



## Alumno con TEA: subjetivación en el aula

**Rocío del Carmen Arreola Flores**

*Secretaría de Educación del Estado de Jalisco*

[recio.arreolar@gmail.com](mailto:recio.arreolar@gmail.com)

**Edgard Lozano Méndez**

*Secretaría de Educación del Estado de Jalisco*

[psic.edgard@gmail.com](mailto:psic.edgard@gmail.com)

**Área temática:** Práctica curricular: Docentes y alumnos, los actores del currículo

### Resumen

El presente aborda los desafíos de la intervención educativa con niños que han sido diagnosticados con Trastorno del Espectro Autista (TEA) en aulas regulares de preescolar. Se presentan avatares para la atención a niños con TEA, pues se refiere no ser especialistas. La investigación se centra en una postura psicoanalítica lacaniana, en el concepto de Derrida sobre hospitalidad y en la acción transformadora de la intervención docente desde Freire. El objetivo de la investigación es identificar las acciones de intervención educativa que realiza una docente de educación preescolar para atender a un niño con TEA, por lo que, es una investigación cualitativa e interpretativa, con un estudio de caso único. Por medio de entrevistas fenomenológicas, se reconstruyeron las acciones de intervención educativa y sus significados que surgen de la experiencia de la docente. Encontramos que la interacción de la docente es fundamental para que posibilite la subjetivación.

**Palabras clave:** Autismo, Educación Inclusiva, Hospitalidad, Intervención docente, Psicoanálisis

### Los avatares de la atención educativa a niños con TEA: una intervención en singular

La atención educativa niños que han sido diagnosticados con Trastorno del Espectro Autista (TEA) en aulas regulares representa una encrucijada -al menos para los docentes de escuelas regulares- puesto que los niños con diagnósticos con problemas del neurodesarrollo o con discapacidad eran atendidos de manera primordial en escuelas de educación especial. La inclusión de niños con TEA en escuelas regulares precisa la recuperación de experiencias y la



generación de conocimiento que posibilite a los docentes atender a niños con diagnóstico de TEA.

Los niños diagnosticados con TEA se piensan ajenos a la cotidianidad de las escuelas regulares, las educadoras refieren que los niños que tienen TEA han de ser atendidos por especialistas, pues ellas, no cuentan con las herramientas y conocimientos para hacerlo. Se cuestionan sobre cómo trabajar con un “niño autista”, y mencionan: “no sé qué voy a hacer, cómo voy a trabajar, no he trabajado con un niño autista, no sé qué hacer” (comunicación informal, agosto de 2024). ¿El hecho de saber el diagnóstico o el hecho de desconocer el trastorno, las lleva a pensar en que no podrán llevar a cabo una intervención docente que posibilite la atención educativa a todos los niños?

Según Silva et al (2023), los docentes no están preparados para trabajar con niños que han sido diagnosticados con TEA, lo que puede ocasionar el efecto contrario a lo esperado, la exclusión o la segregación en lugar de la inclusión en las escuelas regulares. Las dificultades que los niños presentan para relacionarse socialmente y para comunicarse con los otros niños, propician que el docente muestre preocupación sobre cómo “manejar” la situación.

El problema, sobre cómo atender a niños que han sido diagnosticados con TEA en una escuela de educación regular, ha sido poco estudiada, dado que las investigaciones si bien se centran en la intervención temprana (Tupou et al., 2019) o la flexibilidad cognitiva, para atender a niños con TEA, la atención por parte de un docente de educación regular se ha investigado poco -al menos en las bases de datos indagadas, Scielo, ProQuest, EBSCO y Scopus-. Por ello, esta investigación pretende aportar conocimientos a partir de estudios de casos con docentes que trabajan en preescolar con niños que han sido diagnosticados con TEA, desde una perspectiva inclusiva y desde el psicoanálisis lacaniano, lo que posibilitará la construcción de conocimientos sobre prácticas educativas inclusivas y sobre cómo atender a la diversidad en un aula regular.

Por lo anterior, partimos de las preguntas de investigación: ¿Cuáles son las acciones de intervención educativa que realiza una docente de educación preescolar para atender a un niño con TEA? Cuyo objetivo de investigación es: Identificar las acciones de intervención educativa que realiza una docente de educación preescolar para atender a un niño con TEA.

**La intervención educativa desde un enfoque psicoanalítico lacaniano, la acción transformadora freiriana y la hospitalidad derridariana**



Esta investigación parte del psicoanálisis lacaniano, la acción transformadora freiriana y la hospitalidad derridariana, pues se piensa que es necesario transitar de una educación inclusiva en donde “te incluyo”, “incluyo a los distintos” a una hospitalidad que propicie una respuesta hacia el otro, una respuesta que no discrimine, sino, que vea, piense, que acoja al otro como un acto ético y no como una obligación (Benítez y Fusco, 2021; Mannoni, 2005; Millot, 1993); pero para lograr esto, será necesaria una acción transformadora y esperanzadora de la intervención educativa (Freire, 2022) centrada en propiciar un proceso de subjetividad (Maleval y Berenguer, 2011) del niño con TEA.

La “hospitalidad se ofrece, o no se ofrece, al extranjero, a lo extranjero, a lo ajeno, a lo otro” (Derrida, 2000, p. 07). Y este es el caso de los niños y niñas con TEA, pues puede resultar angustiante e incómodo para las docentes de educación regular que los atienden, no sólo porque argumentan no tener los elementos para responder a las necesidades, sino que el niño o niña con su carácter de extranjero las increpa y pone en duda certezas de la docente. La hospitalidad es un punto de partida, una posición ética dónde el otro es legitimado, es acogido, donde nos reconocemos en lo diverso y lo ominoso, que tiene este mismo carácter de familiar y ajeno a la vez (Freud, 1934).

Desde esta postura hospitalaria, entendemos la intervención docente como un ejercicio en el que, de manera cotidiana, nos encontramos con la diversidad. Hablamos de “encuentro” y no de “enfrentamiento”, porque no se trata de oponernos, sino de coincidir en un punto (Millot, 1993). Un punto que no busca homogeneizar, sino permitir la expresión de las multiplicidades (Deleuze & Guattari, 2014) que se cruzan, ocasionalmente, desde sus diferencias.

Una intervención docente entendida desde la hospitalidad ha de propiciar acciones de transformación y de esperanza (Freire, 2021) para atender a niños con TEA. Las acciones según Freire (2021) de la praxis, necesitan de la escucha, de esos silencios activos, que permiten ver, escuchar al otro, para intervenir, para atender desde las necesidades de cada alumno. Pero no basta con las buenas intenciones de la hospitalidad o de la esperanza, es necesario pensar la intervención docente desde el psicoanálisis lacaniano, pues a diferencia de otras disciplinas desde aquí se da lugar a un proceso de subjetivación del niño con TEA, con lo que podrá legitimarse al alumno como un otro (Recalcati, 2016). Esto se podrá facilitar si el docente se piensa como un agente implicado en la praxis, donde la docente también es un sujeto deseante, esto pone en el centro de la enseñanza su inconsciente como motor de aprendizaje del docente y el alumno fortaleciendo el vínculo humano (Cifali, 2003).



El psicoanálisis desde la perspectiva lacaniana ofrece elementos que resultan de gran interés no busca generalizar y silenciar los casos puntuales, aún más relevante, busca dar voz a esos niños y niñas que no se han apropiado de su voz. Desde este enfoque el trabajo con niñas y niños con TEA es fundamental centrar la atención en las siguientes características la ausencia enunciativa, la subjetivación y la imposibilidad de sostener la relación con el otro.

La subjetivación de un cuerpo, en este caso de un cachorro humano, no se da per se, no se da por el mismo hecho de pertenecer a la especie, ni tampoco es suficiente que el tiempo atreviese ese cuerpo, o que se den estímulos ambientales. El psicoanálisis remarca la importancia de que un otro dé lugar a que ese cuerpo se piense habitado, el sujeto para serlo necesita que un otro se relacione con ese cuerpo como si este fuera un sujeto (Levin, 1995), uno legítimo.

El psicoanálisis lacaniano plantea que los infantes en esta situación (TEA) tienen dificultad para relacionarse con el Otro (Lacan, 2009), por eso mismo su registro en el lenguaje, ser hablante, se ve comprometido, no existe presencia enunciativa, esto es una de las dos condiciones sine qua non. Estos niños y niñas hablan, pero ellos no están implicados en lo que dicen. Para aclarar este punto pensemos en la diferencia entre lengua y habla (de Saussure, 1991), podemos conocer y aplicar los signos lingüísticos y su imagen acústica, lo que no necesariamente será un reflejo de la subjetividad, el uso individual de estos signos, su flexión será el habla, el sujeto se expresa en el lenguaje, ahí hay presencia enunciativa. Y existen avatares para relacionarse con el Otro, pues este se presenta demasiado amenazante al no contar con los elementos para mantenerlo a cierta distancia, elementos que sujetos con otras estructuras manejan de mejor manera, mediante la pregunta “Che vuoi?” ¿qué quiere de mí? mamá, papá, mi maestra, por ejemplo, y desde ahí responden. Las personas con TEA no se preguntan qué quiere de mí, evitan hacerse esa pregunta y como estrategia responden con automatismos, secciones de canciones, comerciales, dichos populares, extractos de lecturas (Maleval y Berenguer, 2018)

Si además de lo anterior consideramos que los adultos, especialistas y familia modifican el tipo de relación que pueden tener con este niño con TEA, bajo el justificante de la diferencia al ideal o el estándar, las características de base se ahondan. Cuando no existan elementos que permitan identificar si se trata de una niña o un niño que responda a las expectativas de lo “regular”, los adultos tienden a modificar las formas en que se relacionan. En consecuencia, estos menores dejan de ser reconocidos como sujetos legítimos o sea como un otro-legítimo-otro (Maturana, 1993), no se les considera como sujetos deseantes.



Entonces tenemos tres elementos a considerar, primero los elementos biológicos que no son suficientes para explicar la subjetivación, el devenir de la subjetivación no es un producto del tiempo, de la maduración por sí misma, ni tampoco de la exposición a estímulos sociales, dos, los y las niñas con TEA tienen dificultades para relacionarse con el Otro, el niño o niña no pueden regular los estímulos que perciben y tres, las características observables bajo las cuales se diagnostica a los y las niñas con TEA hace que la relación de los adultos hacia estas niñas y niños sea mecánica, donde las respuestas de estos infantes son interpretados como meros reflejos y no expresiones de individualidad del sujeto. Esto dificulta que la subjetivación se dé y con esto las estrategias para responder a las exigencias del Otro no se dan.

El sujeto puede estar presente antes del mismo cuerpo, los adultos pueden relacionarse con el que será su hijo sin que éste esté presente. Las dificultades aparecen cuando los adultos que se encargan de la formación de un chico con TEA no pueden relacionarse con el niño como si esté fuera otro sujeto, no sé da ese intercambio de miradas, no hay un reconocimiento, propio del estadio del espejo (Levin, 1995).

Las y los niños con TEA han sido marcados, obliterados, con la ausencia de elementos biológicos que justifican relacionarse con esos cuerpos como si realmente fueran humanos, esto va a ocasionar que estos niños sean estigmatizados y tratados como subhumanos (Goffman, 2001) o como máquinas dañadas a las cuales hay que reparar. Las intervenciones comúnmente responden a modificar los comportamientos, reflejos de estos “organismos dañados” (comunicación informal mayo 2025), lo que dificulta aún más el que pueda devenir de la subjetividad en ese cuerpo. El relato, que da cuenta del sujeto, se fractura y los adultos no ven más que expresiones del TEA y no expresiones del sujeto.

Los docentes históricamente habían facilitado la subjetivación de los cachorros humanos (Lajonquière & Antelo, 2000; Cifali, 2003), actualmente con la proliferación de las visiones mecanicistas de la mente, de las neuronas o del comportamiento hemos reducido a los alumnos a serie de engranajes a varios niveles que no dan margen o niegan lo propiamente humano, claro que esto no facilita que se dé la subjetivación, estas lógicas están reduciendo las oportunidades de que estos procesos se den. ¿Cómo es que la cantidad de infantes con TEA va en aumento cada vez? Conocer la postura del psicoanálisis nos puede ayudar a entender y diseñar el abordaje desde una perspectiva educativa.

### Un estudio de casos desde la fenomenología-hermenéutica



La presente, es una investigación cualitativa e interpretativa. Se centra en un estudio de casos con un análisis inductivo. Se parte desde la perspectiva fenomenológica-hermenéutica de Van Manen (2003), pues se pretende recuperar narrativas de las educadoras por medio de entrevistas a profundidad, con la intención de identificar los significados construidos por medio de su relato, con relación a su intervención docente, al momento de trabajar educativamente con niños con TEA.

Es un estudio de casos interpretativo (Bisquerra, 2019, p. 306), pues la finalidad es teorizar sobre el caso a partir de la práctica de la docente de educación preescolar; es un estudio de casos único, se seleccionó por ser reconocida por sus compañeros de escuela por su trabajo y porque además está atendiendo a un niño con diagnóstico de TEA.

Para construir y dar seguimiento al caso se diseñó una primera entrevista, una vez que se había identificado el caso que se estudiaría. El primer instrumento de recolección de datos fue diseñado a partir de las características de la entrevista fenomenológica (Van Manen, 2003). Se plantearon tres grandes temas a partir de los cuales indagar la experiencia vivida: Intervención educativa y sus implicaciones, necesidades de acompañamiento a la intervención e impacto en la intervención educativa y la vida cotidiana. A partir de estas grandes temáticas, se diseñaron tres preguntas generadoras a cada tema que propician que se evoque sobre la experiencia que se está viviendo, “me gustaría que recuerdes...” “puedes compartir un ejemplo de...” “recuerdas una anécdota...” con la intención de que se hiciera una descripción narrada, lo más profunda posible de lo que se estaba viviendo. Con la intención de cuidar la confidencialidad, llamaremos Jazmín a la docente y Dariel al niño que atiende y ha sido diagnosticado con TEA.

Una vez que se tuvo la primer entrevista, se transcribió y analizó, a la luz de los resultados, se planteó la siguiente guía de entrevista, con la intención de ahondar en aquello que no se logró capturar en la entrevista anterior y para indagar sobre las experiencias que se habían vivido en dos meses, pues se planeó entrevistar al finalizar cada dos meses desde el inicio del ciclo escolar, cabe señalar que todas las entrevistas tienen la intención de recuperar la experiencia vivida de manera profunda, propiciando también la reflexión de la docente, por lo que las características del primer instrumento, se recuperaron en las 5 entrevistas realizadas.

Las entrevistas fueron videografiadas, se transcribieron en el programa SONIX, sin embargo, se revisaron cada una de las transcripciones con la intención de cuidar la fidelidad de dichas transcripciones. El análisis y la interpretación de las entrevistas se realizó por medio del programa Atlas.ti.



## Proceso de análisis de los datos desde la fenomenología-hermenéutica

Para dar respuesta a la pregunta de investigación, fue necesario analizar las entrevistas varias veces, en total, cuatro. Se realizó una primera interpretación con ayuda de Atlas.ti donde los investigadores analizaron línea a línea, buscando e interpretando el sentido de la experiencia vivida (Van Manen, 2003), es decir, se comenzaron a definir temas en los cuales se centró la atención de la docente respecto a su intervención educativa.

Posteriormente, se realizó un análisis inductivo en Atlas.ti con una codificación abierta, para después construir categorías a través de afirmaciones selectivas y aproximaciones línea a línea desde la propuesta de Van Manen (2003). Los criterios de rigor metodológico que se utilizaron en la investigación son los criterios de credibilidad con las estrategias: “observación persistente, triangulación, juicio crítico de los colegas, recogida de material referencial, comprobaciones con los participantes” (Latorre et al., 2003, p. 216).

Dichas categorías son producto de un doble análisis de los datos de las entrevistas, en el primer análisis se obtuvieron ejes temáticos en el análisis línea a línea, en donde los dos investigadores delimitaron las dimensiones y propiedades de cada eje temático. En un segundo análisis, permitió redefinir las categorías que surgieron en el análisis inductivo, pero en donde permanecieron las propiedades y dimensiones.

Las dos categorías que se construyeron fueron: acciones para incluirse con otros y acciones específicas para trabajar con el niño con TEA. La primera categoría se refiere a aquellas acciones que la educadora realiza para que el niño con TEA pueda relacionarse y trabajar con otros y la segunda, son las acciones que realiza de manera específica con el niño con TEA para propiciar la subjetividad.

## Resultados y Conclusiones

La intervención educativa está permeada sobre la reflexión constante sobre la propia intervención por parte de la educadora, ha alcanzado lo que Freire (2021) llama silencio activo, para conocer a ese otro extranjero, el niño con TEA. Lo anterior, ha propiciado que se genere y apliquen acciones dirigidas a la hospitalidad y a propiciar la subjetividad del niño con TEA. Esta intervención educativa, está dividida en dos tipos de acciones, la primera, relacionada con las acciones que la educadora realiza para trabajar con el niño diagnosticado con TEA con la intención de propiciar la hospitalidad y el trabajo con otros y, la segunda en la que la educadora realiza acciones que son específicas para el niño diagnosticado con TEA que propician el desarrollo de la subjetividad.



Respecto a las acciones de la intervención educativa, observamos que la docente, en primer lugar, propició la presencia enunciativa de Dariel. De manera constante, Jazmín se dirige a él diciendo: “Tú eres [dirigiéndose a Dariel]. Me cuesta todavía trabajo, pero ya por lo menos el repetirle tú eres, tú eres este o yo soy, para que él lo repita de esa manera: yo soy Dariel [nombre completo], ya lo hace más” (Entrevista 4, febrero 2025).

Este gesto, que podría parecer simple, pone en juego algo fundamental: el hecho de que Dariel pueda nombrarse a sí mismo indica que ha habido un Otro que le ofrece un lugar simbólico, que le permite pensarse como un cuerpo habitado (Levin, 1995). La docente, en este sentido, se implica subjetivamente en el vínculo, no solo repitiendo una fórmula, sino abriendo un espacio de reconocimiento para que Dariel pueda constituirse como sujeto. Su acto pedagógico no es neutro, ni técnico: es una apuesta ética por el otro como un *otro-legítimo-otro* (Maturana, 1993).

Al mismo tiempo que propició la presencia enunciativa, fue estableciendo límites claros a Dariel respecto a lo que se espera de él en el preescolar, y a la vez, estableció objetivos para cumplir con él. Las principales acciones podemos identificarlas con el ejercicio de hablar por él mismo, el que la docente pueda mostrar una serie de respuestas probables ante una situación puede significar un modelaje para Dariel, lo que le permite identificarse esa serie de posibles respuestas y con esa subjetividad, implícita, que se le propone. Y otra de las estrategias responde al reconocimiento de las acciones de Dariel como reflejos de él y no del TEA, ni del supuesto daño orgánico.

Encontramos también acciones diferenciadas que la docente propició para que Dariel avanzara, sobre todo en cómo relacionarse con otros. “Si yo le digo ahora (...) ¿Dariel, me compartes una manzana? Sí [responde Dariel], y me la daba en la mano” (Entrevista 2, diciembre 2024), estas acciones, que parecen simples, propician que Dariel se relacione con otros lo que permite legitimarse como otro (Recalcati, 2016), sin embargo, estas acciones han sido propiciadas por la docente al estar atenta, al tratarlo con hospitalidad (Benítez y Fusco, 2021) y al mismo tiempo, cuando reflexiona sobre su propia praxis (Freire, 2022) por medio de la narración de la experiencia que está viviendo.

Finalmente, la docente realizó acciones para aminorar las crisis que Dariel presentaba, aunque al inicio pensó que eran “berrinches” pronto se dio cuenta de que eran “crisis” pues los estímulos habían alcanzado tal nivel que resultaba amenazante (Maleval y Berenguer, 2018).



Las acciones específicas que la docente realizó con Dariel están relacionadas con las acciones propiciadas por la hospitalidad, puesto que, al trabajar acciones específicas Dariel mostró “vetas de subjetividad” lo que permitió a la docente, enfocarse en acciones para que el resto del grupo conviviera con él y para que él aprendiera a relacionarse con los otros. Es preciso que se aclare que por cuestiones metodológicas y de presentación se han separado las categorías, sin embargo, estas acciones, tanto las específicas como aquellas relacionadas con propiciar la hospitalidad y el trabajo con otros se dieron a la par, es decir, no se trata de una serie de pasos a seguir para la intervención educativa, sino que está enfocado a las necesidades que va presentando Dariel.

Entonces, las acciones que propician la hospitalidad que implican al docente en su ejercicio favorecen el trabajo con otros lo que son acciones dirigidas a la interacción y además acciones dirigidas al desarrollo de habilidades sociales. La interacción de la docente es fundamental para que posibilite la subjetivación al dejar de lado las lecturas de los actos como meros reflejos de su trastorno, así estos podrán emerger en la medida que sean escuchados como actos significativos de un sujeto, en este caso de un niño con TEA, Dariel.

La intervención docente presenta características que han sido posibles gracias al proceso de reflexión de la praxis, a su postura hospitalaria, que está centrada en “ver y tratar” a Dariel como otro, que, si bien es diferente, es un legítimo otro, por lo tanto, es “digno” de ser atendido como cualquier otro alumno. A diferencia de las propuestas desde otras lógicas, como las posturas cognitivo-conductuales, el enfoque psicoanalítico que permea la intervención de la docente propicia avances significativos en la subjetivación de Dariel, lo que permite, que pueda relacionarse con otros de manera sostenida en el tiempo.

## Referencias

- Benéitez, A. y Fusco, V. (2021). *Hospitalidad: Lo otro y sus fronteras*. Dykinson.
- Cifali, M. (2003). *Freud Pedagogo. Psicoanálisis y educación*. Siglo XXI.
- Deleuze, G., & Guattari, P. F. (2014). *Rizoma*. Distribuciones Fontamara.
- Derrida, J., Dufourmantelle, A., & Segoviano, M. (2000). *La hospitalidad*. Ediciones de la Flor.
- Freire, P. (2022). *Pedagogía de la esperanza. Un reencuentro con la pedagogía del oprimido*. Siglo XXI/SEP.



Freud, S. (1934). *Obras completas de Freud XVII nuevas aportaciones al psicoanálisis: esquemas del psicoanálisis y otros ensayos*. Editorial Iztaccíhuatl.

Lajonquière, L., & Antelo, E. (2000). *Infancia e ilusión (Psico) pedagógica: escritos de psicoanálisis y educación*. Ediciones Nueva Visión.

Lefort, R., & Lefort, R. (1995). *Nacimiento del otro: dos psicoanálisis: Nadia (13 meses) y Marie Françoise (30 meses)*. Paidós.

Levin, E. (1995). *La infancia en escena: constitución del sujeto y desarrollo psicomotor*. Nueva Visión.

Maleval, J. C., y Berenguer, E. (2018). *El autista y su voz*. Gredos.

Mannoni, M. (2005). *La educación imposible*. Siglo XXI.

Maturana, H. (1993). *La objetividad. Un argumento para obligar*. J C Saéz.

Millot, C. (1993). *Freud anti-pedagogo*. Paidós.

Recalcati, M. (2016). *La hora de clase: Por una erótica de la enseñanza*. Editorial Anagrama.

Tupou, J., Waddington, H., y Sigafoos, J. (2019). Preschool interventions for children with autism spectrum disorder: A review of effectiveness studies. *Journal of Autism and Developmental Disorders*, 6(4), 381–402. <https://doi.org/10.1007/s40489-019-00170>