

Actualidad de la educación desde la perspectiva psicoanalítica.

Vogler, Roxana.

Cita:

Vogler, Roxana (2025). *Actualidad de la educación desde la perspectiva psicoanalítica. XVII Congreso Internacional de Investigación y Práctica Profesional en Psicología. XXXII Jornadas de Investigación XXI Encuentro de Investigadores en Psicología del MERCOSUR. VII Encuentro de Investigación de Terapia Ocupacional. VII Encuentro de Musicoterapia. Facultad de Psicología - Universidad de Buenos Aires, Buenos Aires.*

Dirección estable: <https://www.aacademica.org/000-004/465>

ARK: <https://n2t.net/ark:/13683/eNDN/yqg>

ACTUALIDAD DE LA EDUCACIÓN DESDE LA PERSPECTIVA PSICOANALÍTICA

Vogler, Roxana

Universidad de Buenos Aires. Facultad de Psicología. Buenos Aires, Argentina.

RESUMEN

La educación conlleva un ordenamiento del lazo social, de regulación de la pulsión, es decir del cuerpo, implica una renuncia autoerótica que permite el lazo con los semejantes, es esperable que ponga en marcha el mecanismo de la sublimación de la pulsión, la pulsión epistemofílica que releva la curiosidad sexual y el placer autoerótico, por un saber más allá de las teorías sexuales infantiles. Hacer uso del cuerpo para estar con los otros en un aula requiere de cierta regulación pulsional en pos de la educación. El cuerpo, para Freud, es el lugar donde ocurre la satisfacción pulsional a partir de las zonas erógenas: boca, oídos, genitales, ojos. ¿Cómo logra el niño autista que el cuerpo se preste al aprendizaje escolar y a la socialización, desplazando la satisfacción autoerótica?

Palabras clave

Psicoanálisis - Autismo - Educación

ABSTRACT

CURRENT EDUCATIONAL SITUATION FROM A PSYCHOANALYTIC PERSPECTIVE

Education entails reorganizing the social bond, regulating the drive, that is, the body. It implies an autoerotic renunciation that allows for the bond with peers. It is expected to trigger the mechanism of drive sublimation, the epistemophilic drive that emphasizes sexual curiosity and autoerotic pleasure, for a knowledge beyond infantile sexual theories. Using the body to be with others in a classroom requires a certain drive regulation for the sake of education. The body, for Freud, is the place where drive satisfaction occurs from the erogenous zones: mouth, ears, genitals, eyes. How does the autistic child make the body lend itself to school learning and socialization, displacing autoerotic satisfaction?

Keywords

Psychoanalysis - Education - Autism

¿Qué plantea el psicoanálisis para pensar la escuela inclusiva con sujetos autistas?

Roxana Vogler

*¿“Qué es un niño? Un niño es el nombre que damos al sujeto, siempre que se lo comprometa en la enseñanza bajo la forma de la educación. El niño es el sujeto a educar, lo cual quiere decir el sujeto a conducir, a dirigir, como lo confirma la etimología, que nos remite al latín *ducere*, que es un verbo derivado del sustantivo *dux*, el jefe”[1] JAM*

La educación es un derecho universal adquirido y tiene por sobre todo una función civilizadora y de transmisión de conocimientos. La educación conlleva un ordenamiento del lazo social, de regulación de la pulsión, es decir del cuerpo, implica una renuncia autoerótica que permite el lazo con los semejantes, es esperable que ponga en marcha el mecanismo de la sublimación de la pulsión, la pulsión epistemofílica que releva la curiosidad sexual y el placer autoerótico, por un saber más allá de las teorías sexuales infantiles. Hacer uso del cuerpo para estar con los otros en un aula requiere de cierta regulación pulsional en pos de la educación. El cuerpo, para Freud, es el lugar donde ocurre la satisfacción pulsional a partir de las zonas erógenas: boca, oídos, genitales, ojos. ¿Cómo logra el niño que el cuerpo se preste al aprendizaje escolar y a la socialización, desplazando la satisfacción autoerótica?

En especial el niño autista nos confronta con lo imposible de educar de la pulsión. Se rehúsa a entrar en el campo del Otro, al intercambio con pares, a la palabra, sobre todo se muestra reticente a la demanda del ámbito del educativo. Se sumerge en sus propias condiciones de regulación del goce autoerótico y sus propios modos y tiempos para aprender; rechaza toda demanda proveniente del Otro.

Desde el psicoanálisis leemos el uso peculiar del lenguaje, la rigidez de sus rutinas, los comportamientos o movimientos estereotipados, como modos de defensa que le permiten estabilizarse en un mundo fijo, sin cambios, los hace sentir seguros en su caparazón autista, frente a la presencia del Otro que es vivido como invasor. Todas estas características hacen a la dificultad para hacer lazo, para lograr un consentimiento a la inclusión educativa, pero son a su vez la brújula que nos orientará para pensar

la construcción de los dispositivos educativos y de la búsqueda de soluciones singulares desde la perspectiva psicoanalítica. Al llegar a la escuela el niño autista suele rechazar todo contacto con el otro en la medida en que es experimentado como intrusivo, su repliegue autístico es difícil de conmover, rechaza el contacto físico y la mirada directa. Lleva un tiempo y una elaboración de estrategias a los docentes encontrar la manera de entrar en el circuito de interés del niño, muchas veces causando frustraciones o forzamientos inútiles que en general van de la mano de concebir al sujeto sólo como alumno a ser reeduado o con conductas desadaptativas a eliminar. Esto provoca las crisis de angustia, y mayor repliegue en sí mismo. Interesarse y ser respetuosos de los usos que les dan los niños a los objetos autísticos o las acciones repetitivas hasta entender qué función cumplen para su estabilización, es un comienzo decisivo. Desde allí lograremos con mayor éxito llegar a él, para poder paulatinamente ir el desplazando el borde del caparazón autista, a través de sutiles intercambios en una zona intermedia con el otro. La cuestión ética es precisa ¿De qué manera incluirnos en el mundo del niño? A partir de considerar en cada niño, los intereses específicos, las preferencias, los objetos autistas, lo cual implica interrogar la relación siempre delicada que se anuda entre el niño y el docente o el interviniante. ¿Qué Otro encarnaremos para ese niño? Es una pregunta orientadora que conlleva cierto cálculo.

Eric Laurent, refiere que el goce del autista no está emparejado con el objeto perdido, como en la neurosis ni con el objeto invasor de la psicosis, sino por un borde, del cual para el autista es necesario conservar el dominio. Es un dato crucial a la hora de pensar desde dónde incluirnos en el mundo del sujeto autista. Es fundamental tener en cuenta que no se trata de reeducar conductas al modo de ensayo y error, esto puede acarrear mayor resistencia.

La posibilidad de ampliar el repliegue autista está relacionado a un vaciamiento del goce excesivo abrochado al borde del cuerpo mediante sutiles desplazamientos y a través de invenciones hechas a medida que requieren paciencia, respeto y creatividad. Tanto como analistas o como docentes, debemos incluirnos en ese borde dinámico con prudencia. Cualquier forzamiento puede derivar en una respuesta violenta o desmesurada, de ahí la importancia de cernir su funcionamiento estabilizador, a la manera de una *neo-barrera* corporal delimitada entre el sujeto y el mundo externo. Este borde autístico se manifiesta en tres modalidades: el objeto autístico, el doble y los intereses específicos.

Es así, como nos encontramos en la escuela con las paradojas de la inclusión, bajo el imperativo del “para todos por igual”, se desdibuja el uno por uno, lo que deriva en segregación. Esto produce el rechazo de los niños autistas si no se tienen en cuenta sus particulares modos de regulación corporal, valiéndose de los usos que hacen de los objetos autistas y de sus intereses específicos.

El psicoanálisis describe al autismo como un modo singular de habitar el cuerpo y el lenguaje sostenido en el no dejarse afectar por el Otro de la palabra. La angustia de los docentes por la falta de formación para abordar estos casos, se suma a las paradojas que hacen fracasar el modelo inclusivo.

El sujeto en posición autista pone en marcha una defensa extrema, ante la mirada y la voz del Otro. Muchas veces, necesitan taparse los oídos, cerrar los ojos o desviar la mirada para no confrontarse con el deseo del semejante. Esta modalidad defensiva es de suma importancia para pensar nuestras intervenciones, de soslayo, de costado, no directas, no desde la posición de interlocutor, esto vale tanto en la dirección de un tratamiento analítico como en el ámbito escolar.

Lacan en su “Discurso de clausura de las Jornadas sobre las Psicosis en el niño”, en el año 1967, afirma que el autista está plenamente inserto en el lenguaje, “más bien verbosos los autistas”, lo observamos en el goce vocal, o cuando tapa sus oídos con fuerza, para protegerse de los significantes del Otro. La presencia de la voz del Otro la vive como invasora, es una presencia real, y esquiva todo el tiempo el encuentro con ese objeto. Dado que él se oye a sí mismo, se habla a sí mismo bajo la forma de la alucinación auditiva.

El Otro en tanto lugar simbólico, ordenador del cuerpo y de las leyes de la palabra, de la sintaxis, no está instituido para los sujetos autistas.

El desafío para la escuela al recibir un niño autista es cómo obtener su consentimiento al saber y a la trama educativa en su conjunto. La posición del educador con los niños con autismo debe volverse permeable, flexible, paciente, prudente, artesanal...no hay dos sujetos con autismo iguales.

Los niños con autismo pueden mostrarse reacios a la educación formal, pero no debemos dejarnos engañar por esa presentación inicial, en muchos casos en verdad están ávidos por aprender. Pero su avidez está circunscripta a inquietudes, curiosidades, temas y habilidades específicas. Y esta es otra de las claves para pensar desde dónde incluirlos en el aula, advertidos de estas características que no podrán ser doblegadas con consignas pedagógicas o reeducativas.

Cuando la inclusión se hace posible es porque el niño hace alguna cesión de su goce autístico ante la demanda docente, entendiendo por goce a la satisfacción pulsional, una satisfacción que no es del orden de la necesidad. Para llegar a que estos niños cedan algo de su goce autístico, es importante preguntarnos qué Otro seremos para cada niño. Para ello es necesario escuchar a los padres, nos interesamos en el saber hacer que puedan aportarnos sobre su hijo, también alojamos su angustia, su desorientación, no los culpabilizamos, los responsabilizamos,

atendiendo a la singularidad de cada niño.

Por otra parte, no podemos dejar de lado las coordenadas sociales, económicas y políticas que enmarcan la educación, y que varían en cada cultura y en cada época. Hoy, sin duda el discurso tecnocientífico comanda la educación bajo el imperativo de lo híbrido, de las didácticas transmedia y de la IA. Pero no es conveniente al analista tomar posiciones tecnofóbicas o tecnóflicas, sino preservar una lectura crítica a la altura de la subjetividad de la época. Así como Foucault acuñó el término biopolítica, para designar las políticas de dominación de los cuerpos, Miller refiere que podemos hablar de epistemopolítica para designar las disputas de los discursos respecto a la producción de la subjetividad infantil. El saber tecno científico, el saber de las neurociencias, el saber judicial, el saber de la educación, pugnan por imponer su paradigma a la hora de imponerse respecto a cómo concebir la infancia actual.

Los psicoanalistas tenemos que hacer oír nuestra voz en esta sinfonía de discursos variopintos, preservando el niño de las nominaciones segregativas, para despejar el lugar y el lazo que tiene en cada caso el deseo del Otro que se puso en juego. En lo atinente a la educación en particular, nuestra escucha apunta a sostener la singularidad del niño de modo de evitar que quede atrapado por el goce de la pedagogía que exige "rendimiento esperables" y de cualquier discursos universalizante, que incida en el niño como saberes absolutos, incuestionables y con pretensión de normalidad.

Constatamos hoy en el empuje a la medicalización, a los diagnósticos indiscriminados de trastornos del desarrollo, de TEA, de ADHD, en la proliferación de ofertas terapéuticas de corte neuro-cognitivo-conductual, donde prima la reeducación adaptativa para que adquieran nuevas habilidades sociales y abandonen sus estereotipias y también la tendencia al reduccionismo biológico, que encuentra paliativos en la medicación o dietas alimentarias.

Tomada desde esta perspectiva la inclusión educativa plantea los llamados "principios educativos del autismo": aprendizaje guiado visualmente con pictogramas, estructuración espacio-temporal y control del entorno, comunicación aumentativa, individualización que apunta a procurar habilidades de las que carece, a reeducar desde parámetros de normalidad, es decir, se concibe como sujetos con déficit.

En su lugar, la posición del psicoanalista de la orientación lacaniana pone el acento en la singularidad de cada niño, esos divinos detalles que pueden parecer nimios, insignificantes incluso insensatos, pero que al mismo tiempo nos dan una pista de su modo inédito de arreglárselas para habitar el mundo y el lenguaje. Es desde allí, que nos apuntalamos para incluirlo en lo grupal, no desde un universal reformativo. Tenemos en cuenta los intereses, habilidades, competencias y los objetos peculiares con los que deambula, observamos su modo de funcionar cotidiano, su modo de estar con el otro, prestamos atención a qué lo tranquiliza, qué lo inquieta, no hacemos un diagnóstico ex-

press ni cuantitativos, Es por ello que nuestra posición respecto al diagnóstico será fundamental para orientar la propuesta que formulemos a los padres, las indicaciones a seguir y también al abordaje escolar. Diagnosticar es un acto ético es una tarea que implica una responsabilidad profesional etiquetar a un niño con una patología, los DX debieran escribirse en lápiz ya que tiene consecuencias serias emitir un DX cerrado.

Es decir que desde dónde se hace el diagnóstico es una pregunta muy relevante para nuestra práctica cotidiana, y exige tomar una posición ética sobre cómo pensamos lo normal y lo patológico en la infancia.

Solemos escuchar a los docentes sobre pasados por la falta de capacitación en el abordaje de niños con TEA, y al mismo tiempo, debemos reconocer que no todos los niños con TEA quieren o pueden incluirse en las aulas. ¿Cómo lograr su consentimiento a lo escolar? Cuando el sujeto autista no presta su decir que sí a la educación, ¿a qué dice que no, a qué Otro se dirige?

Éric Laurent indica que para aplicar el psicoanálisis al autismo es necesario permitir al sujeto separarse de su estado de repliegue homeostático sobre el cuerpo encapsulado y pasar a un modo de subjetividad del orden de un "autismo a dos". Hay que volverse el nuevo partenaire del sujeto, por fuera de toda reciprocidad imaginaria y sin la función de interlocución simbólica. Autismo y educación se encuentran en una paradoja constante, dado que la posición autística es de entrada de rechazo al Otro, al campo de la palabra, se encuentra detenido el circuito de la demanda y el deseo. Este movimiento libidinal que parte de sí mismo, para retornar en una autosatisfacción, indica el repliegue autístico sobre lo que Eric Laurent llama el neo-cuerpo en el que no se han inscripto los agujeros pulsionales de las zonas erógenas, lo que implica la retención de los objetos voz, mirada, oral, anal, escópico.

Temple Grandin, autista de alto nivel, contaba que de niña la dificultad para hablar era uno de sus mayores problemas. "Entendía todo lo que decían los demás. Me esforzaba pero casi nunca conseguía hablar. Las palabras no llegaban a ser pronunciadas". [2]

El sujeto autista cuando toma la palabra, se constata que la enunciación está ausente. Para evitar la angustia del niño autista, Maleval recomienda respetar su rechazo al Otro, que hable a condición de evitar la puesta en función del objeto del goce vocal.

Donna Williams refiere que para permitirle al autista tomar la palabra sin despertar la angustia las condiciones serían las siguientes: hablar para no decir nada, hablar para no ser comprendidos, hablar sin dirigirse al interlocutor, la repetición de dichos enteros de memoria, en fin, nada que sea íntimo.

Es por ello que tanto para padres como para maestros es un desafío intentar incidir en el caparazón autista, para lograr algún desplazamiento de sus circuitos pulsionales. Todo saber

que viene del campo del Otro bajo el modo de demanda es en primera instancia rechazado. No son sumisos, son más bien insumisos a la educación. Estos movimientos de desplazamientos de sus bordes de interacción requieren de procesos complejos, donde lo más importante para el docente es lograr un lugar de confianza, no intrusivo, que bordee el circuito del sujeto autista a partir de localizar cuál y dónde es la satisfacción en juego. Debemos preguntarnos ¿que Otro soy para el niño?

“Así, los sujetos autistas ponen en peligro toda identificación imaginaria. Para quienes quieren hacerse partenaire de estos sujetos, es preciso hacer un duelo por la identificación histérica. Cada cual debe haber atravesado el punto de ese modo identificatorio para sostenerse al borde de lo real en juego”. [3]

La intervención no funciona si se realiza como una demanda directa, sino de lado y con suaves forzamientos, como refiere Di Ciaccia. Solo de este modo paciente y respetuoso de los límites en cada caso, el maestro podrá encontrar una zona de intercambio posible, que será dinámica, y donde también el niño pueda ir consintiendo a dejar entrar el saber escolar. La demanda educativa dirigida al sujeto autista fracasa porque se sostiene en una pretensión de reeducación, su objetivo es normalizar al niño para que entre en la escuela igual que todos, ya que consideran que muchas de las conductas estereotipadas o rígidas pueden ser corregidas. El psicoanálisis, por el contrario, considera el autismo como una estructura subjetiva que obtiene su estabilización con determinadas conductas que le aseguran al sujeto sostenerse en su mundo, con su cuerpo y sus objetos y sus intereses específicos. Respetamos ese saber hacer para llevarlo lo más lejos posible hacia el lazo social.

Me parece importante distinguir saber de aprendizaje, este último funciona a demanda del Otro, apunta a la adquisición y repetición de conocimientos. Mientras que, si partimos de la suposición de saber en el sujeto, se pone el acento en la relevancia del consentimiento requerido para el acto educativo. Miller destaca que para el discurso analítico el niño no sólo es considerado en tanto ser de goce, sino un ser de saber:

“El saber del niño es un saber auténtico, ya sea sabido o no sabido, y es bajo este título que se inscribe en el discurso analítico... En el discurso analítico el saber del niño es respetado... En el psicoanálisis el niño es considerado un *ser de saber* y no solamente un *ser de goce*... El niño es el supuesto saber en el psicoanálisis, y a quien se trata de educar es al Otro, a quien conviene enseñar a comportarse”[4].

En el tratamiento del niño autista es fundamental hacer lugar al decir de las figuras significativas del entorno del niño, para cercenar los diversos lugares y nominaciones segregativas a los que puede ir a parar ese niño. El encuentro con el discurso analítico abre a una lectura de las coordenadas subjetivas singulares también en padres y docentes y habilita la pregunta por la causa inconscientes de esa mirada que tienen sobre el niño, a partir de restituir la dimensión del deseo y del goce, haciendo surgir el factor infantil en esos significantes que dejan marca, lo que

Lacan llama el *troumatisme* de la lengua.

Freud nombraba a la educación como profesión imposible. Desde el psicoanálisis entendemos la pulsión como una fuerza constante, imposible de reducirse a cero, que debe considerarse y descifrarse a la hora de planificar la tarea de educar y también para saber leer los síntomas que presentan cada niño o cada joven en lo escolar.

La pulsión está intrínsecamente implicada en la constitución de la subjetividad, y hay un saber anudado a ella que debe ser escuchado para poder intervenir orientada y respetuosamente, tomando en cuenta las soluciones a las ha arribado cada sujeto cuando llega a la consulta. Aspiramos a que el niño consienta a aislarse en la escena analítica, los significantes amordazados que han percutido en su cuerpo como marcas portadoras de goce. Y en esta línea es que nos interesa pensar cómo lograr el consentimiento al saber en el niño, en especial en el niño autista. Cada niño es distinto siempre, cada niño con autismo también. Algunos niños presentan intereses y/o competencias específicas. La concepción deficitaria del autismo es éticamente contraria a la orientación lacaniana que entiende el modo singular de habitar el mundo y el lenguaje de cada sujeto con autismo y apunta a acompañarlo a incluirse desde allí, que no es lo mismo que pretender que se adapte a lo esperable para el aula o para las rutinas de la casa con reforzamiento conductual y pictogramas que le indican las emociones que debe expresar en cada ocasión.

En el trabajo en los escolares, se busca construir también en el ámbito escolar un “espacio” que no sea ni del sujeto ni del otro, un espacio que permita un acercamiento que extraiga al niño de su indiferencia y de su repetición exacta de su relación con el otro, y articular así un “espacio de juego” –aunque reste precisar cuál es el estatuto de ese juego-. Estos intercambios en lo real, no puramente imaginarios, en los que interviene la metonimia de objetos, permiten la construcción de un espacio de desplazamiento del borde y la emergencia de significantes que pasan a formar parte de su lengua privada. Nos sorprende cuando de repente, niños que apenas hablan, los escuchamos ampliar su vocabulario con expresiones de lo trabajado en clase o lo señalado por su maestra respecto a una situación similar. En algunas oportunidades puede incluirse el “objeto autista” con el que el niño se desplaza y entra también en el circuito de objetos. Ese objeto es parte de la invención personal, por lo que la orientación analítica que apunta a la operación de “separación”, sin por ello inscribirla, no indica de ningún modo que haya que despojar al niño de ese objeto. Habría que pensar en cada caso, cómo maniobrar en el ámbito escolar con estos objetos, considerando que hay otros niños que también podrían requerirlos. De esto se trata pensar la “inclusión”. Cuando decimos que la pulsión es ineducable, nos referimos a que la relación del ser humano con la satisfacción pulsional no responde a los esfuerzos por domesticarla. Freud nos enseñó que más allá del principio de placer, está agazapada la pulsión de muerte que busca satisfacerse y en su afán incansable, puede llevar a lo peor.

Aquí ubicamos el límite de la educación, del ideal de la pedagogía, del mandato social de la inclusión. El saber tiene distintos estatutos dependiendo del discurso donde se encuentre. El síntoma por su lado es un saber hacer con la pulsión, cada sujeto se satisface con su modo sintomático, en el síntoma hay saber y goce, es más, no hay saber sin goce. El saber adviene a partir de haber logrado extraerlo de una modalidad de gozar. Esta es la orientación por lo real del psicoanálisis, por ello con los sujetos autistas nos interesan sus exploraciones personales, sus intereses, el niño que juega repetitivamente con algún objeto musical por ej. y puede llegar a hacerse músico, el que aprende de memoria listas enormes de banderas y países y puede sumarse en competencias escolares, etc. Es cernir el síntoma para extraer de allí un saber que nos permita orientar una invención, que permita la inclusión auténtica, tomarse en serio lo que trae cada niño como modo de habitar el mundo y el lenguaje, como punto de partida para expandir sus bordes hacia el lazo posible, hacia el campo del Otro, hacia el ámbito educativo junto a otros. Eric Laurent indica que para aplicar el psicoanálisis al autismo es necesario permitir al sujeto separarse de su estado de repliegue homeostático sobre el cuerpo encapsulado y pasar a un modo de subjetividad del orden de un “autismo a dos”^[5]. Hay que volverse el nuevo *partenaire* del sujeto, por fuera de toda reciprocidad imaginaria.

La cuestión ética es clara ¿De qué manera incluirnos en el mundo del niño? A partir de considerar en cada niño, los intereses y preferencias, lo cual implica interrogar la relación siempre delicada que se anuda entre el niño y el docente o el interviniante. El goce del autista no está emparejado con el objeto perdido, ni con el objeto invasor sino, como lo ha reconocido Eric Laurent, por un borde, del cual para el autista es necesario conservar el dominio.

No se trata de reeducar a los niños. En ocasiones cuando esto sucede se pueden observar las situaciones de angustia y desesperación que invaden a un niño con autismo ya que se intenta reeducar los modos defensivos que el niño ha construido para defenderse de un mundo hostil. Proponemos interactuar con el niño a partir de los signos que aparecen y a partir de sus intereses, que el niño nos enseñe su camino.

Dirigirse al niño autista como sujeto con su propio modo de estar en el mundo y no como niño a ser “reeducado” por el saber de la pedagogía, introduce posibilidades de encuentros inesperados, contingentes, con soluciones que le permitan reintegrarse en el Otro de un modo inédito, a través de la invención con su objeto o su competencia construido sobre ese borde que delimita su cuerpo y sus intercambios con el mundo, el goce se localiza allí y constituye su superficie libidinal, donde también puede sostenerse la inclusión educativa, si el deseo del educador sigue en pie y no dimite en su función de causar el deseo de saber.

El sujeto autista suele vivir crisis de angustia desbordantes, consecuencia de ese rechazo a ser domesticado por la lengua del Otro. Ese real será la estofa propia con la que tendrá que

inventar su pequeña gran solución para hacerse un lugar entre los otros. El abordaje propuesto acompaña esta construcción, sea en el consultorio, o en un aula, prestarse a alojar lo insopportable de la angustia para estos sujetos al mismo tiempo que estar atentos a la aparición de los pequeños detalles que posibilitan su estabilización. Eric Laurent señala esta orientación por lo real acentuando la importancia de la invención singular como el único “remedio” para el autista, lo que incluye el resto, o sea, aquello que permanece en el límite de su relación con el Otro: sus objetos autistas, sus estereotipias, sus intereses específicos, el uso de dobles, que pueden ser los pares, un APND o la maestra, que actúan como “otro yo” para el niño. Que el sujeto haga entrar al analista o al educador en su circuito pulsional, por fuera de lo especular y de la mediación puramente simbólica o reeducativa, supone una posición ética de abstinencia y de deseo decidido por la singularidad.

NOTAS Y BIBLIOGRAFÍA

- [1] Miller, J-A., “El niño y el saber”, *Los miedos de los niños*, Buenos Aires, Paidós, 2017.
- [2] Grandin, Temple, *Pensar en imágenes (Mi vida con el autismo)*. Alba editorial.
- [3] Laurent, E. *La batalla del autismo*, Buenos Aires, Grama, 2018, p.48.
- [4] Miller, J-A., El niño y el saber, *Los miedos de los niños*, Buenos Aires, Grama, 2017, p.24.
- [5] Laurent, E., *La batalla del autismo*, Grama, Buenos Aires, 2013, p. 79.