

Cintia Cincotta¹

Vínculo educativo y posibilidades de inclusión de niños y niñas autistas

Resumen

En el presente trabajo se intenta responder cuáles son las características que debe tener el vínculo educativo en el trabajo con niñas y niños autistas, para favorecer la inclusión, pretendiendo ser un aporte para los agentes de la educación. Se realiza un recorrido teórico por diferentes autores que, desde el psicoanálisis, aportan elementos para pensar los conceptos de educación, vínculo educativo, constitución subjetiva en el autismo y la posición del sujeto autista en relación con el Otro. Finalmente, se realiza una propuesta de intervención para el trabajo con sujetos autistas en el ámbito educativo, pensando en la habilitación de espacios que favorecen que el sujeto forme parte de la escena colectiva. La propuesta es la ampliación de los elementos constitutivos del vínculo educativo hacia un cuarto lugar a ocupar por un Otro que realice una lectura singular, facilitando el encuentro con los otros y favoreciendo la inclusión.

Palabras claves

Educación- Vínculo Educativo- Inclusión- Autismo

Introducción

El presente trabajo intentará indagar si el vínculo educativo adquiere características particulares en aquellos casos en los que la constitución subjetiva no supone la posibilidad de inscribirse en el lazo social, tal como éste es ofrecido por la institución escuela. Se indagará asimismo sobre las posibilidades de formar parte del colectivo que supone la escuela en niños y niñas cuya constitución subjetiva no posibilita fácilmente el lazo al otro.

Se propone sistematizar información sobre los temas mencionados, con la finalidad de constituirse en un aporte para docentes y acompañantes externos de niños y niñas autistas.

Se intentará dar cuenta de los siguientes interrogantes:

¿Se requiere una lógica distinta en el vínculo educativo para el sujeto con fallas en su constitución subjetiva para facilitar su consentimiento a la oferta educativa?

¹ Profesora en Enseñanza Media y Superior en Psicología y Licenciada en Psicología (Universidad Nacional de San Luis). Docente capacitadora e investigadora y Profesora Responsable del espacio curricular Psicología Educacional Correspondiente a los Profesorados de Educación Secundaria en Geografía, Historia, Ciencia Política, Lengua y Literatura e Inglés del IFDC- SL.

¿Qué posibilidades hay en el caso de niños y niñas autistas de formar parte de la institución escuela, cuando esto se asienta en la renuncia y las identificaciones, dos operaciones que implican un arduo trabajo para estos niños y estas niñas?

Los objetivos de este trabajo son indagar si el vínculo educativo con sujetos autistas requiere de características particulares para su conformación y delimitar cuál es la posición de los agentes de la educación más favorables para la inclusión del niño o la niña en el vínculo con el agente y con los pares.

Posición subjetiva y consentimiento del sujeto: elementos para pensar la constitución del vínculo educativo

En el *Malestar en la Cultura* (1920) Freud sostiene que los vínculos entre los sujetos son fuente de sufrimiento debido a la regulación y límites que la cultura impone a la exteriorización de la agresividad, a fin de que la misma se realice mediante “formaciones psíquicas reactivas”, que transmutan la agresión hacia identificaciones y vínculos amorosos de meta inhibida. Sin estas restricciones los vínculos “quedarían sometidos a la arbitrariedad del individuo.” (Freud, 1920, p. 93).

Propone también el concepto “narcisismo de las pequeñas diferencias”, como un fenómeno por el cual las comunidades vecinas se hostilizan, funcionando como “un escape a la pulsión en la hostilización a extraños” (Freud, 1920, p. 111), lo que permite la conformación del agrupamiento, al dirigir la agresión a quienes se hallan fuera.

Serán entonces las restricciones impuestas por la cultura a la agresividad la causa por la que los hombres no se sienten dichosos dentro de ella, siendo, sin embargo, necesarias para la vida en comunidad.

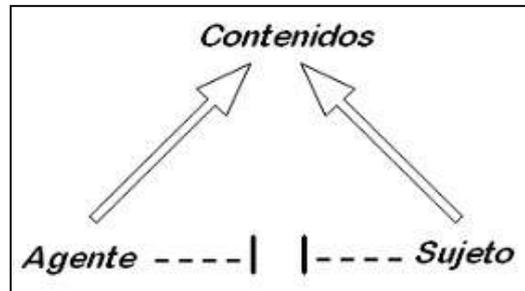
La teoría freudiana plantea que hay diversos mecanismos para dar tratamiento al conflicto entre cultura y pulsión. La educación es uno de ellos ya que está al servicio de dominar la dimensión pulsional por medio de los contenidos culturales (Tizio, 2003). Será a través del vínculo social que se propone en las instituciones educativas que se instala la función civilizadora de las mismas.

En la Conferencia 34^o, Freud (1932) se refiere a la función de la educación sosteniendo que: “la educación tiene que inhibir, prohibir, sofocar” (p. 138), permitiendo al sujeto formar parte de un colectivo, a través de identificaciones con quienes lo conforman.

Ahora bien, esto no será sin síntoma. De ahí que Freud plantea en el Prólogo a August Aichhorn (1925) que educar es una de las tres profesiones imposibles, introduciendo la idea de la acción educativa como limitada e incompleta.

Siguiendo a Nuñez (2003) diremos que educación no es sinónimo de escuela. La escuela es uno de los espacios en los que la educación tiene lugar a partir de la transmisión y apropiación de saberes, que se concreta en lo que la autora llama Vínculo Educativo. Tizio (2003) lo define

como una “forma particular del vínculo social que se sostiene desde el campo pedagógico” (p. 171). Es una estructura constituida por tres elementos:



-*Contenidos de la educación*: son los bienes culturales seleccionados para su transmisión, aquello “que media entre el sujeto y el agente: une, precisamente, en la medida en que separa; en que impide el deslizamiento de la relación educativa a un tú a tú, que la invalidaría.” (Nuñez, 2003, p. 29). De allí la separación indicada en el esquema entre el agente y el sujeto.

-*Agente de la educación*: es el representante de las generaciones adultas. Su función es transmitir los contenidos a las nuevas generaciones, ofreciendo aquello que desde la cultura puede hacer lazo con los intereses del niño/a.

-*Sujeto de la educación*: se diferencia del concepto de “niño”. Aromí (2003) sostiene que: “Los educadores no trabajan con niños sino con sujetos de la educación a evocar y a producir, el niño nace, pero el sujeto es producido” (p. 125). El sujeto de la educación se constituye en el devenir del encuentro con el Otro, mediado por la cultura, cuando ese lugar es ofrecido por el agente y cuando el sujeto consiente a esa oferta, consentimiento que dependerá de la historia previa, de la relación con el Otro primordial, que imprime en el sujeto modos de funcionamiento propios, que conciernen a lo singular de cada niño/a.

Ya encontramos esta idea en Freud (1932) cuando sostiene: “es preciso tener en cuenta que los objetos del influjo pedagógico traen consigo muy diversas disposiciones constitucionales, de suerte que un procedimiento idéntico del pedagogo no puede resultar benéfico para todos los niños” (p. 138). Esta afirmación freudiana constituye una orientación para el agente: se debe identificar aquello que permite que el sujeto consienta al vínculo educativo, echando por tierra la tendencia a la homogeneización que ha procurado la escuela desde su origen. Se plantea hoy la necesidad de diseñar dispositivos de inclusión que permitan a los sujetos estar en la escena escolar.

Carbonell y Ruiz (2013) precisan que la inclusión es en el vínculo con los demás: “significa incluirse en el lazo social” (p. 150).

El vínculo educativo tal como se plantea en este recorrido teórico requiere de parte del sujeto una posición subjetiva que le permita ocupar el lugar de sujeto de la educación, posición subjetiva que no encontramos en el sujeto autista.

La posición subjetiva en el autismo

Carbonell y Ruiz (2013) señalan tres elementos para pensar el autismo: la subjetivación del propio cuerpo, la relación con los objetos y el vínculo con el Otro.

La subjetivación del cuerpo implica, según Carbonell y Ruiz (2013) el reconocimiento y la identificación del niño con su imagen, que se produce entre los seis y los dieciocho meses en lo que Lacan llama Estadio del Espejo, momento en el que por su maduración motriz el niño percibe su cuerpo fragmentado, reconociendo sin embargo su imagen en el espejo de forma unificada e identificándose con ella, lo que da al cuerpo la consistencia de la que carece, y permite la delimitación de un adentro y un afuera, un borde y una discriminación entre el niño, los otros y su entorno.

Estos momentos van acompañados de la adquisición del lenguaje que permite ordenar el mundo, entrar en diálogo y dirigirse al Otro, quien interpreta el llanto del niño como un pedido y acude a él con una respuesta, estableciendo lo que el psicoanálisis llama el circuito de la demanda y permite el establecimiento del vínculo, el lazo al Otro, indispensable para el ser humano que permanece durante mucho tiempo en estado de dependencia para su supervivencia.

Esto nos conduce al segundo aspecto referido a la organización del cuerpo alrededor de las funciones corporales que son fuente de satisfacción. Para el psicoanálisis hay cinco objetos de satisfacción primordial que se constituyen alrededor de cinco orificios del cuerpo: la boca, los esfínteres, los genitales, los ojos y los oídos. Estos objetos no son naturales y se constituyen a partir del encuentro con el Otro de los primeros cuidados. El niño queda a merced de las formas en que el Otro responde a esta demanda: deberá esperar, aceptar o no aquello que se le ofrece, etc. Será a través del vínculo con los otros y por medio del lazo social como se regula el cuerpo y las satisfacciones corporales.

Dirá Brignoni (2003): “En la medida que ese Otro lo sujeta, o que él se sujeta a ese Otro, surge una posición subjetiva” (p. 199). Si esto sucede queda instaurado el lugar del Otro, la posibilidad del vínculo y el sujeto podrá sostener una posición subjetiva que le permita ocupar el lugar de sujeto de la educación.

En el sujeto autista no se ha constituido la imagen del cuerpo tal como se ha descrito, lo que explica la incoordinación motriz, la dificultad en sostener los límites entre su cuerpo y el cuerpo de los otros, la angustia frente a las sensaciones corporales. Las dificultades para comer, para el control de esfínteres, para tolerar los ruidos, para hablar, para sostener la mirada dan cuenta del fracaso en haber constituido el cuerpo de la satisfacción alrededor de los objetos llamados pulsionales, lo que dificulta poder situar los objetos en el entramado simbólico, metaforizarlos y sustituirlos. De ahí la preferencia que suelen tener estos niños por algunos objetos y la dificultad para separarse de ellos.

Estos avatares en el armado del cuerpo llevan al sujeto al repliegue sobre sí mismo como modo de defensa e intento de construir un límite con el entorno.

El vínculo se halla perturbado, ya que “no dispone de suficientes mecanismos para dirigirse al Otro” (Carbonell y Ruiz, 2013, p. 78), no participa del circuito de la demanda y el intercambio.

Entonces, los interrogantes que se plantean aquí son ¿cómo incluir en el vínculo educativo al sujeto autista, cuando lo que define su posición es la dificultad en el lazo con los otros?, ¿la configuración del vínculo educativo como estructura compuesta por tres lugares es útil para pensar la inclusión de sujetos autistas?

Si, como sostienen Carbonell y Ruiz (2013), la inclusión es en el vínculo con los demás y “significa incluirse en el lazo social” (p. 150) sostenemos como un ensayo de respuesta que será desarrollada en el próximo apartado, que el vínculo educativo tal como se ha descrito debe repensarse y asumir otra lógica para estos sujetos.

Posición y demanda del agente de la educación

Como se describió anteriormente, el vínculo educativo está constituido por tres elementos: los contenidos culturales, el agente de la educación y el sujeto de la educación. La presencia de los contenidos culturales que median y separan al agente del sujeto es lo que evita la conformación de una relación simétrica, de tú a tú. Leo y Moyano (2005) enfatizan la importancia de esta característica:

La asimetría de lugar entre el agente y el sujeto de la educación evidencia una profunda asimetría de toda relación educativa. Si tomamos la educación como proceso de transmisión-adquisición, ese guion entre los dos términos funciona como límite o separación, a la vez que propicia un encuentro (p.66)

La función del agente de la educación es entonces influir sobre el sujeto por medio de los contenidos. En palabras de Antelo (2005), para que haya educación debe haber intención por parte del educador de impactar en el otro y suponerlo influenciabile, educable. Define al educador diciendo: "Un educador es, por definición, un metido, un entrometido, un heterometido. Ahora, este meterse consiste en ofertar más allá de la demanda" (p. 174). Esto implica que el educador hace una propuesta al alumno, una propuesta que no es solicitada.

En el vínculo entre el agente y el sujeto la demanda del primero sobre el segundo está en primer plano. El niño o niña, que por su constitución subjetiva puede hacer lazo al otro, responderá de alguna manera a esta demanda, aunque el consentimiento del sujeto nunca sea total, ni siempre, ni a todo.

En el caso del sujeto autista, se parte de un rechazo radical al Otro. Por lo que la posibilidad de responder a la demanda del agente se halla en entredicho si la misma no cuenta con un tratamiento particular, que considere las posibilidades del sujeto.

El psicoanálisis aporta elementos para pensar el trabajo con estos niños y estas niñas en lo escolar a fin de que puedan formar parte de la escena colectiva.

Inclusión escolar en sujetos autistas: una mirada psicoanalítica

Al hablar de inclusión escolar de niños y niñas autistas, el psicoanálisis sostiene que es necesario flexibilizar las condiciones que la escuela ofrece e implementar dispositivos con “una lógica de intervención colectiva” (Demarco, 2020, p. 16), lógica distinta a la que habitualmente se sostiene en las escuelas que desde su origen ponen en marcha mecanismos tendientes a la homogeneización, produciendo la segregación de aquel que no logra ingresar en el *para todos*.

En este sentido, Kiel (2008) plantea trabajar desde una “operación destotalizante sobre la conformación del grupo como conjunto cerrado” (párr. 3) que apunte a romper con la concepción de los grupos como homogéneos, como forma de contrarrestar la segregación de aquel que se ubica como diferente, segregación que Freud trabaja en lo que llama “narcisismo de las pequeñas diferencias”, concepto descrito anteriormente.

Esta operación destotalizante es central, si retomamos la definición de Carbonell y Ruiz (2013) que definen a la inclusión como “un proceso de inclusión en el vínculo con los demás” (p. 150).

En este sentido, el psicoanálisis pone en primer plano la posición que el educador debe adoptar para favorecer el lazo social, ya que la intervención es en el campo del Otro y se torna preciso ubicar cuál es la versión del Otro que necesita el niño (Coccoz, 2016).

Como se señaló anteriormente, el vínculo educativo se caracteriza por la presencia del adulto que demanda. Esto se torna excesivamente intrusivo para el niño o la niña autista. Por lo que es central que haya alguien que pueda tamizar la demanda (Carbonell y Ruiz, 2013).

Coccoz (2016) hablará de no demandar, de no pedir para que el niño no se vea obligado a defenderse del Otro. Propone, más bien, “invitarlo al diálogo de manera delicada, sin una demanda directa, sin pedidos, y por supuesto, sin la recompensa y el castigo” (p. 86). Es lo que Lijtinstens (2014) ha dado en llamar “presencia discreta” y Di Ciaccia (2003) el reverso de la posición del amo por parte del adulto. Errecondo (s/f) hablará de la necesidad de que los partenaires del niño se sostengan como un otro regulado y limitado, atiendan a la singularidad, a los intereses del niño para que, partiendo de estos, se pueda encontrar un modo posible de ampliación de los mismos, facilitando las relaciones entre el sujeto y su entorno.

Se señala como necesario para este fin que el niño o niña cuente con varios adultos y que “cada uno se referencie al otro para descompletarse a sí mismo y autorizar al otro, para que el docente no quede como único responsable de un niño frente a la institución ni ese niño a merced de un solo adulto.” (Kiel, 2008, párr. 9)

Un triángulo ampliado. El cuarto elemento en la inclusión de niños y niñas autistas

A partir de estas consideraciones respecto de la posición del partenaire del niño o niña autista, es posible retomar la idea original del vínculo educativo como estructura compuesta por tres lugares para pensar una lógica que favorezca la inclusión del sujeto autista.

La propuesta es pensar esta estructura como constituida por cuatro elementos: el sujeto de la educación como lugar a ofrecer y ocupar por el niño o la niña, el agente de la educación como lugar ocupado por el docente, los contenidos a transmitir y un cuarto lugar ocupado por aquel partenaire que acompaña al niño en el dispositivo de inclusión.

Este “triángulo ampliado” puede graficarse del siguiente modo:



Este gráfico propone mantener la asimetría entre el agente y el sujeto, ya que (como se ha mencionado anteriormente) es lo que permite la trasmisión y el encuentro con los bienes culturales, acercando aquello que puede ampliar y encauzar el interés del sujeto.

Que el docente pueda sostener su posición es lo que habilita un encuentro con el niño mediado por los contenidos, y evita una relación de pares, que invalidaría la tarea del educador.

Ahora bien, a partir de las consideraciones realizadas sobre la dificultad del niño o la niña autista de ocupar el lugar de sujeto de la educación consintiendo a la demanda que viene del Otro (tal como esta es presentada en el esquema original del vínculo educativo) es que se introduce un cuarto lugar: el del partenaire del niño o la niña: un adulto que media la relación entre el sujeto y los contenidos u oferta realizada por el agente.

La posibilidad de contar con este cuarto lugar posibilita que la oferta que se realice al niño tenga en cuenta sus posibilidades y sus intereses. Será este partenaire quien, haciendo una lectura de lo singular, podrá hallar puntos de encuentro entre la oferta y el niño o la niña. Será quien podrá tamizar la demanda del agente, demanda que a través de los contenidos culturales se hace al niño o niña. De esta manera, la demanda del agente y su oferta no es recibida de manera directa por el sujeto, sino que cuenta con la lectura y adecuación del partenaire.

Coccoz (2016) señala que

El problema del sujeto autista es que está en el caos, no puede filtrar lo que le llega de todas partes. Nosotros tenemos un filtro, el filtro del fantasma organiza la realidad....Pero el sujeto

autista no parte del límite, sino todo lo contrario, de la falta de límite...El exceso, la invasión frente a la que muchas veces, se tapan los oídos, se tapan los ojos, se aíslan para defenderse de ese acoso. La cuestión es cómo concebir ese caos, y luego, cómo tratarlo (Coccoz, 2016, p. 57)

Tomando esta orientación podemos decir que el partenaire cumple la función del fantasma en el neurótico: filtra aquello que viene de afuera y lo transmite y organiza, propone un ordenamiento acorde a las posibilidades del niño o la niña, desde una lectura singular. De este modo, facilita un encuentro con los otros, favoreciendo la inclusión.

La doble flecha que vincula al sujeto y al partenaire indica que es éste quien al recibir los contenidos culturales (que constituyen a su vez la demanda del agente) los dirige y presenta al niño, siendo a su vez también a quien el niño puede dirigirse.

Podemos ver aquí que la relación no se define por la asimetría. No hay una separación entre el partenaire y el niño o la niña semejante a la que se sostiene entre el agente y el sujeto. Sino que el partenaire debe sostenerse en falta, como Otro barrado, orientado por el no saber todo sobre el niño. Su posición no será, desde el principio, la del sujeto supuesto saber.

Reflexiones finales

Al hablar de inclusión escolar de niños y niñas con dificultades en su constitución subjetiva se sostiene la necesidad de flexibilizar ciertas condiciones que la escuela ofrece para que ellos y ellas puedan formar parte. Son estos niños y estas niñas que no ingresan fácilmente al dispositivo escolar quienes denuncian los mecanismos de exclusión que el mismo genera. La posibilidad de realizar prácticas objetivantes o subjetivantes depende de los lugares que se ofrezcan, de las propuestas que se realicen.

Es necesario contemplar la dimensión subjetiva que muchas veces pretende desecharse, apelando a explicaciones pretendidamente científicas que ubican el malestar en causas biológicas, ya que esta dimensión no desaparece y el considerarla será lo que posibilitará realizar prácticas más respetuosas.

La implementación de dispositivos de inclusión es hoy lo que permite ofrecer un lugar a estos niños y estas niñas, como modo de contrarrestar el efecto de exclusión del dispositivo escolar tradicional. La pregunta que surge de este trabajo es si será posible alguna vez una escuela que oferte, de entrada, un lugar para todos y todas, que esté configurada de manera tal que la singularidad no deba “hacerse un lugar” a través de un dispositivo específico, sino que ese lugar esté vacante, habilitado.

Freud (1920) sostiene el malestar como estructural, como parte ineliminable de la vida con otros. La apuesta tal vez sea pensar y trabajar en pos de que este malestar no genere efectos de exclusión y podamos ver a cada sujeto como merecedor del lugar que le pertenece.

Referencias

Antelo, E. (2005). Notas sobre la (incalculable) experiencia de educar. En G. Frigerio y G. Diker (comps.), *Educación: ese acto político*. Fundación La Hendija.

Aromí, A. (2003). ¿De dónde parte el psicoanálisis? En Tizio, H. *Reinventar el vínculo educativo: aportaciones de la Pedagogía Social y del Psicoanálisis*. (pp. 119-138). Ed. Gedisa.

Brignoni, S (2003). Experiencias: El saber inconsciente y los contenidos culturales. En Tizio, H: *Reinventar el vínculo educativo: aportaciones de la Pedagogía Social y del Psicoanálisis* (pp. 199-212). Ed. Gedisa.

Coccoz, V. (2016). El estado congelado de la palabra en el autismo, en *Logos 9*. Grama Ediciones.

Carbonell, N. y Ruiz, I. (2013). *No todo sobre el autismo*. Editorial Gredos S. A.

Demarco, F. (2019) La inclusión como efecto del colectivo. En Kiel, Laura (Comp), *Coordenadas de lo Posible*. UNTREF.

Di Ciaccia, A (2003). *A propósito de la práctica entre varios. Jornadas de estudio sobre psicoanálisis*. Eudeba.

Errecondo, M. *Algunos fundamentos de la práctica entre varios*. EOL (Sección Rosario), (Inédito)

Freud, S. (1932). Conferencia N° 34. Esclarecimientos, aplicaciones, orientaciones. En *Obras completas (Vol. 22)*. Ed. Amorrortu.

Freud, S. (1992). Prólogo al libro *Juventud descarriada* de August Aichhorn. En *Obras completas (Vol. 19)*. Ed. Amorrortu.

Freud, S. (1992). El malestar en la cultura. En *Obras Completas (Vol. 21)*. Ed. Amorrortu.

Kiel, L. (2008) *Psicoanálisis-educación. Un dispositivo de intervención en instituciones educativas*. Premio Facultad de Psicología Universidad de Buenos Aires. Categoría Estímulo.

Leo, M y Moyano, S (2003). Experiencias. Modalidades del vínculo educativo: sostener la apuesta, albergar lo inesperado. En Tizio, H. *Reinventar el vínculo educativo: aportaciones de la Pedagogía Social y del Psicoanálisis*. (pp. 65-72). Ed. Gedisa.