

Capítulo 29. TEA en el aula: un caso en proceso

Rocío del Carmen Arreola Flores
Edgard Lozano Méndez
Alejandro Pérez López
Francisco Javier Arellano Segovia

Secretaría de Educación Jalisco

DOI: [10.46990/iQuatro.2025.04.16.29](https://doi.org/10.46990/iQuatro.2025.04.16.29)

Resumen

La atención de niños que han sido diagnosticados con Trastorno del Espectro Autista en las escuelas regulares se ha dificultado, se refiere no saber cómo tratarlos. Esta investigación tiene el objetivo de caracterizar la práctica docente de educadoras que trabajan con alumnos con autismo en una escuela regular. Partimos del psicoanálisis lacaniano (Lacan, 2009) y de la hospitalidad (Derrida, 2000). Es un estudio de casos interpretativo, se utilizaron entrevistas a profundidad y observaciones de clase, con un análisis inductivo. Los resultados indican que la práctica docente que se centra en legitimar el niño con TEA como un legítimo otro que se subjetive, se humanice.

Palabras clave

Autismo, hospitalidad, psicoanálisis, práctica docente

Introducción

La atención educativa niños que tienen un diagnóstico del Trastorno del Espectro Autista (TEA) en aulas regulares es un problema, puesto que antes asistían a 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 atenderlos.

Lo anterior, ha sido poco estudiado. Los resultados de investigaciones recuperan las percepciones de padres, madres y docentes respecto a la atención que otorgan a un niño con TEA (Badillo, Mireles y Peña, 2022; Cañete, Sánchez y Corcho, 2018; Fernández y Espinoza, 2019; Herrera, 2015), desde la necesidad de atención emocional, de crianza, económica que los padres, madres y docentes refieren respecto a niños con TEA.

Parada (2016) realizó una investigación en donde la atención en niños con TEA se hace desde el psicoanálisis, lo que sugiere la necesidad de producir conocimiento desde esta postura teórica. Esta investigación, se centra en un estudio de casos de la práctica de una docente de educación preescolar con un niño con TEA. Se analiza desde el enfoque psicoanalítico lacaniano y desde la hospitalidad derridariana.

La atención educativa a niños con TEA en las escuelas regulares obedece a las políticas públicas en relación con la atención a la diversidad. Específicamente en la Declaración de Incheon y Marco de Acción para el desarrollo sostenible 4. Educación 2030, se plantea en la meta 4.5 la necesidad de “eliminar las disparidades”, esto es, que en todos los niveles, tanto educación básica y educación profesional, sean incluidas personas con discapacidad, pueblos indígenas y niños en situación de vulnerabilidad” (UNESCO/UNICEF, 2015).

En las escuelas de educación básica en México y en específico en el Área Metropolitana de Guadalajara (AMG) cada vez es más común encontrar niños que antes asistían a una escuela de educación especial, porque han sido diagnosticados con algún síndrome o tienen una discapacidad, lo cual ha representado un reto para los docentes.

Según Badillo et. al (2022), un 67% de los docentes de educación regular, refieren la necesidad de contar con conocimientos y recursos específicos para atender a niños con TEA y además se requiere de mucho esfuerzo su atención.

Las dificultades que los niños con TEA presentan para relacionarse socialmente (Raudeliūnaitė & Steponienė, 2020) y para comunicarse con los otros niños, propician que el docente muestre preocupación sobre cómo “manejar” la situación. Este problema, ha sido poco estudiado, puesto que las investigaciones si bien se centran en la intervención temprana (Tupou et al., 2019) o la flexibilidad cognitiva (Zacharov et al., 2021); la atención por parte

de un docente de educación regular se ha investigado poco -al menos en lo encontrado en ProQuest Academic.-.

Entonces, partimos de la pregunta de investigación: ¿Cómo es la práctica docente de educadoras que trabajan con alumnos que han sido diagnosticados con trastorno del espectro autista en el aula regular? Cuyo objetivo es: Caracterizar la práctica docente de educadoras que trabajan con alumnos que son diagnosticados con espectro autista en una escuela regular.

Revisión de la Literatura

El trastorno del espectro autista ha sido estudiado, en su mayoría, en la práctica clínica y en centros de educación especial que en escuelas de educación regular. Con la intención de presentar el estado del arte del objeto de estudio -la práctica docente con niños con TEA-, se realizó una búsqueda en la base de datos ProQuest One Academic, con las palabras clave, autismo y trastorno del espectro autista, entre la década del 2014 al 2024, utilizando el filtro de ProQuest sobre texto completo y que fuesen artículos evaluados por expertos, con la finalidad de cuidar el rigor metodológico de los artículos de reportes de investigación.

La percepción de padres, madres y docentes que trabajan con niños que han sido diagnosticados con TEA ha sido estudiada en la última década. Los resultados muestran la necesidad de que los padres de niños con TEA requieren trabajar en su salud mental y bienestar emocional, como lo refieren Fernández y Espinoza (2019) pues enfrentan retos considerables en la práctica y en el área emocional. En esta misma línea, Cañete et. al (2018) encontraron que los padres refieren la necesidad de apoyo emocional, recursos económicos y orientación sobre la crianza de sus hijos.

Herrera (2015) estudió a madres de niños con TEA, encontró que tienen un desequilibrio emocional y relacional al interior de las familias cuando hay un diagnóstico de autismo. Por su parte, Badillo et. al (2022), realizaron un estudio de casos en donde identificaron las percepciones de madres con un niño con TEA y docentes que trabajan con ellos. Encontraron que los niños que se incluyen a una escuela de educación regular muestran el desarrollo de mejores habilidades cognitivas y conductuales.

Por su parte, Parada (2016) realiza una crítica hacia el trabajo de niños con TEA a partir del enfoque cognitivo-conductual, en Bogotá, pues se enfocan en la reestructuración cognitiva que no puede alienarse al resto de los estudiantes en una institución educativa regular. El estudio plantea la importancia del lenguaje como uno de los elementos que propician que surjan los vínculos sociales en niños con TEA. Los resultados de Parada (2016) sugieren

que la atención a niños con TEA desde el psicoanálisis puede aliviar síntomas del niño y la angustia de los padres que se produce por las conductas del niño.

Psicoanálisis lacaniano y hospitalidad para estudiar la práctica docente con niños con TEA

Esta investigación parte del psicoanálisis lacaniano y la hospitalidad desde Derrida (2000), 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 de amor y no como una obligación.

Por tanto, “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. Devereux (1991), ha expuesto que las personas que no han ahondado en los orígenes de sus miedos, de sus traumas psicológicos, les resulta ansiógeno el enfrentarse a situaciones donde el otro, el extranjero, se le presenta.

Entendemos a la práctica docente como un ejercicio donde cotidianamente nos encontramos con lo diverso, nos encontrarnos y no nos enfrentarnos, porque la idea no es enfrentarnos, sino reunirnos en un punto, no para ser expresiones de los mismo sino multiplicidades (Deleuze & Guattari, 2014).

El psicoanálisis desde la perspectiva lacaniana ofrece elementos que resultan de gran interés pues ve más allá de la perspectiva del APA (Asociación Estadounidense de Psiquiatría) y el manual DSM (Manual Diagnóstico y Estadístico de los Trastornos Mentales) es decir, no busca generalizar y silenciar los casos puntuales, es más busca dar voz a esos niños y niñas que no se han apropiado de su voz. Lo fundamental será entonces la relación del sujeto diagnosticado con TEA y el Otro, en el proceso de subjetivación y el estadio del espejo.

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 atraviese ese cuerpo, o que se den estímulos ambientales. El psicoanálisis nos ha permitido advertir de 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. 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, además existen avatares para relacionarse con el Otro (Maleval & Berenguer, 2018), pues este se presenta demasiado amenazante al no contar con los elementos para mantenerlo a cierta distancia.

Si además de lo anterior consideramos que los adultos, docente, docentes 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. Hay elementos para suponer que no es una niña o niño regular y los adultos alrededor toman otro tipo de dinámicas en las cuales estos niños no son vistos como un otro-legítimo-otro (Maturana, 1993).

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 puede relacionarse con el niño como si este 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 (Levin, 2000), con la ausencia de elementos biológicos que justifican relacionarse con esos cuerpos como si realmente fueran humanos (Maleval & Berenguer, 2018), 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 niños y niñas, lo que dificulta aún más el que pueda devenir el sujeto en ese cuerpo. El relato, que da cuenta del sujeto, se fractura y los adultos no ven más que expresiones del TEA y no del sujeto.

Los docentes históricamente habían facilitado la humanización de los cachorros humanos (Lajonquière & Antelo, 2000), 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.

Metodología

La presente es una investigación cualitativa, interpretativa con un análisis inductivo. Es un estudio de casos interpretativo (Bisquerra, 2019) observacional, pues se recuperó la práctica de una docente de educación preescolar que trabaja con un niño con TEA.

Se parte del supuesto de que una práctica docente centrada en la hospitalidad, posibilita que los niños que han sido diagnosticados con TEA inicien un proceso de subjetivación que se propicia por medio del lenguaje y como resultado de la legitimación que la docente hace del niño con TEA, lo que le permite, de manera paulatina, incluirse en las actividades escolares y humanizarse.

El estudio de casos se realizó en el Área Metropolitana de Guadalajara, Jalisco, en una escuela regular, en específico en un preescolar. Se centra en el estudio de la práctica de una educadora que por fines de confidencialidad llamaremos Jazmín y su práctica docente con Dariel niño que ha sido diagnosticado con TEA. Se eligió el caso ya que, los compañeros de Jazmín la refieren como una educadora comprometida, inteligente y que siempre propicia el aprendizaje de todos sus alumnos, por tanto, al recibir y atender a un niño con TEA, se pensó en documentar su caso, en específico su práctica docente, según Bisquerra (2019) el estudio de casos, puede realizarse a partir de un solo caso, con la intención de profundizar y describir a profundidad todas las partes del caso, por tanto, se trata de la selección del caso por conveniencia, con la finalidad de recuperar qué hace, cómo lo hace y para qué lo hace, puesto que como se mostró con anterioridad, son pocos los casos que se han documentado respecto a la práctica docente en una escuela regular con un niño con TEA.

Para la caracterización del caso fue necesario realizar entrevistas a profundidad (Bisquerra, 2019) con Jazmín, lo que permitió recuperar cómo recibía a Dariel y las decisiones

que tomaría. La pregunta que inició la entrevista fue ¿Qué y cómo trabajarás con él? Dicha entrevista fue transcrita con ayuda del programa SONIX, sin embargo, se revisó con la finalidad de recuperar de manera fiel lo que Jazmín narra. Se analizó en Atlas.ti, realizando ejes temáticos con la intención de recuperar hacia dónde se dirigiría la mirada de Jazmín.

Las técnicas que se utilizaron en el estudio fueron entrevistas a profundidad y observaciones de clase ampliadas (Bisquerra, 2019), lo que permitió recuperar la práctica docente. Se realizaron en total 4 entrevistas en el periodo de tres meses, al inicio del ciclo escolar, con la intención de recuperar el proceso que lleva la práctica de la docente en su trabajo con Daniel, durante el segundo mes de trabajo y finalmente dos, en el último mes; con la intención de recuperar desde la narrativa de la docente su práctica, las decisiones que ha tomado y sobre todo para reflexionar acerca de su quehacer por medio de su propia narrativa desde el enfoque psicoanalítico lacaniano.

Se observaron 5 sesiones de clase con una duración de tres horas cada una, dos de las sesiones se realizaron en el primer mes de trabajo, una más en el segundo mes y finalmente dos en el último mes, con la intención de visibilizar la práctica en diferentes periodos. Cabe señalar que los resultados que aquí se presentan son parciales, puesto que el estudio de caso no se ha agotado y continua el seguimiento por parte de los investigadores.

Para el análisis de datos fue necesario transcribir en la plataforma de Sonix, una vez transcritas se revisaron para cuidar la fidelidad de la transcripción. Se realizó un análisis microscópico (Strauss y Corbin, 2002) con la intención de analizar línea a línea lo que Jazmín narró y lo observado durante las clases. Una vez que se realizó el primer análisis, para cuidar el rigor metodológico de la investigación, se realizó de nueva cuenta el análisis línea a línea. El segundo análisis permitió que los primeros códigos se reagruparan y se establecieran las propiedades y dimensiones de cada categoría. Surgieron tres categorías relacionadas con la práctica docente: características de la práctica inicial, práctica docente presente y el ir y venir de la práctica docente, que es el objetivo de esta investigación. Se utilizó una triangulación de datos temporal (De Sevilla et. al, 2015), pues se recopilaban datos a lo largo de tres meses con la intención de documentar que los datos fuesen constantes.

Se encontró que la práctica de Jazmín, necesariamente, se tiene que caracterizar en tres etapas, al menos hasta el momento. Una primera en la que se construyó el caso de la práctica docente de Jazmín, donde se recuperaron las primeras decisiones de Jazmín respecto a su práctica docente. Una segunda etapa en la que Jazmín intenta normalizar a Daniel, respecto a lo esperado, el ideal, esta etapa se dio a finales de agosto y mediados de septiembre.

Una tercera en donde Jazmín legítima como legítimo otro (Maturana, 1993) a Dariel, que se presentó a finales de septiembre y en octubre.

Finalmente, un espacio entre la segunda y tercera etapa, con un ir y venir de Jazmín respecto a trabajar con Dariel desde un ideal y la legitimación que ha estado trabajando con Dariel al tratarlo como un niño capaz de lograr los objetivos que Jazmín se ha propuesto para él.

Resultados

Los resultados que se obtuvieron muestran la práctica de Jazmín en dos polos, por un lado, los inicios en donde la práctica no propicia que Dariel avance, que se humanice y por otro, una práctica desde la reflexividad, que posibilita que Dariel se humanice, sea un sujeto y por tanto se generen expectativas hacia él, lo cual permite avanzar, comunicarse, visibilizarse.

Sin embargo, en estas prácticas tan diferenciadas, hay un ir y venir entre la etapa inicial y la posibilidad de pensarlo como un niño y no como un autista. Hay momentos en la práctica de Jazmín en la que se expresan contradicciones respecto a los avances vs los contenidos que debe alcanzar de acuerdo con el resto de los niños del grupo.

En Jazmín hay una resistencia al cambio, pues, aunque hay una reflexividad, en su misma narrativa regresa y refiere “entonces hay muchas cosas que se siente que hemos avanzado, pero en este tipo de cosas es donde. Cómo, le cómo le ayudo, ¿qué más puedo hacer por él?” (Ent.4, noviembre de 2024). Es muy probable que esta nueva situación, haya arrastrado a que Jazmín en el proceso derivado de un acontecimiento (Žižek & Vicedo, 2014) sin precedentes, busca retroceder al punto de partida para poder dar respuestas, sin embargo, esto es imposible, de ahora en adelante deberá de crear otros mapas, otra cartografía.

Al inicio, la práctica se caracterizaba por pensar en un ideal, centrado en la normalización, en intentar que Dariel se adaptara al grupo. Jazmín no concibe a Dariel como un niño, como otro del que se puede esperar un logro, un avance. Esto provoca que la práctica le genere angustia, pues refiere la necesidad de centrarse en el contenido, en que Dariel debe alcanzar ciertos contenidos, contenidos que todos los niños del grupo deben alcanzar por igual. Entonces, se centra en intentar que Dariel se ajuste a la dinámica de la escuela, en donde podemos observar una ausencia de hospitalidad (Derrida et al., 2000) puesto que, lo acoge como un distinto al cual hay que adaptar y no como un extranjero en donde puede encontrar en lo distinto, (re)conocer como un otro al alumno y no como un autista.

En la “práctica docente presente de Jazmín” podemos observar cómo ya se hace presente un proceso de reflexividad (Žižek & Mayer, 2006), el cual estaba ausente durante el primer mes. Esto ha posibilitado que Jazmín empiece a pensar en Dariel como un sujeto, como

un niño más allá del diagnóstico, lo que ha posibilitado la subjetivación y que Dariel se vaya humanizando.

La reflexividad de Jazmín ha propiciado que pueda pensar a Dariel como un niño, como otro, como un sujeto que se puede humanizar y esto ha permitido advertir que el papel de las docentes en los casos de atención a niñas y niños con TEA, pueden resultar determinantes para el alumnado (Maleval & Berenguer, 2018) en general, la docente y el o la alumna identificado con TEA.

Discusión

Los resultados del caso muestran que una de las características primordiales de la práctica docente de una educadora que trabaja con un niño con TEA es la legitimación como un legítimo otro (Maturana, 1993), lo que propicia la subjetivación del niño.

De acuerdo con Parada (2016) abordar los estudios de atención a niños con TEA desde el psicoanálisis, en nuestro caso, desde el psicoanálisis lacaniano, posibilita que la práctica docente no propicie la alienación de conductas respecto al resto de los niños del grupo, esto es, conductas esperadas para todos los alumnos. Se piensa necesario continuar la indagación, para identificar las características del acompañamiento que propician en la práctica docente haya reflexividad.

En relación con los resultados que obtuvieron Badillo et. al (2022), en donde refieren que los niños que son atendidos en un aula regular muestran mejor desarrollo de habilidades cognitivas y sociales, esta investigación abre las posibilidades para continuar indagando sobre el proceso de subjetivación que se ha posibilitado con la práctica docente y recuperar los logros, avances y retrocesos de un niño con TEA a partir de una práctica como la documentada.

La reflexividad que está presente en la práctica de Jazmín, no se encontró dentro del estado del arte que se realizó para esta investigación, lo cual abre vetas de indagación, sobre cómo la reflexividad está propiciando la subjetivación del niño con TEA.

Pensar en un niño con TEA como un legítimo otro (Maturana, 1993) ha propiciado de la práctica docente beneficie el desarrollo del niño con TEA, al verlo como otro que es capaz de avanzar, de alcanzar objetivos que se han fijado para él.

El psicoanálisis lacaniano y la hospitalidad permiten comprender cómo la práctica docente ha propiciado el proceso de subjetivación del niño con TEA y su docente, una propuesta de esta naturaleza se habría de replicar en futuras investigaciones.

Conclusiones

La práctica docente ha tenido un papel determinante para la subjetivación de los infantes, aunque no lo advierta, la docente ha sido agente de la humanización del niño, no solo dando saberes, sino que también posibilita que el alumnado pueda tomar un lugar en la sociedad.

Entonces, la característica primordial de la práctica docente se centra en propiciar que Dariel se subjetive, que vaya conformándose como un sujeto, del cual se tienen expectativas. Esta práctica está centrada en el niño, no en el TEA.

Conocer las características del proceso de subjetivación, de cómo es que un cachorro humano pasa a ser un sujeto (Levin, 1995), es capital para establecer los parámetros para el trabajo con niños con TEA, las docentes pueden propiciar la humanización de los y las alumnas. Abandonar las prácticas que conciben al alumnado como una maquinaria que responde conforme a los engranajes no permite la subjetivación de los infantes (Maturana, 1993). La aplicación de técnicas enfocadas a las conductas y que dejan de lado a los significados y la singularidad de cada alumno entorpecen que se den los procesos que se encuentran comprometidos con los alumnos con TEA.

La práctica docente con una ética de hospitalidad tiene efectos favorables y deseables no sólo para el alumnado con TEA sino que propicia nuevas y mejores lógicas dentro del aula, los cambios frente a lo diverso se ven en la docente, en los alumnos, presenten o no una condición. Este tipo de prácticas transforman la totalidad de los espacios donde los sujetos se relacionan, no se limita a los espacios escolares. Esta lógica se expande y permea a otros espacios, otras personas.

Se piensa necesario continuar la recuperación de datos, con la intención de centrar la atención en las características del acompañamiento pedagógico que refiere la docente y que están influyendo en su práctica. Al mismo tiempo, la recuperación de los alcances del niño con TEA por la influencia de la práctica de la docente.

Referencias

- Badillo, V., Mieles, M. y Peña, A. (2022). Percepción de madres y maestras sobre la inclusión escolar de niños con Trastorno del espectro autista. *Duazary*. 2022 octubre; 19(4): 294 - 305. Doi: <https://doi.org/10.21676/2389783X.4991>
- Bisquerra, R. (2019). *Metodología de la investigación cualitativa*. La muralla.
- Cañete, M., Sánchez, M. y Corcho, P. (2018). Necesidades de apoyo percibidas por padres de niños con autismo entre 2-5 años, en México. *Ediciones Universidad de Salamanca / CC BY-NC-ND Siglo Cero*, vol. 49 (3), n.º 267, pp. 75-93. DOI: <http://dx.doi.org/10.14201/scero20184937593>

- De Saussure, F. (1991). *Curso de lingüística general*. Ediciones Akal.
- De Sevilla España, U., Gavira, A., & Osuna, B. (2015). La triangulación de datos como estrategia en investigación educativa. *Pixel-Bit. Revista de Medios y Educación*. <https://doi.org/10.12795/pixelbit.2015.i47.05>
- Deleuze, G., & Guattari, P. F. (2014). *Rizoma*. Distribuciones Fontamara.
- Derrida, J., Dufourmantelle, A., & Segoviano, M. (2000). *La hospitalidad*. Ediciones de la Flor.
- Devereux, G. (1991). *De la ansiedad al método en las ciencias del comportamiento*. Siglo XXI.
- Fernández, M. y Espinoza, A. (2019). Salud mental e intervenciones para padres de niños con trastorno del espectro autista: una revisión narrativa y la relevancia de esta temática en Chile. *Revista de Psicología*, Vol. 37 (2), pp. 643-682
- Goffman, E. (2001). *Internados. Ensayos sobre la situación social de los enfermos mentales*. Amorrortu/Editores.
- Herrera, A. (2015). Narrativas de Madres: acerca de las concepciones y prácticas del cuidado en la primera infancia con discapacidad y su incidencia en la calidad de vida en la localidad de San Cristóbal. *Revista CIFE* 26. Año 17, No 26 pp. 109-148
- Lacan, J. (2009). El estadio del espejo como formador de la función del yo (je). En *Escritos I*. Siglo XXI.
- Lajonquière, L., & Antelo, E. (2000). *Infancia e ilusión (Psico) pedagógica: escritos de psicoanálisis y educación*. Ediciones Nueva Visión.
- Levin, E. (1995). *La infancia en escena: constitución del sujeto y desarrollo psicomotor*. Nueva Visión.
- Levin, E. (2000). *La Función del hijo: espejos y laberintos de la infancia*. Nueva Visión.
- Maleval, J. y Berenguer, E. (2018). *El autista y su voz*. Gredos.
- Maturana, H. (1993). *La objetividad un argumento para obligar*. J C Saéz editor.
- Parada, D. (2016). Elementos preliminares de una experiencia orientada por el psicoanálisis con el niño y la infancia en la salud mental. *Revista de Psicología GEPU*, 7 (2), 227-242.
- Strauss, A. L. & Corbin, J. (2002). *Bases de la investigación cualitativa: técnicas y procedimientos para desarrollar la teoría fundada* (1. ed.). Medellín: Editorial Universidad de Antioquia.
- Tupou, J., Waddington, H., y Sigafos, 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/s40489-019-00170-1>

- Raudeliūnaitė, R., & Steponėnienė, E. (2020). Challenges for Primary School Teachers in Ensuring Inclusive Education for Children with Autism Spectrum Disorders. *Pedagogika*, 138(2), 209-225. <https://doi.org/10.15823/p.2020.138.12>
- UNESCO/UNICEF (2015). Education 2030. World education forum 2015. UNESCO/UNICEF. <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000233245>
- Zacharov, O., Huster, R. J., & Kaale, A. (2021). Investigating Cognitive Flexibility in Preschool Children With Autism Spectrum Disorder. *Frontiers in Psychology*, 12, 737631. <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2021.737631>
- Zizek, S., y Mayer, M. (2006). *Visión de paralaje*. Fondo de Cultura Económica.
- Žižek, S., y Vicedo, R. (2014). *Acontecimiento*. Sexto piso.