

# Universidad Nacional de Rosario

## Facultad de Psicología



### Trabajo Integrador Final

**El sujeto con autismo infantil en los procesos de inclusión escolar desde el discurso psicoanalítico**

**Investigación Bibliográfica**

**Alumna:** Carrizo, Brenda Micaela

**DNI:** 37.980.251

**Legajo:** C-5304/1

**Mail:** [micacarrizo15@gmail.com](mailto:micacarrizo15@gmail.com)

**Docente o graduado responsable:** Natalia, Menichelli

## **AGRADECIMIENTOS**

*A la UNR, por ser una institución que abre las puertas a todos los estudiantes y que fue mi lugar durante tantos años, me permitió crecer mucho académicamente pero principalmente en lo personal.*

*Un agradecimiento muy especial a mi tutora Natalia, que no dudó en acompañarme en este proceso, aun representando un desafío para ella. Desde el inicio siempre presente y con gran entusiasmo por la propuesta. Principalmente agradecer su calidez y su humanidad como persona.*

*A Roma mi profesor de TIF, que acompañó también este proceso, con muy buena predisposición, siempre muy claro y contenedor en el tránsito complejo que es la escritura.*

*A mis papas, que me apoyaron en esta decisión y nunca dudaron de mí. Que hicieron un gran esfuerzo para que pudiera cumplir este objetivo.*

*A mi pareja, Ariel que fue un pilar fundamental en todos estos años, siendo el impulso que muchas veces me faltaba para seguir adelante.*

*A mi hermano que ya no lo tengo tan cerca como me gustaría, pero que se que va a ser todo lo posible para estar en este momento tan especial para mi.*

*A mis amigas facultativas con las cuales transite esta apasionante carrera. Quienes fueron compañeras pero que se convirtieron en amigas para toda la vida.*

*A mis amigas de siempre, las que compartimos toda una vida juntas, y que hoy están junto a mi para compartir este logro.*

## ÍNDICE

Resumen y palabras clave .....	3
Introducción.....	4
Objetivos .....	7
De la etiqueta al nombre propio: lecturas del autismo.....	8
Hacia la inclusión escolar: marcos normativos y de derechos.....	14
De la categoría a la experiencia: claves para una inclusión singular.....	17
Conclusiones finales.....	22
Referencias bibliográficas.....	24

## **RESUMEN**

La presente investigación bibliográfica explora los aportes del discurso psicoanalítico en los procesos de inclusión escolar de sujetos con autismo, planteando la necesidad de considerar la singularidad de cada sujeto más allá del diagnóstico. Para cumplir con los objetivos propuestos, el trabajo se organiza en tres momentos: primero, se realiza un recorrido histórico sobre las concepciones del autismo, desde la psiquiatría clásica hasta los aportes contemporáneos del psicoanálisis; segundo, se analiza la evolución de los marcos normativos y leyes educativas en Argentina que promueven la inclusión; y tercero, se examina cómo el discurso psicoanalítico puede orientar la práctica educativa, ofreciendo herramientas para acompañar al sujeto respetando su ritmo, intereses y formas de relación con el Otro. En este sentido, la investigación permite concluir que la inclusión efectiva no se limita a la presencia en el aula del niño/a, ni al cumplimiento de normas, sino que requiere intervenciones sensibles, y flexibles comprometidas con la ética del psicoanálisis, que valoren la experiencia subjetiva de cada sujeto y posibiliten vínculos confiables y significativos dentro de la escuela.

**PALABRAS CLAVE:** Autismo infantil - Inclusión - Lo escolar - Discurso psicoanalítico

## INTRODUCCIÓN

El presente Trabajo Integrador Final (T.I.F) de la carrera de Psicología de la Universidad Nacional de Rosario propone abordar como tema: El autismo infantil, lo escolar y el psicoanálisis.

La relevancia de esta temática para el campo de la psicología en la actualidad, radica en el notable incremento de diagnósticos de autismo en los últimos años, fenómeno que ha generado una creciente demanda de intervenciones por parte de los profesionales de la salud mental (Garbellini, 2018). En este contexto, es que se considera que emergen nuevos escenarios que a su vez exigen seguir profundizando en aportes teóricos y respuestas acordes por parte de los psicólogos, destacándose entre ellas cómo pensar su inserción y trabajo en instituciones escolares. Por otro lado, si bien existen múltiples enfoques clínicos y pedagógicos que vienen intentando dar respuesta a esta complejidad, el psicoanálisis ofrece una mirada que pone el acento en la singularidad, centrándose en la escucha del sujeto y en sus modos propios de habitar el mundo que lo distinguen de otras perspectivas.

En este sentido, se plantea como problemática: ¿qué puede aportar el discurso psicoanalítico en las instituciones escolares al proceso de inclusión de los niños con autismo?. Aunque para poder abordar esta cuestión, resulta necesario delimitar previamente otros interrogantes que estructuran el presente trabajo: ¿cómo se ha pensado históricamente el diagnóstico de autismo infantil y cuáles han sido los aportes específicos del psicoanálisis en este campo? ¿Qué implica hablar de inclusión en el sistema educativo y qué supone esta conceptualización para los sujetos con discapacidad?.

Estas preguntas en su conjunto, orientan la reflexión hacia el entrecruzamiento entre lo clínico y lo educativo, ofreciendo un marco más amplio para analizar la inserción escolar de niños/as con autismo desde la perspectiva psicoanalítica. Y de ellas se desprenden las categorías de análisis conceptual: autismo infantil, lo escolar, inclusión y discurso psicoanalítico. Con lo cual, se toma el aporte de Jacques Lacan, y autores psicoanalíticos contemporáneos tales como Carbonell y Ruiz, Tendlarz y Álvarez Bayón, entre otros. Así como también, se abordan ciertos marcos normativos y legislaciones educativas que han sido modificados en Argentina con el propósito de favorecer una mayor inclusión de niños con discapacidad en el sistema escolar común.

Desde una posición más diagnóstica y médica, el DSM-5 (2013) resume los síndromes característicos, los signos y síntomas del autismo infantil en el que se destacan las deficiencias persistentes en la comunicación y en la interacción social en diversos contextos, junto con manifestaciones en la conducta, que denotan patrones

restrictivos y repetitivos tanto de comportamiento como de intereses o actividades. Se manifiesta en edades tempranas y se convive con este trastorno en menor o mayor medida durante toda la vida, planteando como alternativa más eficaz la reeducación para paliar el déficit.

Sin embargo, Tendlarz y Álvarez Bayón (2013), en su libro *¿Qué es el autismo?: infancia y psicoanálisis*, destacan que los criterios diagnósticos basados en las clasificaciones psiquiátricas suelen enfatizar principalmente la falta de lazo social y las dificultades en la comunicación. Esto deja en segundo plano el carácter repetitivo y estereotipado del comportamiento, que responde a una lógica propia y remite a una dimensión estructural fundamental del autismo. Es decir, que es relevante destacar que referentes contemporáneos del psicoanálisis como ellos o como Carbonell y Ruiz (2018), no conciben el autismo como una patología a corregir, sino como una modalidad singular de estar en el mundo. Esta perspectiva enfatiza la importancia de respetar la subjetividad única de cada individuo, alejándose de toda pretensión normalizadora.

A su vez, la infancia está íntimamente relacionada con la escolarización ante la cual el sujeto con autismo infantil no está exento y tiene derecho a estar incluido. En relación a esto, se retoman los aportes de Tanevitch (2024), quien sostiene que la inclusión debe concebirse como un proceso cuidadoso, atento a las particularidades de cada sujeto. Incluso advierte, que la imposición de normas universales sin contemplar las diferencias, puede derivar en una forma de exclusión aun en contextos que se pretenden inclusivos. Lo que puede ser una oportunidad para pensar un abordaje posible del autismo y de los procesos de inclusión en el ámbito escolar, centrado en los aportes del discurso psicoanalítico. Ya que considera que la inclusión de sujetos con autismo en escuelas comunes constituye uno de los desafíos más significativos de la educación contemporánea. Donde el psicoanálisis podría enriquecer el campo de lo escolar, desde sus aportes, su escucha y ética particular. Aquella que no desatiende la subjetividad del sujeto que habita este diagnóstico.

A partir de lo expuesto, se opta por una modalidad de escritura basada en la investigación bibliográfica, ya que esta permite un abordaje riguroso del material textual relativo a la problemática planteada, a partir del análisis de diferentes autores. Se considera que esta modalidad resulta especialmente enriquecedora porque posibilita construir una visión histórica de los principales debates en torno al diagnóstico del autismo y la noción de inclusión en el ámbito escolar, favoreciendo así la interrogación y el replanteo de estas cuestiones desde el discurso psicoanalítico. En este sentido, se sostiene como hipótesis que dicho discurso puede aportar una lectura del proceso de inclusión escolar de los sujetos con autismo que trascienda el diagnóstico, abordando

esta compleja área de intervención desde una perspectiva ética que reconozca la singularidad subjetiva de cada niño.

Por último y en función de lo anterior, el presente T.I.F se organiza en diferentes apartados. En el primero se desarrolla un recorrido por las principales concepciones del autismo, partiendo de su formulación diagnóstica desde la psiquiatría clásica hasta los aportes contemporáneos del psicoanálisis; el segundo apartado se centra en el análisis de los marcos normativos y leyes educativas en Argentina que han favorecido el avance de una perspectiva inclusiva; y finalmente, en el último se trata de analizar de qué manera el discurso del psicoanálisis puede operar en las instituciones escolares y sus posibles contribuciones a los procesos de inclusión de los sujetos con autismo infantil.

Un aporte valioso, no solo para estudiantes de psicología y psicoanalistas, sino también para docentes y diversos actores que transitan la institución ya que en definitiva, son ellos quienes cotidianamente comparten el espacio de lo escolar con sujetos con autismo infantil.

## OBJETIVOS

- **GENERAL:** Investigar los aportes del discurso psicoanalítico en los procesos de inclusión escolar de los sujetos con autismo infantil.
  
- **ESPECÍFICOS:**
  - Indagar que se ha teorizado a lo largo de la historia sobre el autismo infantil y que lectura ha realizado el psicoanálisis en este campo.
  
  - Rastrear que implica la inclusión para el sistema educativo argentino considerando los marcos normativos vigentes.
  
  - Analizar qué puede aportar el discurso psicoanalítico en las instituciones escolares para el proceso de inclusión del autismo en la actualidad.

## **De la etiqueta al nombre propio: lecturas del autismo**

Este primer apartado propone un breve recorrido histórico por las principales concepciones del autismo, desde su abordaje inicial en la psiquiatría hasta los aportes del psicoanálisis. Para ello se seleccionaron autores de la psiquiatría clásica, quienes comienzan a preguntarse sobre el autismo, ofreciendo las primeras conceptualizaciones. Se incluyó también el DSM por su carácter de manual de referencia internacional, ampliamente utilizado en el ámbito clínico y educativo. Finalmente, se incorporaron ciertos autores psicoanalíticos contemporáneos a fin de recortar el vasto corpus de este enfoque y posibilitar un análisis crítico de las conceptualizaciones diagnósticas, destacando una lectura estructural del sujeto autista.

El término autismo fue introducido por primera vez por Bleuler en 1911 para describir una desconexión respecto de la realidad y del lazo social, constituyendo un repliegue del sujeto sobre su mundo interno, considerado uno de los síntomas de la esquizofrenia (García Salazar y Huitrado Treviño, 2024).

Años más tarde, en 1943, Kanner fue el primero en describir una condición específica conocida como autismo infantil precoz, destacando dos rasgos esenciales: la soledad y aislamiento, y la resistencia al cambio, observables en fenómenos como la ecolalia, la hipersensibilidad y la rigidez conductual (Tendlarz y Álvarez Bayón, 2013).

Simultáneamente, en 1944, gracias a Asperger se descubre un síndrome que tenía similitudes con el trabajo de Kanner. Una forma más leve dentro del espectro autista, caracterizada por la ausencia de retraso en el lenguaje y por un desarrollo cognitivo conservado, cuya manifestación suele ser más tardía (Albores Gallo et al., 2008).

Este recorrido desemboca en 1952 en el Manual Diagnóstico y Estadístico de los Trastornos Mentales (DSM). Respecto al autismo, sus ediciones muestran una transformación, desde ser considerado manifestación inespecífica de cuadros psicóticos a definirse como un trastorno del neurodesarrollo. Este recorrido permitió diferenciarlo de otras patologías, unificar criterios y reconocer la diversidad clínica del espectro. La última versión (DSM-5, 2013), unificó categorías previas bajo la denominación de Trastorno del Espectro Autista (TEA), destacando déficits en comunicación e interacción social junto a patrones de comportamiento restringidos, e incorporando especificadores clínicos y niveles de gravedad, con el fin de reflejar la variabilidad del cuadro y orientar los apoyos según cada caso (Jaramillo Arias et al., 2022).

Puede notarse, que estas conceptualizaciones del autismo han tenido, una orientación marcadamente clínica, centrada en la noción de déficit. En este marco, el autismo se configura como una entidad diagnóstica dentro del paradigma médico y

psiquiátrico, que a través de clasificaciones nosográficas busca delimitar síntomas observables e identificar causas biológicas o neurológicas. Con lo cual, esta perspectiva tiende a homogeneizar la experiencia autista, borrando su singularidad subjetiva en favor de descripciones estandarizadas y criterios diagnósticos uniformes (Tendlarz y Álvarez Bayón, 2013).

Es por ello que se considera interesante abrir el campo hacia otras formas de comprensión. En particular, según Carbonell y Ruiz (2018), el psicoanálisis ofrece una lectura sobre el sujeto con autismo infantil, que va más allá de la descripción de sus síntomas y de la mera clasificación, interrogando el lugar del sujeto, su constitución psíquica y las coordenadas estructurales que permiten o dificultan su inserción en el lazo social. Esta perspectiva se distancia del enfoque clínico y descriptivo, con el fin de entender el autismo como una forma singular de respuesta frente al encuentro con el lenguaje y con el Otro. Ya que se pone el foco en cómo cada sujeto se posiciona en relación con su mundo interno y las reglas simbólicas que organizan su experiencia.

Es decir, que si bien el abordaje del autismo desde una perspectiva diagnóstica ha proporcionado herramientas útiles para su descripción y clasificación, desde el psicoanálisis el interés se orienta a restituir la dimensión subjetiva del fenómeno autista. Priorizando la singularidad de cada caso por sobre los criterios estandarizados.

Es por este motivo que, inspirados en las enseñanzas de Lacan, Tendlarz y Álvarez Bayón (2013) retoman el Seminario I para plantear una primera aproximación teórica al autismo, señalando que en algunos niños el ingreso a la palabra puede estar interrumpido. Destacan que el sujeto puede habitar en el lenguaje sin dirigir un llamado, noción que adquiere un valor central al situarse en un momento lógico previo a la instauración del significante. Este llamado tiene efectos decisivos en la constitución subjetiva, pues posibilita la emergencia del Otro y del propio sujeto, marcando el pasaje del lenguaje a la palabra.

En esta línea, Miller (1998) introduce una distinción esclarecedora entre grito y llamado. Se considera que el grito es una simple descarga orgánica, sin embargo, estos sonidos pronto comienzan a adquirir sentido. “El llamado supone al Otro. En cambio, el grito, en tanto secreción orgánica, prescinde de él, como si concerniera solamente al organismo” (p. 110). Para que el grito se transforme en llamado, es necesario que el Otro lo escuche y lo reconozca, es decir, que se produzca un acuse de recibo.

En el autismo, para Tendlarz y Álvarez Bayón (2013), esta dinámica es posible que se encuentre ausente o alterada. Si eso pasa, ello revela una interrupción en el pasaje del lenguaje a la palabra. Por lo tanto, el lenguaje puede estar articulado pero carecer de afectividad y reconocimiento, generando una modalidad singular de relación

con el mundo y con el Otro. Esta es una de las variables fundamentales que se designa para pensar el autismo, donde puede haber lenguaje, pero con dificultades. Es allí donde se sitúa la clave del lenguaje desafectivizado, incluso robotizado, que a menudo se observa en estos casos.

En este mismo sentido, Carbonell y Ruiz (2018) retoman el concepto de prematuridad para situar que la constitución subjetiva depende estructuralmente de su inserción en el universo simbólico gracias a la mediación del lenguaje. Así, necesidades que son aparentemente orgánicas como la alimentación o el sueño se ven atravesadas por la palabra de los adultos que las interpretan y responden. En este contexto, el cuerpo no es algo dado, sino que debe ser subjetivado, operación que ocurre a partir del lazo con los Otros y con el lenguaje en el 'estadio del espejo', que sin embargo, puede verse perturbado. En el autismo el reconocimiento de la imagen propia es débil, y profundamente inquietante. Por un lado, pueden no identificar lo que ven, ni identificarse; o por el contrario quedar fascinados sin poder introducir una mediación simbólica entre la imagen y ellos mismos.

Cabe aclarar que este aporte señala, entonces, la importancia de considerar, no solo la estructura lingüística, sino también las instancias previas y relacionales que permiten la constitución del sujeto, ofreciendo un marco teórico y clínico que desafía las explicaciones reductoras basadas únicamente en déficits observables.

En continuidad con estas elaboraciones, Lacan complejiza la distinción entre grito y llamado al introducir la noción de demanda, ubicándola en el interior de la tríada necesidad-demanda-deseo. Subraya que la demanda no equivale simplemente a la expresión de una necesidad, sino que implica también una solicitud de satisfacción dirigida al Otro y mediada por el lenguaje, cargada del anhelo de ser amado. Ahora bien, aunque el Otro pueda proporcionar aquello que calma la necesidad (como alimento o abrigo), nunca está en condiciones de responder incondicionalmente a esa dimensión afectiva, ya que también está dividido como sujeto. En esa escisión entre necesidad y demanda, surge un resto insaciable que constituye el deseo (Evans, 2007).

Desde esta perspectiva, Tendlarz y Álvarez Bayón (2013) señalan que, cuando hay dificultades en la constitución del llamado, como ocurre en el autismo, se ve trabado el acceso a la demanda y al deseo, ya que el sujeto no logra pasar del uso instrumental del lenguaje a su dimensión simbólica. La consecuencia principal de esta falla es la no constitución del Otro, lo que marca una diferencia estructural profunda.

Estas reflexiones permiten cuestionar con mayor precisión el estatuto del Otro en el autismo, ¿es posible que el grito no se transforme en llamado y, por ello, el Otro no se constituya como instancia simbólica? ¿Se trata de un rechazo, si aún no existe un Otro

constituido que pueda ser rechazado? Para el psicoanálisis, el autismo no se explicaría por una negativa activa frente al Otro, sino por la imposibilidad estructural de que éste se instaure como tal.

Como señalan Tendlarz y Álvarez Bayón (2013), si el Otro aún no ha emergido como instancia simbólica, no puede hablarse de rechazo. En esta lógica, el sujeto autista permanece en una realidad uniforme e indiferente, donde lo simbólico no ha sido recortado ni libidinizado, y por ello permanece más cercano al registro de lo real.

Por lo tanto, considerando estas elaboraciones, se identifica una modalidad específica en la constitución subjetiva del autismo, caracterizada por una detención en el acceso al lenguaje y en la relación con el Otro. Esta configuración estructural distingue al sujeto autista de la neurosis y la psicosis. Tanto Tendlarz y Álvarez Bayón como Carbonell y Ruiz encuentran en la relectura del Seminario 11 de Lacan, a partir de las operaciones de alienación y separación, un marco para pensar el rechazo a la constitución del sujeto a través del lenguaje.

La alienación es el proceso por el cual el ser humano se constituye como sujeto al ingresar en el lenguaje. Al ser nombrado por el Otro, queda incluido en una estructura simbólica que lo ubica y lo define, pero esto implica una pérdida, no es plenamente quien desea ser, sino que aparece marcado por el deseo del Otro, hasta que una separación posterior le permite cierta autonomía (Lacan, 2010).

Sin embargo, en el autismo esta operación se ve profundamente comprometida, el sujeto no está incluido en la cadena significativa que da entrada al universo del lenguaje y queda excluido del lazo simbólico. Queda fijado en un punto cero, donde el lenguaje puede estar presente, pero sin operar subjetivamente ni articularse en sentido. Clínicamente, esta fijación se refleja en manifestaciones como el mutismo, las ecolalias o la perseveración, en las que se repiten palabras o rituales sin que eso implique una progresión o un sentido. En estos casos, se trata de repeticiones que no constituyen una serie, ya que no hay continuidad temporal ni inscripción simbólica, sino una repetición de lo mismo como si siempre fuera la primera vez (Tendlarz y Álvarez Bayón, 2013).

En este sentido, Carbonell y Ruiz (2018) plantean que la constitución del sujeto autista no responde a un motivo único, sino que surge de los acontecimientos y contingencias que lo llevan a posicionarse de determinada manera en el mundo. Adoptando un 'no' radical frente a la dependencia del Otro, perceptible desde muy temprano en su conducta.

Según Tendlarz y Álvarez Bayón (2013), ello no implica la desaparición del sujeto autista, como sugieren algunos enfoques diagnósticos, sino una organización estructural distinta, mientras la neurosis se articula en torno a la falta, el autismo se funda en el

vacío. En la lógica lacaniana, el vacío es un espacio indefinido “no está ni adentro ni afuera, está en todos lados” (p. 59), a diferencia del agujero real, que existe gracias a un límite simbólico que lo delimita. Esta distinción ayuda a comprender cómo el sujeto autista se constituye desde el vacío, sin el anclaje del agujero simbólico, condicionando su relación con el cuerpo y los objetos y dejándolo inmerso en lo real, sin un marco que ordene sus experiencias.

En esa línea, Laurent (2013) concibe el espacio autístico como ausencia de agujero y de borde: al estar inmersos en lo real, los niños autistas habitan una dimensión donde nada puede faltar; sin agujero, no hay posibilidad de extraer ni ubicar algo en él. El autor, denomina esta particularidad forclusión del agujero, cuyas manifestaciones clínicas incluyen la invención de objetos propios o la construcción de un doble, modos que actúan como bordes alternativos cuando el cuerpo y la imagen no logran sostenerse.

En este contexto, el sujeto autista busca construir una envoltura que lo proteja del exceso de vacío real, lo que Tendlarz y Álvarez Bayón (2013) llaman encapsulamiento autista. Esta envoltura no surge de la alineación y separación simbólica, sino como una invención singular, en lugar de un borde estructural como en la neurosis, el niño crea un neo-borde corporal mediante rituales, estereotipias o el uso constante de ciertos objetos. Estos recursos cumplen una función estabilizadora, permitiendo diferenciar yo/no-yo frente a un mundo percibido como invasivo, y sosteniéndose en lo real mediante defensas frente a una alteridad no simbolizada.

Desde esta perspectiva, la inexistencia del agujero implica también la ausencia de un borde que lo delimite, entendido como la zona que permitiría un pasaje, contacto o intercambio. Esta dificultad en el lazo ha llevado, en algunos casos, a que el sujeto construya un ‘caparazón’, una barrera propia que funciona como cápsula protectora; aunque carezca de cuerpo-imagen, el neo-borde sostiene al sujeto proporcionando defensa frente a las irrupciones del Otro y asegurando su presencia (Laurent, 2013). Para Tendlarz y Álvarez Bayón (2013), esta fragilidad del borde hace que cualquier alteración del Otro, por mínima que sea (palabras, ruidos, miradas o cambios en el ambiente) pueda desencadenar crisis de excitación. Sin embargo, el borde puede incorporar objetos o personas significativas, como padres o hermanos. En este contexto surge el objeto autista, inseparable del sujeto y de uso repetitivo, que unifica y pacifica un cuerpo aún no constituido. Dado que la constitución del agujero y su borde no está dada estructuralmente, el neo-borde puede aparecer como invención del sujeto o efecto de un tratamiento, y manifestaciones como el encapsulamiento, el uso del objeto autista o la construcción de un doble se leen como modos singulares de crear un límite topológico que permita sostenerse en lo real allí donde falta la separación que conferiría

consistencia corporal.

En el niño con autismo, la entrada al mundo regulado por leyes simbólicas resulta desde temprano casi imposible. Lo que para otros no es caótico, para él aparece como indiferenciado e ingobernable, dificultando la apropiación de esos espacios. Sus primeros intentos de orden, como abrir y cerrar o encender y apagar, estas conductas y tantas otras, no son obsesiones, sino estrategias para organizar un entorno sin regulaciones claras. El costo de este trabajo es alto frente a los escasos resultados, por lo que el niño se protege mediante una burbuja autista, construyendo un mundo ajustado a su medida y encontrando satisfacción en su propio cuerpo o en objetos específicos, mientras el acceso al Otro permanece fuertemente limitado (Carbonell y Ruiz, 2018).

En síntesis, en un inicio el autismo fue concebido, bajo parámetros centrados en la descripción de síntomas y déficits, mientras que el psicoanálisis plantea un desplazamiento hacia la pregunta regida por la constitución subjetiva. Es esta tensión, entre lo clínico-descriptivo y lo subjetivo-estructural, lo que se configura como un punto de cruce desde el cual se pueden abrir nuevas perspectivas para pensar el autismo y sus implicancias en el campo escolar.

Pues si bien el diagnóstico puede funcionar como una generalización clínica necesaria, a las luces de este trabajo, resulta imprescindible no perder de vista que cada niño con autismo es, ante todo, un sujeto singular. Y ante ello cabe preguntarse ¿será posible mantener en tensión en ambos registros, la utilidad de la clasificación clínica y el reconocimiento de la particularidad subjetiva que se expresa en cada caso dentro del contexto escolar? Pregunta que sigue guiando la escritura de los apartados siguientes.

## **Hacia la inclusión escolar: marcos normativos y de derechos**

En continuidad con el desarrollo del primer apartado, se propone abordar en este segundo, un ámbito que se encuentra íntimamente ligado a la infancia: lo escolar. La escuela constituye una institución central en la vida de los niños y niñas, y el sujeto con autismo infantil no está exento de esta experiencia, que supone también el derecho a ser incluido en dicho espacio.

En este marco, resulta pertinente interrogar ¿qué implica hablar de inclusión en el sistema educativo y cuáles son sus consecuencias para los sujetos con discapacidad? Para ello se seleccionan las leyes que evidencian un cambio de paradigma, que marcan el pasaje de una concepción en la que las personas con discapacidad eran consideradas 'deficientes' y objeto de intervenciones orientadas a su 'normalización', hacia un enfoque de derechos que las reconoce como sujetos plenos y promueve su participación en igualdad de condiciones.

En el plano normativo argentino, un antecedente clave es la Ley 22.431 (1981), que establece el Sistema de Protección Integral de las Personas con Discapacidad. Esta ley reconoce, entre otros derechos, la posibilidad de la escolarización en establecimientos comunes con los apoyos necesarios provistos de manera gratuita, o en establecimientos especiales cuando el grado de discapacidad impida cursar en la escuela común (art. 4, inc. e). Posteriormente, la Ley de Educación Nacional 26.206 (2006) profundizó esta perspectiva, reconociendo la educación como un derecho personal y social garantizado por el Estado, y estableciendo la responsabilidad de brindar una enseñanza integral, de calidad y con igualdad de oportunidades para todos. En ella se destaca la importancia de asegurar la inclusión educativa mediante políticas universales y estrategias pedagógicas que prioricen a los sectores más desfavorecidos y que promuevan su desarrollo, integración y pleno ejercicio de sus derechos (Art. 11, incisos e y n).

A nivel internacional, la Ley 26.378 (2008) ratificó la Convención sobre los Derechos de las Personas con Discapacidad, cuyo artículo 24 reafirma el derecho a una educación inclusiva a todos los niveles, sin discriminación y en igualdad de oportunidades. La Convención establece que los Estados deben garantizar que los niños con discapacidad no queden excluidos del sistema educativo general, asegurar el acceso a una enseñanza gratuita y de calidad en su comunidad y proporcionar los apoyos necesarios para favorecer su participación y desarrollo pleno.

En conjunto, estas normativas constituyen el marco que orienta las políticas de inclusión escolar, reconociendo el derecho de las personas con discapacidad a participar plenamente en la vida escolar y a recibir apoyos y adaptaciones que favorezcan su aprendizaje y desarrollo integral.

En este sentido, puede plantearse que estas leyes representan un cambio fundamental frente a concepciones históricas en las que las personas con discapacidad eran tratadas desde la caridad o la asistencia, alojadas en instituciones segregadas y clasificadas según parámetros médicos que determinaban quién podía o no ser educado. La normativa actual, en cambio, se inscribe en un paradigma que reconoce a estas personas como sujetos de derecho, valora la diversidad y exige generar entornos accesibles que permitan su participación plena y en igualdad de condiciones (Messina y Otero, 2020).

Actualmente, la educación inclusiva se ha consolidado como un principio central de los sistemas educativos, impulsando un cambio de enfoque que invita a repensar qué significa la inclusión y cuáles son sus implicancias para los sujetos con discapacidad. Según el Ministerio de Educación (2019), esta perspectiva parte de reconocer que todas las personas, por el solo hecho de formar parte de la humanidad, tienen los mismos derechos, y que para garantizar su ejercicio en condiciones de igualdad es indispensable promover la equidad. La educación inclusiva busca asegurar que cada estudiante acceda a una enseñanza de calidad, eliminando obstáculos existentes y favoreciendo su participación para alcanzar los mejores aprendizajes posibles. Asimismo, plantea que la educación inclusiva no se limita únicamente a posibilitar el ingreso de estudiantes con discapacidad en las escuelas de educación común, sino que implica un trabajo orientado a identificar, reducir y, en lo posible, eliminar las barreras que obstaculizan el aprendizaje y la participación de todos los alumnos.

Como se observa, si bien existen marcos legales argentinos e internacionales que garantizan el derecho a la educación inclusiva, su concreción enfrenta obstáculos concretos que dificultan su implementación. Tal como se señala en el documento *La Inclusión a Voces* de la Dirección de Educación Especial (2022), la búsqueda de un lugar en la escuela común ha requerido un esfuerzo constante tal como lo muestran los testimonios de padres que allí se encuentran: “Me encontré con todos los motivos para decirme que no... Si no era para acá ni para allá, me preguntaba si mi hijo era de otro planeta” (p. 8). Estas experiencias son las que evidencian las barreras sobre la pretendida inclusión, como así también la falta de vacantes, edificios no adaptados, alta cantidad de alumnos, ausencia de recursos especializados y personal no capacitado. Todo un desafío tanto para las familias como para los docentes: ‘*solo soy una o un docente*’ o ‘*no fui formado para esto*’. Lo que refleja la tensión entre la formación docente tradicional y las demandas de una educación inclusiva.

En definitiva, la inclusión escolar en Argentina se sostiene sobre un marco legal sólido, que reconoce derechos y promueve apoyos para la participación de los

estudiantes con discapacidad. Sin embargo, su concreción depende de la capacidad de las instituciones, los docentes y las familias para superar obstáculos y aplicar estrategias pedagógicas efectivas. Esto requiere la articulación de normas, prácticas y un compromiso compartido, constituyendo un desafío cotidiano para garantizar el aprendizaje y desarrollo integral de todos los estudiantes.

En este sentido, la inclusión puede leerse como un proceso en constante construcción, un terreno fértil donde aún pueden pensarse propuestas como aquellas provenientes del discurso psicoanalítico para enriquecer el campo escolar, tema que será abordado en el tercer apartado.

### **De la categoría a la experiencia: claves para una inclusión singular**

En este tercer apartado, al igual que en los anteriores, se retoma el abordaje del sujeto autista y lo escolar, para centrarse ahora en algunos aportes que el discurso psicoanalítico puede ofrecer en este ámbito para la inclusión. Para ello se han seleccionado autores con una amplia trayectoria en la temática que articula autismo, lo escolar y el psicoanálisis. Esta selección supone un recorte que responde a los objetivos del trabajo permitiendo centrar el análisis en sus referencias teóricas clave.

En primer lugar, según la Dirección de Educación Especial (2021), cabe aclarar que actualmente, un número creciente de niños/as, bajo la mirada de la clasificación, van encontrando un lugar dentro de nuevas categorías diagnósticas, donde ciertos rasgos o dificultades propios de la infancia pasan a ser leídos como patologías. Y que en este marco, lo que predominan son las intervenciones terapéuticas orientadas a la corrección o a la modificación de conductas, reforzando una lógica que prioriza la normalización.

En los últimos años, específicamente, las escuelas han recibido con mayor frecuencia a estudiantes diagnosticados con Trastorno del Espectro Autista, lo que refleja el notable aumento de este diagnóstico. Tal incremento, es sustentado en la caracterización clínica ya desarrollada en el primer apartado, y es lo que suele llevar a que estos sujetos sean encasillados dentro de la categoría de discapacidad y, al mismo tiempo, reconocidos como sujetos de derechos en el marco de las políticas de inclusión, tal como se señaló en el segundo apartado. En este contexto, muchos profesionales, en especial del campo de la salud mental, comienzan a intervenir en el ámbito escolar para acompañar dichos procesos.

Ahora bien, desde el discurso psicoanalítico, se considera que lo trabajado en torno a la discapacidad resulta necesario pero no suficiente, dado que se trata de un campo dinámico que exige una reflexión constante. Tal como se mencionó, pensar lo escolar y la inclusión implica abrir un terreno fértil para propuestas enriquecedoras. En esta dirección, se propone desplazar la mirada del diagnóstico o del certificado de discapacidad para asumir un posicionamiento ético orientado a reconocer y resguardar la singularidad de cada sujeto, evitando forzar su adaptación a parámetros normativos o universales que suelen predominar en las instituciones educativas.

Es por ello que, las propuestas psicoanalíticas no se apoyan en las categorías diagnósticas habituales, sino en el análisis de las dificultades singulares de cada sujeto y de los modos propios en que intenta afrontarlas o resguardarse de ellas. La utilización generalizada de clasificaciones implica el riesgo de desdibujar la particularidad, aquello que lo define en su singularidad (Álvarez Bascuñana et al., 2015).

En este sentido, Tanevich (2024) comienza por preguntarse “¿Cómo escolarizar a

un niño con autismo?” (p.9). Y señala que no existe un modelo universal de infancia ni una fórmula única para abordar su educación. No obstante, advierte que en algunos casos las particularidades que surgen en la infancia hacen necesaria una intervención específica que posibilite su inclusión en el ámbito escolar.

Desde el psicoanálisis, en el trabajo con niños/as con autismo, el rechazo a la palabra, la ecolalia, un lenguaje difícil de descifrar o incluso la negativa a cualquier forma de comunicación, evitando la mirada o tapándose los oídos, puede leerse como una renuncia a esperar algo de ese Otro, producto de una ruptura en el vínculo. Es por eso que al hablar de inclusión desde esta perspectiva, se trata en primera instancia de propiciar que acepte la presencia del adulto (de docentes, directivos, acompañantes terapéuticos, padres y otros profesionales) para poder establecer un lazo. Porque hablar implica exponerse a la respuesta y al reconocimiento del Otro, pero estos niños suelen defenderse de esa dependencia. Por ello, se sugiere que el adulto se presente de manera respetuosa, manteniendo una distancia prudente y atento a los gestos que indiquen una posible demanda, de modo que el niño pueda, a su propio ritmo, autorizar esa presencia (Álvarez Bascuñana et al., 2015).

Considerando esto, desde el discurso psicoanalítico se destaca un concepto clave para la inclusión y el proceso de enseñanza-aprendizaje: el consentimiento. Este resulta imprescindible para que el acto educativo se produzca, pero no está garantizado de manera automática. Se trata de una operación subjetiva, activada por la invitación del adulto, en la que cada niño/a responde según su singularidad. Por ello, el consentimiento nunca es total ni definitivo, sino que se manifiesta en formas diversas. En este marco, la función del adulto consiste en despertar el interés del sujeto y propiciar su autorización, asumiendo la incertidumbre respecto de cuándo y cómo se producirá esa aceptación (Dirección de Educación Especial, 2024).

Por otro lado, Garbellini (2018) describe en su artículo, escenas en las que algunos niños alinean objetos, repiten acciones de manera incesante, se alteran frente a cambios mínimos o reaccionan intensamente ante las demandas de los Otros. También pueden aferrarse a determinados objetos, deambular por el aula o el patio, o focalizar su interés en temáticas específicas (dinosaurios, colectivos o trenes, etc.). Estas conductas pueden leerse como un esfuerzo por sostener un orden que haga el mundo más predecible y pensarse como la construcción de un muro defensivo frente a un Otro vivido como invasivo. Sin embargo, la energía invertida en sostener esta defensa limita otras experiencias, por lo que la inclusión requiere generar condiciones de alivio que les permita aflojar esa tensión y abrirse al lazo.

Es decir, que para Tanevich (2024), aunque ciertas conductas como las ya mencionadas suelen hacerse presentes, no deben entenderse como obstáculos para la inclusión, sino como manifestaciones que, en muchos casos, cumplen una función protectora frente a la angustia. Es por eso, que cuando los adultos aplican métodos o técnicas sin reconocer este propósito, las intervenciones pueden volverse invasivas y afectar tanto el bienestar como la disposición del niño/a a participar en el acto educativo. En cambio, se invita a los profesionales a dejar de lado las ideas preconcebidas del modelo médico y a confiar en las construcciones subjetivas del sujeto autista, considerando estas manifestaciones como recursos que posibilitan sus propias creaciones y exploraciones, en un marco de respeto por su singularidad.

Con esto lo que se busca señalar es que cuando el diagnóstico y los parámetros normativos se vuelven predominantes en las propuestas de inclusión, es probable que los sujetos con autismo infantil muestran rechazo o dificultades para establecer vínculos con el Otro. Un fenómeno que orienta la necesidad de considerar nuevas formas de acompañamiento dentro de la escuela.

En este marco, se considera fundamental pensar propuestas hechas ‘a medida’ que permitan la generación de intervenciones que sirvan de base para un vínculo transferencial con los adultos similar al que se da en el análisis psicoanalítico. Esto supone conmover al sujeto y desplazarlo de su encapsulamiento, habilitando la inclusión de objetos, actividades y personas. Se trata de crear un espacio de intercambio e invención, que no pertenezca ni al sujeto ni al Otro, donde puedan establecerse negociaciones y ‘atajos’ que favorezcan la expresión de su singularidad. Se propone “agujerear este tipo de normas universales e inventar algo nuevo que contemple la singularidad de cada niño” (Tanevitch, 2024, p. 75).

En esta línea, Garbellini (2018) invita a pensar estrategias en la escena escolar orientadas, no a modificar la conducta del sujeto, sino a favorecer la inclusión de cada niño/a. Se busca reconocer y aprovechar los recursos de la institución (tiempos, espacios, objetos y recorridos) como herramientas para acompañarla. De este modo, se ofrecen intervenciones que alivien al niño y generen condiciones que faciliten su participación y aprendizaje, centrando la atención en lo que lo conecta con la actividad, con el adulto y con los materiales escolares, siempre desde una perspectiva respetuosa de su singularidad.

Ahora bien, el proceso de inclusión de sujetos con autismo, implica desafíos particulares que, en los casos más complejos, pueden tornar difícil su realización. Si bien el derecho a la educación sostiene la necesidad de que todo niño acceda a la escuela, en la práctica este principio no siempre puede concretarse de manera uniforme. En

ocasiones, el imperativo de inclusión entra en tensión con la realidad de cada caso, ya que no se trata únicamente de la disposición de las instituciones o de los profesionales, sino también del consentimiento del propio niño, condición indispensable para que la experiencia escolar sea posible. En este sentido, resulta necesario considerar alternativas más sutiles y vivibles, que ofrezcan modos de inclusión amigables para estos niños/as, evitando imponer una escolarización que no aloje su singularidad (Tanevitch, 2024).

En este marco, la inclusión educativa no puede entenderse únicamente como la presencia física del niño en un aula o como la adaptación a normas universales, sino que implica garantizar su participación real en el lazo social. Tal como señala el discurso psicoanalítico, la inclusión real se da cuando el sujeto logra insertarse en el vínculo con el Otro, un proceso que requiere reconocimiento de su singularidad y acompañamiento específico. De lo contrario, la asistencia a una escuela puede resultar insuficiente o incluso generar formas de segregación invisibles y perjudiciales, al no considerar su experiencia subjetiva ni su posición en el lazo social (Carbonell y Ruiz, 2018).

Otro concepto clave que el psicoanálisis aporta para pensar la inclusión es la práctica entre varios, que en lo escolar favorece mejores condiciones tanto para los niños/as como para adultos. En el caso de sujetos con autismo infantil, se desarrolló hace décadas esta práctica, un dispositivo orientado a responder a la dificultad de establecer lazos con otros. La presencia de más de un adulto genera confianza en el sujeto, al percibir que no depende de una única persona que concentra todo el saber y la autoridad. Como indica Antonio Di Ciaccia (2006), esta práctica invita al adulto a no asumirse como el único capaz de acompañar al niño, sino a abrir espacio a otros en un juego reglado de intercambio, restándose para evitar la exclusividad en el vínculo. Además, para los adultos, trabajar juntos permite apoyarse mutuamente y compartir responsabilidades, mientras que los niños se liberan de depender de un solo referente, situación que suele resultarles intolerable (Dirección de Educación Especial, 2024).

Asimismo, algunos autores psicoanalíticos introducen algunos conceptos interesantes para explicar su participación en las instituciones, así como por ejemplo, Tanevitch (2024) toma de Laurent, la idea de que los analistas adopten la posición de 'analista ciudadano', dejando el encierro del consultorio para intervenir en los circuitos sociales, sensibilizándose ante la segregación y actuando según la función que les corresponde en cada época. Por otro lado, siguiendo esta perspectiva, Santiago y Martins de Assis (2016) retoman a Miller y destacan que es preciso considerar "al psicoanalista como objeto nómada y al psicoanálisis como una instalación móvil, susceptible de desplazarse a nuevos contextos, particularmente a instituciones" (p. 9). También Miller propone el 'lugar alfa', un espacio analítico en instituciones como escuelas que no se

limita a escuchar, sino que opera como lugar de respuesta, transformando el parloteo en preguntas que abren posibilidades distintas. Es decir que el analista en el Lugar Alfa entra en contacto con lo social y contribuye a restituir el lazo social para los sujetos que acompaña. Todas ellas, ideas que se traen aquí de forma introductoria y que trascienden a los fines de este trabajo.

En definitiva, el recorrido realizado permite advertir que, más allá de los marcos normativos y diagnósticos, la inclusión escolar de niño/as con autismo infantil exige un viraje hacia intervenciones que reconozcan su singularidad. El discurso psicoanalítico aporta claves para pensar esta tarea, al destacar el consentimiento, la práctica entre varios y la creación de dispositivos que permitan un lazo vivible con el Otro. En esta dirección, el campo de lo escolar se presenta no sólo como un espacio de transmisión de saberes, sino también como un lugar donde es posible alojar la experiencia subjetiva, siempre que se habiliten estrategias flexibles y respetuosas que contemplen las particularidades de cada sujeto.

## CONCLUSIONES FINALES

Al término de la presente investigación bibliográfica, se considera que se ha logrado describir y analizar de manera detallada los aspectos centrales relacionados con el autismo infantil, su vínculo con la inclusión escolar y los aportes del discurso psicoanalítico. A través del recorrido histórico, la revisión de los marcos normativos y la reflexión sobre la singularidad del sujeto autista, tratando de cumplir con los objetivos propuestos, aportando una visión integrada que permita comprender tanto las dimensiones diagnósticas como las subjetivas del fenómeno autista en contextos educativos.

Gracias al primer apartado se ha podido recorrer la evolución histórica del concepto de autismo, desde su inscripción inicial en la psiquiatría y en los manuales diagnósticos hasta las lecturas psicoanalíticas recientes. Ello permitió reconocer tanto la función clasificatoria y descriptiva de las categorías nosográficas, útiles para delimitar criterios clínicos, como los límites de estas definiciones cuando reducen la experiencia autista a un déficit homogéneo. Al mismo tiempo, el aporte psicoanalítico enriquece la reflexión al situar la singularidad del sujeto y su modo particular de relación con el lenguaje y con el Otro. En este sentido, este apartado ha puesto en tensión dos perspectivas: la médico-diagnóstica y la subjetivo-estructural, lo cual habilita a pensar al autismo no solo como una categoría clínica, sino también como un modo singular de constitución subjetiva que requiere ser considerado en el ámbito escolar.

A partir del análisis de los marcos normativos y de la inclusión escolar del segundo apartado, se ha podido valorar la importancia de garantizar derechos y accesos educativos para todos los niños/as, incluyendo a aquellos con autismo. Estos marcos ofrecen un sustento legal y pedagógico para pensar estrategias inclusivas, sin embargo se evidencia la necesidad de ir más allá de la mera aplicación de normas y poder considerar la singularidad de cada estudiante. Gracias a ello se comprende que la inclusión no se reduce al cumplimiento de políticas o reglamentos, sino que requiere traducir esos principios a prácticas concretas en el contexto escolar, que respeten y acompañen las particularidades de cada sujeto.

Con los aportes del tercer apartado y el análisis del discurso psicoanalítico, se manifiesta que la inclusión escolar del niño/a con autismo no puede reducirse a la presencia física en el aula ni al cumplimiento de normas estandarizadas. Ya que de nuevo, se trata de poner el foco en la singularidad, reconociendo sus propias estrategias para protegerse frente a lo real, como el encapsulamiento o la repetición de rituales. Conceptos como el consentimiento, la práctica entre varios y la creación de dispositivos flexibles evidencian que la inclusión efectiva requiere intervenciones que respeten el

ritmo, los intereses y la autonomía del sujeto, generando espacios de vínculo confiables. Así, el psicoanálisis desplaza metonímicamente la práctica educativa, de la mera categorización diagnóstica hacia la experiencia subjetiva. Intervenciones sensibles, creativas y éticamente comprometidas con la singularidad y la diversidad.

En síntesis, esta investigación permite apreciar que el abordaje del autismo infantil desde la perspectiva psicoanalítica y la inclusión escolar no solo requiere comprender las normativas y categorías diagnósticas, sino también poner atención en la singularidad de cada sujeto y las estrategias que despliega para relacionarse con el Otro y con el mundo. Y al mismo tiempo se abren nuevas preguntas ¿Cómo crear dispositivos que favorezcan vínculos confiables y respetuosos en distintos contextos escolares? o ¿Cómo pensar la formación de los adultos para sostener prácticas inclusivas éticamente comprometidas y efectivas? Con ellas, se invita a continuar reflexionando y desarrollando propuestas que trasciendan los enfoques estandarizados hacia espacios de aprendizaje y acompañamiento acordes a la ética que guía el psicoanálisis.

## REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Albores Gallo, L., Hernández Guzmán, L., Díaz Pichardo, J. A., y Cortés Hernández, B. (2008). Dificultades en la evaluación y diagnóstico del autismo. Una discusión. *Salud Mental*, 31(1), 37–44. <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=58231106>
- Álvarez Bascuñana, C. M., Durán Pérez, J., Núñez Pérez, C., Romero Gómez, E., y Velázquez Garcés, M. Á. (2015). La escuela ¿un lugar donde ser sujeto? *Hachetetépe. Revista científica de educación y comunicación*, (10), 61–72. Universidad de Cádiz. <https://www.redalyc.org/pdf/6837/683772570014.pdf>
- American Psychiatric Association. (2013). *Manual diagnóstico y estadístico de los trastornos mentales: DSM-5* (5.ª ed., versión en español). Editorial Médica Panamericana.
- Carbonell, N., & Ruiz, I. (2018). *No todo sobre el autismo* (Edición digital). RBA Libros.
- Dirección de Educación Especial, Subsecretaría de Educación, Dirección General de Cultura y Educación, Provincia de Buenos Aires. (2021). *La inclusión a voces – TES*. ABC. <https://abc.gob.ar/secretarias/sites/default/files/2022-10/La%20Inclusi%C3%B3n%20a%20Voces%20-%20TES.pdf>
- Dirección de Educación Especial, Subsecretaría de Educación, Dirección General de Cultura y Educación, Provincia de Buenos Aires. (2023). *Enseñanzas, en plural*. ABC. <https://abc.gob.ar/secretarias/sites/default/files/2023-09/Ense%C3%B1anzas%2C%20en%20plural.pdf>
- Evans, D. (2007). *Diccionario introductorio de psicoanálisis lacaniano* (J. Piatigorsky, Trad.; 1.ª ed., 4.ª reimp.). Paidós. (Obra original publicada en 1996)
- Garbellini, G. (2018). *Autismo en la escuela. Una apuesta por el lazo* [Manuscrito no publicado]. <https://drive.google.com/file/d/1IOE6Frc3MNOHb9IVyLdV4spMIWtrY22/view>
- García Salazar, J., y Huitrado Treviño, J. C. (2024). Evolución del autismo: Un recorrido histórico. *Ciencia Latina Revista Científica Multidisciplinar*, 8(4), 9346–9356. [https://doi.org/10.37811/cl\\_rcm.v8i4.13086](https://doi.org/10.37811/cl_rcm.v8i4.13086)

- Jaramillo-Arias, P., Sampedro-Tobón, M. E., y 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>
- Lacan, J. (2010). *El seminario de Jacques Lacan: libro 11: Los cuatro conceptos fundamentales del psicoanálisis* (J. L. Delmont-Mauri & J. Sucre, Trad.). Paidós. (Trabajo original publicado en 1964)
- Ley N.º 22.431. (1981). *Sistema de protección integral de los discapacitados*. Boletín Oficial de la República Argentina. <https://www.argentina.gob.ar/normativa/nacional/ley-22431-20620/actualizacion>
- 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>
- Messina, M. , y Otero, M. (2020). *Desde la integración escolar hacia la inclusión: El acompañante externo y sus prácticas con niños y niñas con TGA* [Trabajo final de licenciatura, Universidad Nacional de San Martín]. Repositorio Institucional UNSAM. <https://ri.unsam.edu.ar/bitstream/123456789/1789/1/TFE%20ESHUM%202020%20OMMY-OM.pdf>
- Miller, J.-A. (1998). *Los signos del goce. Los cursos psicoanalíticos de Jacques-Alain Miller* (G. Brodsky, Trad. y Transcr.; N. A. González, Rev.). Buenos Aires, Barcelona, México: Editorial Paidós.
- Ministerio de Educación, Cultura, Ciencia y Tecnología de la Nación. (2019). *Educación inclusiva: fundamentos y prácticas para la inclusión* (1.ª ed.). [https://www.argentina.gob.ar/sites/default/files/educacion\\_inclusiva\\_fundamentos\\_y\\_practicas\\_para\\_la\\_inclusion\\_0.pdf](https://www.argentina.gob.ar/sites/default/files/educacion_inclusiva_fundamentos_y_practicas_para_la_inclusion_0.pdf)
- Santiago, A. L., y Martins de Assis, R. (2016). *¿Qué es lo que le pasa a ese niño?: Sobre los alumnos que no aprenden y la intervención del psicoanálisis en la escuela* (1.ª ed.). Olivos: Grama Ediciones.

Tendlarz, S. E., y Álvarez Bayón, P. (2013). *¿Qué es el autismo?: Infancia y psicoanálisis* (1.ª ed.). Buenos Aires: Diva Colección.