



**UNIVERSIDAD CATÓLICA
DE SANTIAGO DE GUAYAQUIL
FACULTAD DE FILOSOFÍA, LETRAS Y CIENCIAS DE LA
EDUCACIÓN
CARRERA: PSICOLOGÍA CLÍNICA**

TÍTULO:

Autismo e inclusión educativa: una perspectiva psicoanalítica.

AUTOR (A):

Espín Arias, María Fernanda

**Trabajo de Graduación previo a la Obtención del Título de:
LICENCIADA EN PSICOLOGÍA CLÍNICA**

TUTOR:

Ortega de Spurrier, Piedad

Guayaquil, Ecuador

2015



**UNIVERSIDAD CATÓLICA
DE SANTIAGO DE GUAYAQUIL
FACULTAD DE FILOSOFÍA, LETRAS Y CIENCIAS DE LA EDUCACIÓN
CARRERA: PSICOLOGÍA CLÍNICA**

CERTIFICACIÓN

Certificamos que el presente trabajo fue realizado en su totalidad por **María Fernanda Espín Arias**, como requerimiento parcial para la obtención del Título de **Licenciada en Psicología Clínica**.

TUTOR (A)

Ortega de Spurrier, Piedad

DIRECTOR DE LA CARRERA

Alexandra, Galarza

Guayaquil, a los 20 del mes de febrero del año 2015



**UNIVERSIDAD CATÓLICA
DE SANTIAGO DE GUAYAQUIL
FACULTAD DE FILOSOFÍA, LETRAS Y CIENCIAS DE LA EDUCACIÓN
CARRERA: PSICOLOGÍA CLÍNICA**

DECLARACIÓN DE RESPONSABILIDAD

Yo, **María Fernanda Espín Arias**

DECLARO QUE:

El Trabajo de Titulación **Autismo e inclusión educativa: una perspectiva psicoanalítica**, previa a la obtención del Título **de Licenciada en Psicología Clínica**, ha sido desarrollado respetando derechos intelectuales de terceros conforme las citas que constan al pie de las páginas correspondientes, cuyas fuentes se incorporan en la bibliografía. Consecuentemente este trabajo es de mi total autoría.

En virtud de esta declaración, me responsabilizo del contenido, veracidad y alcance científico del Trabajo de Titulación referido.

Guayaquil, a los 20 del mes de febrero del año 2015

EL AUTOR (A)

María Fernanda Espín Arias



UNIVERSIDAD CATÓLICA
DE SANTIAGO DE GUAYAQUIL
FACULTAD DE FILOSOFÍA, LETRAS Y CIENCIAS DE LA EDUCACIÓN
CARRERA: PSICOLOGÍA CLÍNICA

AUTORIZACIÓN

Yo, **María Fernanda Espín Arias**

Autorizo a la Universidad Católica de Santiago de Guayaquil, la **publicación** en la biblioteca de la institución del Trabajo de Titulación: **Autismo e inclusión educativa: una perspectiva psicoanalítica**, cuyo contenido, ideas y criterios son de mi exclusiva responsabilidad y total autoría.

Guayaquil, a los 20 del mes de febrero del año 2015

EL (LA) AUTOR(A):

María Fernanda Espín Arias

AGRADECIMIENTO

A mis padres y hermano por el acompañamiento. A Piedad, mi tutora, por la ayuda.

María Fernanda Espín Arias

DEDICATORIA

A las motivaciones inconscientes y conscientes que me condujeron a realizar este trabajo y, por supuesto, a quienes inspiraron este proyecto de investigación, los autistas.

María Fernanda Espín Arias



**UNIVERSIDAD CATÓLICA
DE SANTIAGO DE GUAYAQUIL**
FACULTAD DE FILOSOFÍA, LETRAS Y CIENCIAS DE LA EDUCACIÓN
CARRERA: PSICOLOGÍA CLÍNICA

CALIFICACIÓN

PIEDAD ORTEGA DE SPURRIER

ÍNDICE GENERAL

DISEÑO DE LA INVESTIGACIÓN.....	x
I. TEMA	x
II. JUSTIFICACIÓN.....	x
Importancia del tema/problema.....	x
Magnitud.....	xi
III. PLANTEAMIENTO DEL PROBLEMA DE INVESTIGACIÓN	xi
IV. FORMULACIÓN DEL PROBLEMA DE INVESTIGACIÓN	xii
V. OBJETIVOS	xii
Objetivo General	xii
Objetivos Específicos	xii
VI. CONCEPTOS CLAVE	xii
RESUMEN (ABSTRACT)	xvi
INTRODUCCIÓN.....	1
1. INTRODUCCIÓN AL AUTISMO.....	4
1.1. Recorrido histórico.....	4
1.1.1. Historia de la locura	4
1.1.1.1. Las formas de hacer con los locos, siglo XV	4
1.1.1.2. La locura en el teatro, la literatura y el arte.....	5
1.1.1.3. El internamiento	6
1.1.1.4. Una condena ética	7
1.1.1.5. La locura como malestar social y su falta contra la razón	8
1.1.1.6. La ética de la sinrazón	9
1.1.1.7. La pedagogía y la corrección	10
1.1.1.8. La enfermedad	10
1.1.2. La clínica psiquiátrica del niño	11
1.1.2.1. El origen de la clínica psiquiátrica del niño	11
1.1.2.2. Origen del término autismo y su posterior empleo.....	12
1.1.2.3. El autismo en los DSM.....	14
1.1.3. La práctica psicoanalítica con niños en instituciones.....	15
1.2. Clínica psicoanalítica del autismo	17
1.2.1. Recorrido de la clínica del autismo	17
1.2.2. Autismo	21
1.2.2.1. Una cuarta estructura.....	22
1.2.2.2. Las particularidades del autismo en la clínica.....	29

1.2.2.2.1	La relación con el Otro	30
1.2.2.2.2	La relación con el cuerpo	31
1.2.2.2.3	La relación con el objeto	32
1.2.2.2.4	La holofrase.....	34
1.3.	Aportaciones del psicoanálisis acerca del trabajo con sujetos autistas	35
1.3.1.	Un trabajo posible	36
1.3.2.	En instituciones psicoanalíticas	40
1.3.3.	En la educación.....	42
2.	PADRES, HIJOS AUTISTAS E INSTITUCIONES	44
2.1.	La parentalidad.....	44
2.1.1.	Las fantasías acerca del hijo por venir.....	44
2.1.2.	De las expectativas al duelo	47
2.1.3.	Demandas de los padres a la institución	49
2.2.	Los sujetos autistas	51
2.3.	Las instituciones	53
2.3.1.	Las instituciones educativas	55
2.3.2.	Lo instituido y lo instituyente	57
2.3.3.	La institución estallada.....	58
2.4.	El trabajo en conjunto.....	60
3.	TENDENCIAS DE LA EDUCACIÓN EN LA ACTUALIDAD	61
3.1.	La educación	61
3.1.1.	La demanda de la sociedad moderna a la educación.....	63
3.1.1.1.	El rendimiento	65
3.1.1.2.	La homogeneización	67
3.1.2.	La educación especializada	69
3.1.3.	La inclusión educativa.....	71
4.	PROPUESTA GUBERNAMENTAL DEL PLAN NACIONAL PARA EL BUEN VIVIR.....	76
4.1.	Antecedentes.....	76
4.2.	Objetivos.....	79
4.3.	Posibilidades y limitaciones del plan propuesto	80
4.3.1.	Posibilidades	80
4.3.2.	Limitaciones	81
	METODOLOGÍA.....	83
	CONCLUSIONES Y RECOMENDACIONES.....	84
	BIBLIOGRAFÍA.....	86

DISEÑO DE LA INVESTIGACIÓN

I. TEMA

Autismo e inclusión educativa: una perspectiva psicoanalítica.

II. JUSTIFICACIÓN

Importancia del tema/problema

Esta investigación propone el análisis del plan de inclusión de menores autistas en instituciones educativas regulares. Una de las propuestas del Plan Nacional para el Buen Vivir tiene como objetivo el promover la inclusión y posteriormente el desenvolvimiento social de todos los niños, a través del acceso a instituciones educativas que respondan a la diversidad (2011, p. 10). Sin embargo, resulta importante cuestionar, desde una orientación psicoanalítica, el alcance de la propuesta de inclusión. De ahí que esta investigación de tipo teórico tenga un impacto académico y social. Académico puesto que aporta al entendimiento del trabajo con menores autistas a partir de un fundamento epistemológico psicoanalítico que sostiene la categoría sujeto orientado por el paradigma de lo singular. Social en tanto esta investigación se plantea a partir de la necesidad de analizar un plan de educación nacional que busca implementar un sistema de nivelación para atender las desigualdades educativas existentes a partir de la inclusión.

Magnitud

Comprende un trabajo de investigación de tipo teórico. Se buscará, a través de revisión de bibliografía académica, aportar al análisis de la propuesta de Inclusión Educativa en escuelas regulares que abarca a menores autistas, de ahí su complejidad cualitativa.

III. PLANTEAMIENTO DEL PROBLEMA DE INVESTIGACIÓN

En la actualidad, en razón de la protección de los derechos y obligaciones y con mira hacia el desarrollo, se tiende a la homogeneidad por la falsa promesa de igualdad que esta ofrece. En el caso de la inclusión educativa, aquella tendencia se repite. Se insta a la inclusión de todas las personas en escuelas regulares, incluidas aquellas con discapacidad, calificativo bajo el cual encontramos también a los sujetos autistas. El segundo objetivo del Plan Nacional para el Buen vivir 2013-2017 plantea que *«El Estado generará, a través de sistemas especializados, “las condiciones para la protección integral de sus habitantes a lo largo de sus vidas, que aseguren los derechos y principios reconocidos en la Constitución, en particular la igualdad en la diversidad y la no discriminación, y priorizará su acción hacia aquellos grupos que requieren consideración especial por la persistencia de desigualdades, exclusión, discriminación o violencia, o en virtud de su condición etaria, de salud o de discapacidad” (art 341)»* (Secretaría Nacional de Planificación y Desarrollo, 2013, p. 112). Expuesto esto, se propone en este trabajo de titulación que contribuye al Plan Nacional para el Buen Vivir, plantear, a través de la teoría psicoanalítica, la importancia de lo singular en la educación de cada menor autista en instituciones educativas regulares.

IV. FORMULACIÓN DEL PROBLEMA DE INVESTIGACIÓN

En consideración de las particularidades de los niños y niñas autistas, ¿cuál sería el alcance de la propuesta de inclusión de estos en instituciones educativas regulares del Ecuador?

V. OBJETIVOS

Objetivo General

Establecer desde una perspectiva psicoanalítica la importancia de las singularidades de cada uno de los menores autistas, en el proceso de inclusión en instituciones educativas regulares.

Objetivos Específicos

- a. Establecer las particularidades de los niños y niñas autistas a partir de la teoría psicoanalítica.
- b. Caracterizar la educación y la homogeneización en la actualidad.
- c. Delimitar el alcance de la educación de niños y niñas autistas en instituciones educativas regulares a partir del análisis de la propuesta de inclusión del Plan Nacional para el Buen Vivir.

VI. CONCEPTOS CLAVE

En el presente proyecto de investigación, se trabajará con seis conceptos ejes: Psicoanálisis, Autismo, Educación, Inclusión Educativa, Institución y Homogeneización. El tema a tratar en este trabajo, orientado

por el *Psicoanálisis*, es la propuesta del Plan Nacional acerca de la *Inclusión Educativa*, misma que incluye, valga la redundancia, al *Autismo*. Resulta, pues, indispensable tener en consideración la definición de *Institución*, ya que el contexto donde se pondrá en práctica la *Inclusión*, toma lugar en las Instituciones Educativas. La *Homogeneización* es el sexto concepto eje a plantearse, en tanto que es aquel factor que amenaza a la singularidad del sujeto, y parafraseando una frase de Leandro De Lajonquière, mencionada en su texto *Las formas de la ilusión*, la necesidad de homogeneidad es prima hermana de la tesis de adecuación pedagógica (2000, p. 63).

a) *Psicoanálisis*: Como lo plantea Vilma Coccoz, el psicoanálisis surge como solución al malestar y los síntomas de los sujetos por la condición misma de seres hablantes, dirá que «*El psicoanálisis surgió como un saber nuevo, inaugurándose así una modalidad diferente de lazo social fundada en la interpretación freudiana de (...) los deseos y las satisfacciones libidinales*». Así mismo, explica que «*El discurso psicoanalítico toma en consideración la existencia del inconsciente y de las pulsiones, en la lógica secreta y absolutamente singular que rige nuestras vidas*» (2014, p. 7). Se puede agregar que «*El psicoanálisis opera por medio de la palabra. El trabajo de la cura analítica consiste en hacer posible el advenimiento de una palabra al lugar de un síntoma*» (Milot, 1979, p. 21).

b) *Autismo*: Silvia Elena Tendlarz y Patricio Alvarez Bayón, en el libro *¿Qué es el autismo?*, proponen al autismo no como una enfermedad, sino, más bien, como un «*funcionamiento subjetivo singular*», dicen, «*constituye un tipo clínico particular*» (2013, p. 103). Explican que en el autismo se da una forclusión del agujero teniendo como consecuencias clínicas «*(...) el intento de producir un agujero real, el encapsulamiento autista, el objeto autista y la relación con el doble*»

(p. 76). Plantean, también, que *«(...) el autismo se presenta fuera de discurso y sin lazo con el Otro. El sujeto queda encapsulado como un modo de defensa frente a la amenaza que encarna el Otro y a la manera de una suplencia frente a su imposibilidad de constitución de un cuerpo»* (pp. 97-98).

- c) Educación: Se tomará la primera definición de educación del Diccionario Manual de la lengua española que la determina como *«s. f. 1 Formación destinada a desarrollar la capacidad intelectual y moral de las personas: los padres deben preocuparse de dar una buena educación a sus hijos»* (2007, p. 451).
- d) Inclusión Educativa: Como se plantea en el curso de *Inclusión Educativa* del Ministerio de Educación del Ecuador, la Inclusión, según la UNESCO, *«(...) es el proceso de identificar y responder a la diversidad de las necesidades de todos los estudiantes a través de la mayor participación en el aprendizaje, en las culturas y en las comunidades, y reduciendo la exclusión en la educación»* (2011, p. 5).
- e) Institución: *«La institución es un conjunto de formas y estructuras sociales; también de configuraciones de ideas, valores y significaciones instituidas que, con diferente grado de formalización, se expresan en leyes, normas, pautas y códigos, que no necesariamente deben estar escritos, ya que se conservan o transmiten oralmente, sin figurar en ningún documento»* (Garay, 1996, p. 151).
- f) Homogeneización: En el Diccionario Manual de la lengua española, bajo el término Homogeneización se encuentra: *«s. f. Acción que consiste en hacer homogénea una cosa igualando o uniformando los*

elementos que la componen». Y en la misma página, acerca de Homogéneo, -nea, en tanto que adjetivo, se lee «Que está formado por elementos con una serie de características comunes referidas a su clase o naturaleza que permiten establecer entre ellos una relación de semejanza: -el ejemplo que da el manual es interesante- la formación académica de alumnos de un mismo curso es homogénea» (2007, p. 651).

RESUMEN (ABSTRACT)

El presente proyecto de investigación propone analizar uno de los objetivos del Plan Nacional para el Buen Vivir 2013-2017. Se trata de un Plan de Desarrollo del Ecuador que, guiado por el Estatuto de Salamanca (1994), crea leyes y estatutos a favor de la inclusión de personas con discapacidad, comprendidos dentro de esta clasificación los sujetos autistas, en instituciones educativas regulares. A través de la teoría psicoanalítica, que ofrece un estudio profundo del autismo, se plantearán las condiciones para que sea posible una inclusión que considere la singularidad de los sujetos autistas sin incidir en la homogeneización a la que suelen tender los ideales educativos.

Palabras Claves: Psicoanálisis, Autismo, Institución, Educación, Inclusión educativa, Homogeneización.

This research project intends to analyze one of the objects described in the National Plan for Good Living, 2013-2017. It is a National Development Plan from Ecuador which, guided by The Salamanca Statement (1994), creates decrees and laws in favor of the inclusion of people with disabilities, classification that involves autistic subjects, in regular education institutions. Through the psychoanalytical theory, which offers a profound study of autism, this work will state the conditions to achieve an inclusion that considers the singularity of autistic subjects without being influenced by the homogenization movement that education ideals often tend to.

Key words: Psychoanalysis, Autism, Institution, Education, Inclusive Education, Homogenization.

INTRODUCCIÓN

Se analizará en este proyecto de investigación la propuesta de nuevos planes gubernamentales que, comprometidos con el Estatuto de Salamanca creado por la UNESCO en 1994, tienen como fin promover y alcanzar la inclusión educativa en el Ecuador. Uno de los objetivos del Plan Nacional para el Buen Vivir 2013-2017 que se propone analizar en este trabajo, plantea la inclusión de personas discapacitadas, entendiéndose dentro de la clasificación de “discapacidad” a sujetos autistas, en instituciones educativas regulares. Se propone en este proyecto de investigación, a través de un estudio teórico, determinar desde el psicoanálisis las particularidades del autismo que permitirían captar la importancia de considerar lo singular en el trabajo con sujetos autistas dentro de instituciones educativas.

Desde la corriente psicoanalítica, algunos autores plantean al autismo como una estructura que dista de la estructura psicótica, perversa y neurótica. Colette Soler, en su texto *Fuera de discurso: Autismo y Paranoia*, distingue a los niños autistas de los que son «*claramente delirantes*» (1993, p. 167). En la misma página, Soler habla de rasgos autistas, acerca de uno de estos la autora explica «(...) *estos niños son perseguidos por los signos de la presencia del otro, y en particular por dos objetos: La mirada y la voz*», más abajo dirá «(...) *la presencia es intrusiva*». De ahí la importancia de lo que señala Eric Laurent en su texto *La batalla del autismo: de la clínica a la política*, dice «(...) *entrar en relación con un sujeto autista (...), supone apelar a la invención de una solución particular, a medida*». Dice el mismo autor, «*En efecto, la invención es el único “remedio” del sujeto autista y debe incluir, cada vez, el resto, o sea, aquello que permanece en el límite de su relación con el Otro: sus objetos autísticos, sus*

estereotipias, sus dobles» (2013, p. 79). Como Laurent lo plantea, se trata de *«una solución particular, a medida»*, al igual que en cualquier otra estructura, no se encontrarán dos casos iguales. Planteamiento que esclarece el tipo de trabajo que requiere el trato con un niño autista, es un trabajo singular, que demanda una preparación profesional. Después de todo, fue Lacan quien, en 1975 dijo, refiriéndose a los autistas *«(...) finalmente sin duda hay algo para decirles»* (2010, p. 134).

El psicoanálisis orienta una vía de trabajo con el autista que puede abrir el campo para la inclusión. En razón de la inclusión, el Ministerio de Educación del Ecuador, en su *Curso de Inclusión Educativa* plantea que la escuela cumple una función académica y una función de socialización. La función académica *«(...) consiste en cumplir con los componentes del currículo, de manera sistemática y planificada (...)»*, y la función de socialización *«(...) consiste en favorecer a los estudiantes los espacios y aprendizajes que les permitan formarse y desenvolverse socialmente (...)»* (2011, p. 10). Acerca de la institución, que tiene como encargo de la sociedad albergar a los sujetos en función de la educación u otros servicios, Lucia Garay la define como,

«(...) un conjunto de formas y estructuras sociales; también de configuraciones de ideas, valores y significaciones instituidas que, con diferente grado de formalización, se expresan en leyes, normas, pautas y códigos, que no necesariamente deben estar escritos, ya que se conservan o transmiten oralmente, sin figurar en ningún documento» (1996, p. 151).

La escuela, en tanto que institución educativa, responde a esta definición, a lo instituido. Se cuestiona, en este trabajo, si acaso habrá lugar para un instituyente que abarque el trabajo con sujetos autistas, a través de la *«invención»* como lo plantea Laurent.

Finalmente, cabe advertir que a pesar de que se considera aquí a los sujetos autistas no como *“discapacitados”* sino, más bien, como sujetos con

capacidades especiales, se ha optado por respetar los términos utilizados originalmente por ciertos autores citados, decretos de organizaciones y leyes. Así mismo se preservará la palabra “*déficit*” en algunos casos pese a que se insta a considerar los síntomas de los sujetos no como déficits sino como intentos de soluciones singulares, como se comprobará a lo largo del desarrollo de este trabajo.

1. INTRODUCCIÓN AL AUTISMO

1.1. Recorrido histórico

En el presente capítulo se realizará un recorrido histórico que abarque la historia de la locura, acercándonos a la clínica psiquiátrica y más tarde a la clínica psicoanalítica junto con el nacimiento de su práctica en instituciones para niños. Resulta importante e interesante tener en consideración los antecedentes históricos que influyen en los movimientos políticos y sociales de la actualidad. Como se sabe, los ideales y la forma de pensar de la época influyen en la práctica de las sociedades, así como en lo que se considera socialmente aceptable y lo que no.

1.1.1. Historia de la locura

1.1.1.1. Las formas de hacer con los locos, siglo XV

Para aproximarnos al autismo se hará un recorrido por la historia de la locura, tomando como guía el libro *Historia de la locura en la época clásica I* (1964). En este, Michel Foucault plantea que la locura es aquello que viene a suceder a la lepra y que toma su lugar en los «*afanes de separación, de exclusión*» (p. 20), como los nombra. Menciona en su texto que en aquella época los locos eran expulsados de los recintos y enviados al campo cuando no eran entregados a mercaderes o peregrinos para que se hagan cargo de ellos, como dice el

autor «*vivían ordinariamente una existencia errante*» (p.21). Las formas de hacer con los locos variaron de lugar a lugar y de tiempo a tiempo. Como menciona el autor, en la primera mitad del siglo XV, en algunas ciudades, los locos eran confiados a los barqueros, quienes se ocupaban de llevárselos al mar. En otras, los locos eran mantenidos por el presupuesto de la ciudad, sin embargo, su alojamiento consistía en ser arrojados a las prisiones. También se organizaron eventos públicos donde los locos eran azotados, y tomado como un juego, estos sujetos eran perseguidos y golpeados por ciudadanos para luego ser expulsados de donde habitaban. Se puede apreciar el constante intento de destituir a la locura de los poblados, de una forma u otra el fin era el mismo.

1.1.1.2. La locura en el teatro, la literatura y el arte

Foucault, describe también la influencia que la locura tuvo en ciertas prácticas tales como el teatro, la literatura y el arte. A su paso por el teatro, la locura representó un lugar particular y central, su figura era poseedora de la verdad, con frecuencia evocada bajo la modalidad del diálogo. Un lugar parecido ocupó la locura en la literatura sabia, designado aquí como actor de la razón y la verdad. En el arte, como menciona el autor, la locura se presentaba a través de la imaginación de grandes artistas, es así que aparece en y desde las ilustraciones de Jerónimo Bosco, hasta las de Brueghel.

1.1.1.3. El internamiento

En la época clásica, la locura será reducida al silencio mediante lo que Foucault denomina «(...) *un extraño golpe de fuerza*» (p. 75). El autor hace una comparación entre la segregación de los leprosos que se dio en la Edad Media y el *internamiento* para los locos que nace en el clasicismo. Se trata de un mismo lugar en la sociedad, lugar que implica siempre rechazo y exclusión y que es ocupado por el uno o el otro (la lepra o la locura). El autor explica que esta acción responde a diversos factores, tanto políticos como sociales, religiosos, económicos y morales. Respecto a lo moral, tal como lo menciona Foucault, se produce una valoración ética en torno al internado, produciendo como efecto inmediato la consideración del loco como sujeto moral antes que objeto de compasión. Foucault plantea, empero, que en la época clásica el loco fue sagrado, se lo relacionaba a la miseria y por ende era objeto de la caridad. Sin embargo, la mendicidad sufre un giro, de ser santificada por la religión, pasa a ser condenada en base a concepciones morales. No encontrará refugio más que dentro de hospitales y se la situará en la misma línea que los pobres donde permanece hasta el siglo XVIII. Como lo plantea Foucault no se trata ya de una *sensibilidad* religiosa, como la nombra, sino más bien social con sus respectivas consecuencias.

1.1.1.4. Una condena ética

Los primeros momentos del encierro nacen en 1656, con el *Hôpital Général*, Foucault indica que se trata de una institución que tenía como fin frenar aquello que consideraban origen del desorden: la mendicidad y la ociosidad. Es a lo que el autor denomina como *solución nueva* y que consiste en reemplazar la exclusión por el encierro, el llamado desocupado, en lugar de ser desterrado será confinado perdiendo toda libertad. Resulta importante mencionar que los locos caen, también, en la categoría de “*desocupado*”. Como lo plantea M. Foucault, «*Entre él y la sociedad se establece un sistema implícito de obligaciones: tiene el derecho a ser alimentado, pero debe aceptar el constreñimiento físico y moral de la internación*» (p. 104). Este hecho dejará al loco un lugar junto a los pobres, los ociosos y a los demás condenados por la sociedad pues se considera que tienen una afinidad. Serán, al igual que sus compañeros, sometidos a un trabajo obligatorio, tarea que responde a intereses económicos. Nos acercamos, así, a la condena ética de la locura. El autor describe aquí cómo, incluso antes del siglo XVII, ya se ponía en acto el *encierro* de los locos, sin embargo, es justamente en esta época donde inicia la práctica del *internamiento*. Foucault plantea que mientras que en el Renacimiento la locura estaba ligada a la presencia de trascendencias imaginarias y de allí la sensibilidad ante esta, en la edad clásica será distinto, en esta se responde más bien a la condena ética de la ociosidad que subraya la importancia del trabajo para la misma. Incluso, como lo menciona el autor, el *Hôpital Général* tendrá un estatuto ético y el trabajo

obligatorio que se les impone representaría una garantía moral y ética. De ahí que el que un prisionero sea liberado responda no a su valor útil de trabajo sino, más bien, a su petición de responder al *pacto ético*, como Foucault le llama, que le exige la sociedad. Como lo recalca el autor, el confinamiento, como creación institucional propia del siglo XVII, señala un acontecimiento decisivo en la historia de la sinrazón, aquel momento donde se la relaciona con los problemas de la sociedad y con sus ideales, mismos que definirán el significado que se le dé y por ende su tratamiento.

1.1.1.5. La locura como malestar social y su falta contra la razón

En la época clásica, como lo plantea M. Foucault, se había comenzado a percibir la locura como desorganización familiar, desorden social y, además, como peligro para el Estado, no sin sus consecuencias. Esta concepción, como lo dice el autor, se irá organizando e introducirá luego lo que nombró como *conciencia médica*. El efecto de esta *conciencia médica* será el gran paso de designar la locura como un malestar social a concebirla como una *enfermedad*. Hasta mientras, como lo menciona el autor, el internamiento haría de espacio para la redención de los pecados contra la carne y de las denominadas faltas contra la razón. Es así que, la locura será arraigada junto al pecado. Los *remedios morales*, como el autor escoge llamarles, entre ellos castigos y terapéutica, son posibilitados por el internamiento y vendrán a ser la principal actividad del siglo XIX. Foucault, en razón de este nuevo tratamiento de la

locura, menciona a Pinel quien plantea como fórmula lo beneficioso que resulta en ocasiones «(...) *sacudir fuertemente la imaginación de un alienado, e imprimirle un sentimiento de terror*» (p. 139).

1.1.1.6. La ética de la sinrazón

Nos encontramos ahora con la estructura familiar, asunto privado pero que, como lo plantea Foucault, toca al orden público, de ahí que se haya tenido la convicción de que aquel que la trasgreda pertenece al mundo de la sinrazón. La práctica consistió en designar un conjunto de conductas condenadas, mismas que eran identificadas en la locura. Razón por la que el autor dice «*¡Tan cierto es que nuestro conocimiento científico y médico de la locura reposa implícitamente sobre la constitución anterior de una experiencia ética de la sinrazón!*» (p. 146). Esta ética de la sinrazón que menciona Foucault, toma un papel primordial en la historia de la locura. La magia, antes condenada por la religión, como menciona el autor, se encuentra ahora vaciada de todo su sacrilegio, pasa de ser juzgada por su carácter profano a ser condenada por lo que desvela de sinrazón. Se lo aprecia en este pasaje de Foucault:

«En la represión del pensamiento y el control de la expresión, el internamiento no sólo es una variante cómoda de las condenaciones habituales. Tiene un sentido preciso, y debe desempeñar un papel bien particular: el de hacer volver a la verdad por las vías de la coacción moral» (p. 156).

Como el mismo autor lo plantea, se puede encontrar un carácter *pedagógico* en estas prácticas, mismo que convierte al

internamiento en «(...) *una especie de manicomio para la verdad*» (p. 157).

1.1.1.7. La pedagogía y la corrección

Es así que Foucault plantea al internamiento de la locura no como un primer esfuerzo hacia una hospitalización de esta, derivando el loco a los cuidados del hospital, sino más bien, al carácter de seguridad que la permanencia de los locos en las casas correccionales les promete. De lo que se trataba, como explica el autor, era de asegurar no el tratamiento médico sino la corrección de aquello que sancionaban, a través de la práctica de ejercicios predeterminados y del acatamiento de leyes impuestas por su pedagogía. A este momento le sucederá uno en donde la jurisprudencia de la alienación, como menciona Foucault, será condición previa para todo internamiento, momento también en que comienza a nacer una psiquiatría con Pinel «(...) *que pretende tratar por primera vez al loco como un ser humano*» (p. 206).

1.1.1.8. La enfermedad

En el siglo XVIII surge el afán de la clasificación con Sydenham quien planteaba la necesidad de «*reducir*» (p. 295) las enfermedades a especies así como se había hecho con la botánica. Como lo plantea Foucault, la locura, más que cualquier otra enfermedad, ha conservado, hasta finales del siglo XVIII, «(...) *todo un cuerpo de prácticas a la vez arcaicas*

por su origen, mágicas por su significado y extramédicas por su sistema de aplicación» (p. 317). Nos encontramos aquí con lo que en el siglo XVIII se llamarán «*enfermedades de los nervios*» (p. 318). Foucault expone que a lo largo del siglo XVII se despliega en la medicina el dúo médico-enfermo, pareja a la que la explicación teórica le asignará al uno la enfermedad y al otro el trabajo de suprimirla. Llegando así, en años posteriores a una disociación entre enfermedad y sinrazón. Como explica el autor, la locura, que alguna vez fue limitada a la institución moral, una vez concebida como enfermedad dependerá de lo orgánico y aquello que respondía a la sinrazón se ubicará en el campo de la psicología.

1.1.2. La clínica psiquiátrica del niño

1.1.2.1. El origen de la clínica psiquiátrica del niño

Aproximados así, a la medicina y por ende a la psiquiatría, pasaremos a la clínica psiquiátrica del niño. En el libro *¿De qué sufren los niños?*, Silvia Elena Tendlarz (2010) utiliza un estudio histórico hecho por Paul Bercherie donde localiza tres grandes periodos en la clínica psiquiátrica del niño. El primero cubre los tres primeros cuartos del siglo XIX, donde el *retraso* era el único trastorno mental infantil. Esta noción fue creada por Esquirol en 1820 con el nombre de *idiotia*, que es un estado donde las facultades intelectuales no se manifiestan nunca. Esta enfermedad de la infancia que es congénita o adquirida tempranamente, será diferenciada de la locura del adulto.

Tendlarz explica que la discusión psiquiátrica se da en torno a la irreversibilidad del retraso mental en tanto que para Pinel y Esquirol, esta es definitiva y para Séguin y Delasiauve, el déficit es parcial, dando paso a los métodos educativos especializados. A finales de 1880 comienza el segundo periodo, donde se construye una clínica psiquiátrica del niño, sin volverse un campo autónomo de investigación, no se diferenciará del todo de la del adulto. En 1906 surge una diferenciación introducida por Saute de Sanctis con el cuadro de *dementia precocissima* al oponerla a la demencia precoz del adulto. Como plantea Tendlarz, es en 1930 que se da el tercer periodo con la fundación de la clínica psiquiátrica del niño que actualmente sigue en desarrollo, caracterizado por la influencia del psicoanálisis.

1.1.2.2. Origen del término autismo y su posterior empleo

Tendlarz (2010) señala que fue Bleuler quien en 1911 utilizó el «*autismo*» para denominar una característica de la esquizofrenia que implica un retraimiento del sujeto en su propio mundo imaginario. La autora menciona que este término fue creado sobre el modelo freudiano del «*autoerotismo*», desligado de lo sexual. Sin embargo, aclara que el término fue utilizado por un lado para denominar una patología precoz y por otro lo que sería un estado secundario producto del desencadenamiento de una enfermedad.

Treinta y dos años más tarde, Leo Kanner (1943), para nombrar los casos de retraimiento en niños menores de un año,

introduce el término *autismo infantil precoz* y lo distingue del parecido con la esquizofrenia infantil por su existencia desde el nacimiento. Como menciona S. Tendlarz, para Kanner, estos niños perciben el exterior como una amenaza, produciendo que toda acción del otro resulte intrusiva. Kanner presenta el déficit del autismo infantil fenomenológicamente, nombrando: la falta de habla, el balbuceo o soliloquio ininteligible, la estereotipia, el rechazo del contacto, la alteración de las coordenadas espacio-temporales, la falta de noción de peligro, el daño que se infligen y la desesperación ante el cambio. Sin embargo, como comenta la autora, estos sujetos logran suplir la incapacidad para utilizar el lenguaje a través de otras funciones, su memoria prodigiosa es un ejemplo de esto.

En el libro *¿Qué es el autismo?* de S. Tendlarz y P. Alvarez Bayón (2013), encontramos que poco después de Leo Kanner, y casi al mismo tiempo, Hans Asperger, en 1944 inicia su desarrollo sobre lo que él llamó *síndrome de Asperger*. En este libro los autores plantean la semejanza entre el autismo y el *trastorno de Asperger*, incluidos ambos dentro de lo que más adelante veremos como TGD (Trastornos generalizados del desarrollo). En los dos se encuentra una grave alteración de la interacción social, ausencia de reciprocidad social y emocional y actividades repetitivas y estereotipadas. Sin embargo, en el segundo caso, el inicio es posterior al del autismo, se da entre los tres y cuatro años y, además, no se encuentra un retraso en el lenguaje ni en el desarrollo cognoscitivo. En este trastorno se ubican a los denominados *autistas de alto nivel*.

1.1.2.3. El autismo en los DSM

El DSM, *Diagnostic and Statistical Manual of Mental Disorders*, como es llamado en inglés, es un libro de clasificaciones utilizado por profesionales en salud mental, más específicamente, psiquiatras. Tendlarz (2010) menciona que por la rareza de la evolución de las patologías precoces de la infancia hacia las formas de psicosis adultas, el DSM III (1981) abandona la noción de psicosis, creándose en su lugar los Trastornos generalizados del desarrollo. El TGD nombra «*las desviaciones del desarrollo de numerosas funciones psicológicas fundamentales implicadas en la adquisición de aptitudes sociales y del lenguaje*» (p. 21). La misma autora comenta que luego, en 1987, surge la propuesta de dos tipos de TGD: 1) el trastorno autista (basado en la concepción de L. Kanner); y 2) el TGD no específico cuyo criterio diagnóstico es el trastorno comportamental. Más tarde, el DSM IV (1995) establecerá 5 ítems para el TGD: 1) el trastorno autista; 2) el trastorno de Rett; 3) el trastorno desintegrativo infantil; 4) el trastorno de Asperger; y 5) trastorno generalizado no específico. Como se dijo anteriormente, el trastorno autista es utilizado de acuerdo a la descripción dada por Kanner. El trastorno de Rett entre sus características tiene: presentación solo en mujeres, desaceleramiento del crecimiento craneal, pérdida de habilidades manuales ya adquiridas y aparición de coordinación pobre de marcha y movimientos de tronco. El trastorno desintegrativo infantil, en cambio se caracteriza por surgir luego de dos años de lo que se consideraría un desarrollo normal. El trastorno de Asperger se distingue de la

esquizofrenia y como se nombró anteriormente, no tiene retraso en el desarrollo del lenguaje. Como lo enuncia Tendlarz, los demás casos que no entran en estas categorías son clasificados en el trastorno generalizado del desarrollo no especificado.

En el libro ya mencionado antes, *¿Qué es el Autismo?*, Silvia Elena Tendlarz y Patricio Alvarez Bayón, sobre el DSM V que en el 2013, año de la publicación del libro de estos autores, estaba aún próximo a salir, exponen la introducción de una nueva categoría clínica con la que se examinará toda la infancia, *Trastornos del espectro autista* (TEA), mismo que será clasificado entre: leve, moderado y severo. Los autores mencionan que los criterios de este diagnóstico son: déficits sociales y de comunicación, además de intereses fijos y comportamientos repetitivos. Como los autores lo enuncian, «(...) *el autismo se vuelve un diagnóstico ampliado que incluye distintos tipos de individuos*» (p. 33). Siendo este, el último hito psiquiátrico de la época, respecto al autismo.

1.1.3. La práctica psicoanalítica con niños en instituciones

El libro *A cielo Abierto, Entrevistas: Courtil, la invención en lo cotidiano* (Brémond & Otero, 2014), nos permite tener una idea de la práctica psicoanalítica en instituciones. En una entrevista en este libro, Alexandre Stevens señala el recorrido desde la psiquiatría infantil hasta la actual práctica psicoanalítica con los niños. Como se vio anteriormente en el recorrido histórico de la locura, y como Stevens lo menciona, la psiquiatría clásica del adulto se da a

comienzos del siglo XVIII, sin embargo, el interés por la salud mental de los niños comienza mucho más tarde, aproximadamente en 1900. Explica que los niños con problemas serios eran considerados débiles mentales respecto a una clasificación que incluía a los débiles, los imbeciles y los idiotas. Dice, «*Calificaba a la enfermedad mental del lado del déficit*» (p. 13). Lo que le permite plantear la diferencia que hace el psicoanálisis, pues esta considera al niño a partir del síntoma y no del déficit como lo hacen otras prácticas. Menciona, además, que fue una institución analítica la primera en interesarse en el sujeto y sus manifestaciones sintomáticas, fundada esta por Donald W. Winnicott, durante la Segunda Guerra Mundial. En Estados Unidos también surgieron instituciones psicoanalíticas después de la Segunda Guerra Mundial. Stevens menciona a Bettelheim quien al colocar, en su teoría, a los padres y en especial a la madre como relacionados con la causa del autismo o la psicosis infantil se ha convertido en un personaje muy controvertido. Luego de Bettelheim, comenta Stevens, las demás referencias institucionales se dieron dentro del movimiento lacaniano así como la *psicoterapia institucional*. La *psicoterapia institucional*, es el nombre de un movimiento creado por Oury en Laborde que, de cierta forma, dio lugar a la introducción del psicoanálisis en las instituciones. Stevens dice, «*Este movimiento busca dar un lugar al sujeto*» (p. 15). En el mismo movimiento lacaniano, surge Bonneuil, invención de Maud Mannoni, esta es una institución escolar, mas no es una escuela clásica, dice, «*Se ocupan durante el día como en un hospital de día, con una preocupación por la pedagogía, pero también una preocupación terapéutica de orientación psicoanalítica*» (p. 15). Luego, aparecerán, dice Stevens, en los años 80, instituciones lacanianas

que con bases en algunos conceptos proponen distintas formas de prácticas según los pacientes y según el lugar donde están situados. Entre esas, Courtil, institución creada por Alexandre Stevens y otros.

Aproximados, a través del recorrido histórico de la locura hasta la psiquiatría infantil, la diferenciación de tipos de TGD que nos depara el DSM IV y más tarde la del TEA en el DSM V, y el breve pasaje de la práctica con niños en instituciones guiadas por el psicoanálisis, se entrará a continuación, en el siguiente capítulo, a la clínica del autismo desde el psicoanálisis. La teoría que aporta el psicoanálisis resulta indispensable para comprender el autismo y lograr, con la ayuda de este, implementar una forma de trabajo que respete y haga uso de lo singular de los sujetos.

1.2. Clínica psicoanalítica del autismo

1.2.1. Recorrido de la clínica del autismo

Retomando algo de lo descrito anteriormente, el autismo, en un principio, era asociado a la esquizofrenia infantil y, con mayor precisión, como Tendlarz (2010) menciona, fue Bleuler quien en 1911 lo utiliza para denominar el «*retraimiento en el propio mundo imaginario de la esquizofrenia*» (p. 20). Años más tarde, comenzarán a aparecer esbozos de separación entre autismo y psicosis. Pese a que en un principio se planteará al autismo como una forma de psicosis pero con características distintas de la

paranoia y la esquizofrenia, finalmente se la propondrá como una cuarta estructura.

Margaret Mahler, en los años 50, introduce una distinción entre *autismo infantil precoz* y *síndrome de la psicosis simbiótica*. Como S. Tendlarz (2010) plantea, la propuesta de Mahler era un tratamiento a través de una experiencia simbiótica correctora al involucrar a una terapeuta. Como lo explica Tendlarz, la fase simbiótica es la constitución de una unidad constituida entre la madre y el hijo, a la que le seguirá una fase de separación o individuación.

En 1967, Bruno Bettelheim, a quien se mencionó muy brevemente en el apartado anterior, planteaba ya, acerca del autismo, la causa inicial de lo que él llamaba la *retirada*. Tendlarz (2010) comenta que para el autor, la retirada era el resultado de una interpretación hecha por el niño ante ciertas *emociones negativas* provenientes de las figuras más significantes del medio que lo rodea, es decir las figuras paternas o aquellas personas que cumplen esa función. Cabe remarcar que este es un postulado controversial acerca de la génesis del autismo, y que no fue consolidado por las siguientes generaciones.

En 1971, Françoise Dolto, orientada por el psicoanálisis lacaniano, hace énfasis en el registro de lo simbólico y en el deseo del ser viviente, menciona Tendlarz (2010). De ahí que Dolto, haya definido al autismo más específicamente como una enfermedad simbólica de la relación del sujeto con su entorno. En esta época Dolto planteaba al autismo como una psicosis. Además, la autora

proponía la posibilidad de neurotizarse al sujeto psicótico, es decir una salida de la psicosis.

Un año más tarde, en 1972, Frances Tustin, definirá al autismo como un estado que se encuentra centrado en el cuerpo y cuyo núcleo es el predominio de sensaciones. Además, plantea un autismo primario normal y lo distingue del autismo patológico, producto de la psicosis infantil. Como lo señala Tendlarz (2010), al incluir el concepto de estados autísticos, Tustin propone la posibilidad de salida del autismo psicógeno. Tustin postula, además, un concepto importante que luego será retomado por otros autores, los objetos autistas. Menciona que los objetos animados e inanimados no pueden ser distinguidos por los niños autistas y que lo que se da es una «*ecuación adhesiva*» como él le llama, es decir se pegan a los objetos. Tendlarz agrega que estos *objetos autistas* como los denomina Tustin, los autistas no los diferencian de sus cuerpos.

En 1973, Maud Mannoni planteó al niño autista como una prolongación o extensión del cuerpo de la madre, es decir hacen uno entre los dos, lo cual no sería sin consecuencias. Mannoni menciona, además, como expone Tendlarz (2010), que el sitio que le queda al niño sería de «*sobrecarga narcisista de la madre*» (p. 131). En aquella época Mannoni trabajaba en una institución que acogía a estos niños, y donde proponía la idea de que a través de la ausencia o la separación, los dos sujetos tendrían la oportunidad de metaforizar aquella relación.

En 1979 se separan los conceptos de autismo y esquizofrenia, luego de que el *Journal of Autism and Childhood Schizophrenia* (1971) se convierta en el *Journal of Autism and Developmental Disorders* (Laurent É. , 2013). Laurent describe cómo el diagnóstico de autismo se propagó como una epidemia puesto que este, considerado como forma de *handicap* relacionado con el aprendizaje, no estaba clasificado como “*ineducable*”. De ahí que los padres tengan una inclinación hacia este diagnóstico aún “*educable*”.

En 1992, P. Bruno, plantea al autismo infantil precoz como una esquizofrenia desencadenada precozmente lo que le da su carácter de «*forma extrema de la esquizofrenia*» (Tendlarz S. , 2010, p. 24). En el mismo año, É. Laurent, había señalado acerca de la estabilización en el autismo, sin un pase a la paranoia, «*(...) si hay cura y el niño sale del estado autista entonces no era autista*» (p. 25), de esta manera hace una distinción, aún no tan marcada entre el autismo y la psicosis. É. Laurent (2011), años más tarde reconocerá la diferenciación ahora sí marcada entre estas dos estructuras y llamará la atención sobre una consideración hecha en 1992 en la que planteaba que el retorno del goce en el autismo se da en el neborde. El autor menciona, además, que Son Rosine y Robert Lefort quienes, también en 1992, postulan la separación del autismo del cuadro general de las psicosis. S. Tendlazz (2010) señala que la distinción que hacen los Lefort, es a consecuencia del fracaso de la metáfora paterna, por la ausencia del *Otro* y del *objeto a* en el autismo. «*Esta estructura –dice Éric Laurent– vendría en cuarta posición entre las grandes estructuras: neurosis, psicosis, perversión, autismo*» (2011, pp. 198-199).

En 1993, Colette Soler, en su texto *Fuera de discurso: Autismo y Paranoia*, guiada por las operaciones de alienación y separación de Lacan, enuncia que no cree que exista un autismo puro, sin embargo, la autora sitúa al autismo «(...) en un más acá de la alienación, una repulsa a entrar allí, un “detenerse al borde”» (p. 160). Lo que la lleva a plantearse la pregunta acerca de la posibilidad de aislar una categoría exclusiva de niños autistas y mencionará que, efectivamente, ella los distingue de aquellos niños que son «claramente delirantes» (p. 167), es decir, los psicóticos.

En 1996, como menciona Silvia Elena Tendlarz (2010), ella ya introducía también, en base a las operaciones de alienación y separación, una diferenciación entre el autismo y la neurosis puesto que plantea que en el autismo sí se da la operación de alienación pero sin pasar a la de separación. Sin embargo, en el mismo libro, *¿De qué sufren los niños?* seguirá concibiendo al autismo dentro de la psicosis. Concepción que irá cambiando y se constata en publicaciones posteriores, entre esas en su libro *¿Qué es el autismo?* (2013). Lo mismo sucederá con otros autores mencionados anteriormente, tal como Éric Laurent en *La batalla del autismo: de la clínica a la política* (2013). Sobre los postulados de estos autores, se tratará en el siguiente apartado donde se expone un estudio más profundo acerca de las particularidades del autismo planteadas desde la clínica psicoanalítica.

1.2.2. Autismo

Se propone en este apartado plantear una caracterización del autismo que incluya las particularidades que presentan estos

sujetos. Para comenzar, resulta necesario presentar, desde la teoría psicoanalítica, lo que atañe a la estructura autista. Al nombrarla ya como estructura se hace referencia a, como se mencionó anteriormente, la propuesta de Rosine y Robert Lefort, quienes diferencian al autismo de la neurosis, la psicosis y la perversión. Es la cuarta estructura y responde a lo que Lacan denomina “*la insondable decisión del ser*”. En sí, revisaremos aquí lo que Silvia Elena Tendlarz y Patricio Alvarez Bayón, en su libro *¿Qué es el autismo?*, utilizaron para responder a la pregunta «*¿a qué podemos llamar autismo?*» utilizando características puntuadas por É. Laurent,

«(...) son el acontecimiento de cuerpo que produce el encapsulamiento autista, el borde y retorno de goce sobre el borde, sin cuerpo, sin imagen y sin delirio, eventualmente con un objeto autista, trastornos espaciales, y todo ello producido por un mecanismo que lo funda: la “forclusión del agujero”» (2013, p. 33).

1.2.2.1. Una cuarta estructura

Si se dibujase un plano con dos puntos, en el primero el sujeto dentro del lenguaje y en el segundo el sujeto dentro del discurso, se colocaría al sujeto neurótico en el segundo punto pues él está en el lenguaje y dentro del discurso, posee enunciación; al sujeto psicótico se lo ubicaría en el primer punto, por su estructura entró en el lenguaje pero no en el discurso, no posee enunciación. Ahora bien, al sujeto autista se lo situaría a un milímetro por fuera del primer punto, porque como todo sujeto, está en el lenguaje, sin embargo, la diferencia está en que no consiente a él. De ahí que se postule una cuarta estructura.

Trataremos ahora sobre las operaciones que Lacan denomina de *alienación* y *separación*. Como Colette Soler las explica, en su texto *Fuera de discurso: Autismo y Paranoia* (1993), es necesario pasar de la operación de la alienación, que es la alienación al lenguaje, a la operación de separación para que el sujeto entre en el discurso. Al no producirse esta segunda operación, el sujeto no estará fuera de lenguaje pero sí fuera de discurso. A partir de este planteamiento, Colette Soler ubicará al autismo en «(...) *un más acá de la alienación: una repulsa a entrar allí, un detenerse al borde*» (p. 160).

Nos encontramos así con una de las particularidades más grandes del autismo, la falta de llamado. Como Tendlarz y Alvarez (2013) lo plantean, el llamado tiene algunas funciones, a partir de él se constituye el Otro y el sujeto, se produce también el pasaje del lenguaje a la palabra la cual implica la enunciación y opera también sobre el anudamiento entre real, simbólico e imaginario. Se trata del grito del niño que al ser significado por el Otro pasa de grito a llamado. Sin embargo, como se ha indicado, no hay llamado en el autista, no hay direccionalidad al Otro. Entonces, en el caso del autismo se estaría en el lenguaje pero, como lo dicen los autores, «(...) *sin disponer del llamado*» (p. 38). Como se mencionó, en tanto que el llamado posibilita el pasaje del lenguaje a la palabra, en el autismo no habrá palabra. En consecuencia el sujeto tampoco entrará al nivel de la demanda ni del deseo. El efecto principal de esta ausencia del llamado será lo que estos autores llaman no como rechazo sino como «*inexistencia del Otro*» (p. 40). Los autores plantean que al no haber Otro, ese rasgo que vuelve

fundamental al semejante, como aquel que reconoce al sujeto y es el garante de su existencia, el semejante queda deshumanizado. Además, el lenguaje no se enlazará a lo imaginario. Es así que esta acción del sujeto de no *consentir* al llamado, como los autores la llaman, evitará la constitución del Otro, y no permitirá el anudamiento entre el registro imaginario y el registro simbólico, mismo que se da en el estadio del espejo.

De vuelta a la alienación, esta es una operación a la que el sujeto debe *consentir*, como lo plantean Tendlarz y Alvarez, consentimiento a la inscripción en la cadena significativa que es otorgada por el Otro, y al significante uno que lo representaría ante otro significante. Sin embargo, como es en el caso del sujeto autista, no hay este consentimiento, lo que hay, como lo explican los mismos autores, es una *petrificación* del S1, imposibilitando el advenimiento del S2 necesario para formar la cadena significativa. Es así que aparte de la inexistencia del Otro, otra consecuencia sería la de no quedar dividido por la cadena significativa. Estos mismos autores citan a Jean Claude Maleval quien, en su libro *El autista y la voz* (2012), explica el carácter de necesario de la operación de separación puesto que permite que el objeto voz, articulado a la palabra en la primera operación, sea extraído en esta segunda operación. Razón por la que Tendlarz y Alvarez explican que «(...) *en el autismo se encuentra afectada la posibilidad de desprenderse del objeto voz en la medida en que hablar es experimentado como una verdadera mutilación*» (p. 54). De ahí que el sujeto autista rechace la interlocución ya que al hablar puede dar

signo de su subjetividad. Como J.-C. Maleval menciona en su texto *“Más bien verbosos” los autistas* (2007), «(...) *la enunciación inscribe el goce vocal en el campo del lenguaje. La voz como el objeto pulsional no es la sonoridad de la palabra [voz], sino la manifestación en el decir del ser del sujeto*» (p. 1). Como manifiesta Maleval, esa sería la razón por la que el sujeto autista se protege de la emergencia del objeto voz. Así mismo agrega que la verborrea o el mutismo son utilizados para protegerse de su propia voz, vale decir de su enunciación y el rechazo a la interlocución le sirve para protegerse de la del Otro.

Tendlarz y Alvarez (2013) explican que la extracción del objeto a produce un agujero real en lo simbólico y este da lugar a la creación de un borde. El objeto a en tanto que objeto perdido, se busca en el campo del Otro y es ahí cuando se habla de falta, falta en el sujeto. La castración es la operación que permitiría simbolizar el agujero como falta. Debido a que el objeto a es lo que da lugar a la producción del agujero y de un borde topológico, y en el autismo hay lo que É. Laurent menciona como *forclusión del agujero*, lo que encontramos es la *no-extracción del objeto a*, con sus consecuencias.

Tendlarz y Alvarez mencionan cuatro consecuencias, producto de la forclusión del agujero: 1) el intento de producir un agujero real, 2) el encapsulamiento autista, 3) el objeto autista y 4) el doble autista. La tentativa de producción de un agujero se da por la vía de la automutilación, siendo ese el intento del sujeto autista de, como explica Laurent y es citado

en el libro de los mencionados autores, «(...) *encontrar una salida al demasiado de goce que invade su cuerpo*» (p. 76). Tendlarz y Alvarez, indican lo que Éric Laurent propone en el sujeto autista como *retorno del goce sobre el borde*, y que se diferencia del retorno del goce en la paranoia que se da en el Otro y el retorno del goce en la esquizofrenia que se da en el cuerpo. Este borde surgiría como respuesta a la falta de agujero y permitiría la localización del goce, supliendo entonces la forclusión del agujero. A este borde, Laurent lo denominó *neo-borde*, indicando así que se trata de otro tipo de borde, uno creado por el autista y que tiene la función de suplir al borde simbólico-real que debió de resultar de la operación de separación.

Como lo mencionan Tendlarz y Alvarez, aquello que Laurent llama encapsulamiento, es la respuesta al retorno del goce sobre el borde o neo-borde del autista, «(...) *en el que el sujeto "se goza" sin el trayecto de la pulsión que podría articular su cuerpo al Otro (...)*» (p. 80). Sin dejar de lado las consecuencias sobre la constitución topológica del espacio que, como plantean los autores, produce la anulación de la distancia e inclusive de la distinción entre interior y exterior que afecta también a los objetos pulsionales. Sin embargo, el encapsulamiento también es planteado como el *autotratamiento principal* del sujeto autista en relación al borde. Tendlarz y Alvarez consideran, además, al aislamiento extremo, a la indiferencia afectiva, y a la ritualización como modos de construir un borde, que les permite diferenciar el yo y el no-yo. Encontramos en el mismo texto que Maleval acuerda con

Laurent y plantea que este borde autista, protector, tiene tres componentes esenciales: 1) la imagen del doble, 2) los islotes de competencia y 3) el objeto autista. Sobre los *islotes de competencia*, explican que algunos niños los presentan y que estos niños alcanzan con ellos aptitudes excepcionales en ciertos dominios bastante especializados.

Aquello que Maleval propone como tercera manifestación clínica de la no-extracción del objeto a, es un objeto privilegiado que el autista «(...) *lleva pegado al cuerpo*» (p. 82). Sobre este objeto autista, É. Laurent (2013) menciona que se pueden situar diferentes modalidades de acoplamiento del sujeto autista al objeto. El autor plantea a ese objeto como esencial, es un objeto de goce fuera del cuerpo y es inseparable del sujeto. Remarca, además, la importancia del momento en que el niño logra aislar un objeto en su singularidad, un objeto autista. Plantea que lo que se esperará más adelante es asistir a «(...) *la construcción de una cadena que evoluciona “de un objeto a otro en torno a un agujero”*» (p. 55). Comenta también acerca del modo en que el sujeto tiende a preservar una relación fija con aquel objeto autista que logra entrar en su mundo, y que además de tener una forma, le da una forma al sujeto también. Como lo explica Laurent, el objeto permite suplir los límites del cuerpo al presentarse como *horma* y que a la vez lo protege de la angustia de la intrusión. Comenta también de otras ocasiones en que el objeto es, más bien, extraído del cuerpo y sentido como una alteridad radical, acompañado de la necesidad de ser abolido. Sin embargo, como lo plantea el autor, la propuesta del trabajo posible giraría

en torno a la posibilidad de que el objeto, alejado del cuerpo, pueda viabilizar una entrada en el intercambio, el intercambio con otro, es decir, un vínculo social.

Pasamos ahora al borde, que como se mencionó, es un modo de autotratamiento, y se abre a otras posibilidades, como lo plantean Tendlarz y Alvarez (2013), no está completamente cerrado dejando la posibilidad de que se introduzcan en él objetos o incluso personas. Se trataría entonces de un borde que permite el desplazamiento de objetos. A este borde Laurent (2013) lo plantea como una *zona fronteriza* y que además, puede ser franqueada dando lugar a la posibilidad de contactos y también de intercambios. Menciona que para que se pueda producir este franqueamiento o intercambio habrá que dar lugar a cierto tiempo, y que va siempre del caso a caso, para que luego de que algo se haya enganchado, «(...) *este neo-borde se afloje, se desplace, constituyendo entonces un espacio –que no es ni del sujeto, ni del Otro– donde puede haber intercambios de un nuevo tipo, articulados a Otro menos amenazador*» (p. 84).

Otro tratamiento del borde es lo que se denomina en la clínica como el doble. En tanto que el sujeto autista no dispone de un cuerpo, la función del doble como un tratamiento del borde del cuerpo del sujeto autista, puede suplir esa ausencia de borde. Laurent menciona, además, que un cuerpo solo existe en tanto un objeto pueda ser extraído de él, dado por la mirada del Otro que otorga un cuerpo y que a la vez le da consistencia. Sin embargo, cuando esto no sucede, «(...)

cuando las miradas “no se cruzan”, la experiencia del espejo se reduce a la del doble» (p. 102). Jean-Claude Maleval (2012) destaca también la posibilidad de localizar el goce sobre un *objeto-doble* y el consecuente control de la falta a la que este conlleva y que pone, a la vez, en marcha el deseo. Además, plantea que la inversión libidinal del sujeto autista pasa justamente por el rodeo de este doble y que al localizar su goce, este tiene la posibilidad de convertirse en «*su centro, su voz*» (p. 162).

1.2.2.2. Las particularidades del autismo en la clínica

Una vez delimitada lo más posible esta cuarta estructura, pasaremos a la descripción de las particularidades del autismo, que se pueden también considerar como las consecuencias clínicas de las operaciones previamente expuestas. Son estas las que inciden en las acciones de los sujetos autistas y se pueden presentar fenomenológicamente. Características importantes, cada una con una singular función, a las que habrá que darles cabida en el campo donde se desee incluir al sujeto autista.

Tendlarz y Alvarez (2013) mencionan que los niños pueden presentarse como autistas desde su nacimiento, o a más tardar hasta los dos años de edad. Acerca de la forma de presentación de los niños autistas, los autores mencionan que no dirigen demandas al otro, eluden la mirada o la voz del interlocutor a través de maniobras, además, la presencia del otro puede ser intrusiva para algunos de ellos. Ante la falta de

constitución de un cuerpo, estos niños pueden presentar distintas acciones que van desde la agitación de sus extremidades hasta balanceos o tropiezos con sus propios pies, puede también que sus cuerpos no logren sostenerse por lo que se vean pegados al piso o más bien tengan como recurso el arrastrarse. Plantean que tienen alucinaciones aunque distintas de las que se presentan en la psicosis. Además, como mencionan los autores, hay exploración de los agujeros y reintegración de sus productos por medio de la ingesta de excrementos. Tendlarz y Alvarez constatan que en efecto los sujetos autistas mantienen un *lazo sutil* con el otro, de la que hacen uso para responder a determinadas propuestas, de acuerdo a su voluntad, en especial con sus padres. Otra particularidad que ubica S. E. Tendlarz (2010) es que los niños autistas hablan en tercera persona. Respecto a esta forma de hablar, Lujan luale, en su libro *Detrás del espejo* (2011), plantea que ante la falta de un “yo” que se enuncie como agente, los niños autistas lo que hacen es nombrar sus acciones en tercera persona.

1.2.2.2.1 La relación con el Otro

Como se expuso anteriormente, Colette Soler (1993) señala la presencia del otro como intrusiva. Lujan luale (2011) explica que al estar *cortocircuitado* el pasaje por el campo del Otro, pues para el sujeto autista no hay Otro, cualquier iniciativa de este Otro, en tanto que implica enunciación, es vivida como una intromisión en el cuerpo del sujeto. Sin embargo, menciona que a pesar de que el cuerpo del sujeto

autista está perturbado, puede producir recursos que, como modo de respuesta, le sirven para mantener al otro a distancia.

1.2.2.2.2 La relación con el cuerpo

Se puede situar también como una de las particularidades del autismo la perturbación de lo imaginario en los niños autistas y que Lujan luale (2011) expone como alteración en la delimitación de las fronteras de su propio cuerpo y las del cuerpo del otro. Es así que no media corte alguno entre el cuerpo del sujeto y el cuerpo del otro, dando lugar a que una autoagresión se pueda transformar en algún momento en lo que la autora denomina como una *heteroagresión*. Se puede ejemplificar con aquello que anteriormente se mencionó como el intento del sujeto autista de producir un agujero en el cuerpo. Algo muy importante que esta autora reconoce es el carácter de necesario de considerar el caso por caso en tanto que cada uno tiene sus singularidades así como cada uno habrá cobrado de forma distinta la apropiación del cuerpo.

Respecto al cuerpo mismo, Lujan luale (2011) explica cómo, a pesar de la falta de la extracción del objeto a, al pasar por el campo del Otro que debería *horadar* el cuerpo del viviente y convertir los agujeros en zonas erógenas, el sujeto autista mantiene, sin embargo, una zona del cuerpo relacionada con estos orificios como privilegiada. En otras palabras, como lo expone la autora, todas las zonas no quedarán comprometidas de la misma manera. Es así que se presentan alteraciones de la oralidad con sus consecuencias

que puede ser la ingesta indiscriminada o por el contrario el rechazo de esta, dificultades en la masticación u otras alteraciones. En cuanto al objeto anal, puede que al niño se le presente como imposible separarse de su producto, es para él una extensión de su organismo no un desecho. Tienen constipación, incontinencia, se producen lesiones en el área, untan con sus heces su cuerpo y los objetos o intentan reintegrarlo. Tienen, también, perturbaciones en la mirada, presentan miradas vacías, sin direccionalidad al otro, o estrabismos atípicos. La autora propone la expresión *usos del cuerpo*, con la que se puede aludir a que hay un cierto saber hacer con el cuerpo que el sujeto autista utiliza para responder a manera de cálculo o maniobra ante el trauma de la lengua y que, además, signa una manera peculiar de relacionarse con el Otro.

1.2.2.2.3 La relación con el objeto

La falta de extracción del objeto tiene sus consecuencias también en el lenguaje, como Jean-Claude Maleval lo desarrolla en su texto *“Mas bien verbosos” los autistas (2007)*. El autor define a la verborrea como un uso de la lengua en que la enunciación está por entero ausente. Como se mencionó anteriormente, los sujetos autistas se protegen de la emergencia del objeto voz que no es sin angustia. Se protegen de la voz de ellos haciendo uso de la verborrea o del mutismo, y se protegen de la voz del Otro evitando a toda costa la interlocución. Sin embargo, como lo menciona el autor, hay sujetos autistas que se comunican, pero lo hacen de una

manera tal que no ponen en juego su goce vocal, lo que se procura en sí es no tomar una posición de enunciación. El autor comenta, además, de casos de autistas mudos que salen de su silencio en determinada situación crítica donde abandonan su negativa de llamado al Otro y también su negativa de comprometer la voz en la palabra, sin dejar de mencionar que no hay nada más desgarrador para el autista. El autor explica que el «(...) *ceder sobre el goce vocal atenta contra la inscripción del sujeto en el campo del Otro*» (p. 3). Sin embargo, encontramos que esto conlleva a una soledad de la que el sujeto autista sufre, razón por la que, como lo plantea el autor, muchos sí entran en comunicación. El autor da cuatro ejemplos de formas que algunos sujetos autistas han encontrado: 1) a través del lenguaje de gestos, 2) con el lenguaje de signos, 3) por medio de la escritura, o 4) haciendo uso de la comunicación facilitada. Otra forma de hacerlo, menciona, es la de la mayoría de los autistas de alto nivel quienes hablan pero con la condición de *no decir*. Lo cual logra explicitar haciendo uso de una cita de Lacan, «(...) *el autista puede hablar a condición de seguir siendo verboso*» (p. 4). Sin embargo, también, a la inversa, se pueden encontrar casos de sujetos autistas que para protegerse de este objeto que es la voz, hacen uso de una sordera selectiva.

Una particularidad del autismo es también su *voluntad de inmutabilidad* como la llama Éric Laurent (2013). La explica como el esfuerzo del sujeto autista porque las cosas obedezcan a un orden absoluto, repetitivo e inmutable, es la pura repetición del Uno. Maleval (2012) plantea que esta

inmutabilidad surge para los sujetos autistas como un tratamiento para lo exterior, puesto que, más allá de una cierta frontera, ese mundo exterior representa un caos incomprensible. En relación a esta *inmutabilidad*, Lujan Luale (2011) hace referencia al uso estereotipado de objetos. Explica que este uso consiste en hacer pasar una serie de objetos por un mismo circuito y la función de este es salvaguardarse de la implicación y del requerimiento del Otro. Este circuito que opera bajo la forma de imperativo, le permite al sujeto autista, anticipar el lugar de su cuerpo en el espacio y así movilizarse en él siempre y cuando el circuito no sea interrumpido. Se puede aludir aquí a lo que Colette Soler en 1993 planteó como el intento de estos niños por mantener un modo de homeostasis, misma que depende de que no haya demanda, de que no haya inestabilidad, ni impredecibilidad del lado del otro, más precisamente, de borrar los signos de enunciación, pues tendrían un impacto sobre ellos, dice «*En el fondo su propia estabilidad depende de que el otro no se mueva*» (p. 169).

1.2.2.2.4 La holofrase

Ahora bien, el autista hace uso también de la holofrase. Como lo explican Rosine y Robert Lefort (2000), en la estructura holofrásica intervienen el S1, significante unario y el S2, significante binario, sin embargo, están presentes a costa de la falta del intervalo que debería de presentarse articulando a los dos, este daría lugar a la vez al objeto pulsional a, causa del deseo. Es así que aquí un significante no representa a otro

significante. Laurent (2013), acerca de la holofrase, comenta que la emisión de esta es análoga a la pérdida de una parte de sí, dice que en todo caso serían emisiones del cuerpo que como pedazos de goce son vividos como automutilaciones.

Realizado ya un recorrido por las operaciones que se dan en el campo de la estructura autística y las consecuencias que estas tienen en la clínica, se pasará en el siguiente apartado a las aportaciones del psicoanálisis que, en base a estos conocimientos, puede otorgar al trabajo con los autistas. Estos aportes pueden ser utilizados para orientar el trabajo que se realizaría con estos sujetos en instituciones educativas regulares u otras.

1.3. Aportaciones del psicoanálisis acerca del trabajo con sujetos autistas

La orientación psicoanalítica lo que permite es darle un lugar a lo singular del sujeto, un lugar de escucha y de lectura donde se respeta la invención del sujeto. La amplia cantidad de publicaciones acerca del tema permite encontrar distintas formas de trabajo que se realizan con niños autistas. En la primera parte de este apartado se tratará de exponer aquello que sirve de guía para el trabajo con los sujetos autistas y luego, se expondrá acerca del interesantísimo trabajo que se lleva a cabo en algunas instituciones.

1.3.1. Un trabajo posible

Como Gabriela Grinbaum (2012) lo menciona, no hay un manual del psicoanálisis con niños, no hay nada previo, razón por la que a lo que se recurre es a la invención. Invención que les viene bien a estos niños. Sin dejar de lado que de lo que se trata es del *uno por uno*, como lo plantea Vilma Coccoz (2012). Resulta necesario hacer énfasis en que la invención como una forma de trabajar con niños y en este caso, con sujetos autistas, es sustancial. Se logrará hacer un buen uso de ella solo en tanto esta considere lo singular del sujeto autista.

En el apartado anterior se expuso que Tendlarz y Alvarez (2013) plantean que el caparazón autista no está cerrado del todo, dejando abierta la oportunidad de que se introduzcan objetos e incluso personas. Lo que nos lleva a la posibilidad de que el analista, volviéndose *partenaire* del autista, pueda incluirse dentro de aquel borde y emplear un modo de *lazo transferencial* como lo llaman los autores. De ahí que propongan al desplazamiento del neo-borde como la orientación para el tratamiento con sujetos autistas. Sin embargo, reconocen también la importancia de otros tratamientos: el del uso del objeto autista, el uso de la palabra, la dimensión del llamado que como se dijo no es sin el consentimiento del sujeto autista, el trabajo en torno al rechazo de la alienación y la utilización del *No* que operaría sobre aquello que no se realizó en la separación. Aquel objeto autista, privilegiado por el sujeto ocupa el lugar, ciertas veces, del único enlace que tiene el niño con un objeto que esté por fuera de su cuerpo. Este objeto permite, de una forma no *intrusiva*, incitar al intercambio de objetos a través del juego.

Aquí los autores plantean la posibilidad de un *autismo de a dos* que, respetando la singularidad del sujeto, dejando de lado la interlocución y los signos de demanda, permite ampliar el lazo con el niño. Es importante mencionar la aportación de estos autores respecto a la diversidad de formas de presentación del autismo pues esta diversidad, como ellos lo dicen, abre el campo para una multiplicidad de posibles dispositivos y soluciones personales que responden a la construcción a medida de cada sujeto autista. Sobre el encapsulamiento autista y el trabajo que se puede realizar con este, Silvia Elena Tendlarz (2012) propone la posibilidad de construir un espacio, como lo ha mencionado también Eric Laurent, un espacio que no es ni del sujeto autista ni del otro, y que permite un acercamiento.

Laurent (2013), acerca del trabajo con el autista, menciona también la necesidad de la invención, es decir, de un procedimiento particular que, adaptado para cada sujeto, haga soportable la presencia del otro para lograr que se produzca un doble que supla la ausencia de cuerpo del sujeto autista. Así mismo, plantea que esta invención debe incluir al objeto autístico, a las estereotipias y a sus dobles. Acerca del uso del silencio, el mismo autor menciona que este juega un importante papel en tanto permite la aproximación al Otro sin peligro, y diferencia aquel silencio del silencio del aislamiento. En relación al mismo objetivo de aproximación, encontramos la propuesta de Maleval (2007), con la que indica que el clínico debe, en lo posible, borrar su presencia y su enunciación y hacer uso de declaraciones dirigidas al sujeto pero *entre bastidores*.

Como lo menciona Silvia Elena Tendlarz (2010), no es suficiente con que el niño se acostumbre a la presencia del analista, es necesaria una intervención para que sea posible la apertura de la dialéctica. Dice, además, que se trata de introducir al sujeto autista en el proceso de simbolización con el propósito de que en algún momento el niño logre producir una demanda y se pueda hacer circular objetos con valor simbólico. Este hacer circular alude al intercambio del que habla Laurent y que se expuso en el apartado anterior. Pero para este intercambio primero es necesario que el niño pueda ubicar un objeto exterior. Como lo explica Lujan Luale (2011), ese objeto exterior va a suplir la extracción que no se produjo, con la consecuente animación del cuerpo que antes se presentaba como un cuerpo muerto. Lujan Luale también propone hacer uso de los objetos del sujeto autista. A lo que se refiere es a este objeto privilegiado con el que el niño autista puede suplir la no extracción del objeto a y que le sirve de cierta forma para hacer lazo social. La autora resalta la importancia de identificar estos objetos en tanto que le sirven al sujeto para tramitar algo del goce.

Una estrategia que propone Liliana Cazenave (2012) es que el analista se proponga como partenaire y se ubique en el lugar de o del lado del objeto autista, generando así la posibilidad de que este se desplace y pueda darse una sustitución que amplíe el mundo del niño autista. Elida Ganoza (2014), en referencia al mismo tema, propone que el psicoanalista, para hacerse partenaire real del niño autista, debe dejarse guiar por el mismo niño, haciendo lazo y dándole un lugar, lo que llevará más tarde a que potencien sus hallazgos y lleguen lo más lejos posible.

A propósito de la localización del saber en el analista, Bruno de Halleux (2012) plantea que de lo que se trata es de un saber que le da lugar a las elaboraciones del niño. Como dice el autor, en tanto que el saber está localizado del lado del sujeto autista, el trabajo del analista consistirá también en poder leerlo. Es justamente esa posición de saber del lado del sujeto la que permite apreciar la importancia de las invenciones del sujeto autista como Félix Rueda (2012) destaca, invenciones que en muchos casos son las que dan lugar a la posibilidad de que el sujeto se inserte en el mundo y logre, a través de ellas, relacionarse con los otros.

Como Lujan Luale (2011) lo plantea, los usos del cuerpo de los cuales se habló anteriormente pueden ser efecto del trabajo con el niño en tanto este permite al niño ampliar sus recursos para poder hacer con el trauma de la lengua. Es un trabajo que se le ofrece al niño para que pueda él con sus invenciones tratar el goce mortífero. Sin embargo, la autora enfatiza en que la modalidad de este trabajo es dejarse guiar por lo singular de cada sujeto para así recurrir a la invención. En ninguna forma, dice, se trata de orientar hacia la adaptación o la re-educación. Consiste entonces en alojar esas formas singulares con las que el sujeto puede hacer para desentenderse del Otro, y a partir de esa maniobra volver al encuentro más soportable. Dando lugar a estas invenciones propias del niño, consecuentemente se producirá por añadidura, como lo menciona la autora, una tolerancia cada vez mayor a la presencia del otro, dando paso también a la posibilidad de inclusión del niño en otros dispositivos de aprendizaje u sociales.

Para finalizar, habiendo expuesto algunas aportaciones de distintos autores, se podría plantear que lo que encontramos es más que nada una consonancia acerca de la importancia de considerar lo singular del sujeto. Inclusive, Gustavo Stiglitz en su artículo *El Lazo con el Otro*, propone de una manera innovadora cómo se puede ver y leer el *obstáculo* entre el sujeto y el Otro como una mediación entre estos dos agentes, como el invento del sujeto en su encuentro con el Otro. Es a partir de estos trabajos que, como José Fernando Velásquez indica (2000), deben considerar lo subjetivo y lo particular del sujeto, que se logrará algo más. De ahí la posibilidad de que el autista entre en la dimensión del llamado, como Tendlarz y Alvarez (2013) proponen. A sabiendas de que, como dicen los autores, esta no es sin un trabajo con el sujeto y no es, además, sin su consentimiento.

1.3.2. En instituciones psicoanalíticas

Tomaremos aquí el ejemplo de dos instituciones que trabajan con sujetos psicóticos y autistas desde una orientación psicoanalítica, Courtil y Hacer Lugar. En la institución Courtil, como lo menciona Dominique Holvoet (2014), hacen uso de una posición que le permite al operador buscar el mejor acuerdo posible que le de lugar a la particularidad del niño y a la vez posibilite el uso de los ideales que no están descuidados o dejados de lado. Los ideales de los que se habla aquí cumplen una función importante pero que en todo caso sería secundaria, siempre anteponiendo la particularidad del sujeto. Enfatizando así que lo que se busca es un acuerdo en el que al darle un lugar a lo singular del sujeto, por añadidura tal vez se encuentre también lugar para lo demás. Bernard Seynhaeve

(2014), respecto a la cuestión de la higiene, y reafirmando la importancia del lugar para la elaboración del sujeto, señala que esta se regula cuando el niño logra encontrar sus propias soluciones. Dirá que de lo que se trata es de crear un espacio donde sea posible alojar las invenciones del niño. En Courtil se trabaja con talleres donde, como explica D. Holvoet (2014), se pueden localizar las particularidades de los niños y que luego podrán ser puestos en escena en los tratamientos.

En Hacer Lugar, se hace uso de un *dispositivo soporte* que como Marita Manzotti (2005) explica, no le pone un alto al desencuentro con el Otro, sino que más bien, respetando la elección del sujeto busca por otra vía que no sea la del forzamiento, ampliar los recursos del propio sujeto. Como Mariana Gorosito (2005) señala, al ser un dispositivo que aloja, se hace lugar para los modos de producción del sujeto. Ahora, en este mismo proceso, se hace uso de obstáculos que las terapeutas generan con el fin de poner al sujeto a trabajar, obtienen así que el niño despliegue sus producciones. Así, como lo menciona la autora, entre sus tácticas incluyen conductas para ver el índice de tolerancia del niño ante la intromisión del otro, qué es lo que rechaza, a qué desiste, cómo responde, cuándo se da lugar a la negociación, qué le resulta insoportable, o por el contrario ver si se interesa por algo. Guillermina Gutiérrez (2005) explica los tres tiempos en que consiste el dispositivo soporte. El primer tiempo es el *instante de ver*, los terapeutas sostienen aquí su enigma por el sujeto y consecuentemente se va construyendo, como lo dice la autora, el “*se sabe que...*”. El segundo es el *tiempo para comprender* donde producen una hipótesis que atañe al sujeto. Harán uso de la

hipótesis en una acción particular que denominan la *espera anticipada*, al conocer la dirección de la producción del sujeto pueden preverla y proceder con la espera anticipada. El tercer tiempo es el *momento de concluir* donde verifican la hipótesis y el punto de encuentro. Hacen uso de la *sorpres*a que da lugar al encuentro inesperado del sujeto con el Otro, desbaratando aquella singular manera del sujeto de dejar *plantado* al Otro, produciendo un cambio. En sí, en lo que consiste es tomar de improvisto al sujeto, sin dejar de tomar a consideración que el efecto de esta sorpresa no se puede calcular. Lo que se busca, como Gutiérrez lo menciona, es confrontar al sujeto con su nominación, promoviendo una nueva producción de su parte, es decir su implicación al trabajo psíquico.

1.3.3. En la educación

En referencia a la educación, B. Seynhaeve (2014) plantea algo valioso, la posibilidad de crear, improvisar o inventar soluciones escolares para cada uno, para cada uno en su singularidad. De lo que se trata es de enseñanzas especializadas que se adaptarían al ritmo de cada sujeto. Así mismo, Jean-Claude Maleval (2012) menciona que la mejor ayuda que el sujeto autista puede recibir es la de un educador o un terapeuta que pueda dejar a un lado sus *a priori*s y dar paso a la invención del otro, del sujeto.

Jean-Claude Maleval (2012) plantea, además, que el aprendizaje se vuelve realizable para el sujeto autista cuando este toma apoyo sobre un borde elegido por él mismo. De ahí que el trabajo sobre el borde que implica lo que Laurent plantea como

desplazamiento y que fue expuesto anteriormente, sea de gran importancia. Aquel borde que se logra producir es la vía por la cual se puede acceder al encuentro con estos niños, ampliando un poco sus mundos y dando paso luego al aprendizaje.

Algo que logra verificar Marita Manzotti (2005) es que pese a la diferencia entre los parámetros de las terapias cognitivas conductuales y el trabajo psicoanalítico, entre los logros adquiridos por añadidura de este último, se incluyen modificaciones de conducta, que cabe recalcar, no son sin el consentimiento del sujeto. Se puede constatar que hay niños autistas que logran concurrir a escuelas “normales”, pero como lo plantean Tendlarz y Alvarez (2013), esto dependerá siempre de las posibilidades que cada uno de ellos tenga. Lo que nos da lugar para plantear la importancia del trabajo con niños autistas desde la clínica psicoanalítica que, respetando sus singularidades, logra abrir estas posibilidades.

2. PADRES, HIJOS AUTISTAS E INSTITUCIONES

2.1. La parentalidad

Acerca del término *parentalidad*, Marie-Hélène Brousse (2012) menciona que este se distingue del *parentesco* o de la *parentela*. Plantea que la parentalidad responde a una igualdad en el orden familiar entre el padre y la madre, tendencia moderna que da como resultado «(...) un borramiento de la diferencia entre funciones que hasta entonces estaban diferenciadas» (p. 52). A los padres se les dificulta el ubicarse en el lugar de personas mayores, responsables de sus funciones. Resulta así difícil para el niño establecer las líneas entre las generaciones. Delimitado el término parentalidad y lo que comprende, se pasará a hablar de las fantasías, el duelo y las demandas que se dan en torno a los hijos.

2.1.1. Las fantasías acerca del hijo por venir

Maud Mannoni, en su libro *La educación imposible* (1979), plantea a la familia como una institución, así como la institución escolar o la hospitalaria. La familia, como toda institución, tiene una ideología que, como la autora menciona, apunta al orden moral y social a través de formas sutiles de dominación. Cabe recalcar que todas ellas tienen un carácter conservador y, de alguna forma, intentan mantener el orden social de la cultura. De ahí la importancia que se le ha adjudicado a las instituciones en la sociedad.

Acerca de los ideales, Anny Cordié (1994) menciona que estos pertenecen al entorno sociocultural y al de la familia que también ha sido marcada por los valores de la sociedad. Son ideales que serán transmitidos al niño y que responden a las fantasías que los padres se han hecho sobre él. La misma autora explica que los niños, incluso el más pequeño, escucha la demanda que se le hace: aprender, triunfar. En sí se espera que el niño responda a una expectativa que fue planteada desde antes de su nacimiento, desde su propia construcción sintomática y fantasmática.

Como lo explica Marta Schorn (2008) en un texto acerca de la discapacidad, los padres han construido una imagen del niño que responde a sus propias identificaciones, aspiraciones y frustraciones. Además, como dice la autora, han elaborado fantasías sobre la paternidad de cada uno como hombre o mujer. Por esta razón, en muchas ocasiones se producen discordias debido a que ningún sujeto podrá responder en su totalidad al ideal de los otros, el ideal es inalcanzable.

Ahora bien, cuando este niño que desde antes de su nacimiento fue nombrado y fantaseado, nace con una condición de “*deficiente*”, como lo explica Maud Mannoni (1979), es acogido como objeto de cuidados, más no como sujeto deseante. Así mismo como los padres construyen ideas sobre el niño que está por venir, también lo harán respecto al niño enfermo, estas ideas, dice Mannoni, impiden su visión. La misma autora llama la atención sobre el peligro de que el diagnóstico que se da al niño paralice a los padres y traiga consigo un sentimiento de impotencia que deja al niño sin más que un futuro institucional. Las “etiquetas” pueden confundirse con la

persona del niño, quien no puede construirse un lugar diferente al asignado por las angustias de los padres.

Mariana Weschler (2010), madre de una niña con autismo, ha escrito un libro con la finalidad de aportar a otros padres en la misma situación, a aquellos que buscan con quien identificarse. Menciona acerca del momento en que el padre o la madre nota algo en su hijo y que le hace dar cuenta de que no es exactamente como el resto, «*algo no es como se espera*» (p. 11), instante donde surge la duda y se busca una respuesta. Weschler advierte que advendrá también un sentimiento de culpa por lo que le pasa a los chicos, al que califica como desgastante. Como la autora misma lo dice, a pesar del amor que se tiene por aquel hijo, resulta imposible no desear que esté bien, y eso produce frustración, impotencia, tristeza e incluso enojo. A pesar de que es difícil para los padres dejar de lado sus antiguas fantasías sobre el hijo que esperan tener y sus ideales, es de gran importancia que le hagan lugar a la elaboración de nuevas fantasías sobre el hijo que tienen, tomando cuenta de sus posibilidades y más que nada, de lo que es beneficioso para el niño.

Ahora bien, acerca del deseo de que el hijo vaya a un colegio común, Weschler invita a considerar lo que se presenta como más conveniente para el niño, acorde a su momento evolutivo, lo que en su opinión permitiría una verdadera inserción. De ahí que remarque la importancia de tomar en cuenta que siempre habrá una diferencia entre el ideal del hijo y lo que es. Como se mencionó anteriormente, algunos ideales son imposibles de satisfacer y apearse a ellos es dañino.

2.1.2. De las expectativas al duelo

Para hacer lugar a nuevas fantasías, como se proponía en líneas anteriores, es necesario primero elaborar el duelo de las pasadas. Como Blanca Núñez lo expone en su libro *Familia y discapacidad : de la vida cotidiana a la teoría* (2010), los momentos de crisis producen situaciones de pérdida y con ellas se hace manifiesta la necesidad del trabajo de duelo. Más explícitamente dirá, «(...) hay que procesar el duelo por el hijo que no nació para poder conectarse y dar un lugar al hijo real, con su déficit» (p. 86). Núñez explica que el *trabajo de duelo* es un término utilizado por Freud para describir las fases que una persona atraviesa ante la pérdida de un objeto de su apego. Dice que este desprendimiento implica una tarea psíquica. En sí, es la implicación del sujeto en la realidad de que aquel objeto amado se ha perdido. Con respecto al niño, habría la necesidad de hacer duelo por aquel hijo *soñado* que no está, pues al nacer con una falta es harto probable que no alcance a responder a la fantasía del hijo que el padre, la madre o ambos se habían formado. A esto agrega la autora que mientras más grandes hayan sido las expectativas, los deseos e ilusiones, más ardua será la aceptación de la deficiencia del hijo. A pesar de que la tarea es ardua, es necesaria y finalmente beneficiosa para ambas partes. Es la mejor forma de otorgarle un lugar al niño donde sea acogido en su plenitud.

Marta Schorn (2008) advierte que el encuentro con lo impensable desestabiliza y por ende ningún padre está preparado para recibir a su hijo con “*una marca*”. Se refiere a la marca producida por la discapacidad que afecta no solo al niño sino a toda

la familia. De ahí que la autora presente al nacimiento como un momento de encuentro de ilusiones y proyectos, pero también de duelos y pesares. Puede que en algunos casos, se acepte con júbilo la condición del hijo nacido, en otros con desilusión o incluso ambivalencia. La forma en que reciban al niño dependerá mucho de la propia subjetividad de los padres así como también las soluciones que encuentren para lidiar con esto, con lo inesperado.

Como M. Manzotti (2005) menciona, inevitablemente se da una destitución de expectativas como producto del encuentro con la vida cotidiana. La misma autora y otros (2005) reconocen la dificultad de tramitar aquello con que se confrontan los padres. Mencionan que a partir del reconocimiento de la enfermedad, advendrá la preocupación por el pronóstico y la incertidumbre por el futuro. A. Rubistein y Manzotti (2005) señalan que además de la incertidumbre, los padres se encuentran con sentimientos de negación, de dolor, de miedo o de desesperación. Sobre las formas de responder, estas dos autoras explican que habrá padres que, ante un grado de culpa por la situación del hijo, adopten la responsabilidad y hagan de soporte a la espera de algún progreso. Mientras que en otros, por la certeza de una limitación que puede ser irreductible, puede que el vínculo con el niño se vea afectado. Acerca del trauma de lo inasimilable con que se encuentran los padres, las autoras señalan la necesidad de una forma de tramitación. Mencionan dos formas de afrontar esta situación: 1) la inclusión que reconoce el potencial del niño y, haciendo uso de la función de padres, buscan hacer algo para lograrlo; 2) la exclusión que impide la significación de los acontecimientos del niño y por ende produce un estancamiento por la imposibilidad de implicación.

A pesar de que se puede, de cierta forma, delimitar las maneras en que los padres actúan frente a esas situaciones, cabe recalcar que ningún padre responderá de la misma manera, cada uno tendrá su singular modo de hacer con lo que se confronta. En referencia al trabajo con los padres, Vilma Coccoz (2012) indica que este apunta a crear un espacio donde se pueda hablar del niño de otro modo. Alude a la toma del niño autista como objeto que puede ser «(...) rechazado, manipulado, dirigido, castigado, amenazado, aunque también en el modo de consuelo, muñeco, juguete precioso (...)» (p. 70). Este cambio es bueno tanto para los padres como para el niño al que le permite salir de un lugar mortificante, donde no se había dejado espacio para el deseo.

En esta misma línea, Dominique Holvoet (2014) denuncia que empujar al sujeto hacia el ideal de la norma, presente en los deseos de los padres, de quienes trabajan con él e incluso dentro de algunas instituciones, podría producir en el sujeto un aplastamiento subjetivo por el peso de aquellos ideales. Sin embargo, aclara que no se trata de dejar de lado los ideales sino, más bien, buscar el mejor arreglo entre ellos y las particularidades del sujeto. Puesto que el arreglo dependerá de la singularidad del sujeto, este tendrá que ser producto de la invención, pues no habrá un arreglo que se pueda predeterminar y utilizar de igual forma con todos.

2.1.3. Demandas de los padres a la institución

Como lo plantea Éric Laurent (2011), en la actualidad los padres, enfrentados con la discapacidad de sus hijos, son llamados a velar por los derechos de los mismos. Es posible que entre los derechos

que los padres buscan velar se encuentren deseos propios. Mariela S. Brondino (2005) alude a aquellos deseos personales de que el hijo se “*adapte*” a lo que responde con la propuesta no de un fin adaptativo, sino, más bien, de una valoración del sujeto. Al valorar al sujeto, desde su singularidad, se le da un lugar que le permitirá desenvolverse de la mejor forma hallada posible. Ahora bien, puesto que, en el mejor de los casos, los padres buscarán maneras de ayudar a sus hijos, acudirán a instituciones, creando un lazo con ellas, lazo que involucra demandas.

Acerca de esta relación de los padres con la institución que puede ser una institución escolar, Maud Mannoni (1979) explica que es posible que se de una suerte de identificación entre los dos, pues es esta la que realiza el sueño de los padres de educar a sus hijos. A lo que agrega que se produce también un sentimiento de exclusión en los padres que puede desembocar en desconfianza. Esa desconfianza de la que habla Mannoni se puede palpar en una cita del libro *Malestar del docente. La educación confrontada con el psicoanálisis* de Anny Cordié (1998). La autora ejemplifica la demanda de los padres para con la institución y por ende con los maestros. Los padres, como se encuentra en la cita, piden cuentas, critican y culpan al docente. Se trata de una relación complicada donde hay un encuentro entre los ideales de los padres y de los maestros, con las posibilidades de ambos que puede no siempre converger.

Como se mencionaba al inicio, los padres confrontados con lo inasimilable de la condición de sus hijos, encontrados en una posición de incertidumbre, como lo plantea Laurent (2013), toman

como “causa” de sus vidas la lucha por los derechos de sus hijos. Además es la función de proveer salud y educación que se les ha adjudicado socialmente y respaldado por los decretos judiciales como norma y por ende obligación. Es así que se ven insertados en todo tipo de instituciones con el fin de hacer algo, demandar algo. Sin embargo, la diferencia está en lo que se demanda y en nombre del deseo de quién se demanda.

2.2. Los sujetos autistas

Como se ha visto a lo largo de este trabajo, la mejor forma de considerar a los sujetos autistas es desde sus singularidades. Habrá quienes no logren hablar así como habrá quienes lo hagan a través de *soluciones*, como Jean-Claude Maleval menciona. Es así que, teniendo por un lado la teoría psicoanalítica que posibilita una práctica dedicada a brindar un espacio al sujeto autista y a su singularidad, y por otro la posibilidad de recoger datos valiosísimos de aquellos sujetos autistas que hablan poco y de algunos otros que lo hacen más, se puede finalmente *escuchar* al autista.

Jean-Claude Maleval (2012) hace énfasis en la petición de aquellos autistas que logran expresarse para pedir ser tratados con consideración y respeto. De ahí el nombre de su libro *¡Escuchen a los autistas!* Es justamente de eso de lo que se trata, como el psicoanálisis lo propone, brindar un espacio para la escucha del sujeto, que a través del respeto por lo singular posibilita la utilización del saber que ellos mismos poseen. Al igual que Maleval otros autores hacen un llamado al mismo fin. Entre ellos, Bruno de Halleux (2012) remarca el deseo de

respeto que estos sujetos exigen tanto de profesores como de quienes se ocupan de ellos, de su posición subjetiva.

Como lo plantea Éric Laurent (2013), respecto a las intervenciones para el tratamiento del autismo, resulta necesario considerar más vale lo que ellos mismos juzgan apropiado respecto al aprendizaje y sus formas de producirlo. Laurent, para enfatizar ese tema, hace uso de un texto escrito por Michelle Dawson, ella misma autista, quien trabaja para un centro de investigación en Canadá. En base a este texto, Laurent dirá que es necesario comprender el razonamiento, el aprendizaje y el desarrollo de los autistas. Esas consideraciones son las que abren las posibilidades de trabajo con los sujetos autistas y se pueden verificar en el trabajo psicoanalítico con ellos. Laurent transmite así la preocupación de Michelle Dawson porque se respete los modos de hacer de los autistas en lugar de imponer conductas y suprimir otras que son consideradas “*extrañas*”. Dawson remarca que para defender los intereses de los autistas es necesario que ellos mismos estén involucrados en las decisiones que les conciernen así como resulta urgente el respeto por el consentimiento del sujeto. Alude así a la insuficiencia de que los programas sean manejados por los padres, pues siempre hay “*conflictos de interés*”. En sí, como lo enuncia Laurent, M. Dawson «(...) *reclama un acceso al saber que respete al sujeto autista y lo deje desarrollar por sí mismo sus competencias*» (p. 191). En suma, se apuntaría a permitir que el autista abra su propio camino hacia el aprendizaje, para lo cual acudiría a sus propios medios, sus formas de hacer con.

En el mismo libro y para concluir este apartado, Laurent cita a Henry Bond, otro joven autista quien, haciendo uso de una fórmula que

escuchó en un congreso sobre autismo, enuncia: «*Nadie quiere ser amado como 'normal' –cada cual quiere ser amando por lo que hay de único en él*» (p. 200). Eso es lo que aquellos sujetos autistas que han logrado comunicar han demandado, el respeto por lo singular que incluye sus formas de ser y hacer. Finalmente nosotros aprendemos de ellos.

2.3. Las instituciones

A la institución, Ginnette Rimbault (1980) le adjudica un carácter estático, conservador y represivo, la plantea como un sistema de defensa que tiene como objetivo regularizar las «*inter-relaciones*». Las instituciones, como lo dice la autora, son constituidas por la sociedad y la fuerza normativa de esta, en un intento de frenar aquello que ha sido excluido, lo que no es “*normal*”. La historia de la locura lo comprueba, lo “*anormal*” es rechazado por la sociedad, en un intento de defenderse de aquello que le recuerda lo imposible de procurar el ejercicio de las normas y la realización de los ideales.

Lucia Garay (1996), señala que la constitución de una institución delimita fronteras que pueden ser permeables, tiene voz sobre quienes la integran y quienes no, posee mandatos y demandas y produce lo que la autora denomina como una «*cultura institucional*». Esta *cultura institucional*, dice Garay, se muestra como un sistema de valores, ideales y normas, y posee un «*orden simbólico*» que preestablece la práctica y por ende la conducta de quienes la integran con el fin de alcanzar sus metas. Además, como menciona la autora, las instituciones en tanto que están formadas a partir de una sociedad, serán portadoras de sentidos y significados específicos de aquella sociedad. La dificultad

ante la necesidad de cambio está en intentar franquear esas fronteras que tienen como diques ideales ya preestablecidos y que ante la posibilidad de un cambio subversivo instala resistencias.

Como lo plantea Garay, la institución será quien, luego, establezca ideales y proyectos, e incluso se presente ella misma como ideal. La institución se podrá definir entonces como «(...) *un conjunto de formas y estructuras sociales; también de configuraciones de ideas, valores y significaciones instituidas (...)*» (p. 151). Estos factores instituidos son expresados a través de leyes, normas y pautas que, como menciona la autora, no necesitan estar escritos pues se transmiten a través del discurso y regulan las acciones de los individuos. Lo instituido se presenta como un discurso rígido, difícil de atravesar que abre la pregunta por el lugar para lo distinto, para lo que no responde a los ideales de la sociedad.

Maud Mannoni (1979) explica que la estructura de toda institución, que puede ser hospitalaria, escolar o familiar, se basa principalmente en la «*conservación*» de un hábito, cultural, social u otro, con el fin de «*reproducir*» aquello heredado. Encontramos así una consonancia entre varios autores, se preserva en las instituciones ideales ya predeterminados. De ahí que Robert Lefort (1979), plantee que las instituciones son la puesta en práctica de las ideologías. Son pues, las encargadas de transmitir aquellos ideales.

Silvia Comastri (2012) menciona que las instituciones así como las comunidades tienen fuertes lazos con ciertos ideales normativizantes, como lo dice la autora, se trata de significantes-amo. Comastri plantea la necesidad de que tanto la comunidad como la práctica institucional

mantenga una determinada distancia con aquellos ideales. La autora reconoce el desafío que es alojar a sujetos autistas o psicóticos en instituciones donde se de asilo a sus particularidades, sin embargo plantea que la distancia con los ideales permitiría alojar la singularidad de los sujetos que son recibidos por la institución. Como se planteaba anteriormente, no se incita a dejar los ideales, la propuesta es buscar la forma de que estos no condenen lo diferente, y más bien se lo incluya.

Acerca de las clases de instituciones, Alexandre Stevens (2014) encuentra dos: la institución paranoica a la que diferencia de la esquizofrénica. La institución paranoica la postula como la normal, explica que esta tiene reglamentos que son validos para quienes la conforman y que son considerados importantes. Esta institución se presenta como sabedora de lo que es bueno para el niño, impone reglas arbitrarias y es, además, invasiva. Por otro lado, la institución esquizofrénica interroga el fundamento mismo de la institución y es desorganizada. Plantea que es necesario algo que perturbe a la institución, el psicoanálisis. El autor remarca que en las instituciones que como Courtil trabaja con niños autistas y psicóticos, es fundamental reconocer que el saber está del lado del niño. A lo que se perturba es a lo instituido, intentando hallar la forma de flexibilizar lo rígido.

2.3.1. Las instituciones educativas

Como lo explica Maud Mannoni (1979), la aparición de la institución educativa es producto de la concepción del *niño*, y luego el *niño con problemas* será condición para que surjan instituciones «*medicopedagógicas*» como las llama la autora. En esta misma línea va surgiendo, en contraste del hombre enfermo, el hombre

sano, convirtiéndose este último en ideal de salud tanto física como intelectual y moral. Esto con la consecuente elaboración de teorías médicas y pedagógicas que responden a las ideologías de la época. Como se ve, la responsabilidad de mantener el ideal de lo normal, ideal que remite a lo saludable física y moralmente, era asignado al campo médico y al pedagógico. Ambos campos sacrificaban, y algunos sacrifican aún, lo más propio del sujeto a cambio de asegurar lo más general: su condición de ciudadano y por tanto sometido a los ideales de la sociedad que demandan de él una forma de ser y hacer.

Ahora bien, Lucia Garay (1996) define a la institución, y en especial a la institución educativa, como una formación social y cultural que consta de una multiplicidad de instancias, dimensiones y registros. La institución educativa, como plantea la autora, obtiene su identidad de las fuerzas sociales. La autora localiza una «*violencia necesaria*» que se encuentra en el origen de las instituciones educativas, y que responde a la regulación de conflictos y rivalidad. Es por el orden del sometimiento que se consigue la normalización anhelada.

La misma autora enfatiza que para que la institución logre cumplir su función educativa, es necesaria la articulación del vínculo docente-alumno en lugar de la fragmentación motivada por el salario en un caso y en el otro por la acreditación. Garay señala que mientras los ideales educativos e institucionales del aprendizaje creativo estaban basados en el compromiso, el valor de trabajo, la dignidad del hombre con su correspondiente búsqueda de

desarrollo y felicidad, en la práctica estos ideales eran dejados de lado, y cambiados por los de disciplina y organización.

Como lo plantea Vilma Coccoz (2014), la demanda de regulación del funcionamiento del cuerpo y de las relaciones entre sujetos está orientada por ideales que no responden a la realidad de cada sujeto. La educación, como la autora señala, ha estado encargada de ocuparse de aquella demanda. Coccoz señala que ante el tropiezo de ciertos sujetos para alienarse a «*la marcha del mundo*» surgieron instituciones educativas o también terapéuticas para responder a esas dificultades. De ahí que en las instituciones se intente ordenar el goce a través de normas y límites, como menciona la autora. El inconveniente con que se enfrentan estas demandas es que el goce no es completamente regularizable, algo siempre queda de él y disturba al ideal.

2.3.2. Lo instituido y lo instituyente

Por instituido se refiere a, como se vio en los apartados anteriores, aquello que está establecido dentro de una institución, que por lo general, como lo dice Ginnette Raimbault (1980), tiene un carácter estático, inamovible, que incluso no necesita estar escrito para ser transmitido, es algo que está en el discurso de la institución y a lo que se someten sus integrantes y que repercute incluso en quienes no están dentro de ella. Para hacerle lugar a lo instituyente habría que tomar en cuenta lo instituido.

Ahora bien, lo instituyente, por el contrario, es aquello que viene a cuestionar lo instituido y a hacer un lugar para lo nuevo. Como lo

menciona Vilma Coccoz (2014), recordando la definición de instituir que implica el acto de establecer algo nuevo, la orientación analítica vela el acto analítico que funda al sujeto, en otras palabras, vela lo singular. Es aquello lo que se busca instituir en las instituciones dejando abierta la pregunta de si será posible hacerlo.

Cabe mencionar, sin embargo, que la acción instituyente no será sin reparos. Cuando una institución se ve amenazada surge lo que Ginette N. Michaud (1975) encuentra como rasgo común en todo tipo de colectividad, un «*ideal de resistencia*». Ese *ideal de resistencia* intenta proteger lo instituido, aquello preestablecido. No obstante, a pesar de las resistencias que surgen en algunas instituciones, habrá otras en que, como R. Gómez y E. Rivas (2005) plantean, se pueda localizar una demanda de curación. Por lo general, serán instituciones otorgadas por instancias gubernamentales para el sufrimiento de los ciudadanos. Es en aquellas instituciones donde la instauración del dispositivo analítico se hace posible. En conclusión, cuando hay demanda y se cuenta con los recursos para lograrlo, es posible hacerle lugar a lo instituyente y en este caso en particular, a la consideración y al respeto de lo singular.

2.3.3. La institución estallada

La *institución estallada* es una noción planteada por Maud Mannoni (1979) que, como la autora explica, tiene como objetivo evitar la institucionalización del paciente. Se refiere aquí a que la locura del paciente, que a pesar de que puede ser pasajera, se enfrenta al peligro de pasar a una forma más permanente, a una

«*institucionalización de la enfermedad*» como ella le llama. Esta institucionalización de la enfermedad no provocaría únicamente la prolongación de la estadía del sujeto en la institución, sino además, la imposibilidad de expandir sus campos de interacción.

En sí, de lo que se trata, como lo explica Robert Lefort (1979), es de un lugar de «*ruptura*» que tenga la capacidad de abrirse hacia el exterior, abriendo a la vez el campo para los sujetos, previniendo la institucionalización de los mismos. Como lo dice, Simone Benhaïm (1979), la *institución estallada* permite la variación de estancias en distintos lugares, es decir, no remite a una sola institución, y se dará de acuerdo a la evolución de los síntomas del sujeto y de acuerdo a las peticiones del mismo. En la actualidad existen algunas instituciones psiquiátricas, que en un movimiento por evitar la institucionalización, determinan un tiempo máximo de permanencia acorde al estado del paciente. Aunque estas no son en lo absoluto instituciones estalladas, la tendencia a evitar la institucionalización, puesto que no es conveniente para el sujeto, es una característica que las une.

A esta *institución estallada* se la puede comparar con la *institución esquizofrénica* de la que habla Alexandre Stevens, ambas le abren un espacio al sujeto y de cierta forma se dejan guiar por él. En sí La función de este apartado que hace uso de la noción de *institución estallada*, es de demostrar la posibilidad de que una institución, por su condición misma de abierta, distanciada de los ideales, permita expandir el campo de acogida de los sujetos sin el encierro en un solo lugar y de acuerdo a sus posibilidades y deseos.

2.4. El trabajo en conjunto

Como se ha podido percibir, el tratamiento con un sujeto autista implica un trabajo en conjunto: los padres tienen sus actividades en el hogar con sus hijos, los hijos con las instituciones y a la vez las instituciones con los padres. Se ha hablado de las formas en que los padres logran o no implicarse y hacerse cargo de sus hijos, en el mejor de los casos, como se ha visto, buscan abrir la mayor cantidad de medios posibles para que estos niños obtengan ayuda y logren desarrollar sus potencialidades. En el caso de las instituciones educativas u otras que acogen a estos niños, se trata de la apertura para aceptar sus singularidades y hacer uso de ellas. Después de todo, eso es lo que exigen los sujetos autistas, el respeto a lo singular. Ahora bien, como menciona Bruno de Halleux, «*Hace falta un espíritu de responsabilidad compartida (...)*» (2014, p. 73), para potencializar el trabajo. El compromiso entre padres, maestros, psicoanalistas u operadores, permitirá producir algo nuevo que ofrecer a los niños como una oportunidad inédita, una invención.

3. TENDENCIAS DE LA EDUCACIÓN EN LA ACTUALIDAD

Como se sabe, los cambios políticos, económicos o culturales de la época producen efectos en la sociedad, incluida en esta las instituciones que se rigen en ella y por ende las instituciones educativas. De ahí la importancia de considerar las tendencias educativas que surgen en la época contemporánea que responden a exigencias sociales regidas por leyes y normas y que plantean ciertas demandas que afectan directamente a los sujetos. La inclusión educativa es una de estas y surge como un movimiento global.

3.1. La educación

La educación viene a ser un componente muy importante de la sociedad y de las instituciones que la conforman. Además de las normas y leyes que la sociedad plantea, la educación juega un papel crucial en tanto su función de educar, impartir conocimiento, con el que también transmite ideales, normas y límites. Maud Mannoni (1979), criticando a la educación, manifiesta que el fin de esta no está dirigida a la conveniencia del sujeto sino, más bien, a las necesidades de la sociedad.

Una definición de educación la encontramos en el libro *Teoría de la educación* donde Jaume Sarramona (2000), la presenta como un proceso de humanización que implica el dinamismo entre varios sujetos y sus entornos, mismo que se da según una escala de valores que a la vez definirán las bases de la integración, garantizando así la

supervivencia de la cultura a través de un proceso que nunca termina. El autor explica además que el sistema educativo está apoyado en el marco legal, el cual, a la vez, define sus metas. A lo que agrega que el sistema educativo depende de las tradiciones, de la organización política y de los recursos económicos, de ahí que varíe en cada país.

Como Lucia Garay (1996) menciona, la institución educativa se encuentra con dos funciones necesarias aunque antinómicas: 1) la individuación que corresponde al ideal de que el sujeto se vuelva autónomo; y 2) la socialización. A lo que se apuntaría sería a una socialización que encontrándose dentro del marco de los ideales de la sociedad, le abra espacio a la individuación como una propiedad del sujeto que abarca su singularidad pero que resulta indispensable en el momento de ser “socialmente útil”, es decir, aportar a la sociedad, objetivo que logra al volverse autónomo.

Ahora bien, como se ha mencionado anteriormente, el trabajo con el sujeto autista requiere de invención, invención del sujeto y de aquellos que tratan con él. Este ejercicio a través de la invención y el respeto por lo singular abarca al campo educativo. Como Anny Cordié (1998) explica, aprender es un mecanismo activo que necesita de la participación del niño. De ahí la importancia de considerar lo que el niño tiene para aportar, el conocimiento de sí mismo y sus formas de aprender.

Como se había planteado anteriormente, uno de los efectos del trabajo psicoanalítico con sujetos autistas es la apertura que se da a otros campos por medio de aquello que le interesa y le llama la atención al sujeto autista, logrando, en ocasiones, una mejor inserción en el

ámbito educativo. Como Daniel Valdez (2004) propone, la diversidad tanto del alumno como del profesor, «(...) *demandarán creatividad, ingenio, flexibilidad y la necesidad de desplegar una variedad de herramientas semióticas que no excluya a ninguno de los sujetos educativos (...)*» (p. 53). El mismo autor agrega que se necesita de un trabajo interdisciplinario que procure crear propuestas ajustables a las necesidades educativas del sujeto. Como Catherine Millot (1979) plantea, en su libro *Freud anti-pedagogo*, la educación, además de procurar que los fines sociales sean cumplidos, ha de brindarle un lugar al individuo. En otras palabras, se trata de darle la oportunidad de que, a pesar de estar en el marco de las normas impuestas por la sociedad, el sujeto tenga un lugar, la escuela en este caso, donde pueda desenvolverse y ampliar sus conocimientos de la forma que él mejor sabe.

En sí, como Edgar Morin lo dice, «*La educación del futuro deberá velar por que la idea de unidad de la especie humana no borre la de su diversidad, y que la de su diversidad no borre la de su unidad*» (1999, p. 33). De lo que se trata es de acoger la diversidad y reconocerla como parte de la sociedad. Es precisamente lo que se aspira hacer con las propuestas de inclusión, sin embargo, además de reconocer lo singular de cada sujeto, es necesario hacerle un lugar donde no rija el anhelo por la homogeneidad.

3.1.1. La demanda de la sociedad moderna a la educación

Como Marie-Hélène Brousse plantea «*Hay un estilo de vida ligado al hecho de educar a los niños*» (2012, p. 54), la autora hace referencia a la ambivalencia con que algunos padres acogen la

parentalidad y sus temores por la dominación que el niño viene a ejercer. Sin embargo, esta frase se presta, también, para ser acogida desde un punto de vista más social y económico. La educación del niño lo prepara para que, luego de la obtención de algunos certificados de escolaridad, entre al mundo laboral y “contribuya” a la sociedad.

En la actualidad se puede observar una creciente demanda porque los sujetos obtengan títulos universitarios, realicen posgrados y doctorados para que puedan ser acogidos en el mundo laboral. En otras palabras, la educación resulta indispensable para desenvolverse en un ámbito profesional, tal como lo exige la sociedad. Aquellos que no logran alcanzar esta preparación quedan rezagados. Las propuestas de inclusión surgen también como solución a esta desigualdad.

Ante el eminente peligro de la exclusión por estas exigencias que en algunas sociedades no pueden ser colmadas, surgen propuestas tales como “*la escuela para todos*” ideología de Jules Ferry. Tal como explica Anny Cordié (1998), la propuesta es que se eliminen las desigualdades y que los ciudadanos tengan las mismas oportunidades. Sin embargo advierte del peligro de que, más vale, se fortalezcan las diferencias. Al realizar propuestas globales que abarcan a todos los individuos por igual queda una tenue línea que diferencia la inclusión de la exclusión, pues, con ella se tiende a excluir lo singular del sujeto.

3.1.1.1. El rendimiento

En cuanto al rendimiento, es sabido que este es una exigencia de toda institución educativa con la que se mide la calificación del estudiante para cursar un determinado año y acceder a nuevos conocimientos, tal como ha sido sistematizado por el sistema educativo. En el caso de niños con capacidades especiales, tales como los autistas, cabe la pregunta por el rendimiento en el campo escolar. Como se ha ido mencionando a lo largo de este trabajo, las capacidades cambiarán de un sujeto a otro al igual que las aptitudes y preferencias del sujeto para tal o cual área.

Anny Cordié (1998) explica muy claramente que la exigencia escolar es el efecto del ímpetu por el éxito social, de ahí la demanda de esta. Al respecto de la adaptación del individuo a las exigencias de la sociedad, Maud Mannoni (1979) explica que se producen saberes teóricos donde se diferencian lo normal de lo anormal o mejor dicho, lo que la sociedad demanda y lo que rechaza. A lo que agrega que la producción de esos saberes tienen un objetivo, ponerse «(...) *al servicio de las ideas de rendimiento y eficacia, con efectos en los programas escolares o en los tipos de instituciones educativas y de asistencia*» (p. 130). Ahora bien, como Gustavo Stiglitz (2012) advierte, el niño puede caer víctima de ese saber, pues los saberes a los que se les ha encargado la tarea de tratar al sujeto autista, por lo general han sido el saber médico junto con el pedagógico, el legal y el sociológico. Como explica Stiglitz, son saberes que desconocen al sujeto en su singularidad. Se

necesita de un cambio de mira, instituir una orientación psicoanalítica, permitiéndole a los docentes, operadores, psicólogos y demás profesionales que tratan con el niño, tomar en cuenta la subjetividad de los sujetos y con ella sus singularidades, beneficiando así a los niños.

Como se sabe, las políticas educativas vigentes de la época influyen en la educación. María Barila, Liz Campetti y Marcela Svetlik, (2006) en un trabajo acerca de la práctica del docente, plantean una necesidad muy puntual de la educación por controlar que todos los estudiantes sigan una misma «*curva de normalidad establecida*» (p. 26). Esta curva de normalidad como la nombran las autoras, nos remite no tan solo al rendimiento que se le exige a los alumnos, sino, además, a la tendencia de homogeneizar que descuida lo singular de los sujetos.

El rendimiento es en realidad un tema que puede cuestionar a todo padre, indiferentemente de las capacidades intelectuales de sus hijos. Sin embargo, es un tema de especial valor en el momento de decidir que un niño con capacidades especiales acuda a un colegio regular con la mira a la inclusión. Blanca Núñez (2010) menciona que la preocupación por el rendimiento se debe al deseo de que el sujeto se mantenga en aquel colegio escogido, colegio “común”, en lugar del interés por el bienestar del niño. El resultado, plantea la autora, es la «*sobreexigencia*» que se le impone a los chicos, donde la adaptación curricular no basta. Cabe rescatar que ese no es el caso de todos los colegios. En sí, dependerá en gran manera

de la preparación que la institución haya tenido para acoger a sujetos con capacidades especiales.

Como explica Marita Manzotti (2005), para Foucault, la norma también impone un «*optimum*» a alcanzar, midiendo las capacidades de los individuos cuantitativamente y jerarquizándolos a la vez. Se puede verificar así el intento de la sociedad por transmitir sus ideales a través de las normas a seguir que han sido establecidas. Estos ideales que demandan una cantidad preestablecida de aptitudes necesarios para desenvolverse eficazmente en la sociedad, fomentan la exclusión.

3.1.1.2. La homogeneización

Como Marita Manzotti y otros explican, la «(...) *homogeneización implica un borramiento o una exclusión de lo diferente*» (2005, p. 128). De ahí la paradoja del intento de incluir a todos cuando el mismo acto de inclusión tiene tintes de homogeneización, pues se corre el riesgo de caer en la exclusión de lo más propio y singular de los sujetos. El sistema educativo, como plantean Manzotti y otros autores (2005), apunta a un fin normativo donde los contenidos son sistematizados y las normas junto con las propuestas educativas son dirigidas “para todos”. El problema surge cuando no todos pueden responder a las mismas exigencias y no se ha creado un espacio que acoja las diferencias y haga uso de ellas.

S. Tendlarz y P. Alvarez (2013) mencionan la tendencia a la reeducación de la que son objeto algunos niños con el fin de que se vuelvan igual a otros y todo ello por acercarlos a lo que es “normal”. Una vez más, son los ideales utópicos acerca de la “normalidad” los que influyen gravemente en el intento de que todos sean iguales, homogéneos, condenando en algunos casos, en otros negando la subjetividad del sujeto. Maud Mannoni en su libro *La educación imposible* (1979), denuncia el sometimiento y las estereotipias que se le demandan al niño en razón de la “buena conducta”. Al establecer lo que es la “buena conducta” y pretender que se cumpla, se está exigiendo a la vez, la homogeneización del comportamiento de los alumnos en base a unos ideales. Como Marita Manzotti (2005) menciona, si el objetivo es valorar las conductas, tales como las “buenas conductas”, la norma lo que demanda es homogeneizar.

En esta misma línea, Anny Cordié (1994) advierte de una democratización de la enseñanza que aspira a que los niños sean iguales. Ignorando las diferencias, como dice la autora, tienden a una enseñanza única. Por lo general se suele hacer uso de una misma estrategia educativa con la aspiración de que todos los alumnos se rijan por ella. Es decir, se tiende a lo homogéneo, que en ocasiones puede ser percibido como ejemplo de orden.

Las instituciones educativas responden a las leyes impuestas por la sociedad, y como Gustavo Stiglitz (2012) plantea, el acto de homogeneizar a través de las leyes como

una forma de regulación tiene un aspecto violento que urge ser tomado en cuenta. El autor alude a la supresión de lo diferente de cada sujeto que no es considerado por la ley. El acto violento al que refiere estaría en posición de descartar lo subjetivo del sujeto dejándolo desamparado en el mundo de lo homogéneo donde no tiene ni voz ni voto y acaba siendo hablado por algún otro. De ahí la importancia de considerar la homogeneidad como una amenaza contra lo singular, aquello de lo que más se puede servir el sujeto para hacer con los otros, lo que junto con sus invenciones le permite hacer lazo.

3.1.2. La educación especializada

Un gran representante de la educación especializada es Fernand Deligny quien, como indica Ginette Michaud (1975), se dedicó a esta desde 1936. Michaud rescata en su texto la lucha de Deligny por que sea la estructura social quien se adapte a las demandas de los niños. La propuesta consistía en que, haciendo uso del caso de cada niño, se intentase comprender lo que le sucede en la clase. Además, la institución los reconocía como «(...) *capaces de utilizar su derecho a la palabra*» (p. 13). Resulta importante resaltar el que la institución reconozca al niño como sujeto capaz de decir algo y en derecho de hacerlo, se le otorga así un lugar, lugar del que hará uso para desenvolverse.

Blanca Núñez (2010) advierte que, acerca de las propuestas educativas, no hay una generalizada. Pueden haber distintas estrategias de abordaje, cada una según la necesidad específica de cada niño. Cabe decir, no debe haber una estrategia

generalizada para todos los niños. Como Beatriz Udenio (2013) explica, siempre habrá un «*imposible de enseñar*» donde se deberá acudir a la invención del sujeto. Después de todo, quienes han de conocer la forma de aprendizaje que más les conviene son ellos.

Jaume Sarramona (2000), acerca de alumnos con déficits no tan graves, menciona que al ser escolarizados en instituciones educativas regulares, necesitarán de ayuda extra, y no lograrán alcanzar el ritmo de los demás compañeros. Sin embargo, menciona que la diversidad que encuentran en aquellos centros los pueden preparar mejor para la inserción en la sociedad. Ahora bien, respecto a los alumnos con déficits graves, indica que estos requieren de centros especializados que puedan brindarles una atención personalizada, a medida. Acerca del currículum, el mismo autor explica que este designa el conjunto de materias y demás actividades necesarias para alcanzar determinado nivel educativo. Lo que se propone en la mayoría de centros educativos designados como inclusivos es la adaptación curricular. La adaptación curricular sería una herramienta para lograr una mayor inclusión de sujetos con capacidades especiales en instituciones educativas regulares. Lo ideal es que el currículo se adapte a las capacidades del individuo, pero para ello se necesita primero otorgarle un espacio donde se respete su singularidad.

Sin embargo, cabe recalcar que, como María Barila, Liz Campetti y Marcela Svetlik plantean, «*La apuesta a la singularidad, particularmente en la escuela, no se sostiene en 'simplificar', 'minimizar', 'recortar' los contenidos curriculares*» (2006, p. 25). Se necesita de un aparato que verdaderamente acoja la singularidad

propia de lo subjetivo de los niños y antes que verlo como un déficit se lo considere como un verdadero trabajo de invención del sujeto para hacer con algo.

3.1.3. La inclusión educativa

Si nos referimos en un principio a la etimología de los verbos “*includo*” y “*excludo*”, encontramos que el primero tiene como significado “*encerrar*”, mientras que el segundo significa “*encerrar afuera*” (Wigdorovitz de Camilloni, 2008). En sí, lo afuera está excluido de lo de adentro y lo de adentro está excluido de lo de afuera. El establecer aquello que está dentro y aquello que está fuera es una forma también de clasificar, que desencadena en la oposición de lo bueno y lo malo, de lo normal y lo anormal.

Como menciona Zygmunt Bauman (2009) en una entrevista, existe una tendencia a construir fronteras. En algunos casos estas están verdaderamente materializadas en muros o cercas que separan y brindan una falsa promesa de seguridad. En otros son fronteras más vale imaginarias que protegen de lo Real, de aquello que no se puede significar, mucho menos tramitar y que por tal condición se ha empeñado en marginar, desterrar, expulsar o, por qué no, también ignorar.

Las instituciones educativas, también, construidas atrás de muros, en algún momento, intencionalmente o no, cumplieron el mismo fin de clasificación de lo aceptable y lo no aceptable, en razón de un ideal social. Como Wigdorovitz menciona, «*El origen de las diferencias puede ser natural, pero la causa de la exclusión es*

siempre social y cultural» (2008, p. 5). Objeto de exclusión eran aquellos que no eran considerados útiles para la sociedad, así como sucedía en siglos pasados con los locos, desterrados de las ciudades. Aquellos a quienes Z. Bauman (2003) denomina “*desechos humanos*”, son, como dice, sujetos que dejan de ser considerados como funcionales. Se puede apreciar, a lo largo del tiempo, la continua delegación de sujetos a ser excluidos que vienen a ocupar el mismo lugar. Si en algún momento fueron los excluidos los locos, pese a que no han dejado de serlo del todo, a aquellos se les fueron uniendo los desempleados, aquellos sin hogar, los “discapacitados” e incluso los ancianos, como se decía, aquellos que no representan un aporte –de acuerdo a los ideales establecidos– para la sociedad.

Ahora bien, la inclusión y en particular la educativa, apela a un cambio un tanto radical, manifiesta el propósito de una “educación para todos”. A lo que apunta la inclusión es a la igualdad de derechos que como seres humanos todos deben de gozar. El Ministerio de Educación del Ecuador (2011) utiliza la definición de *inclusión* dada por la UNESCO en el 2005:

«Inclusión es el proceso de identificar y responder a la diversidad de necesidades de todos los estudiantes a través de la mayor participación en el aprendizaje, en las culturas y en las comunidades, y reduciendo la exclusión en la educación» (2011, p. 7)

Como es planteado, «*La educación es la vía de entrada a una participación plena en la sociedad*» (UNICEF, 2013). La inclusión educativa, como está descrita en el texto *Educación en la Diversidad* (UNESCO), sería la acción de brindarles educación a todos los niños sin exclusión alguna. Se plantea en este texto que la dificultad

a la que se enfrentan es aceptar a todos los niños, reconociendo las diferencias individuales de los sujetos pero como un valor a considerar luego en el proceso de educación, de tal manera que se beneficien de una enseñanza que tenga la capacidad de adaptarse a las necesidades de cada uno. Como se reconoce en el texto *Aspectos claves de la Educación Inclusiva*, «(...) con una población estudiantil heterogénea, propia de las escuelas inclusivas, se requiere de modelos que contemplen, respeten y potencien, desde la diversidad, los procesos de enseñanza-aprendizaje» (2009, p. 20). Al fin y al cabo, este modo de responder ante la diversidad será beneficiosa para todos los niños, pues, aún aquellos que no tienen “necesidades especiales”, pueden tener formas muy singulares de aprender e intereses muy propios.

Además, se propone practicar la *inclusión* en lugar de la *integración*. La integración, como explican en el mismo texto, está centrada en la atención individual de los estudiantes integrados. Es decir que pese a ser integrados en las instituciones, el trato y el servicio que reciben es distinto por lo que no les permite una verdadera integración. Por el contrario, la inclusión abarca la integración de todos los alumnos. Si bien es cierto que el objetivo de la inclusión es reconocer a todos como sujetos de derecho por igual y se promulga en cierta forma la aceptación de lo heterogéneo para una verdadera inclusión, por otro lado, lo homogéneo se remarca con las exigencias de la sociedad que se esconden detrás de la normativa de inclusión y que se manifiestan en las evaluaciones. Se incluye al individuo pero se puede correr el peligro de excluir lo más singular de él.

Marta Schorn (2008) advierte que la inclusión de un niño en una escuela común no debe darse por imposición o por resignación. Plantea que esta decisión debe ser producto de una profunda reflexión que considere lo más conveniente para el sujeto. Así mismo, enfatiza que la decisión de integración en una escuela común no es necesaria o quizás conveniente para todos los sujetos con necesidades especiales. La misma autora propone que la integración no sea acogida como imposición sino como una posibilidad, una alternativa más. Sin embargo, en razón de no excluir, las leyes promueven la inclusión en escuelas regulares como obligatoria y el uso de la educación especial como opción excepcional en casos en que se demuestre que la educación regular no es posible de lograr.

Anny Cordié (1998) advierte que no es posible concebir un mismo programa para todos. Plantea la necesidad de autorizar la inventiva con el fin de que cada quien encuentre un modo de funcionamiento que le satisfaga. Es por medio de la invención que se podrá encontrar la mejor forma de inclusión para el niño y en particular para el niño autista. De ahí la necesidad de que se le de a la invención, a una práctica distinta, un lugar dentro de los espacios de la institución.

Como menciona Éric Laurent (2013), los tratamientos inspirados por la orientación psicoanalítica recomienda que estos niños sean inscritos en instituciones que les sean convenientes, lugares que acojan su singularidad y tengan la opción de adaptar los aprendizajes de acuerdo a las posibilidades de los sujetos. Se podría acotar que el trabajo orientado por el psicoanálisis le permite

al sujeto, paulatinamente, ampliar sus objetos de interés y con ello alcanzar tal vez, en algún momento, la inserción en un dispositivo educativo, mas no sin su consentimiento.

Como se mencionó anteriormente, Daniel Valdez (2004) enfatiza la importancia de que cada profesor, a través de la creatividad, ofrezca a sus alumnos varias herramientas para su aprendizaje, con el objetivo de que ninguno sea excluido. La concientización acerca de la inclusión, la tolerancia y el respeto por lo diferente, son valores que busca la sociedad a través de la implementación de leyes. Sin embargo, para que el proyecto sea efectivo se necesita de dispositivos que acojan a los sujetos y, tal como decretan las leyes, salvaguardando su integridad, su desarrollo, y respetando sus propias elecciones se les permita acceder a las soluciones que mejor les convengan como puede ser una inclusión total en una escuela regular o una parcial con un trabajo por fuera de ella que procure alojar su singularidad.

4. PROPUESTA GUBERNAMENTAL DEL PLAN NACIONAL PARA EL BUEN VIVIR

Lo que se trabajará en este capítulo son los antecedentes, objetivos de la propuesta gubernamental del Plan Nacional para el Buen Vivir 2013-2017 acerca de la inclusión, para, junto con los temas anteriores, delimitar las posibilidades y limitaciones de este Plan de Desarrollo. Es, pues, indispensable contar con un apoyo teórico que pueda orientar el trabajo con sujetos autistas en los próximos años dentro de las instituciones educativas del Ecuador. Como se vio en apartados anteriores, el psicoanálisis ofrece una orientación que permite sostener un trabajo con los sujetos autistas y que aportaría en gran medida a los planes gubernamentales de inclusión.

4.1. Antecedentes

En 1994, la UNESCO, en su celebre *Conferencia Mundial sobre Necesidades Educativas Especiales: Acceso y Calidad*, en Salamanca, planteó la urgencia de que el derecho a la educación para todos sea velado por los gobiernos de los países. Como se plantea en el mismo decreto, «*Toda persona con discapacidad tiene derecho a expresar sus deseos en lo referente a su educación*» (p. 5). Pero se enfatiza el hecho de que la escolarización permanente en escuelas especiales deberá ser en última instancia una excepción. Sin embargo, para facilitar la inclusión, exige un programa de estudios flexible que cuente con opciones curriculares que puedan ser adecuados a cada niño y a sus intereses. Ahora bien, con una población estudiantil grande y un proyecto de educación, todavía en proceso, que logre responder a la demanda, resultará difícil procurar que cada sujeto, y en particular el

autista, reciba el monto de dedicación que necesita para desarrollarse en un ambiente como el de un curso de 40 a 50 alumnos con un solo profesor (se hace referencia aquí a las instituciones educativas públicas). Sin embargo, el hecho de que se proponga un cambio ya es un comienzo.

La inclusión surge como acción para garantizar los derechos de sujetos que solían ser excluidos. De ahí que se escoja presentar a continuación algunos Artículos de la Constitución de la República como marco de referencia (2011):

- El Artículo 26 de la Constitución de la República reconoce a la educación como una garantía de la igualdad y de la inclusión social, siendo por ende imprescindible para el buen vivir (p. 4).
- En el Artículo 341 de la Constitución de la República se lee «(...) *el Estado generará las condiciones para la protección integral de sus habitantes (...) en particular la igualdad en la diversidad y la no discriminación (...)*» (p. 6).
- En el Artículo 347 de la Constitución de la República se encuentra que «(...) *será responsabilidad del Estado: (...) 5. Garantizar el respeto del desarrollo psicoevolutivo de los niños, niñas y adolescentes, en todo el proceso educativo*» (p. 6).

Acerca de los Principios Generales de la *Ley Orgánica de Educación Intercultural*, el Art. 2,- Principios, incluye entre otros (pp. 8-10):

- La universalidad, es decir la educación para todos sin discriminación.
- La educación para el cambio, planteada como instrumento de transformación de la sociedad.

- La libertad, en tanto que la educación le permitirá a las personas la emancipación y la autonomía.
- El interés superior de los niños, niñas y adolescentes que le impone a las instituciones y autoridades considerar sus decisiones y acciones de acuerdo al interés de los menores.
- La educación en valores que promueve la tolerancia y el respeto a la diversidad.
- La equidad e inclusión.
- La calidad y calidez en tanto que la educación deberá de ser flexible y adaptable a las necesidades del sujeto.

Acerca de las Necesidades Educativas Específicas, el Art.47.- Educación para las personas con discapacidad, plantea que «(...) *Los establecimientos educativos destinados exclusivamente a personas con discapacidad, se justifican únicamente para casos excepcionales (...)*» (p. 24). Respecto a este artículo, se puede comentar que contradice otras propuestas que plantean la toma en cuenta de los deseos de los sujetos “discapacitados” y además de los padres de estos. Habría que analizar, también, bajo qué umbrales un caso sería considerado excepcional.

En la Ley Orgánica de Discapacidades (2012), acerca de los Principios Rectores y de Aplicación, en el Artículo 4.- Principios fundamentales, se encuentra (p. 7):

- Acerca de la participación y la inclusión, «(...) *se procurará la participación protagónica de las personas con discapacidad en la toma de decisiones, planificación y gestión en los asuntos de interés público (...)*».

- Sobre la protección de menores con discapacidad, estipula que «(...) se garantiza el respeto de la evolución de las facultades de las niñas, niños y adolescentes con discapacidad y de su derecho a preservar su identidad».

Pese a ciertas contradicciones, como se puede verificar, las leyes tienen como objetivo velar por los derechos y por las obligaciones de los sujetos. Finalmente su función es regular en lo posible a la sociedad, de acuerdo a los ideales bajo los que se rige. Algunas de estas leyes se fueron fomentando junto con la iniciativa de la inclusión y seguramente sirvieron de base para el planteamiento del segundo objetivo que el *Plan Nacional para el Buen Vivir 2013-2017* propone: «*Auspiciar la igualdad, la cohesión y la equidad social y territorial en la diversidad*» (2013, p. 111).

4.2. Objetivos

Entre los fines del objetivo del Plan Nacional para el Buen Vivir 2013-2017 que nos compete en este trabajo se encuentran:

- Tiene como uno de sus propósitos erradicar la discriminación, pues denuncia la hegemonía y homogeneización de la imagen, la producción y el intelecto que promueven la exclusión de lo diferente (2013, p. 116).
- Para fomentar la inclusión, propone también, a través de mecanismos de difusión y concienciación de respeto a la diversidad, fortalecer los programas que procuran la prevención de la trasgresión de los derechos de los ciudadanos (2013, p. 124).

- Tiene como lineamiento también, garantizar el acceso a la salud y a la educación a los grupos más necesitados o que habían sido hasta entonces excluidos, entre ellos los discapacitados. Como se mencionó anteriormente, los sujetos autistas entran dentro de la clasificación de discapacitados. Se propone «*Generar e implementar servicios integrales de educación para personas con necesidades educativas especiales asociadas o no a la discapacidad, que permitan la inclusión efectiva de grupos de atención prioritaria al sistema educativo ordinario y extraordinario*» (2013, p. 122).
- Finalmente, fomentar la inclusión educativa. Se menciona que la escuela tiene dos funciones: 1) una función académica que consiste en cumplir con el currículo y 2) una función de socialización que les daría la oportunidad a los estudiantes de desenvolverse socialmente (2011, p. 8). Cumplir con el currículo puede que resulte difícil o inclusive imposible sin el dispositivo adecuado para sujetos autistas. Además, la socialización, en tanto que implica la relación con el otro a la que el sujeto autista por estructura desiste, es posible solo a través de un trabajo que permita la invención.

4.3. Posibilidades y limitaciones del plan propuesto

4.3.1. Posibilidades

Las leyes a favor de la inclusión y la concientización del respeto de los derechos de todos los niños que múltiples organizaciones han promulgado, tienen un efecto positivo en la propuesta de

inclusión y una gran influencia a nivel mundial y nacional. Por medio de estas, se puede fomentar la tolerancia y lograr el respeto por lo singular que, a la vez, permitiría un mejor ejercicio de la inclusión. El gobierno ecuatoriano, además, al promover cursos para los profesionales que trabajan en instituciones educativas, está posibilitando el proceso de inclusión. De igual manera, al considerar la importancia del deseo de los niños, misma que algunas leyes y organizaciones promueven, la oportunidad de un mejor trabajo con ellos aumenta.

Así mismo, con el reconocimiento de la diversidad de estudiantes y las capacidades de cada uno, tanto de aquellos con “*necesidades especiales*” como de aquellos “*regulares*”, sin dejar de lado la consideración de la “*ayuda especial*” que los primeros necesitan, se fomenta un mejor acogimiento de la singularidad dentro de las instituciones. Todos estos son factores que hacen posible una mejor inclusión pero que dependerá, también, de su puesta en práctica.

4.3.2. Limitaciones

Como Jerome C. Yanoff, en su libro *The Classroom Teacher's Inclusion Handbook* (2011), comenta, las metas de la inclusión son nobles, sin embargo, el sistema presentará algunas dificultades. Como se ha ido estableciendo, las escuelas en tanto que instituciones responden a ciertas ideologías ya instituidas y que son difíciles de destituir. Las resistencias que produce el cambio debido al ideal de mantener lo preestablecido pueden representar una limitación grande que se ha de dar tanto en los docentes como en

los alumnos. Sin embargo, esta limitación es un índice más de la necesidad de producir un cambio, instituir otra mirada hacia lo diferente.

A pesar de los abundantes o escasos recursos que el gobierno posea para implementar la inclusión educativa, el trabajo con los profesores, directivos y demás profesionales va más allá. Para que logren promover una verdadera inclusión se necesitará, en algunos casos, de un cambio en la mirada que se tiene de las personas con capacidades especiales, además de un trabajo interdisciplinario. La flexibilidad del curriculum en cuanto a la exigencia y por ende al rendimiento de los alumnos representa también una limitación. Se propone el uso de la adaptación curricular, sin embargo, es posible que esta no logre satisfacer las demandas académicas que se le exigen a los estudiantes a través de las continuas evaluaciones.

Finalmente, como se mencionó en apartados anteriores, los sujetos autistas tienen algunas particularidades que por estructura les hace difícil o casi imposible responder a las exigencias de rendimiento escolar o interacción social que la inclusión educativa demanda. Si bien es cierto que no será el caso de todos, habría que facilitar el ambiente para que se decida qué es lo que le conviene al niño, y que en el mejor de los casos sea él mismo quien pueda decir qué piensa que sería mejor para él.

METODOLOGÍA

En este trabajo de titulación se empleó el tipo de investigación longitudinal. Los diseños longitudinales, como son caracterizados en el texto de *Metodología de la investigación* de P. Baptista, C. Fernández y R. Hernández, «(...) recolectan datos a través del tiempo en puntos o periodos, para hacer inferencias respecto al cambio, sus determinantes y consecuencias» (2006, p. 216). La recolección de datos se llevó a cabo a partir de la «revisión de la literatura», que «consiste en detectar, consultar y obtener la bibliografía y otros materiales útiles para los propósitos del estudio, de los cuales se extrae y recopila información relevante y necesaria para el problema de investigación» (p. 65).

Como método secundario se hizo uso de aquello que Martha Toppelberg llama «andamiaje metodológico», a partir de las «seis “w”» que apuntan a la precisión de la investigación. La autora menciona que estas seis “w”, sirven de orientación y parten de preguntas en inglés: “*what, what for, why, who, when, where*”. Parafraseando a manera de resumen, la autora explica que la primera pregunta: *what*, responde a la delimitación del campo; la segunda pregunta: *what for*, apunta a lo que se desea producir, lo que se busca; la tercera pregunta: *why*, precisa la justificación, el por qué de la investigación; la cuarta pregunta: *who*, precisa hacia quién está dirigida la investigación, que puede ser tanto el investigador, como la comunidad, o «*los usuarios del dispositivo*». La quinta pregunta: *where*, apela a la investigación dentro del marco establecido por los antecedentes fenoménicos, tanto datos clínicos como resultados de investigaciones anteriores; por ultimo, la sexta pregunta: *when*, «*es el momento en que se produce un quiebre o insuficiencia del saber precedente*» (Toppelberg, 2002).

CONCLUSIONES Y RECOMENDACIONES

Como se sabe la teoría y la práctica no son la una sin la otra, la segunda enriquece a la primera y la primera sirve de orientación para la segunda. De ahí la necesidad de escoger una orientación para el trabajo con niños autistas. En el presente proyecto de investigación, la orientación que se utilizó es la psicoanalítica. Se empeñó en marcar la historia de la locura que da paso a las presentes motivaciones de cambio guiadas por el respeto de los derechos de todos, y con las consecuentes obligaciones también. El propósito de la educación para todos, sin exclusión ni discriminación, es lograr que todos los miembros de la sociedad tengan las mismas oportunidades. Es parte del fin que sean útiles para la sociedad y logren desenvolverse en ella a través de la independencia que brinda el trabajo y el aporte económico que este genera. De ahí que sea el ideal de la sociedad el que incluye.

La cuestión es si será posible *para todos*. Como se ha ido mencionando y es reconocido por distintas organizaciones, todos los sujetos son diferentes y la inclusión incita a reconocer, respetar y tolerar esa característica inherente de los seres humanos. Ahora bien, es necesario considerar la causa de la inclusión, y los intentos de que se lleve a cabo en todos los ámbitos posibles, como noble, es pues el intento de cambiar a nivel mundial la percepción que se tiene de los sujetos con capacidades especiales que han sido hasta ahora discriminados, marginados e incluso violentados. La propuesta en este trabajo es considerar el borde donde lo inclusivo se vuelve exclusivo.

En lo tocante a la inclusión educativa, pese al reconocimiento de las diferencias, intereses y aptitudes de los sujetos que se espera sean tomadas en cuenta en las instituciones, se mantiene un sistema de calificación. La calificación manifiesta la exigencia de un rendimiento académico acorde al

currículo establecido que responde al carácter homogeneizador del “todos por igual”. Es allí donde, a pesar de las leyes que prometen valorar lo diferente, se falla en lo incluyente. La tendencia a la homogeneización podría ser el mayor obstáculo para la inclusión.

La solución no es imponer una serie de reglas para el trato con el sujeto autista, pues estas no funcionarán para todos. De lo que se trataría es de tener una orientación que admita lo singular, el psicoanálisis lo manifiesta muy bien. Como se ha mencionado, los autistas crean soluciones para poder hacer con su cuerpo y con los otros. El valor que se le otorga a esas invenciones es por lo general escaso y en ocasiones lo que algunos métodos han propuesto es eliminarlas pues no son vistas como socialmente deseadas. Sin embargo, como la práctica psicoanalítica lo demuestra, la mejor forma de lograr que el autista expanda sus intereses, que pueden incluir la educación, es vía la invención. La invención no vendrá solo por parte del sujeto en cuestión, sino también de aquellos que trabajen con él y logren hacer uso de las singularidades que cada autista posee.

La inclusión es posible pero para que esta se alcance se necesita un cambio de mirada, siempre pensando en lo que es más conveniente para el niño. A través de las propuestas del trabajo con el autista, guiadas por el psicoanálisis, se puede alcanzar, en lo posible, el fin de inclusión educativa. Esta práctica que preserva las singulares soluciones de los sujetos autistas, permitirá, como se ha mencionado ya algunas veces, la inclusión del niño en otros dispositivos, es ese el aporte fundamental del Psicoanálisis al trabajo con niños autistas. De ahí que se inste a considerar la orientación psicoanalítica como esencial para la inclusión.

BIBLIOGRAFÍA

- Baptista, P., Fernández, C., & Hernández, R. (2006). *Metodología de la investigación*. México: McGraw-Hill Interamericana Editores.
- Barila, M. I., Campetti, L. M., & Svetlik, M. A. (2006). *La práctica docente con alumnos ¿con necesidades educativas especiales?* Recuperado Noviembre 10, 2014, de Universidad Nacional de La Pampa:
<http://www.biblioteca.unlpam.edu.ar/pubpdf/praxis/n10a04barila.pdf>
- Brémond, M., & Otero, M. (2014). *A cielo abierto, entrevistas : Courtil, la invención en lo cotidiano*. Buenos Aires: Grama Ediciones.
- Brondino, M. S. (2005). El encuentro de la neurosis y las patologías graves en la subjetivación. En *Clínica del autismo infantil : el dispositivo soporte*. Buenos Aires: Grama Ediciones.
- Brousse, M.-H. (2012). Un neologismos de actualidad: la parentalidad. (T. Silvia, & B. Isasi, Eds.) *Carretel* (12).
- Caballero, A., & Vilaseca, S. (2003, Octubre 14). *Entrevista a Zygmunt Bauman. Ya No Hay Lugares Vacíos Donde Arrojar Los Desperdicios Humanos*. Recuperado Marzo 11, 2014, de
<https://groups.google.com/forum/#!msg/surmac/xDtP7uBEus0/PnJ52nzsa9AJ>
- Cancina, P. H. (2008). *La investigación en psicoanálisis*. Rosario, Argentina: Homo Sapiens Ediciones.
- Cazanave, L. (2012). El objeto autista. En *Una clínica posible del autismo infantil*. Buenos Aires: Grama Ediciones.
- Coccoz, V. (2012). ¿Cómo hablar con los que prefieren no hacerlo? En *Una clínica posible del autismo infantil*. Buenos Aires: Grama Ediciones.
- Coccoz, V. (2014). La práctica lacaniana en instituciones: otra manera de trabajar con niños y jóvenes. En *La práctica lacaniana en instituciones I :*

- otra manera de trabajar con niños y jóvenes*. Buenos Aires: Grama Ediciones.
- Comastri, S. (2012). Prácticas institucionales en la psicosis infantil. En *Una clínica posible del autismo infantil*. Buenos Aires: Grama Ediciones.
 - Cordié, A. (1994). *Los retrasados no existen. Psicoanálisis de niños con fracaso escolar*. Buenos Aires: Ediciones Nueva Visión.
 - Cordié, A. (1998). *Malestar del docente. La educación confrontada con el psicoanálisis*. Buenos Aires: Ediciones Nueva Visión.
 - Curso de Inclusión Educativa. (2011, Junio). *Curso de Inclusión Educativa. Programa de Formación Continua del Magisterio Fiscal (2a ed.)*. Quito, Ecuador: Ministerio de Educación del Ecuador.
 - *Diccionario Manual de la Lengua VOX*. (2007). Barcelona: Larousse Editorial.
 - Foucault, M. (1964). *Historia de la locura en la época clásica* (Vol. I). Buenos Aires: Fondo de Cultura Económica.
 - Ganoza, E. (2014, Octubre). ¿Cómo hacerse partenaire de un niño autista? *Bitácora Lacaniana* (3).
 - Garay, L. (1996). La cuestión institucional de la Educación y las escuelas. Conceptos y reflexiones. En *Pensando las instituciones*. Buenos Aires: Paidós.
 - Gómez Esteban, R., & Rivas Padilla, E. (2005). *La práctica analítica en las instituciones de salud mental. La psicosis y el malestar en la época actual*. España: Asociación Española de Neuropsiquiatría.
 - Gorosito, M. (2005). El trabajo psíquico en el dispositivo soporte. En *Clínica del autismo infantil: el dispositivo soporte*. Buenos Aires: Grama Ediciones.
 - Grinbaum, G. (2012). El acto del analista en un caso de autismo. En *Una clínica posible del autismo infantil*. Buenos Aires: Grama Ediciones.

- Gutiérrez, G. (2005). La posición del analista: a la espera de lo inesperado. En *Clínica del autismo infantil: el dispositivo soporte*. Buenos Aires: Grama Ediciones.
- Halleux, B. (2012). ¿Qué psicoanálisis en la institución? (S. Tendlarz, & B. Isasi, Eds.) *Carretel* (12).
- Halleux, B. d. (2014). Conversación con Bruno De Halleux. En *La práctica lacaniana en instituciones I : otra manera de trabajar con niños y jóvenes*. Buenos Aires: Grama Ediciones.
- Halleux, B. d. (2014). Novedades sobre la práctica entre varios. En *La práctica lacaniana en instituciones I : otra manera de trabajar con niños y jóvenes* . Buenos Aires: Grama Ediciones.
- Iuale, L. (2011). *Detrás del espejo*. Buenos Aires: Letra Viva.
- Iuale, L. (2011). Tiempos institucionales y efectos del psicoanálisis en la clínica con niños. Buenos Aires. Recuperado Noviembre 2, 2013, de Scielo Argentina: http://www.scielo.org.ar/scielo.php?pid=S1851-16862011000100059&script=sci_arttext
- Lacan, J. (2010). Conferencia en Ginebra sobre el síntoma. En *Intervenciones y textos 2*. Buenos Aires: Manantial.
- Lajonquière, L. d. (2000). La (psico)pedagogía, el psicoanálisis y la imposibilidad de la educación. En *Infancia e Ilusión (Psico) Pedagógica*. Buenos Aires: Nueva Visión.
- Lajonquière, L. D. (2000). Las formas de la ilusión. En *Infancia e Ilusión (Psico) Pedagógica*. Buenos Aires: Nueva Visión.
- Laurent, É. (2011). *El sentimiento delirante de la vida*. Buenos Aires: Colección Diva.
- Laurent, É. (2013). *La batalla del autismo: de la clínica a la política* (1a ed.). (E. Berenguer, Trans.) Buenos Aires: Grama Ediciones.
- Lefort, R. (1979). Discurso de la institución y sujeto del discurso. En *La educación imposible*. México: Siglo Veintiuno Editores.

- Lefort, R., & Lefort, R. (2000, Febrero). A propósito del Autismo. (S. Carro, Ed.) *Carretel* (3), p. 174.
- *Ley Orgánica de Discapacidades*. (2012, septiembre 25). Recuperado de Ministerio de Educación: <http://educacion.gob.ec/leyes-y-politicas-nacionales-e-internacionales/>
- *Ley Orgánica de Educación Intercultural*. (2011, Marzo 31). Recuperado Octubre 2, 2014, de Ministerio de Educación: <http://educacion.gob.ec/wp-content/uploads/downloads/2012/08/LOEI.pdf>
- Maleval, J.-C. (2007). "*Mas bien verbosos" los autistas*. Recuperado Julio 20, 2013, de Hilos de ariadna: <http://hilosde-ariadna.blogspot.com/2011/11/mas-bien-verbosos-los-autistas.html>
- Maleval, J.-C. (2012). *¡Escuchen a los autistas!* Buenos Aires: Grama Ediciones.
- Maleval, J.-C. (2012). Un animal como borde autista. En E. B. Tendlarz, *Una clinica posible del autismo infantil*. Buenos Aires: Grama ediciones.
- Mannoni, M. (1979). *La educación imposible*. México : Siglo Veintiuno Editores.
- Manzotti, M. (2005). ¿A qué llamamos resultados terapéuticos en psicoanálisis? El problema del autismo. En *Clínica del autismo infantil: el dispositivo soporte*. Buenos Aires: Grama Ediciones.
- Manzotti, M. (2005). *Clínica del autismo infantil : el dispositivo soporte*. Buenos Aires: Grama Ediciones.
- Manzotti, M. (2005). Para la lógica de la cura del autismo y la psicosis infantil, el valor de lo imprevisto está en su cálculo. En *Clínica del autismo infantil: el dispositivo soporte*. Buenos Aires: Grama Ediciones.
- Manzotti, M., Teggi, D., Iuale, L., & Gorosito, M. (2005). Autismo infantil: los resultados terapéuticos del psicoanálisis. En *Clínica del autismo infantil : el dispositivo soporte*. Buenos Aires: Grama Ediciones.

- Manzotti, M., Teggi, D., Vita, A., Pagadizábal, M. C., & López, D. (2005). La locura infantil: el diferente y el discapacitado. En *Clínica del autismo infantil : el dispositivo soporte*. Buenos Aires: Grama Ediciones.
- Michaud, G. N. (1975). *Análisis institucional y pedagogía*. Barcelona: Editorial Laia.
- Millot, C. (1979). *Freud anti-pedagogo*. Barcelona: Editorial Paidós .
- Morin, E. (1999). Los siete saberes necesarios para la educación del futuro. (M. Vallejo Gómez, Trans.) Francia: Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura.
- Núñez, B. (2010). *Familia y discapacidad : de la vida cotidiana a la teoría*. Buenos Aires: Lugar Editorial.
- Pavón, H. (2009, Julio 18). *Entrevista con Zygmunt Bauman. Un mundo nuevo y cruel*. Recuperado Octubre 11, 2014, de Revista de Cultura Ñ: http://edant.revistaenie.clarin.com/notas/2009/07/18/_-01960446.htm
- Raimbault, G. (1980). *El psicoanalista y la institución*.
- Rubistein, A., & Manzotti, M. (2005). Autismo y psicosis infantil: sus efectos en los padres de niños autistas. En *Clínica del autismo infantil : el dispositivo soporte*. Buenos Aires: Grama Ediciones.
- Rueda, F. (2012). Hay luz dentro de la sombra. (S. Tendlarz, & B. Isasi, Eds.) *Carretel* (12).
- Sarramona, J. (2000). *Teoría de la educación. Reflexión y normativa pedagógica*. Barcelona: Editorial Ariel, S.A.
- Sarto, M. P., & Venegas, M. E. (2009). *Aspectos claves de la Educación Inclusiva*. Recuperado Noviembre 15, 2014, de Servicio de Información sobre Discapacidad (SID): <http://inico.usal.es/publicaciones/pdf/Educacion-Inclusiva.pdf>
- Schorn, M. E. (2008). *Discapacidad : una mirada distinta, una escucha diferente*. Buenos Aires: Lugar Editorial.

- Secretaría Nacional de Planificación y Desarrollo. (2013). *Plan Nacional para el Buen Vivir 2013-2017*. Recuperado 07 01, 2014, de Buen Vivir: <http://www.buenvivir.gob.ec/versiones-plan-nacional;jsessionid=B408D4742E79D9A1D6CED3B019E483A2>
- Senplades, S. N. (2013). *Plan Nacional de Desarrollo / Plan Nacional para el Buen Vivir 2013-2017*. Recuperado Julio 9, 2014, de Buen Vivir: <http://www.buenvivir.gob.ec>
- Soler, C. (1993). Fuera de discurso: Autismo y Paranoí. En E. S. Suarez, *Clínica Psicoanalítica con niños*. Medellín: CEPAN.
- Stiglitz, G. (2012). Ampliación del campo de batalla: el autismo. En E. B. Tendlarz, *Una clínica posible del autismo infantil*. Buenos Aires: Grama Ediciones.
- Stiglitz, G. (n.d.). Recuperado Octubre 2, 2014, de Nel Mexico: <http://www.nel-mexico.org/articulos/seccion/textosonline/subseccion/Clinica-del-autismo/491/EI-Lazo-con-el-Otro>
- Tendlarz, S. (2010). *¿De qué sufren los niños? : la psicosis en la infancia (2a ed. ed.)*. Buenos Aires: Lugar Editorial.
- Tendlarz, S. E. (2012). Caparazón y objeto autista: su tratamiento. En *Una clínica posible del autismo infantil*. Buenos Aires: Grama Ediciones.
- Tendlarz, S. E., & Alvarez Bayón, P. (2013). *¿Qué es el autismo?* Buenos Aires: Colección Diva.
- Tendlarz, S. E., & Bayón, P. A. (2013). *¿Qué es el autismo?* Buenos Aires: Colección Diva.
- Toppelberg, M. (2002, Julio). Recuperado Septiembre 1, 2014, de Acheronta. Revista de Psicoanálisis y Cultura: <http://www.acheronta.org/acheronta15/investigacion1.htm>
- Udenio, B. (2013). ¿Qué justifica un abordaje analítico posible con niños autistas y psicóticos? Un diálogo con otros campos discursivos. En *Autismo*

- y psicosis en la infancia Práctica y formación*. Córdoba, Argentina: Fundación AVENIR.
- UNESCO. (1994, Junio 7-10). *Declaración de Salamanca y Marco de Acción para las Necesidades Educativas Especiales aprobada por la Conferencia Mundial Sobre Necesidades Educativas Especiales: Acceso y Calidad. España*. Recuperado Octubre 2, 2014, de Ministerio de Educación: <http://educacion.gob.ec/leyes-y-politicas-nacionales-e-internacionales/>
 - UNESCO. (n.d.). *Educación en la Diversidad*. Recuperado Noviembre 20, 2014, de Ministerio de Educación: <http://educacion.gob.ec/leyes-y-politicas-nacionales-e-internacionales/>
 - UNICEF. (2013, Mayo). *Estado Mundial de la Infancia 2013. Niñas y niños con discapacidad*. Recuperado Agosto 5, 2014, de UNICEF: http://www.unicef.org/spanish/sowc2013/files/SPANISH_SOWC2013_Lo_res.pdf
 - Valdez, D. (2004). Construir comprensiones compartidas en contextos escolares: el desafío de la diversidad. En N. Elichiry, *Aprendizajes escolares : desarrollos en psicología educativa*. Buenos Aires: Manantial.
 - Velásquez, J. F. (2000, Febrero). Autismo y esquizofrenia. (S. Carro, Ed.) *Carretel* (3).
 - Weschler, M. (2010). *Chicos extraordinarios de padres comunes y corrientes*. Buenos Aires: Grama Ediciones.
 - Wigdorovitz de Camilloni, A. R. (2008). *El concepto de inclusión educativa: definición y redefiniciones*. Recuperado Noviembre 20, 2014, de Políticas Educativas: <http://seer.ufrgs.br/index.php/Poled/article/view/18347/10802>
 - Yanoff, J. C. (2011). *The Classroom Teacher's Inclusion Handbook*. Chicago: Arthur Coyle Press.