



Universidad Nacional de Rosario

Facultad de Psicología

Trabajo Integrador Final

***“Diagnóstico de Trastorno del Espectro Autista (TEA) y vínculo educador-educando en instituciones educativas infantiles”.***

Modalidad de trabajo: Ensayo

Autora: Melina Danieli

Legajo: D-5618/9

DNI: 37224703

Tutora: Mariana Scrinzi

Año:2023

## ÍNDICE

Agradecimientos.....	2
Resúmen.....	3
Introducción.....	-
4                    Nominaciones                    que                    entre                    -	
dicen.....	5
¿Para qué?    ¿Para	7
quién?.....	7
De nudos y	
lazos.....	10
Conclusiones.....	13
Referencias Bibliográficas.....	15
	2

### Agradecimientos

A mi familia, a mis amigos.

A mis docentes.

A la Universidad Nacional de Rosario.

A la experiencia docente, que me dio las claves principales para pensar el presente T.I.F

A quien acompañó cada paso, aún desde otro continente, Mariana Scrinzi.

3

### Resumen

El presente ensayo analiza los efectos del diagnóstico de Autismo en el vínculo educador y educando, en instituciones educativas infantiles. En este recorrido, se tienen en cuenta tres cuestiones claves, qué sucede en dicho vínculo cuando el diagnóstico hace presencia, por qué y para qué se lo demanda ante su ausencia y el impacto subjetivo en el infante ante los diagnósticos informales emitidos por agentes institucionales. De este modo, se precisa que el diagnóstico (informal) como marca de ser efectuado por los educadores condiciona y modifica el lazo entre el infante y su educador.

### Palabras claves

Vínculo educador-educando, Diagnóstico de autismo, Infancia.

4

### Introducción

Existen al menos tres fundamentaciones para optar por el ensayo como modalidad de TIF. Siguiendo a Alberto Giordano (2005), destaco la posibilidad de pensar el ensayo como lectura del detalle. En este caso, la especificidad del tema que presentaré así como la particularidad de su relación con el ámbito educativo, se vinculan al punto particular en todo el discurso académico, que me conmovió y conmueve. Esta idea, lleva a la segunda razón de mi decisión, que Giordano lo enuncia como “la intrusión de la subjetividad en el discurso del saber” (p.242). Claramente, no sería posible desarrollar el tema, sin contar con el saber de

diversas lecturas que son en gran medida, fuentes de apoyo en mi escritura.

Para finalizar la consideración a la pregunta ¿Por qué un ensayo? preferiría pensarla en términos de un para qué, y me atrevería a decir que es justamente para no reproducir ni retomar lo sabido; sino para articular los amplios recorridos académicos con la lectura crítica y específica al tema.

Desde este lugar, resulta necesario especificar cuál es la aguja que se posiciona en el punto norte de este escrito. Una problemática que, como tal, atañe a la particularidad de los entramados vivenciados antes y durante el recorrido académico. Intentando no descuidar la diversidad de voces que enuncian sobre esta temática, voy a especificar la incidencia del diagnóstico de Trastorno del Espectro Autista (TEA) (dentro de las instituciones educativas infantiles), en el vínculo educador y educando. Dicha problemática, se entreteje con otras preguntas que tendrán un valor importante para acompañar el problema: ¿Cuál es el impacto subjetivo de los juicios de valor que emiten los docentes? ¿para qué y para quién se requiere el diagnóstico? y ¿cómo se expresa en el vínculo infante-educador las decisiones institucionales ante la presencia diagnóstica?

5

## Desarrollo

*La humildad nos ayuda a reconocer esta sentencia obvia: nadie lo sabe todo, nadie lo ignora todo. Todos sabemos algo, todos ignoramos algo. (Freire, 2008)*

## Nominaciones que entre - dicen

En primera medida y como marco conceptual de este desarrollo, es importante analizar las modalidades de nominación entre los actores institucionales, ya que en sí mismas encierran lógicas de posiciones y roles. No resulta una casualidad que el título del T.I.F presente la inclusión de los términos educador y educando, los cuales remiten a un más allá de la palabra que desde el paradigma freiriano permite tomar una postura determinada según las modalidades de nombrar a los agentes que forman parte de una escuela, concepción que desarrollaré con la finalidad de transmitir cómo los modos de nombrar, imprimen posicionamientos prácticos.

Por ello, en un camino de deconstrucción de lógicas tradicionales, es necesario revisar el término *alumno*, etimológicamente considerado como ser sin luz, tabla en blanco a llenar, enmarcado desde la pasividad y en muchas oportunidades, opresión. La intención de llamarlo educando, sobrepasa los límites de la palabra y permite un corrimiento del vocablo cristalizado "alumno". Digo cristalizado por su carácter de rigidez, pero que a su vez, no es irrompible. En este sentido, un posicionamiento desde el paradigma freiriano, permitirá dismantelar aquello que encierra la nominación clásica de *alumno*.

En este sentido, el educando como protagonista activo del proceso de enseñanza y el educador desde la presencia respetuosa construyen un vínculo dialógico donde mutuamente se enriquecen, es decir, los transforma a ambos. Por esta razón es posible recordar la mención de Freire cuando plantea que "Quien enseña aprende al enseñar y quien aprende enseña al aprender" (Freire, 1998, p. 25).

Con esta idea, emerge sin mucha dificultad la primera pregunta de este recorrido: ¿Qué posibilidades abre la presencia del diagnóstico en este intercambio? Y en segunda medida, si el educando resulta estigmatizado, clasificado, etiquetado, ¿el educador no está disipando la posibilidad de aprender de ese niño? tal y como lo plantea el autor mencionado.

La paradoja que se presenta resulta interesante. Es recurrente escuchar voces docentes que exigen un diagnóstico, que *recomiendan* a esos padres *hacer algo*. En determinados momentos aprovechan las reuniones obligatorias, en otros casos, pactan un espacio con las familias de esos niños, para transmitirles la dificultad (su dificultad). En situaciones más complejas, se escucha mencionar al aire una categoría diagnóstica en las plenarios y/o en los encuentros informales entre docentes, en el patio, durante los recreos.

Hay ocasiones donde el diagnóstico llega a los padres y ellos lo transmiten a las instituciones. Es decir, desde las familias se comenta a la institución el padecer del niño. ¿Qué posición se toma allí? En este caso, si la nominación de autismo circula en esa institución para referirse al infante, ¿Cómo abordan esta presencia? Allí sitúo la problemática más compleja. El diagnóstico de autismo, ¿justifica las imposibilidades institucionales?, ¿tranquiliza?, ¿Para qué se necesita el diagnóstico allí?

6

La estigmatización tanto nominalmente o a partir de lógicas de exclusión hacia niños diagnosticados formal o informalmente con autismo, coarta la enriquecedora posibilidad de transformación dialógica entre educador y educando. Esto no quiere decir que no se tengan en cuenta las complejidades del orden de lo vincular que acarrea que el educando sea diagnosticado con autismo, la cual abordaré más adelante. Pero resulta valioso cuestionarse si en estos casos mencionados nos situamos en el terreno de un vínculo educador-educando o simplemente docente-alumno.

La importancia de estos cuestionamientos, se sitúa en las incidencias que puede tener la escuela en los infantes. Siguiendo la tesis que afirma a “la escuela en la filiación, como co-productoras de subjetividad y la huella/marca simbólica que deja en los educandos” (Frigerio, 2003, p.18) se puede inferir que en el lazo con el docente, se entretujan significaciones y entrecruzamientos que funcionarán como elementos de subjetivación. Desde este lugar se especifica la importancia de las modalidades del lazo entre educador/educando y nuevamente la pregunta ¿Cómo influye la mediación del diagnóstico ante su presencia? Es decir, cuando por encima de las particularidades de ese niño, se sitúa una categorización que tiene marca de ser.

En este sentido, es necesario diferenciar marca de ser y marca en el ser. Que el diagnóstico sea una marca en el ser y que permita incluirse dentro de otros aspectos de la personalidad de ese infante, es decir, que ante el diagnóstico de autismo, éste sea una modalidad más a la hora de pensar su existencia, es muy diferente a reducirlo a el/la Autista como nombre propio, como primera y casi única cualidad de ese sujeto. Hay una gran distancia entre la presencia del diagnóstico para precisar algunas cuestiones (lo cual resulta inevitable y a veces hasta necesario) y la determinación y reducción de la subjetividad del infante a una categoría diagnóstica.

La precisión del diagnóstico de Autismo, varía de acuerdo con las posiciones epistemológicas. Es decir, hay corrientes que lo determinan de acuerdo a la presencia/ausencia de ciertas características, otras posturas apelan más a lo integral de la subjetividad. Desde un paradigma cognitivo, lo que denominan Trastorno del Espectro Autista, incluye una amplia gama de

sintomatología que se encuadra con este nombre. Nora Grañana (2014), sostiene que los tres componentes principales son la inflexibilidad, las dificultades lingüísticas y comunicacionales así como el aislamiento. Hablar de *espectro* refiere al rango variable de los síntomas de cada uno de estos tres componentes.

En la clínica, las consideraciones psicopatológicas, resultan en determinadas ocasiones, indicadores necesarios para plantear el diagnóstico, pero sucede, que muchas veces se considera al niño desde el déficit. A nivel ético, es de suma importancia un posicionamiento crítico, que apele al acompañamiento y la ayuda del infante en términos diagnósticos y se distancie lo máximo posible de la nosología clasificatoria. Lo importante, es tomar distancia del pensamiento que anuda los síntomas de Autismo con déficits o anomalías. El punto de partida es la precisión necesaria que articule la escucha con la complejidad del caso por caso.

En esta línea, resulta conveniente repensar aquellas nominaciones que entre-dicen ya que si prima la categorización, como marca de ser, no sólo se etiqueta al infante, sino que la circulación de esa marca subjetiva resulta mediadora entre el educador y el educando e influye ampliamente en el lazo. Por lo tanto, la diferencia radical a plantear aquí es si se considera a ese niño desde algún síntoma que lo determina o desde su particular modo de existir.

7

### **¿Para qué? ¿Para quién?**

Contar con un diagnóstico muchas veces se asemeja a un espejismo de tranquilidad absoluta, no solamente para los padres sino también para las instituciones educativas. Digo espejismo, porque en oportunidades se espera muchísimo más de lo que en realidad un diagnóstico puede ofrecer. Aún así, específicamente en el caso de Autismo, actualmente hay una proliferación del mismo en términos diagnósticos.

Siguiendo a Mariana Scrinzi y Diana Wolkowicz (2020) “el autismo se presenta con mayor preponderancia en el trabajo clínico, así como en las instituciones educativas, y su tratamiento presenta una gran dificultad” (p.250). El incremento exponencial actual de la presencia de diagnósticos de autismo, marca la importancia de repensarlos.

A lo largo de la historia de la psicopatología, han existido diversos criterios diagnósticos que funcionaron como marca de época. Por ejemplo, hace aproximadamente un siglo, en el contexto de Sigmund Freud, la *histeria* era la categoría diagnóstica más presente a la hora de tratar problemáticas en las mujeres. Los diagnósticos son expresiones del malestar que vive una época. Por lo tanto, es interesante debatir por qué en nuestro contexto actual, existe una marca de época para el grupo de infantes: Autismo o Trastorno del Espectro Autista.

Nuestra época, se caracteriza por estar poblada de medios comunicacionales: redes sociales, videollamadas, foros de opinión personal, entre otros. Paradójicamente, es en este contexto donde prolifera un diagnóstico que debe contar con determinado indicador principal: no comunicarse. En consonancia con esto, Volnovich (2001) se pregunta:

¿De dónde viene ese niño que por autista, por incapturable, nos perturba? Y continúa, deslizado la pregunta hacia ¿a dónde van? ¿Cuál es su devenir? ¿en qué cuestionan nuestra particular manera de ser -o estar- humanos? ¿frente a qué humanidad se rebelan? Esta última pregunta, abre muchísimos escenarios para pensar las relaciones entre el aumento del diagnóstico de Autismo, y la sociedad

que habitamos. (Volnovich, 2001 párr. 8).

Como este autor menciona, *nos* perturba y se *revelan*. En este apartado, es necesario plantear la posibilidad del diagnóstico en términos de un para qué y para quién, y así, incluir la pregunta por el cómo. En el momento en que un profesional le transmite a las familias que su hijo *tiene autismo* se abre todo un mundo de posibilidades que puede ir desde la necesidad de hacer un duelo del hijo ideal, hasta la comprensión de cuáles son los modos de abordar su problemática, es decir, qué puede hacer ese niño con su padecer y cómo la familia puede acompañarlo hacia una mejor calidad de vida. Es así que dicho “cómo” toma sentido. ¿Cómo receptionan las familias la información? ¿Cómo lo transmiten los profesionales? pero sobre todo, ¿Cómo saber cuándo es necesario el diagnóstico?

La pregunta por la necesidad diagnóstica, es una problemática trabajada ampliamente. Es posible rescatar, el orden legal que nos atañe a todos. Dentro de las normativas vigentes en nuestro país, se encuentra sancionada la Ley N° 27.043 “abordaje integral e interdisciplinario de las personas que presentan Trastornos del Espectro Autista (TEA)” promulgada en 2014 que “tiene por objeto promover el diagnóstico temprano, la intervención oportuna, así como la capacitación de recursos humanos en salud y la investigación vinculada a Trastornos del Espectro Autista (TEA)”. La ley incluye como área de vigencia, la educativa. El diagnóstico aparece aquí como primer elemento dentro de dicho

8

objetivo, la pregunta es ¿para qué? Según esta normativa, la intencionalidad de contar con un diagnóstico permitiría intervenciones adecuadas, lo cual es algo completamente loable y necesario.

Ahora bien, el límite entre la utilidad del diagnóstico y la psicopatologización resulta a veces difuso. Es indispensable tener en cuenta la importancia de comprenderlo como una herramienta que vehiculice la puesta en acto de *¿soluciones?* y no como una piedra libre para clasificar a los infantes.

Como sostiene Gisela Untoiglich (2019), en la infancia los diagnósticos se deben escribir con lápiz. Lo cual no está diciendo que se prescindan del diagnóstico, sino que se utilicen con la prudencia necesaria y sin que funcione como una marca indeleble en la subjetividad de los niños.

Esto es, alejarse de posturas opositoras que desconocen y repudian el diagnóstico, lo cual genera más confusiones que soluciones, siempre y cuando, dichas consideraciones diagnósticas permitan colaborar con las necesidades y realidades de cada sujeto. Así, es necesario abrirse a la posibilidad de la presencia del diagnóstico desde una ética que permita la escucha y haga viable los procesos de cura, indispensable tanto para las familias como para los profesionales.

Dentro de las instituciones educativas, la pregunta por el para qué, se torna un tanto difusa y esto resulta así desde el momento en el cual se vociferan diagnósticos o se realizan peticiones de intervenciones asegurando contar con un saber que en oportunidades, algunos profesionales de la salud no se arriesgarían a enunciar. En estas ideas, decanta que los deliberados diagnósticos al azar que se intuyen dentro de las instituciones educativas, en determinadas oportunidades esconden la discriminación bajo la piel de la inclusión.

**“Saber es poder” y el poder genera determinados tipos de saberes**

¿Cuál es el derecho que avala la clasificación del infante de parte de las instituciones educativas? No se debe confundir el intento de ayuda, lo cual sin dudas en muchas ocasiones esta es la razón, con lógicas de poder que hasta el día de hoy siguen insertas bajo la piel de la escuela.

En este punto, es interesante la vinculación entre el diagnóstico y el panóptico (modalidad de control y poder en la escuela tradicional) que la autora Mariana Scrinzi (2020) sitúa claramente en su tesis doctoral:

Foucault (2008) caracterizaba como funcionamiento panóptico, es decir, una especie de laboratorio de poder. Laboratorio que funciona precisamente gracias a sus mecanismos de observación —de meros indicadores comportamentales—, que por lo tanto: [...] ganan en eficacia y en capacidad de penetración en el comportamiento de los hombres; un aumento de saber viene a establecerse sobre todas las avanzadas del poder y descubre objetos que conocer sobre todas las superficies en las que éste viene a ejercerse. (Scrinzi, 2020, p. 175)

Teniendo en cuenta este aporte, es necesario analizar de dónde proviene el saber-poder con el que cuentan los docentes para determinar que un niño tiene un problema. Sin dudas, muchos de ellos, transitan espacios de formación y capacitación que les brindan herramientas para acompañar a sus educandos. Nada más en vano que una crítica vacía. Hay formación, capacitación y apoyos externos brindados por profesionales. Esto no quita la posibilidad de que se utilice dicha información como una estrategia de poder, ya sea conscientemente, o no. La problemática central, reside cuando la información no proviene de ningún

9

curso o postítulo avalado profesionalmente. Entonces, ¿de dónde viene ese saber?

Nos encontramos en la era de la comunicación y el libre acceso a saberes ¿especializados?, sobre Autismo. Enmarcados en el discurso cientificista, con tan solo un click es posible acceder a contenido ilimitado, proliferado, que muchas veces se lee bajo claves que no son terapéuticas. Estos saberes, en variadas oportunidades, se encuentran poco enmarcados y hasta podrían resultar poco éticos. Además, existen teorías reeducativas que circulan no solamente en las universidades que consideran problemáticas de la infancia, sino también en redes sociales y televisión. Dichas teorías, siguen la finalidad de transformar a los niños diagnosticados con autismo para que encajen en una norma determinada.

Sin ir más lejos, actualmente, se realizan entrevistas en vivo con infantes diagnosticados con Autismo y sería ingenuo creer que esto sólo corresponde a la posibilidad de concientización. Se habla de los síntomas, se les pide (eligiendo a quienes tienen una buena comunicación oral) que cuenten todo lo que logran o pueden hacer. No estaría escribiendo esto, si los considerara espacios que realmente fueran seguros para estos niños. Es de común conocimiento lo sucedido entre Iván y Feinmann. Así, ¿Qué sucede con los docentes que consumen este contenido? ¿Cómo no sentirse habilitados a hablar de autismo, si hasta mediáticamente un periodista lo hace? ¿Cómo no sentir un derecho sobre una problemática que atañe a la infancia cuando a diario trabajan con ella?

Desde este lugar, es comprensible cómo los diagnósticos informales se presentifican en la escuela como algo casi inherente al contexto, pero también en cierta medida, como un mecanismo que inconscientemente se encuentra atravesado por lógicas de poder, las cuales cosifican sujetos. Sería imposible

pensar una escuela libre de poder, el problema sucede cuando estos saberes operan con un poder aplastante, e influyen tanto en la subjetividad del niño como en el vínculo o las posibilidades del educador con su educando.

### **Lo que excluye la “inclusión”**

El sistema formal de educación continúa teniendo vigencia más allá de las múltiples críticas que ha recibido a lo largo del tiempo (y especialmente en la actualidad). Son de común conocimiento las dificultades que se presentan en las instituciones educativas. Una de ellas, las políticas de inclusión. ¿Qué papel juega en este punto el diagnóstico de autismo? En las instituciones educativas infantiles, los docentes utilizan lo lúdico y la palabra para generar lazos y consolidar aprendizajes pedagógicos. ¿Qué sucede cuando estas herramientas se ven imposibilitadas? En muchas oportunidades la frustración del educador se posiciona en primer plano, así como la necesidad de saber cómo accionar en estos casos.

Existe un abismo entre la preocupación genuina de un educador y la psicopatologización con la pretensión de desligarse de la situación porque “no es algo competente a su título”. Si bien, en cierto punto es verídico, se vislumbra claramente cómo la *des-ligazón* lleva a pensar en la disolución de los lazos. ¿Qué sucede si en primera medida hay un desligarse y no un lazo posible?

Ante la presencia formal del diagnóstico, muchos docentes encuentran espacios de formación o realizan peticiones a profesionales para contar con otras herramientas y así poder acompañar al niño. Pero también existen casos, donde detrás de que el educando “no hable” o “no juegue”, hay un entramado de estigmatización y cancelación que inhibe las posibilidades de andamiaje.

A lo largo de los últimos años, ha crecido el interés de parte de los educadores por informarse acerca de las dificultades de los niños que pueden ser parte de sus instituciones. Y digo, las dificultades son las que hacen escuela ya que hacer escuela es partir del caso por caso, para construir lo común. Que no es

10

lo mismo que situar al niño-problema para que luego sea “uno más”. La pregunta sería, si esto último es realmente inclusión y qué sucede cuando los docentes se sienten preparados para emitir diagnósticos o caracterizaciones de dichas dificultades.

En coincidencia con lo que plantea Laura Kiel en el observatorio realizado por la EOL “La acción lacaniana en el campo del autismo y la educación. Paradojas de la inclusión”, la problemática se presenta cuando:

Los niños pasan a quedar definidos por su inclusión a un supuesto colectivo que no es tal y se vuelven objetos de políticas y prácticas de inclusión escolar en tanto esos colectivos están contruidos a base de lógicas clasificatorias (...) entonces primero es la inclusión en ese colectivo de discapacidad para después con prácticas de inclusión dentro del sistema escolar incluirlos al colectivo de los estudiantes.

Es necesario discutir si la “inclusión” es el forzamiento de hacer encajar en la institución educativa a dichos niños siguiendo las tradicionales lógicas de homogeneización, si es la aplicación de normativas obligatorias porque así lo dicen las leyes o si podrían abrirse posibilidades de parte de las instituciones educativas para que (lejos de encajar) puedan transitar dichos espacios.

Dado que la problemática de la inclusión (con su extensión y complejidad)

no será debatida en este T.I.F, sí se encuentra mencionada, ya que no es posible repensar el diagnóstico en el vínculo entre educador-educando sin tener en cuenta dicha temática, por el simple hecho de que en la línea del ¿para qué? del diagnóstico, muchas veces la respuesta desde las instituciones educativas, se resume en la posibilidad de “incluirlos”. Es decir, el diagnóstico como condición necesaria para la inclusión, ¿o para la inclusión-excluyente?

## **De nudos y lazos**

Desde la mención inicial que distancia las nociones alumno-maestro de educador y educando, se posicionan las diferencias fundamentales para pensar el lazo. La dialogicidad en los aprendizajes compartidos desde la mirada freiriana, permite pensar en intercambios significativos que se alejan de la pasividad de una de sus partes.

Hablar de lazos dentro de las instituciones escolares, refiere al vínculo educativo. Nuñez (2003), recopila la etimología de esta palabra y comenta que proviene del latín *vinculum*, lo cual designa atadura (y cadena). El deslizamiento en el significado varía luego hacia joya, juego, brinco. El análisis de la autora es muy enriquecedor, específicamente cuando observa al vínculo como atadura, ¿qué es aquello que ata la educación? a lo humano, a la cultura, al lenguaje, al universo simbólico. Lo interesante es cómo plantea a dicho vínculo en el orden de lo efímero, de lo que es posible que acontezca por un momento, es decir, este vínculo que ata es un instante. Y luego, la dimensión de lo inédito. Porque en cada vínculo entre educador y educando habrá particularidades que no se pueden escribir en ninguna planificación.

Por lo tanto, el vínculo educativo, es complejo. Se encuentra atravesado por avatares cotidianos donde muchas veces puede haber apego, límites y emociones compartidas. En el caso de la primera infancia, hay ocasiones donde la institución escolar, resulta el primer espacio al cual se incluyen por fuera de la familia. Sus primeros compañeros y docentes resultan los actores iniciales de socialización externos a su núcleo familiar. A tal punto, de que sigue la necesaria línea que va de la endogamia hacia la exogamia.

11

A la particularidad de dicho vínculo y las características filiatorias y subjetivas que la escuela imprime en los niños, debería sumarse, la educación curricular que en el caso de la primera infancia, lo lúdico advierte el primer plano y la voz el segundo.

¿Qué sucede cuando la voz y la mirada resultan persecutorias? ¿Cómo trabajar con un niño que no simboliza? ¿Qué hacer si tiene alguna crisis? Pueden ser algunas de las preguntas frecuentes de parte de los educadores. Es necesario comprender las dificultades, para no hacer de un cuestionamiento, un juicio de valor.

Estas problemáticas existen, atraviesan el lazo. Son realmente dificultades que complejizan el accionar docente. No hay dudas de esto, las consideraciones presentes vienen por otro lado. Vienen a negar que hay inclusión cuando se sigue la línea de la discriminación, viene a cuestionar los diagnósticos que hacen docentes y se los transmiten a sus padres (o peor aún, a los mismos niños), viene a comprender al infante que queda objetivado en ese significante que emite un docente y viene a intentar cuestionar la estigmatización de los niños cuando esto sucede.

En consonancia con lo anterior, el vínculo no es de una vez y para

siempre. Que sea del orden de lo efímero y de lo inédito hace a la posibilidad de que en ese instante algo suceda, algo particular. En el caso del trabajo escolar con niños diagnosticados con autismo lo que importa es si en ese instante aparece una marca que subjetiva o que objetiva en el transcurso del acto educativo.

¿Qué es en este sentido un acto educativo? Nuñez (2003), lo sitúa entre autores como Fénelon y Vives. Nos acerca la posibilidad de pensarlo entre un agente de la educación (educador) y su posible acompañamiento al educando en el descubrimiento de la terceridad cultural. Remarca la importancia de tener en cuenta los tiempos y disposiciones de los infantes así como el interés de parte del educador.

En este punto, resulta muy diferente preguntarse cuáles son las posibilidades que cuáles son los déficits. Desde la mirada vigotskyana, es posible situar en esa zona de desarrollo próximo lo que es factible de hacer. En la distancia que existe entre las posibilidades reales de ese infante y lo que potencialmente puede realizar acompañado (o siendo ayudado). Si los criterios diagnósticos se presentan para demostrar qué es todo lo que el niño no puede hacer, se derrumba el umbral de lo potencial y sólo queda una posibilidad que ante los ojos de los educadores es lo real, en términos de: “no habla”, “no juega”, “no mira a los ojos”, entre otros.

Emitir un diagnóstico de parte de la institución enunciado ante la escucha del niño, es posicionarlo como objeto. Es descuidar sus emociones y sentimientos. Es demarcar y marcar en la subjetividad una huella, probablemente confusa. Vilma Coccoz (2021) se encarga de repensar las modalidades que en el lazo educador-educando, aparecen cuando un docente marca al niño-error:

Un niño que sabe leer cartas medievales en latín y comentarlas por escrito pero no sabe hablar, ¿es un retrasado mental? (...) Si no sabes jugar al aro ni atarte los cordones, pero te apasiona el cálculo diferencial, ¿posees competencias para pasar de año en la guardería? (Coccoz, 2021, p. 217).

Con estas preguntas que nos dan la posibilidad de una apertura, es situable cómo las potencialidades y competencias de los niños son completamente variables y dependen en gran medida de sus motivaciones, emociones, preferencias. A esto, es preciso sumar una frase que se escucha una

12

gran cantidad de veces cuando hablamos de ámbitos educativos: *aprendizajes significativos*. ¿Qué aprendizajes son catalogados como significativos? Si se tiene en cuenta la particularidad de cada niño, es posible pensar en huellas de aprendizajes significativos, más allá del diagnóstico. Más allá de su presencia formal o informal. Esto no quiere decir que resulte una tarea sencilla, como mencioné más de una vez en este recorrido, son comprensibles las dificultades que puedan suceder en el proceso.

Ante este recorrido, decanta la idea de que lo educativo excede a lo escolar y el vínculo subjetivo excede lo curricular. Existen modalidades del lazo que podrían resultar subjetivantes desde los educadores. La dificultad se sitúa en contar con las herramientas para llevarlo a cabo y por supuesto, tener la disponibilidad para ponerlo en acto.

Todos estos indicadores, nos muestran lo dificultoso que es para un educador su tarea diaria, más aún con el ofrecimiento de informaciones que circulan y hasta prometen un saber hacer en el caso de que su educando venga

con el diagnóstico de autismo entre sus papeles.

Por esta razón hablo de los *avatares del lazo*. No es simplemente lo que hacen o no los docentes. Es lo que se hace con otro, ese otro, el niño. Es aquello que atraviesa la subjetividad (la de ambos) y se va tejiendo en cada encuentro institucional.

La diferencia radical estaría en discriminar si hablamos de un nudo o de un lazo. Mientras que el nudo se encuentra apretado, aplasta, ahorca y se vincula a lo tanático, el lazo permite la flexibilidad necesaria para reconsiderar acciones, posiciones y roles de parte de los docentes, favorecer a sus educandos y hacer de su labor, un espacio habitable. Este último, sería el lazo que filia a una estructura común y por supuesto, se vincula al eros, a la vida.

13

### **Conclusiones...**

Los puntos suspensivos marcan una posibilidad de apertura. No es un cierre, sólo una conclusión. La reflexión sobre el diagnóstico de autismo y el vínculo educador-educando, no se agota en el presente trabajo, sino que aquí comienza.

Si hablé de nominaciones que *entredicen*, es por el efecto de mediación y nominación que poseen al estar enclavadas en el vínculo, generando consecuencias. Todos en algún momento fuimos nominados, nombrados más allá de nuestro nombre propio (que también denomina). De esta manera es posible comprender a lo que referencia cuando mencioné la diferencia entre marca de ser y marca en el ser. El nombrar a otros, marca. Y el modo en el que somos nombrados, puede dejar huellas subjetivas indelebles. Más aún, cuando dichas nominaciones provienen de ese ámbito que como mencioné, filia y culturiza: la escuela. Especifiqué el impacto que la figura del educador puede tener en los infantes así como las modalidades que hacen al lazo entre ambos. Resulta complejo cuando el diagnóstico media y no es tenido en cuenta desde el respeto por la subjetividad. Digo complejo, como podría decir destructivo.

Aquí se pone en juego la dimensión de la desligazón, en el juicio de valor, en la estigmatización pero sobre todo en desvinculación institucional y docente ante el padecer del niño. No sin comprender las razones por las que un *¿educador?* se siente acreditado a emitir diagnósticos informales o realizar su pedido formal.

La información que circula en el libre acceso (y que nadie regula), la opinión de personas no profesionales que forman parte de aparatos de poder y la incertidumbre ante los *nuevos niños*, son algunas de las razones que considero, hacen a la emisión y petición de los diagnósticos por parte de los docentes.

La dimensión ética a la hora de pensar y utilizar diagnósticos que desde la facultad se postula ampliamente, no suele ser tenido en cuenta. Si a esto le sumamos lo dicho en el párrafo anterior, aparece nuevamente la dimensión de lo destructivo.

No todas las preguntas de este recorrido podrán ser respondidas, pero sí repensadas. Me pregunté por el impacto en la subjetividad y en el lazo. Con respecto a lo último, en primera medida habría que ver si ese lazo es posible, justamente por el carácter efímero del vínculo educativo. De ser así, la presencia formal del diagnóstico podría generar consecuencias que varían de acuerdo a cómo se considere al infante y cuál sea la postura del docente. Éste, *¿apuesta a la posibilidad de continuar el vínculo educativo? ¿Posibilita la consolidación de actos educativos?* Valoro ampliamente cuando la respuesta es afirmativa. El problema es cuando se traduce en el desentendimiento de parte de los educadores y como mencioné, la des-ligazón.

Lo mencionado apunta a las diversas modalidades institucionales de abordar la presencia. Cuando el diagnóstico no se encuentra formalizado, el infante suele ser considerado un niño que perturba, que desordena. Muchas veces, allí viene el pedido. Ahora bien, cuando el diagnóstico está, hace presencia, toma cuerpo en la institución y en el vínculo educador-educando, y hasta toma el cuerpo de los infantes, surge la pregunta de ¿Y ahora qué se hace? Por estas cuestiones abordé el para qué y para quién. Intentar que el diagnóstico tranquilice o justifique las imposibilidades institucionales, es otro acto de desligazón.

Si propongo estos cuestionamientos en el presente T.I.F, es porque considero que hay mucho por hacer. Que es posible aquello que nombré como *hacer escuela*. No es solamente desde el rol del psicólogo educativo, desde donde esto se puede trabajar, rol que por supuesto podrá acompañar en las instituciones educativas y construir un espacio más habitable para los infantes.

14

Me refiero a los momentos de formación docente, donde abundan las asignaturas de psicología. Allí, también hay mucho por hacer.

El autismo es nuestra marca de época, se lo visualiza en redes sociales y televisión, se lo comenta en encuentros sociales. Esto hace que se transforme en una cuestión cultural y la escuela justamente transmite contenidos culturales. La psicología permite repensar esta red, y este es uno de los objetivos del presente T.I.F.

Daniel Korinfeld sostiene que “No hay modo de habitar un oficio sin entrar en conversación e intercambios con otros” (Kaplan 2018 p.25) y los menciona como interlocutores necesarios. En este proceso de intercambio e interlocución crítica es donde se puede construir un mundo habitable para aquellos infantes que además de ser catalogados, muchas veces resultan excluidos.

Cuestionar, para vehicular formas de encuentro que tracen nuevas modalidades, otros caminos en el vínculo entre educadores y educandos. No adaptativos, sí respetuosos, lo cual depende en gran medida del compromiso docente (e institucional) y del pasaje de un paradigma del déficit a uno de posibilidades.

15

## Referencias Bibliográficas

- Coccoz, V. (2021). *Nuevas formas del malestar en la cultura*. Grama
- Elichiry, N. (2003). *Aprendizajes escolares*. Desarrollos en Psicología Educativa. Manantial.
- Freire, P. (2004). *Cartas a quien pretende enseñar*. Siglo XXI
- Freire, P. (1998). *Pedagogía de la autonomía*. Editorial Paz y tierra
- Giordano, A. (2005). *Modos del ensayo. De Borges a Piglia*. Editorial Beatriz Viterbo
- Grañana, A. (2014). *Manual de intervención para el trastorno de desarrollo en el espectro autista*. (Vol 1). Paidós

Kaplan, C. (2018). *Emociones, sentimientos y afectos. Las marcas subjetivas de la educación*. Miño y Davila Editores

Kiel, L. *La acción lacaniana en el campo del autismo y la educación. Paradojas de la inclusión*. Observatorio sobre políticas del autismo. EOL-FAPOL. Rosario, Argentina.

Ley 27.043 de 2014. "Abordaje integral e interdisciplinario de las personas que presentan Trastornos del Espectro Autista (TEA)". 15 de diciembre de 2014

Scrinzi, M. (2020). *Qué escuela en la escuela: un análisis de la legislación Argentina sobre salud mental y educación, en articulación con la perspectiva ética y antiautoritaria de Siegfried Bernfeld*. [Tesis de posgrado, UFMG]

Tizio, H. (2003) *Reinventar el vínculo educativo: aportaciones de la Pedagogía Social y del Psicoanálisis*. Gedisa.

Untoiglich, G. (2019). *En la infancia los diagnósticos se escriben con lápiz. La patologización de las diferencias en la clínica y la educación*. Noveduc

Vigotsky, L.S (1976). *Pensamiento y Lenguaje*. Ediciones Revolucionarias

Volnovich, J.C (2001). Aproximación a la infancia integrada a través del autismo. Fort-da. <https://www.fort-da.org/fort-da3/autismo.htm>

Zelmanovich, P. *Resistidas y desafiadas: las prácticas en las instituciones entre demandas, legalidades y discurso*. FLACSO  
<https://www.flacso.org.ar/wp-content/uploads/2021/01/Resistidas-y-desafiadas.-Las-pr%C3%A1cticas-en-las-instituciones-entre-demandas-legalidades-y-discursos.-E-book.pdf>