



FUNDACIÓN H. A.
BARCELÓ
FACULTAD DE MEDICINA



TRABAJO INTEGRADOR FINAL

CARRERA: LICENCIATURA EN PSICOLOGÍA

DIRECTOR/A DE LA CARRERA:

Gala Fillipis

NOMBRE Y APELLIDO DEL AUTOR:

Agustina Kenny

TÍTULO DEL TRABAJO:

Juego grupal y autismo: un abordaje psicoanalítico sobre las modalidades de participación y encuentro con los otros. Estudio de caso en una escuela especial.

SEDE:

Buenos Aires

DIRECTOR/A DE TIF:

Dra. Karina Di Benedetto

FECHA DE PRESENTACIÓN:

17/07/2026

Sede Buenos Aires
Av. Las Heras 1907
Tel./Fax: (011) 4800 0200
☎ (011) 1565193479

Sede La Rioja
Benjamín Matienzo 3177
Tel./Fax: (0380) 4422090 / 4438698
☎ (0380) 154811437

Sede Santo Tomé
Centeno 710
Tel./Fax: (03756) 421622
☎ (03756) 15401364

Agradecimientos

A mi familia, por acompañarme incondicionalmente a lo largo de estos años y por impulsarme siempre a seguir mis motivaciones y perseguir aquello que me apasiona.

A mis amigos que hice a lo largo de la carrera, por estar presentes desde la palabra, la escucha y el acompañamiento, siendo una fuente constante de sostén, contención e impulso durante este recorrido.

A la Dra. Karina Di Benedetto, por su acompañamiento y supervisión a lo largo de este trabajo, por la generosidad con la que compartió sus conocimientos y por ser una docente que inspira el deseo de aprender.

Y a todos los que, de una u otra manera, me acompañaron durante este camino y contribuyeron a que hoy esta etapa pueda llegar a su fin.

“Juego grupal y autismo: un abordaje psicoanalítico sobre las modalidades de participación y encuentro con los otros. Estudio de caso en una escuela especial”

Resumen

El presente Trabajo Integrador Final tuvo como propósito analizar el juego grupal como dispositivo de intervención y su relación con las modalidades singulares de relación en un niño con Trastorno del Espectro Autista (TEA) dentro de una escuela especial. La investigación se desarrolló desde un enfoque cualitativo mediante un estudio de caso único, utilizando la observación no participante como principal técnica de recolección de información. Se realizaron cuatro observaciones de propuestas de juego grupal desarrolladas en distintos contextos institucionales, complementadas con registros escritos elaborados durante cada escena.

El análisis se sustentó en los aportes del psicoanálisis de orientación lacaniana acerca del autismo, el juego y la Práctica entre Varios, articulando conceptos como dispositivo, partenaire, oferta de significantes, regulación subjetiva, continuum y modalidades de relación con el Otro.

Los resultados obtenidos permiten hipotetizar que los efectos observados no dependen del juego grupal considerado de manera aislada, sino de la organización del dispositivo institucional y de las intervenciones que lo sostienen. Las escenas analizadas muestran que la disposición del espacio, los materiales, la organización temporal, la presencia de los pares y, especialmente, las intervenciones docentes favorecen modalidades singulares de participación que posibilitan nuevas formas de relación con los objetos, con el pequeño otro y con el Otro, sin exigir la renuncia a las formas propias de regulación del niño.

Se concluye que el juego grupal constituye un dispositivo de intervención cuya potencialidad reside en alojar las soluciones subjetivas del niño y operar a partir de ellas, promoviendo transformaciones graduales en sus modos de participación dentro de la escena grupal. Los hallazgos aportan elementos para pensar el valor de las intervenciones institucionales en el abordaje del autismo desde una perspectiva psicoanalítica y destacan la importancia de considerar el dispositivo como una dimensión central de la práctica clínica y educativa.

Palabras claves: Autismo- Psicoanálisis- Juego infantil- Relaciones interpersonales- Escuela especial.

Abstract

The purpose of this Final Integrative Project was to analyze group play as an intervention device and its relationship with the singular modes of relating in a child with Autism Spectrum Disorder (ASD) within a special education school. The study adopted a qualitative approach through a single-case study, using non-participant observation as the primary data collection technique. Four observations of group play activities conducted in different institutional settings were carried out, complemented by written field notes produced during each observed session.

The analysis was grounded in Lacanian psychoanalytic contributions to the understanding of autism, play, and the *Practice Among Several* (*Práctica entre Varios*), articulating concepts such as device, *partenaire*, the offering of signifiers, subjective regulation, continuum, and modes of relating to the Other.

The findings suggest that the observed effects cannot be attributed to group play considered in isolation, but rather to the organization of the institutional device and the interventions that sustain it. The analyzed situations show that the arrangement of space, materials, temporal organization, the presence of peers, and, above all, teachers' interventions foster singular forms of participation that enable new ways of relating to objects, the little other, and the Other, without requiring the child to relinquish his own modes of subjective regulation.

It is concluded that group play constitutes an intervention device whose potential lies in accommodating the child's subjective solutions and operating from them, thereby promoting gradual transformations in the child's modes of participation within the group setting. These findings contribute to understanding the value of institutional interventions in the psychoanalytic approach to autism and underscore the importance of considering the device as a central dimension of both clinical and educational practice.

Keywords: Autism spectrum disorder- Psychoanalysis- Children's play- Interpersonal Relationships- Special Education.

Índice

Agradecimientos.....	2
Resumen.....	3
Abstract.....	4
Índice.....	5
CAPÍTULO I : INTRODUCCIÓN.....	7
1.1 - Pregunta de investigación.....	8
1.2 - Objetivo general y objetivos específicos.....	8
1.3 - Supuesto de investigación.....	8
CAPÍTULO II: ANTECEDENTES.....	9
2.1 Estado del arte.....	9
Autismo y psicoanálisis.....	9
Grupalidad y dispositivos colectivos en el autismo.....	9
Investigaciones sobre la Práctica entre Varios.....	10
Los pares en la constitución subjetiva y el juego compartido.....	10
Juego y modalidades de encuentro con el Otro en el autismo.....	11
Investigaciones sobre intervenciones institucionales en educación especial.....	12
Consideraciones finales y zonas de vacancia.....	13
2.2 Marco teórico.....	14
2.2.1 Sobre el sujeto autista.....	14
2.2 Manifestaciones clínicas en el autismo.....	16
2.2.1 El continuum.....	16
2.2.2 Fenómenos de adherencia y superficie corporal.....	17
2.2.3 La reproducción mimética.....	18
2.2.4 El objeto autista.....	20
2.2.5 Las conductas autoagresivas.....	21
2.2.6 Las conductas heteroagresivas.....	22
2.2.3 El encuentro con el Otro en el autismo.....	22
2.2.4 Los pares y la alteridad.....	23
2.2.5 Juego.....	24
2.2.6 El juego grupal como dispositivo.....	25
2.2.7 La escuela especial como organizadora de las prácticas.....	27
2.2.8 La inserción de profesionales en contextos institucionales educativos.....	28
2.2.9 La práctica entre varios y el lugar del docente como partenaire.....	29
CAPÍTULO III: METODOLOGÍA.....	30
Tipo de investigación.....	30
Diseño metodológico.....	31

Muestra.....	31
Técnicas de recolección de datos.....	31
Estrategia de análisis.....	32
Consideraciones éticas.....	33
Uso de herramientas de inteligencia artificial.....	33
CAPÍTULO IV: DISCUSIÓN.....	33
4.2 Presentación del caso G.....	35
4. 3 Articulación teórico práctica:.....	36
4.3.1 La institución como organizadora de las condiciones de participación.....	36
4.3.2 Análisis de la observación n.º 1.....	37
4.3.3 Análisis de la observación n.º 2.....	39
4.3.4 Análisis de la observación n.º 3.....	40
4.3.5 Análisis de la observación n.º 4.....	44
CAPÍTULO V: CONCLUSIÓN.....	46
Limitaciones y futuras investigaciones.....	51
Bibliografía.....	52
ANEXO.....	54
Anexo n° 1- Observación n.º 1 (17/04/2026) Escenario lúdico.....	54
Anexo n°2- Observación n° 2 (24/04/2026) Juego con pelotas y rampas.....	55
Anexo n° 3- Observación n° 3 (28/04/2026)- Juego Sonoro.....	56
Anexo n° 4- Observación n° 4 (7/05/2026) Juego con tela y pelotas.....	57
Anexo n° 5- Planificación de Abril.....	59

CAPÍTULO I : INTRODUCCIÓN

El Trastorno del Espectro Autista (TEA) ha sido abordado desde múltiples perspectivas teóricas, dando lugar a diferentes modos de comprender sus manifestaciones y de orientar las intervenciones dirigidas a quienes lo presentan. Desde el psicoanálisis, el autismo es concebido como un modo singular de constitución subjetiva que supone formas particulares de relación con el lenguaje, los objetos, los adultos y los semejantes. En este marco, resulta pertinente interrogar qué condiciones pueden favorecer distintas modalidades de participación dentro de escenarios compartidos.

El juego grupal adquiere un interés particular, ya que constituye una situación en la que convergen objetos, espacios, tiempos, intervenciones de los adultos y la presencia de otros niños, configurando un dispositivo que puede producir efectos sobre las modalidades de participación. Más que un recurso pedagógico o recreativo, el juego puede pensarse como una mediación que habilita diferentes formas de encuentro, respetando la lógica singular de cada niño.

La presente investigación tuvo como propósito analizar el juego grupal como dispositivo de intervención a partir del estudio de caso de un niño con autismo que asistía a una escuela especial de la Ciudad Autónoma de Buenos Aires. El interés consistió en comprender los efectos que la organización del dispositivo y las intervenciones docentes podían producir sobre sus modalidades de participación y de vínculo con los adultos y con los pares.

La relevancia de este trabajo radica en que, si bien existe una amplia producción acerca del autismo y sobre diferentes modalidades de intervención, son escasos los estudios que analizan específicamente el juego grupal como dispositivo de intervención desde una perspectiva psicoanalítica y, particularmente, en el contexto de una institución educativa. La investigación procura aportar elementos para comprender cómo las condiciones institucionales, la organización del juego y las intervenciones de los adultos pueden incidir en las formas singulares de participación de un niño con autismo.

1.1 - Pregunta de investigación

¿Qué efectos produce el juego grupal, dentro de un dispositivo escolar, en las modalidades de relación con el Otro en un niño con autismo?

1.2 - Objetivo general y objetivos específicos

Objetivos generales:

Analizar el juego grupal como dispositivo de intervención y su relación con las modalidades singulares de relación con el Otro y con los semejantes, en un niño con TEA dentro de una escuela especial.

Objetivos específicos:

- Describir las modalidades de participación de un niño con autismo en escenas de juego grupal dentro de una escuela especial.
- Describir las modalidades de relación de un niño con autismo con sus pares en el juego grupal.
- Examinar el rol del docente en la construcción de condiciones de participación y sostenimiento de la escena grupal dentro del dispositivo de juego.

1.3 - Supuesto de investigación

El juego grupal, sostenido por el encuadre institucional y las intervenciones profesionales, podría constituirse como un dispositivo que viabilice modalidades singulares de participación compartida en un niño con autismo.

CAPÍTULO II: ANTECEDENTES

2.1 Estado del arte

Autismo y psicoanálisis

En los últimos años, diversas investigaciones de orientación psicoanalítica han comenzado a problematizar las lecturas del autismo centradas exclusivamente en el déficit o en modelos adaptativos. Gutiérrez-Peláez (2014), desde una orientación lacaniana, propone pensar el autismo como una modalidad subjetiva singular y no como una detención del desarrollo. El autor retoma distintos testimonios autobiográficos y desarrollos clínicos para mostrar cómo algunos sujetos autistas logran construir formas de lazo con el Otro a partir de invenciones singulares sostenidas en sus objetos o intereses específicos.

Uno de los aportes centrales de esta investigación consiste en distinguir comunicación y enunciación, señalando que la producción de palabras no implica necesariamente una posición subjetiva de enunciación. Asimismo, el autor otorga un lugar central al objeto autista como soporte de regulación subjetiva frente al exceso, proponiendo comprender las modalidades de relación en el autismo desde su singularidad y no a partir de parámetros normativos.

Grupalidad y dispositivos colectivos en el autismo

Otro conjunto de investigaciones se ha interesado por el lugar de los dispositivos colectivos en el abordaje clínico y educativo del autismo. En términos generales, estos trabajos coinciden en cuestionar aquellas perspectivas que entienden lo grupal como homogeneización o entrenamiento de habilidades sociales, privilegiando en cambio espacios capaces de alojar la singularidad subjetiva.

En esta línea, Mehemed (2022), a partir de una investigación realizada en un taller sonoro con niños autistas, propone pensar lo colectivo no como una suma de participantes, sino como una lógica que posibilita efectos singulares en cada sujeto. Sostiene que lo colectivo no se opone a lo singular, sino que ambos se articulan y tensionan entre sí.

La autora indaga especialmente el estatuto de la voz y la mirada en el autismo, considerando que estos objetos pueden presentarse de manera intrusiva. Desde esta perspectiva, el taller aparece como un dispositivo que permite poner en juego dichos objetos de un modo menos invasivo, favoreciendo modalidades posibles de encuentro con el Otro.

En una dirección similar, la revisión sistemática realizada por Campodónico, Romé y Corredera (2022) sobre tratamientos psicoanalíticos del autismo teorizan sobre la estructura del autismo, la relevancia de las prácticas colectivas y de la denominada “práctica entre varios”. Los autores señalan que este tipo de dispositivos favorece intervenciones no directivas y posibilita que el acercamiento al otro ocurra de manera espontánea, evitando formas de contacto vividas como invasivas o angustiosas.

Investigaciones sobre la Práctica entre Varios

En el campo específico del autismo, algunos trabajos han abordado las intervenciones institucionales desde la perspectiva de la Práctica entre Varios (Di Ciaccia, 2019), una modalidad de trabajo de orientación psicoanalítica que propone distribuir las intervenciones entre distintos profesionales para evitar la consistencia de un Otro único. Estas publicaciones describen principalmente experiencias desarrolladas en instituciones especializadas y destacan la importancia de construir dispositivos colectivos que favorezcan modalidades singulares de participación.

Si bien estos desarrollos constituyen un antecedente relevante para pensar las intervenciones institucionales con niños autistas, continúan siendo escasas las investigaciones que analizan cómo esta orientación puede desplegarse en el ámbito escolar y, particularmente, en dispositivos de juego grupal. La presente investigación procura contribuir a este campo, interrogando los efectos del juego grupal como dispositivo de intervención dentro de una escuela especial orientada por el psicoanálisis.

Los pares en la constitución subjetiva y el juego compartido

La revisión de la literatura permitió advertir que, dentro del campo psicoanalítico, la producción científica sobre autismo se ha concentrado principalmente en el estudio de la relación del niño

con el Otro primordial, las modalidades singulares de funcionamiento subjetivo y los dispositivos clínicos de intervención. En comparación, son escasas las investigaciones que analizan específicamente el lugar de los pares y del juego grupal como dispositivos que favorecen modalidades de participación y de encuentro en el contexto escolar.

Entre los antecedentes encontrados se destaca la tesis doctoral *El lazo exogámico entre niños y su relación con la constitución psíquica* de Betiana Estrella Fernández (2020), que analiza la función de los vínculos entre pares en la constitución subjetiva desde una perspectiva psicoanalítica. La autora sostiene que el juego compartido constituye un escenario privilegiado para la construcción de lazos entre niños, en tanto implica reconocer al semejante como un sujeto diferenciado, negociar reglas, objetos y posiciones dentro de la escena lúdica, y elaborar las renunciaciones narcisistas que toda experiencia compartida supone.

Por otra parte, la revisión sistemática realizada por Campodónico, Romé y Corredera (2022) muestra que la mayor parte de las investigaciones psicoanalíticas sobre autismo continúan centradas en las modalidades de relación con el Otro, los procesos de constitución subjetiva y las estrategias clínicas de intervención, siendo escasos los estudios que abordan específicamente el juego grupal y las relaciones entre pares en ámbitos educativos.

Finalmente, en el campo específico del autismo, los desarrollos vinculados a la Práctica entre Varios, iniciada por Antonio Di Ciaccia, han introducido nuevas perspectivas para pensar las modalidades de encuentro del niño autista con los otros. Estos trabajos destacan la importancia de la presencia de múltiples partenaires y de dispositivos colectivos que favorezcan aproximaciones progresivas a la alteridad, evitando tanto la fijación a un único Otro como la imposición de modalidades estandarizadas de intercambio.

Juego y modalidades de encuentro con el Otro en el autismo

El juego constituye otro de los ejes relevantes en las investigaciones psicoanalíticas sobre autismo. En esta línea, Tuninetti, en su trabajo *Autismo y juego. Lecturas del Fort-Da desde el abordaje y la clínica psicoanalítica del autismo* (2022) retoma el juego del fort-da freudiano para pensar el estatuto del juego en niños autistas.

La autora propone entender el juego no como una actividad destinada a entrenar habilidades sociales, sino como una posible vía de elaboración subjetiva y de tratamiento del goce. A través de viñetas clínicas, interroga de qué modo ciertas prácticas lúdicas pueden posibilitar aperturas al Otro sin forzar al sujeto a modalidades normativas de interacción. Tuninetti sostiene una posición clínica orientada a acompañar las invenciones singulares del sujeto autista, privilegiando modos de intervención prudentes y no invasivos. El juego aparece entonces como un mediador posible en la construcción de lazo.

Por otra parte, investigaciones provenientes de enfoques no estrictamente psicoanalíticos también han señalado efectos positivos de las actividades artísticas grupales en las modalidades vinculares y de participación de niños y jóvenes con TEA. Si bien estos enfoques difieren de la orientación teórica de la presente investigación, coinciden en destacar el potencial de los dispositivos grupales para favorecer experiencias compartidas y ampliar las posibilidades de intercambio.

Investigaciones sobre intervenciones institucionales en educación especial

En los últimos años, diversas investigaciones desarrolladas en el campo de la educación especial han analizado las modalidades de intervención institucional desde una perspectiva clínica, poniendo el foco en el lugar que ocupan los profesionales, las prácticas de acompañamiento y las condiciones que las instituciones construyen para alojar la singularidad de los niños.

Franze (2012), en su investigación *Constitución subjetiva y rol del psicólogo en educación especial*, analiza críticamente las funciones asignadas a los psicólogos dentro de la modalidad de Educación Especial de la Provincia de Buenos Aires. El autor señala que las intervenciones suelen quedar asociadas a categorías diagnósticas específicas, lo que puede restringir la posibilidad de construir prácticas orientadas a la singularidad de los alumnos y a la lectura de sus modalidades particulares de relación.

Kiel (2008), a partir de la experiencia de los Maestros de Apoyo Psicológico (MAP), describe un dispositivo institucional de orientación psicoanalítica destinado a intervenir sobre el malestar que emerge en la vida escolar. Su trabajo destaca la importancia de construir espacios capaces de

alojar las manifestaciones subjetivas de los niños, evitando reducir las dificultades que aparecen en la escuela a problemas individuales o conductuales.

Asimismo, Ramírez Escobar (2007) plantea la necesidad de sostener una ética de la escucha en las instituciones educativas, proponiendo intervenciones que privilegien la singularidad del sujeto por sobre respuestas estandarizadas centradas en el diagnóstico.

Estos antecedentes permiten pensar la escuela especial no únicamente como un espacio de transmisión pedagógica, sino como un dispositivo institucional donde las intervenciones de los adultos adquieren valor en la construcción de condiciones de participación. Sin embargo, la mayoría de estos trabajos se centran en la función del psicólogo como parte de los equipos de orientación escolar, dejando menos explorado el lugar de los docentes y referentes de grupo en las escenas cotidianas de encuentro con los niños.

Consideraciones finales y zonas de vacancia

El recorrido por los antecedentes permite advertir que existe una producción relevante orientada a pensar el autismo y la Educación Especial desde una perspectiva psicoanalítica, destacando la importancia de la singularidad del sujeto, los dispositivos institucionales y las intervenciones que favorecen condiciones de participación.

Sin embargo, gran parte de estas investigaciones se han centrado en dispositivos clínico-institucionales específicos, en la función de los psicólogos o en equipos de orientación, quedando menos explorado el lugar de los docentes como sostenes cotidianos de escenas de encuentro y participación dentro de la escuela.

Asimismo, si bien existen desarrollos sobre el juego y los vínculos entre pares, resulta limitada la producción que analiza el juego grupal en niños con Trastorno del Espectro Autista dentro de una escuela especial, considerando la articulación entre la organización del dispositivo, los objetos, los pares y las intervenciones de los adultos.

En este sentido, la presente investigación busca aportar al estudio de estas escenas escolares, interrogando qué efectos puede producir el juego grupal como dispositivo de intervención en las modalidades singulares de relación con el Otro en un niño con autismo.

2.2 Marco teórico

2.2.1 Sobre el sujeto autista

El término autismo fue introducido inicialmente por Bleuler en 1911 para describir, dentro de la esquizofrenia, una modalidad de repliegue del sujeto sobre sí mismo y de alejamiento de la realidad exterior. Posteriormente, Leo Kanner, en 1943, delimitó el autismo infantil precoz como una entidad clínica específica, diferenciándolo de los cuadros esquizofrénicos y describiendo características como las dificultades en el contacto con los otros, las alteraciones en el lenguaje y la insistencia en la invariabilidad. A partir de entonces, distintas corrientes teóricas comenzaron a desarrollar diversas conceptualizaciones acerca del autismo y de la forma de tratamiento y abordaje clínico.

El Trastorno del Espectro Autista (TEA), según el Manual Diagnóstico y Estadístico de los Trastornos Mentales, se caracteriza por déficits persistentes en la comunicación e interacción social, junto con patrones restrictivos y repetitivos de comportamiento (DSM, 2013, p. 50). Si bien esta definición permite una delimitación descriptiva, el enfoque se centra en criterios observables y generalizables.

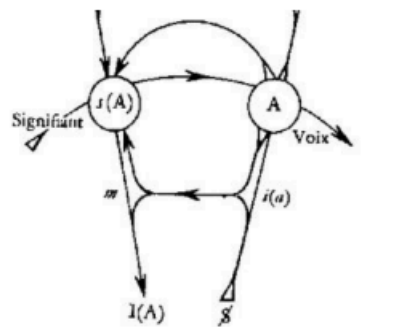
Como contrapunto a las lecturas propuestas por los manuales psiquiátricos, el psicoanálisis ofrece una perspectiva distinta del autismo, entendiéndolo como un modo singular de ser y estar en el mundo, caracterizado por formas particulares de relación con el Otro y con el lenguaje. En este sentido, resulta pertinente retomar el planteo de Lacan, quien sostiene que “el inconsciente está estructurado como un lenguaje” (Lacan, 1977, p. 43) para pensar el autismo en relación con las vicisitudes de la constitución subjetiva en el campo del lenguaje y del significante.

Para comprender la dialéctica del sujeto autista en el entramado simbólico, se retoma como herramienta conceptual el grafo del deseo de Jacques Lacan desarrollado en el *Seminario 5* (1957-1958). La posición del sujeto autista puede ubicarse en el primer piso del grafo, donde la operatoria queda principalmente circunscrita al rechazo simbólico del segmento de la demanda del Otro; es decir, de la puntuación en *après-coup*¹. Al quedar afectada esta puntuación

¹ El término *après-coup* (*Nachträglichkeit*) refiere al efecto retroactivo mediante el cual un acontecimiento adquiere significación a partir de una inscripción posterior en la cadena significativa (Laplanche y Pontalis, 2004).

primordial, el sujeto se localiza en una posición donde no logra constituirse la trama fantasmática.

En este nivel se articulan fundamentalmente tres elementos: el yo imaginario (moi), la imagen del otro [i(a)] y el Otro no barrado (A).



El encuentro con el Otro del lenguaje no operaría en el autismo bajo las mismas coordenadas que en la neurosis. Allí donde debería producirse el corte estructurante a partir de la inscripción del significante en el campo del Otro (A) y de la sanción de una demanda (operatoria que introduce al sujeto en el orden simbólico e inaugura las coordenadas del deseo (d) y del fantasma (\$ $\diamond$ a)), dicho proceso no llega a constituirse plenamente. El Otro no es aprehendido como un Otro barrado, atravesado por la falta, sino más bien como un Otro masivo (el Gran Otro). En consecuencia, el lenguaje no logra instaurar la hiancia necesaria para la constitución del sujeto dividido, ni producir sobre el soma el mismo efecto de recorte y mortificación significativa que en la neurosis.

Si se retoman estas conceptualizaciones a la luz de la lógica del Estadio del espejo (1936), puede comprenderse cómo estas dificultades inciden en los procesos de identificación. En la neurosis, el sujeto mítico, al enfrentarse a la imagen especular, parte de una vivencia de fragmentación corporal y se identifica con la imagen unificada que el espejo le devuelve. Esta operación identificatoria posibilita una primera organización del cuerpo y del yo, sostenida por la mediación simbólica del Otro.

Ahora bien, esta identificación no se produce sin la mediación del Otro. Es la mirada del Otro (en tanto instancia atravesada por la falta y sostenida por la metáfora paterna) la que aporta las

coordenadas simbólicas que posibilitan dicha identificación. En este sentido, el estadio del espejo implica una doble lógica: por un lado, alienación a la imagen; por otro, la apertura a una separación posible. Es en este movimiento donde se delimita y se expulsa el objeto a, en tanto resto de la operación significativa y soporte de la pulsión.

En el autismo, esta operatoria aparece alterada. El sujeto no logra inscribirse plenamente en la dialéctica de alienación y separación, sino que se trataría, en términos de Soler (1993), de “un más acá de la alienación: una repulsa a entrar allí, un ‘detenerse al borde’”. El sujeto autista se encuentra afectado por el lenguaje, aunque sin que llegue a producirse la inscripción del significativo primordial que introduce la lógica de la falta y organiza el universo significativo.

De este modo, la relación con el Otro se configura bajo una modalidad singular, un Otro vivido como masivo e intrusivo. Frente a ello, procura mantener la iniciativa de su lado, organizando el mundo mediante formas de repetición y continuidad. Cuando la iniciativa proviene del Otro, esta puede experimentarse como mortificante, favoreciendo fenómenos de desregulación o crisis.

2.2 Manifestaciones clínicas en el autismo

A partir de la conceptualización desarrollada previamente acerca de la constitución del sujeto autista y su relación singular con el Otro del lenguaje, este apartado abordará algunas manifestaciones clínicas que pueden presentarse en el autismo.

En este sentido, se desarrollarán aquellas manifestaciones clínicas que resultan especialmente relevantes para la presente investigación, ya que aportan herramientas conceptuales para la lectura e interpretación de las escenas de juego grupal analizadas.

2.2.1 El continuum

Uno de los fenómenos frecuentemente asociados al autismo son las denominadas estereotipias. El DSM-5 (2014, p.50) incluye dentro de los criterios diagnósticos del TEA la presencia de “movimientos, utilización de objetos o habla estereotipados o repetitivos”. Sin embargo, desde una orientación psicoanalítica, estas manifestaciones no son pensadas únicamente como conductas repetitivas carentes de sentido, sino como modos singulares de regulación subjetiva.

Toda repetición implica cierta articulación: algo que comienza, se puntúa y vuelve a recomenzar. No obstante, en estos fenómenos predomina otra lógica, más ligada a una continuidad sostenida que a una repetición articulada.

En *Los trastornos del espectro autista* (2012), Daniel Lago retoma la figura topológica de la Banda de Möbius² para pensar la estructura en el autismo, ya que se trata de una superficie en la que no existe una separación entre un adentro y un afuera, sino una continuidad entre ambas dimensiones. En el autismo no llegaría a constituirse un borde pulsional que delimite el cuerpo, un adentro y un afuera, y organice la relación con el Otro. En consecuencia, la voz, la mirada o la presencia corporal del otro pueden ser vividas como intrusivas o traumáticas.

A partir de estas consideraciones, Lago introduce el concepto de continuum como “la invariante clínica que nos permite ubicar un sujeto en toda la fenomenología clínica en el autismo” (Lago, 2012, p. 132). El continuum remite a una lógica de continuidad, diferente de la articulación significativa que introduce cortes y separaciones. Estos movimientos repetitivos, balanceos y giros pueden ser comprendidos como intentos de producir continuidad y regulación frente a un Otro vivido como invasivo o desorganizante, cuya presencia, sin esta mediación defensiva, podría resultar una experiencia de estrago.

2.2.2 Fenómenos de adherencia y superficie corporal

En la clínica del autismo, las coordenadas corporales ponen de manifiesto la radicalidad de un goce que no ha sido negativizado por la operación de la castración simbólica. Fenómenos como la marcha en puntas de pie, la inercia postural que empuja a permanecer acostado, o las desregulaciones en el tonismo corporal, bajo la forma de hipertonía o hipotonía, no deben reducirse a disfunciones de orden psicomotor. Clínicamente, constituyen el testimonio de un sujeto que carece de la consistencia que otorga el ordenamiento fálico y que intenta, mediante estas soluciones de borde y tensiones del ser, suplir la falta de una unificación corporal interna. Este desasimiento del cuerpo remite de modo directo a las vicisitudes del narcisismo primario y a la fijación de la economía libidinal.

² Jacques Lacan aborda la banda de Möbius en el Seminario 9: *La identificación* (1961-1962), utilizándola como referencia topológica para pensar la continuidad entre interior y exterior, más allá de una oposición entre ambos.

En Introducción del narcisismo, Freud (1914) sostiene que “originariamente, toda la libido está acumulada en el yo” (p. 74), planteando un momento inicial en el que la investidura libidinal se encuentra dirigida hacia el propio sujeto para luego orientarse hacia los objetos. Este movimiento participa en la constitución del yo y, como tal, en la conformación de una imagen corporal relativamente unificada a través de procesos de identificación.

En el autismo pueden observarse particularidades en este movimiento de investidura libidinal. La libido permanece predominantemente investida en el propio sujeto y no llega a producirse plenamente el viraje libidinal ligado a los procesos de identificación con la imago. En consecuencia, se presentan dificultades en la constitución de bordes corporales y en la delimitación entre el cuerpo y el exterior, lo cual puede manifestarse en fenómenos clínicos observables como las adherencias a objetos, cuerpos o superficies. El autista se cierra en un circuito autoerótico que lleva al encapsulamiento y que no penetra la palabra.

Algunos niños buscan sostener contactos corporales intensos, mantener objetos adheridos al cuerpo o apoyarse prolongadamente sobre determinadas superficies. Tales manifestaciones pueden pensarse como intentos de producir continuidad corporal y regulación frente a experiencias de desorganización o intrusión.

En esta línea, Frances Tustin (1986) desarrolla la noción de “fenómeno de superficie” para referirse a determinadas búsquedas de presión, contacto o sostén corporal presentes en el autismo. Según la autora, estas modalidades funcionan como defensas frente a vivencias de caída, disolución o pérdida de continuidad corporal, permitiendo al sujeto construir cierta consistencia allí donde los bordes del cuerpo no se encuentran plenamente constituidos.

2.2.3 La reproducción mimética

Abordar las manifestaciones del lenguaje en el autismo exige, en primer lugar, interrogar la distancia estructural que separa la función de la comunicación de la dimensión de la palabra. La dificultad radica en lo que Miguel Gutiérrez (2014) define como “la negación de ser sujetos de la enunciación” (p. 5). Esta inhibición de la función subjetiva se hace patente tanto en aquellos sujetos que permanecen en el mutismo como en quienes han adquirido un uso instrumental del habla. Al respecto, el autor advierte:

No es lo mismo la comunicación que la enunciación, ya que hablar no es solo decir enunciados: requiere hablar en nombre propio, hablar desde el yo, hacerse cargo desde lo que se dice y desplegar un deseo en lo que se está diciendo. El mutismo, el habla en tercera persona, la ecolalia, el canturreo o hablar cantando, o cualquier otro recurso [son utilizados] para emitir enunciados sin que haya un sujeto que los enuncie. (Gutiérrez, 2014, p. 5)

En relación con las particularidades que adquiere el lenguaje en esta estructura, Lacan señalaba en su conferencia en Ginebra sobre el síntoma que “los autistas son sujetos que no tienen relación a la palabra porque están hundidos en el lenguaje” (Lacan, 1988, p.134). Esta formulación permite interrogar el estatuto de esos enunciados emitidos sin un sujeto que los enuncie; si bien el autista se encuentra radicalmente inmerso en el campo del lenguaje, la palabra no se dirige al Otro bajo las modalidades habituales del intercambio subjetivo.

Dentro de estas producciones, la ecolalia ocupa un lugar frecuente en las descripciones clínicas del autismo. El DSM-5 la incluye dentro de los “movimientos, utilización de objetos o habla estereotipados o repetitivos” (American Psychiatric Association, 2014, p. 50), ubicándola como una modalidad repetitiva del lenguaje. Si bien el DSM-5 delimita la ecolalia bajo una lógica puramente descriptiva y conductual, la perspectiva psicoanalítica propone un desplazamiento conceptual respecto de esta noción, ya que el término “ecolalia” supone cierta lógica de imitación, intencionalidad y diferenciación entre el sujeto y el otro al que se imita.

En esta línea, esta investigación adopta el concepto de “reproducción mimética” propuesto por Liliana Di Vita (2005), en tanto permite abordar estas producciones sonoras más allá de la categoría de ecolalia. Desde esta perspectiva, no se trataría de una imitación entendida como repetición especular o eco de la palabra del otro, sino de una reproducción sonora en la que aún no se encuentran plenamente constituidos el espacio, la separación y el vacío necesarios para la emergencia del eco como fenómeno diferenciado.

Di Vita propone entonces pensar estas reproducciones de palabras y sonidos no como una repetición idéntica y automática, sino como un posible esbozo de respuesta. Aunque no reproduzcan una significación dirigida al Otro, implican la emisión de un material sonoro y fonemático sobre el cual es posible intervenir clínicamente. En este sentido, primero es necesario

operar sobre estas reproducciones miméticas para que pueda constituirse posteriormente una ecolalia en sentido estricto, es decir, una producción que adquiriera la forma temporal y sonora de un eco.

2.2.4 El objeto autista

En el autismo, la relación con los objetos puede presentar una modalidad diferente a aquella en la que el objeto se constituye como mediador simbólico en el intercambio con el Otro. Los objetos no siempre aparecen claramente diferenciados del cuerpo, sino que pueden formar parte de una continuidad corporal, adquiriendo una función particular vinculada a la regulación y a la organización de la experiencia subjetiva.

Frances Tustin (1986) desarrolla la noción de “objeto autista” para referirse a aquellos objetos que el niño utiliza no como representantes de un objeto ausente ni como soportes de una escena simbólica, sino como elementos que permiten sostener una continuidad corporal frente a vivencias de intrusión, fragmentación o desorganización. Estos objetos pueden funcionar como recursos singulares que brindan estabilidad mediante la reiteración de determinadas experiencias sensoriales.

A diferencia del objeto transicional conceptualizado por Donald Winnicott (1953), cuya función se vincula con el proceso de separación y con la posibilidad de simbolizar la ausencia del Otro, el objeto autista no se organiza en torno a la pérdida, sino alrededor de una presencia que permite mantener cierta continuidad. Por ello, suele encontrarse asociado a cualidades específicas del objeto, tales como texturas, movimientos, sonidos o superficies, que son buscadas y repetidas de manera sostenida.

Desde esta perspectiva, la repetición ligada al objeto autista implica una modalidad singular de relación con los objetos que cumple una función para el sujeto: opera como un recurso que permite establecer cierto borde frente a la alteridad, regulando el encuentro con aquello que puede presentarse como excesivo o invasivo.

2.2.5 Las conductas autoagresivas

Las conductas autoagresivas en el autismo son respuestas subjetivas radicales ante un Real masivo. Lo que se sitúa es la imposibilidad de instituir lo simbólico como una discontinuidad de lo real, precipitando la agresión sobre el propio cuerpo ante la falta de distancia estructural entre el yo y el otro. Lacan, a partir de la lectura del caso Robert³ en el Seminario 1 (1953-1954), ubica cómo ciertas formas de agresividad pueden producirse allí donde no llega a constituirse una mediación simbólica que introduzca distancia entre el sujeto y el Otro.

Las conductas autoagresivas pueden pensarse en distintas dimensiones. En primer lugar, pueden funcionar como intentos de inscribir un “menos” en lo real allí donde la falta no logra operar simbólicamente, produciendo sobre el cuerpo una marca o corte que delimite algo del exceso pulsional.

En segundo lugar, ciertos golpes, gritos o automutilaciones pueden entenderse, siguiendo a Éric Laurent (2013), como “situaciones de cuerpo”, equivalentes a modos de evacuación de un goce que no logra ser simbolizado ni tramitado mediante la palabra.

En tercer lugar, estas manifestaciones permiten pensar las dificultades en la instauración de una separación respecto del Otro. El golpe sobre el propio cuerpo puede funcionar como un límite físico frente a la intrusión de la voz, la mirada o la presencia del Otro, allí donde no llega a constituirse plenamente la mediación significativa.

Finalmente, la disminución de estas conductas ante la construcción de rutinas, encapsulamientos o neo bordes estabilizadores evidencia la importancia que adquieren determinadas mediaciones en la regulación subjetiva. Cuando ciertos objetos, espacios o continuidades logran localizar parcialmente el goce, las manifestaciones autoagresivas pueden atenuarse, favoreciendo una relación menos invasiva con el entorno.

³ El caso Robert, presentado originalmente por Rosine Lefort y retomado por Lacan en el Seminario 1, constituye una referencia clínica central para pensar las dificultades en la instauración de la mediación simbólica y la relación del sujeto con el Otro en las psicosis infantiles.

2.2.6 Las conductas heteroagresivas

En una línea de lectura semejante a la desarrollada respecto de las conductas autoagresivas, las manifestaciones heteroagresivas en el autismo pueden pensarse como respuestas subjetivas frente a situaciones de desorganización, exceso de estímulos o irrupciones del Otro vividas como invasivas. Golpes, empujones, mordidas o pellizcos suelen aparecer ante modificaciones inesperadas de la rutina, exigencias directas o dificultades para sostener determinadas escenas grupales.

A diferencia de la agresividad que Lacan desarrolla en relación con el estadio del espejo en la neurosis (donde predomina la rivalidad imaginaria con el semejante), en el autismo estas manifestaciones no responden necesariamente a una lógica especular, la articulación significativa S1-S2 no llega a instaurarse por lo que la agresividad emerge como una respuesta frente a la presencia de un Otro experimentado como masivo o intrusivo. Estas conductas funcionan como intentos de producir un corte frente a una situación de exceso o de restablecer cierta regulación corporal.

Estas manifestaciones deben ser leídas en relación con las modalidades singulares de tratamiento del goce, y no únicamente desde una lógica disciplinaria orientada a suprimirlas o modificarlas. En este sentido, adquiere especial relevancia la función del adulto en tanto puede ofrecer condiciones que posibiliten una relación menos invasiva con el Otro. La posibilidad de que el Otro modifique su posición frente al sujeto autista, respetando sus recursos y modos singulares de regulación, resulta central para la construcción de escenas compartidas más habitables.

2.2.3 El encuentro con el Otro en el autismo

A partir de esta particular configuración de la relación con el Otro (le grand Autre), resulta pertinente profundizar cómo se organiza el encuentro con la alteridad en el autismo y cuáles son las operaciones que se encuentran comprometidas.

Retomando el grafo del deseo de Jacques Lacan, el sujeto adviene en el campo del Otro como “tesoro de los significantes” (Marchilli, Carbajal y D’Angelo, 1984, p. 38). Desde esta perspectiva, interesa situar la operatoria significativa en términos de la articulación entre S1 y S2,

entendida como el encadenamiento que posibilita la inscripción del sujeto en el entramado simbólico y la regulación de su experiencia.

En el autismo, dicha articulación no llega a constituirse plenamente. El S1 permanece aislado, sin enlazarse a un S2 que permita su puesta en serie y su inscripción en la cadena significativa. En este sentido, se observa una detención en el pasaje del lenguaje a la palabra, que puede manifestarse clínicamente como un rechazo a la dimensión del llamado (Tendlarz y Álvarez Bayón, 2013), así como en diversas maniobras defensivas frente a la voz, la mirada o la presencia del Otro.

Como consecuencia, la experiencia corporal y la regulación del goce no encuentran el sostén que ofrece la mediación simbólica. En este contexto, el aislamiento, el objeto autístico y otras estrategias defensivas pueden comprenderse como intentos de construir un borde que limite la irrupción de un Otro vivido como invasivo.

2.2.4 Los pares y la alteridad

Dado que la presente investigación se propone indagar las modalidades de participación de un niño con Trastorno del Espectro Autista (TEA) en situaciones de juego grupal dentro de una escuela especial, resulta necesario abordar teóricamente la especificidad de los vínculos entre pares y las formas de encuentro con la alteridad que pueden desplegarse en estos espacios.

En primer lugar, resulta necesario diferenciar el lugar del Otro simbólico (desarrollado en el apartado anterior) del pequeño otro o semejante (*petit autre*), cuya función se inscribe principalmente en el registro imaginario (Lacan, 1949/2009). Mientras que el Otro remite al lugar del lenguaje y de los significantes, el pequeño otro refiere al semejante con quien el sujeto establece relaciones de identificación, reconocimiento y diferenciación. En este sentido, la presencia de los compañeros no supone necesariamente un intercambio simbólico pleno, sino que puede organizarse a partir de diversas modalidades de aproximación, mediadas por los objetos, la imitación, la proximidad corporal o el compartir un mismo espacio.

En las infancias, el vínculo con los pares constituye una experiencia subjetivante fundamental. El encuentro con los pares confronta al niño con la existencia de otros que poseen iniciativas, intereses y deseos propios, haciendo necesario admitir la diferencia y renunciar al dominio

absoluto sobre la escena compartida. El juego entre niños implica la construcción progresiva de un espacio común en el que cada participante debe reconocer la alteridad del semejante (Fernández, 2020).

No obstante, en el autismo, la relación con los pares presenta particularidades en tanto no se organiza a partir de la reciprocidad social o del intercambio simbólico. En muchos casos, las aproximaciones a los semejantes se producen inicialmente a través de mediaciones objetales, acciones compartidas, movimientos corporales, imitaciones o simplemente mediante la copresencia dentro de un mismo espacio. De este modo, los pares pueden adquirir relevancia no tanto como interlocutores en sentido pleno, sino como semejantes cuya presencia concreta produce efectos sobre la actividad del niño y puede ser progresivamente incorporada a su experiencia.

2.2.5 Juego

El juego infantil ha sido ampliamente conceptualizado como una vía privilegiada para comprender el funcionamiento psíquico temprano. Sigmund Freud otorga un lugar central a la infancia y, en este marco, al juego, entendiéndolo como un modo de trabajo del aparato psíquico.

En *Más allá del principio de placer* (1920), Freud introduce el conocido juego del fort-da, a partir de la observación de su nieto, lo que le permite interrogar la función de la repetición en la infancia. En esta escena, el niño arroja un objeto (carretel) acompañando el acto con un “fort” (se fue), y posteriormente lo recupera mediante un hilo, celebrando su reaparición con un “da” (acá está). A través de este juego, el niño escenifica la experiencia de la ausencia y el retorno de la madre, introduciendo una lógica de presencia/ausencia.

Lo relevante de esta observación es que el niño transforma una vivencia sufrida pasivamente (la partida de la madre) en una posición activa. Logra apropiarse de una experiencia inicialmente displacentera, produciendo una cierta ganancia de placer en ese pasaje a la actividad.

Este punto introduce un punto de quiebre en la teoría freudiana del principio de placer: hasta entonces, el aparato psíquico era pensado en función de la búsqueda de placer y evitación del displacer; sin embargo, la repetición de una experiencia displacentera en el juego obliga a Freud a reformular su teoría, abriendo la vía para pensar la compulsión a la repetición. El juego puede

ser leído también como un modo de tramitación de lo displacentero, donde el niño, al arrojar el objeto, no solo representa la ausencia de la madre, sino que puede también situarse activamente frente a ella, ligando dicha experiencia.

Por su parte, Lacan (1956-1957) retoma y reformula el juego del fort-da, otorgándole un estatuto estructural. El acento ya no está puesto únicamente en el objeto como representación de la madre, sino en la operación significativa que el juego inaugura. El fort-da puede pensarse como una articulación de la cadena significativa (S1-S2), en la que la alternancia entre "fort" y "da" introduce la ausencia y la falta como condiciones para la constitución del sujeto y del deseo.

El carretel no representa simplemente a la madre, sino que se refiere a la posición del niño en relación al deseo del Otro. La ausencia de la madre pone de manifiesto que existe un más allá materno. En consecuencia, el niño desplaza su posición respecto de objeto del otro, pasando de quedar capturado como objeto del deseo materno a producir una mediación simbólica a través del objeto. A partir de la ausencia del Otro, se produce un trabajo simbólico que organiza la experiencia del niño a partir del encadenamiento significativo y posibilita la emergencia del deseo.

Esta perspectiva abre el interrogante acerca de cómo opera el juego en el autismo. A diferencia del juego organizado en torno a la ficción, la representación o el intercambio simbólico, las modalidades de juego pueden sostenerse en la exploración sensorial, la repetición y una relación singular con los objetos. Estos no funcionan como sustitutos dentro de una cadena significativa, sino como soportes de regulación subjetiva: acciones como alinear, acumular, girar, transportar o manipular reiteradamente determinados objetos no constituyen conductas carentes de sentido, sino modos singulares de organizar la experiencia y de establecer una relación posible con el entorno.

2.2.6 El juego grupal como dispositivo

En el presente trabajo, el concepto de dispositivo no es utilizado en sentido estrictamente foucaultiano ni como una categoría propia del psicoanálisis lacaniano, sino en un sentido operativo y metodológico. Si bien el término posee desarrollos específicos dentro de ambos campos teóricos, en esta investigación se retoma para designar una organización particular de

condiciones espaciales, temporales, materiales y vinculares que estructura una situación de juego.

Su importancia no reside solo en la actividad en sí, sino en cómo dicha organización habilita o transforma las modalidades de relación entre niños, objetos y adultos. El valor del juego se vincula con su función de mediación, en la medida en que permite formas de intercambio y regulación sin exigir necesariamente interacción directa, respetando la singularidad de cada sujeto.

Desde la perspectiva lacaniana, la intervención no se reduce a la aplicación de una técnica ni a la corrección de una conducta, sino que constituye un acto orientado por una lectura de la posición singular del sujeto (Lacan, 1958/2008). Más que responder a criterios universales, procura producir determinadas condiciones que posibiliten nuevos modos de relación con el lenguaje, los objetos y los otros, respetando la lógica propia de cada sujeto. Trasladada al ámbito institucional, esta concepción permite pensar las intervenciones de los adultos no como acciones dirigidas a normalizar el comportamiento, sino como mediaciones que favorecen la construcción de condiciones para que cada niño pueda participar desde sus propias modalidades de funcionamiento. La palabra y la voz del adulto adquieren un valor particular, en tanto pueden operar como recursos de mediación que introducen referencias simbólicas, organizan la experiencia y acompañan la construcción de modos singulares de relación con el entorno, sin desconocer la lógica subjetiva del niño.

En este marco, el juego grupal puede concebirse como un dispositivo de intervención, en tanto no constituye únicamente una actividad lúdica, sino una organización de condiciones espaciales, materiales, temporales y vinculares a través de las cuales el adulto interviene. En el trabajo con niños con autismo, se lo entiende como un espacio que habilita distintos modos de encuentro con la alteridad dentro de un marco compartido.

De este modo, las posibilidades de participación no dependen exclusivamente del juego en sí mismo, sino también de las mediaciones que las docentes introducen mediante la organización de la escena, el uso de los objetos, la palabra y el acompañamiento de las modalidades singulares de cada niño.

2.2.7 La escuela especial como organizadora de las prácticas

En el presente trabajo, el concepto de dispositivo no es utilizado en sentido estrictamente foucaultiano ni como una categoría propia del psicoanálisis lacaniano, sino en un sentido operativo y metodológico. Si bien el término posee desarrollos específicos dentro de ambos campos teóricos, en esta investigación se retoma para designar una organización particular de condiciones espaciales, temporales, materiales y vinculares que estructura una situación de juego.

Su importancia no reside únicamente en la actividad lúdica en sí misma, sino en los efectos que dicha organización puede producir sobre las modalidades de relación entre niños, objetos y adultos. En este sentido, el valor del juego se vincula con su función de mediación, en tanto permite construir escenas compartidas y habilitar formas singulares de participación sin exigir necesariamente modalidades de interacción previamente establecidas.

Al concebir el juego grupal como un dispositivo de intervención, resulta necesario precisar qué se entiende por intervención. Desde la perspectiva lacaniana, la intervención no se reduce a la aplicación de una técnica ni a la corrección de una conducta, sino que constituye un acto orientado por una lectura de la posición singular del sujeto (Lacan, 1958/2008). Más que responder a criterios universales, busca producir condiciones que posibiliten nuevos modos de relación con el lenguaje, los objetos y los otros, respetando la lógica propia de cada sujeto. Trasladada al ámbito institucional, esta concepción permite pensar las intervenciones de los adultos no como acciones destinadas a normalizar el comportamiento, sino como mediaciones que favorecen la construcción de condiciones para que cada niño pueda participar desde sus propias modalidades de funcionamiento.

Desde esta perspectiva, el juego grupal puede ser entendido como un dispositivo de intervención en tanto organiza una escena en la que el adulto interviene a través de la disposición del espacio, los materiales, la palabra y las formas de acompañamiento. En el trabajo con niños con autismo, el juego no se concibe únicamente como una actividad recreativa, sino como un espacio que puede favorecer distintos modos de relación con los objetos, los pares y los adultos, respetando las modalidades singulares de cada sujeto.

De este modo, las posibilidades de participación no dependen exclusivamente del juego en sí mismo, sino de la articulación entre las condiciones que ofrece el dispositivo y las intervenciones que se producen en su interior. Es allí donde la función del adulto adquiere un lugar central, ya que sus intervenciones pueden sostener, modificar o ampliar las posibilidades de participación dentro de la escena compartida.

2.2.8 La inserción de profesionales en contextos institucionales educativos

La institución educativa no solo organiza espacios, normas y modalidades de funcionamiento, sino que también delimita las posiciones y funciones de quienes participan en ella. En este marco, la práctica profesional en contextos educativos no puede pensarse como una acción individual aislada, sino como una función inscripta en una lógica institucional que establece criterios de abordaje, modalidades de participación y objetivos de trabajo.

La inserción de profesionales como psicólogos y otros integrantes de equipos interdisciplinarios en instituciones educativas se desarrolla dentro de una trama en la que convergen diferentes saberes y funciones. Esta inscripción institucional los sitúa en un espacio de articulación entre las dimensiones pedagógica y clínica, donde sus intervenciones se encuentran atravesadas por las demandas y particularidades propias del ámbito escolar.

Su rol no se limita a la transmisión de contenidos, sino que también implica la construcción de condiciones que posibiliten la participación de los alumnos, la organización de escenas compartidas y el acompañamiento de sus modalidades singulares de aprendizaje y relación.

Desde esta perspectiva, la función del adulto en instituciones que trabajan con sujetos autistas no puede reducirse a la intervención de un único agente, sino que se inscribe en una trama colectiva de intercambios y decisiones. Esta modalidad se diferencia de una lógica centrada exclusivamente en la transmisión pedagógica, la regulación de conductas o la aplicación de pautas normativas, para orientarse hacia la construcción de condiciones que permitan alojar las modalidades singulares de cada sujeto. La participación no depende únicamente de la adecuación del niño a una propuesta institucional, sino también de la posibilidad de que los adultos modifiquen sus posiciones e intervenciones frente a sus modos particulares de relación.

En este marco, la práctica entre varios constituye una referencia teórica y clínica para pensar formas de intervención orientadas por la enseñanza lacaniana, donde las funciones no quedan concentradas en una única figura investida de saber, sino que se distribuyen en una trama institucional compartida.

2.2.9 La práctica entre varios y el lugar del docente como partenaire

La práctica entre varios designa una modalidad de trabajo institucional de orientación lacaniana desarrollada por Antonio Di Ciaccia para el abordaje de sujetos autistas y psicóticos, a partir de la experiencia institucional de Antenne 110⁴ y de la nominación propuesta por Jacques-Alain Miller (Di Ciaccia, 2019). Su especificidad radica en la intervención articulada de diversos profesionales alrededor de un mismo sujeto, evitando que el tratamiento quede concentrado en una única figura investida de saber.

Más que una técnica o un conjunto de procedimientos estandarizados, la práctica entre varios constituye una orientación ética y clínica. Parte de la premisa de que la presencia masiva de un Otro unificado puede resultar particularmente invasiva para ciertos sujetos autistas, por lo que propone la fragmentación de dicha presencia mediante la distribución de funciones, intervenciones y responsabilidades entre distintos integrantes del equipo.

A los fines de la presente investigación, se propone trasladar algunos principios de la práctica entre varios al ámbito educativo para pensar la función docente. Desde esta perspectiva, el docente no es concebido como una figura única que concentra el saber y dirige de manera totalizante el recorrido del niño, sino como uno de los múltiples interlocutores que integran una red institucional más amplia. Su función consiste en contribuir, junto con otros adultos, a la construcción de condiciones que favorezcan modalidades singulares de participación, intercambio y regulación.

Esta orientación implica, además, una reformulación del estatuto del saber. Los profesionales no parten de un conocimiento previo acerca de lo que el niño necesita o debería hacer, sino que

⁴ Antenne 110 es una institución belga de orientación psicoanalítica, fundada por Antonio Di Ciaccia, cuya experiencia dio origen al desarrollo de la práctica entre varios.

deben sostener una posición de interrogación frente a las soluciones singulares que cada sujeto construye.

Asimismo, la práctica entre varios permite pensar de un modo particular el estatuto de las normas y de la organización institucional. Las rutinas, horarios, secuencias de actividades y reglas de convivencia no dependen exclusivamente de la voluntad individual de los adultos, sino que operan como una legalidad impersonal que organiza la vida escolar. La ley institucional puede funcionar como mediación que introduce cierta previsibilidad y continuidad, evitando que las demandas queden encarnadas únicamente en una figura particular.

En este contexto, la posición de partenaire adquiere relevancia como modalidad de intervención. En relación con ello, Lago (2013) plantea que en el autismo no se constituye plenamente un borde que delimite un adentro y un afuera, razón por la cual determinadas intervenciones directas pueden resultar excesivamente invasivas. Desde esta perspectiva, el trabajo institucional no consiste en producir cortes abruptos sobre las formas de funcionamiento del sujeto, sino en acompañar la construcción progresiva de un borde mediante mediaciones que puedan incorporarse a sus circuitos de juego, regulación y relación con el Otro. El adulto puede ocupar el lugar de partenaire, ofreciéndose como soporte de las invenciones singulares del niño e incluyendo su presencia dentro de las coordenadas que este logra construir para habitar el espacio compartido.

CAPÍTULO III: METODOLOGÍA

Tipo de investigación

La presente investigación adoptó un enfoque cualitativo, de carácter descriptivo e interpretativo. Su propósito consistió en analizar el juego grupal, en tanto dispositivo de intervención desarrollado en una escuela especial, y su relación con las modalidades de participación y de vínculo desplegadas por un niño con Trastorno del Espectro Autista (TEA) en el contexto escolar. Desde esta perspectiva, la investigación cualitativa busca "comprender, hacer al caso individual significativo en el contexto de la teoría" (Vasilachis, 2006, p. 28), orientándose al análisis de un fenómeno situado dentro de su contexto institucional.

Diseño metodológico

Se adoptó un diseño de estudio de caso único, centrado en un niño con diagnóstico de Trastorno del Espectro Autista que asiste a una escuela especial de la Ciudad Autónoma de Buenos Aires. Este diseño permite comprender en profundidad un fenómeno dentro de su contexto real, atendiendo a la complejidad de las interacciones que se producen entre las condiciones institucionales, las intervenciones de los adultos y las modalidades de participación del niño.

En este sentido, Stake (1999) sostiene que el estudio de caso procura comprender "la particularidad y complejidad de un caso singular" (p. 11), favoreciendo una aproximación intensiva a los procesos que se desarrollan en un contexto específico.

Muestra

La muestra fue de tipo no probabilística e intencional, dado que tanto la institución como el caso fueron seleccionados en función de los objetivos de la investigación. La institución fue elegida por constituir un escenario pertinente para el estudio del fenómeno y por ofrecer las condiciones de acceso necesarias para la realización del trabajo de campo. Asimismo, el caso de G. fue seleccionado de manera intencional por tratarse de un niño con diagnóstico de Trastorno del Espectro Autista que participaba regularmente de las propuestas de juego grupal desarrolladas en dicha institución. Sus modalidades de participación, caracterizadas por requerir condiciones específicas para propiciar el encuentro con los adultos y con sus pares, hicieron de este un caso especialmente pertinente para analizar los efectos del juego grupal como dispositivo de intervención.

Técnicas de recolección de datos

La principal técnica de recolección de información fue la observación no participante, realizada durante distintas propuestas de juego grupal desarrolladas en el contexto habitual de la institución. Durante las observaciones, la investigadora no intervino en el desarrollo de las actividades, limitándose al registro sistemático de las situaciones observadas. Todas las observaciones se llevaron a cabo en escenas grupales en las que participaban G., sus compañeros de aula y las docentes responsables de la actividad. Esta modalidad permitió registrar las

situaciones tal como acontecían, atendiendo a la organización del dispositivo de juego, las intervenciones de los adultos y las modalidades de participación desplegadas por G.

Como complemento, se utilizaron registros escritos elaborados inmediatamente después de cada observación, con el propósito de preservar la mayor cantidad posible de información sobre las escenas registradas.

Se realizaron cuatro observaciones, con una frecuencia aproximada de una por semana durante el transcurso de un mes. Esta distribución temporal respondió al interés de registrar la participación de G. en diferentes momentos de la dinámica institucional, considerando que la continuidad de las propuestas y el transcurso del tiempo podían incidir en las modalidades de participación observadas.

Estrategia de análisis

El análisis de la información se realizó mediante una lectura interpretativa de las observaciones, articulando los registros obtenidos con el marco teórico que orienta la investigación. Con el fin de organizar el análisis y responder a los objetivos planteados, se consideraron tres ejes analíticos: (1) el dispositivo de juego grupal; (2) las modalidades de participación y de vínculo de G. con sus pares, incluyendo las manifestaciones clínicas registradas durante las escenas de juego; y (3) el rol docente y las intervenciones de los adultos. Estos ejes permitieron analizar las manifestaciones observadas en relación con las condiciones que configuraban cada situación de juego, evitando considerarlas de manera aislada.

No obstante, estos ejes no se desarrollaron en apartados independientes. La unidad de análisis estuvo constituida por cada una de las escenas de juego grupal observadas, decisión metodológica que permitió preservar la complejidad y singularidad de las situaciones registradas, evitando fragmentar las intervenciones, las modalidades de participación y las dinámicas grupales en categorías estancas. Esta estrategia posibilitó reconocer recurrencias y diferencias entre las distintas escenas, así como articular los datos empíricos con los desarrollos del marco teórico.

Consideraciones éticas

La investigación respetó los principios éticos propios de los estudios con población infantil. Con el fin de preservar la confidencialidad del participante, se utilizó la inicial "G." para resguardar su identidad y se omitieron aquellos datos que pudieran permitir su identificación o la de la institución. Asimismo, las observaciones se realizaron con la autorización de la institución educativa y el consentimiento informado de la familia del niño, garantizando el uso de la información exclusivamente con fines académicos y de investigación.

Uso de herramientas de inteligencia artificial

Durante la elaboración del presente trabajo se utilizaron ChatGPT y NotebookLM como herramientas de apoyo. ChatGPT fue empleado para la revisión y mejora de la redacción, la organización de ideas, la corrección gramatical, la traducción de textos académicos, la revisión de citas y la adecuación de las referencias bibliográficas a las normas APA (7.^a edición).

Por su parte, NotebookLM se utilizó como complemento de la búsqueda bibliográfica realizada en bases de datos académicas como SciELO y Google Académico, facilitando la organización, recuperación y articulación de la bibliografía previamente seleccionada y leída.

Estas herramientas no fueron utilizadas para la generación autónoma del contenido de la investigación ni sustituyeron el proceso de análisis e interpretación del material empírico. La selección de la bibliografía, las decisiones teóricas y metodológicas, el análisis de las observaciones y la elaboración de los resultados y conclusiones corresponden exclusivamente a la autora, quien asume la responsabilidad académica e intelectual del presente trabajo.

CAPÍTULO IV: DISCUSIÓN

En este capítulo se presenta el análisis de los registros obtenidos a partir de las observaciones realizadas en la institución y del estudio de caso de G., un niño con diagnóstico de Trastorno del Espectro Autista (TEA). En primer lugar, se describen las características de la institución y del caso seleccionado. Posteriormente, se analizan las escenas de juego grupal observadas a la luz del marco teórico desarrollado.

4.1 Caracterización de la institución

La investigación se llevó a cabo en una escuela especial primaria de la Ciudad Autónoma de Buenos Aires cuya orientación institucional se sostiene en una perspectiva psicoanalítica. La institución recibe niños de entre 6 y 13 años con diagnóstico de Trastorno del Espectro Autista.

La institución se inscribe en la modalidad de Educación Especial del sistema educativo de la Ciudad Autónoma de Buenos Aires y organiza su propuesta pedagógica de acuerdo con el Plan de Estudios aprobado mediante la Resolución Ministerial N.º 717/88, complementado por la normativa y los documentos curriculares vigentes de la modalidad. Dicho plan orienta las prácticas educativas hacia el desarrollo de la comunicación y la expresión, la adquisición de actividades de la vida diaria, la participación en la vida social y la formación para la vida adulta.

Fundada en 1995, desarrolló una propuesta propia denominada Escuela Terapéutica, posteriormente oficializada por el Ministerio de Educación de la Ciudad Autónoma de Buenos Aires. Esta propuesta articula los lineamientos de la Educación Especial con una perspectiva clínica de orientación psicoanalítica, constituyendo el marco desde el cual se organizan las intervenciones pedagógicas y terapéuticas.

El ingreso de los niños se rige por criterios de admisión vinculados tanto a las particularidades subjetivas de cada uno como a las condiciones necesarias para su inclusión en la dinámica escolar. Entre ellos se consideran la posibilidad de compartir el espacio con otros, el reconocimiento de las figuras adultas y un nivel mínimo de organización que permita participar de las propuestas grupales. En cambio, no constituyen criterios excluyentes la ausencia de lenguaje oral ni la falta de control de esfínteres. Asimismo, durante el proceso de admisión se realizan entrevistas con las familias para conocer la trayectoria del niño, los tratamientos que recibe y las posibilidades de acompañamiento familiar, información que contribuye a la planificación de su recorrido institucional.

El trabajo cotidiano se organiza mediante la presencia simultánea de una docente del área pedagógica y una profesional del área terapéutica. Si bien el espacio escolar no constituye un dispositivo clínico en sentido estricto, las intervenciones se orientan no solo al cumplimiento de objetivos pedagógicos, sino también a favorecer procesos de constitución subjetiva y de

construcción de vínculos sociales. En este marco, ambas profesionales planifican y sostienen propuestas compartidas que procuran contemplar las modalidades singulares mediante las cuales cada niño se relaciona con los objetos, el cuerpo, los otros y el entorno.

De acuerdo con lo establecido en el proyecto institucional, las situaciones de juego ocupan un lugar relevante en el trabajo cotidiano y se organizan contemplando diferentes modalidades acordes con las características y posibilidades de cada grupo. A través del juego, la institución busca favorecer el acceso a experiencias de aprendizaje, la socialización, la incorporación de rutinas, el desarrollo de mayores niveles de autonomía y la adquisición de habilidades vinculadas a las actividades de la vida diaria. Para ello, las docentes elaboran planificaciones institucionales destinadas a un espacio específico denominado "Hora de Juego", en el que diseñan propuestas acordes con los objetivos pedagógico-terapéuticos definidos para cada grupo, considerando tanto las necesidades colectivas como las características singulares de cada niño.

4.2 Presentación del caso G.

G. es un niño de 9 años con diagnóstico de Trastorno del Espectro Autista (TEA) que asiste a la institución seleccionada para esta investigación desde el año 2023.

Al momento del trabajo de campo, G. concurre a la institución con jornada reducida, permaneciendo aproximadamente dos horas y media dentro de una jornada escolar de cuatro horas. Integra un grupo conformado por siete alumnos, acompañado por una docente responsable del área pedagógica y una profesional del área terapéutica. Desde su ingreso a la institución en 2023, presenta dificultades para sostener su permanencia en el dispositivo escolar, especialmente frente a determinadas demandas institucionales relacionadas con la participación en las actividades y ante situaciones de mayor estimulación sensorial. En esos momentos responde frecuentemente tapándose los oídos, retirándose hacia sectores periféricos del aula, alejándose del resto del grupo y, en ocasiones, mediante conductas de descarga dirigidas hacia el cuerpo de los adultos.

Durante el último año comenzó a observarse una mayor aparición del lenguaje oral, aunque las verbalizaciones continúan siendo escasas y de baja intensidad. Predominan palabras aisladas destinadas a nombrar objetos, colores, números, letras o animales, sin que el lenguaje se

encuentre orientado principalmente al intercambio con otros. Con frecuencia, las emisiones verbales aparecen como respuesta a intervenciones del adulto que señalan o nombran elementos presentes en la escena.

En relación con sus modalidades de participación, G. manifiesta preferencia por actividades estructuradas y de resolución concreta, como rompecabezas, enhebrados, coloreado o el uso de marcadores. En este tipo de propuestas suele sostener mayores tiempos de permanencia y participación, especialmente cuando cuenta con el acompañamiento cercano de un adulto. Ante la ausencia de una convocatoria directa, tiende a ubicarse en espacios periféricos del aula, donde puede permanecer acostado en el piso, de pie en un rincón o tapándose los oídos.

4. 3 Articulación teórico práctica:

4.3.1 La institución como organizadora de las condiciones de participación.

Antes de abordar las escenas de juego grupal, resulta necesario considerar las coordinadas institucionales que enmarcan dichas experiencias. La participación de G. no se analiza como un fenómeno aislado ni únicamente en función de sus características singulares, sino en relación con las condiciones que la institución construye para alojar y sostener las propuestas compartidas. En este sentido, este apartado se propone analizar cómo la escuela, en tanto organización, regula los espacios, los tiempos y las modalidades de participación, configurando un marco específico para el encuentro con los otros.

Tal como se desarrolló en el marco teórico, las instituciones escolares organizan modos particulares de inclusión, participación y vínculo. En este caso, la concepción institucional acerca del autismo y del alumno orienta tanto los criterios de admisión como las modalidades de intervención que se despliegan en la vida cotidiana. La incorporación de “G” a la institución no depende únicamente de su diagnóstico, sino también de un proceso de evaluación destinado a determinar si el perfil del estudiante resulta compatible con la propuesta educativa de la escuela.

Esta concepción también orienta la forma de organizar la enseñanza y de propiciar el acceso a los aprendizajes. En este marco, el juego grupal constituye uno de los principales dispositivos de intervención de la propuesta terapéutico-pedagógica de la escuela. De acuerdo con el proyecto institucional, las situaciones de juego ocupan un lugar central en el trabajo cotidiano y

se organizan bajo distintas modalidades, adecuándose a las características y posibilidades de cada grupo. Las propuestas lúdicas se sostienen a partir del ofrecimiento de espacios, materiales y mediaciones que contemplan las modalidades singulares de relación de cada niño con los objetos, los adultos y los pares. En este sentido, el juego grupal se organiza como un dispositivo destinado a ofrecer condiciones para la construcción de escenas compartidas y para el despliegue de diversas modalidades de participación en la vida escolar.

Estas coordinadas institucionales constituyen el marco desde el cual se analizarán las observaciones desarrolladas en los apartados siguientes. Si bien las observaciones no permiten establecer una relación causal entre la orientación institucional y las intervenciones de las docentes, sí ofrecen elementos para interpretar dichas prácticas a la luz del proyecto pedagógico-terapéutico de la escuela y de la concepción del juego que lo sustenta.

4.3.2 Análisis de la observación n.º 1

El análisis comienza por considerar las condiciones que el juego grupal, en tanto dispositivo de intervención, ofrece para la participación de los niños. En este sentido, la propuesta se organiza en un espacio común, con materiales de libre acceso y sin una consigna específica que estructure la actividad, configurando un escenario abierto que habilita el despliegue de modalidades singulares de juego sin imponer un recorrido previamente determinado.

No obstante, la escena muestra que la mera disposición de un espacio compartido no resulta suficiente para producir una experiencia grupal. Si bien los niños permanecen reunidos en un mismo tiempo y lugar, sus acciones se desarrollan inicialmente de manera paralela, sin que se configure una trama lúdica compartida. La grupalidad parece sostenerse, en un primer momento, por la copresencia de los participantes más que por un proyecto común de juego.

Esta observación permite hipotetizar que los efectos del dispositivo no dependen exclusivamente de la organización espacial o de la disponibilidad de materiales, sino también de las intervenciones que posibilitan articular las modalidades singulares de participación con la presencia de los otros. El dispositivo no puede reducirse al espacio o a los objetos que lo componen, sino que incluye las mediaciones que hacen posible la construcción de una escena compartida.

En relación con las modalidades de participación de G., desde el inicio de la actividad organiza su presencia en la escena mediante la acumulación de distintos objetos alrededor de su cuerpo. Más que desplegar secuencias de juego representacional o construir una escena lúdica compartida, su interés parece centrarse en conservar esa disposición durante gran parte de la actividad. Asimismo, los objetos no son organizados siguiendo criterios de clasificación o seriación ni aparecen articulados en una secuencia que permita atribuirles una función simbólica dentro del juego, sino que conforman una acumulación sostenida en torno a su cuerpo.

Desde los desarrollos presentados en el marco teórico, podría pensarse que esta modalidad de organización no responde a una articulación significativa entre los objetos, sino a una forma singular de relación con ellos. En lugar de operar como elementos que se sustituyen y adquieren nuevos sentidos dentro de una trama lúdica, los materiales parecen cumplir una función de regulación subjetiva que permite a G. sostener su permanencia en la escena grupal. En este sentido, sin afirmar que se trate de un objeto autista en sentido estricto, la observación permite considerar que los objetos funcionan como apoyos para la organización corporal y subjetiva del niño, configurando una continuidad entre el cuerpo y los materiales que contribuye a estabilizar su participación durante la actividad.

La escena adquiere un punto de inflexión que refuerza esta hipótesis cuando uno de los compañeros toma uno de los autos que formaban parte de la organización construida por G. A partir de ese momento aparecen sonorizaciones de intensidad creciente, balanceos y un aumento de la tensión corporal. El compañero no parece adquirir relevancia inicialmente en tanto semejante con quien establecer un intercambio recíproco, sino por la incidencia que su acción tiene sobre la organización objetal construida por G. En este sentido, el encuentro con el par parece estar mediado por los objetos y por las acciones que recaen sobre ellos, antes que por una relación interpersonal propiamente dicha. Esta lectura resulta consistente con los desarrollos presentados en el marco teórico, según los cuales, en el autismo, el semejante puede adquirir presencia a partir de su incidencia sobre aquellos elementos que organizan la experiencia del sujeto. Desde esta perspectiva, las sonorizaciones, el aumento de la tensión corporal y el posterior intento de rasguñar a la docente podrían comprenderse no tanto como una reacción frente al compañero en sí mismo, sino frente a la alteración de una organización que, hasta ese momento, le permitía sostener su participación en la escena.

El episodio da lugar a las intervenciones de las docentes, en las que pueden distinguirse dos modalidades de actuación. La primera introduce una norma de funcionamiento grupal al señalar que los materiales deben compartirse y procede a redistribuir los objetos entre los demás niños. Su intervención parece privilegiar la organización colectiva de la actividad y la circulación de los materiales por sobre la función subjetiva que esa disposición cumplía para G. En este contexto, la intensificación de las sonorizaciones, los movimientos estereotipados, el aumento de la tensión corporal y el posterior intento de rasguñar a la docente permiten hipotetizar que la modificación directa de esa organización favoreció un incremento de su desregulación. Desde esta perspectiva, el intento de rasguñar puede pensarse no como una conducta disruptiva aislada, sino como una respuesta subjetiva frente a una intervención que altera una modalidad de organización que hasta ese momento le permitía sostener su participación en la escena.

En contraste, la segunda docente adopta una modalidad diferente. En lugar de retirar objetos o insistir en el intercambio, se aproxima a la escena construida por G., permanece a su lado e introduce su voz como función de mediación al nombrar los objetos, las personas y las acciones que van ocurriendo, incorporando progresivamente nuevos materiales sin desarmar la organización previamente establecida. En este sentido, podría pensarse que ocupa una posición próxima a la función de partenaire, en tanto se introduce en la dinámica de G. sin producir una ruptura. Asimismo, la voz de la docente puede leerse como una oferta de significantes que bordea la escena construida por G., nombrando objetos, personas y acontecimientos sin irrumpir sobre su modalidad de organización ni exigir una respuesta del niño.

4.3.3 Análisis de la observación n.º 2

En relación con el juego como dispositivo de intervención, esta propuesta presenta diferencias respecto de la observación anterior. La actividad se organiza alrededor de una secuencia compartida de acciones, con una única pelota como objeto que circula entre los participantes y con una intervención docente que sostiene el desarrollo de la dinámica. Esta variación podría hipotetizarse como una condición que modifica la organización de la escena y las posibilidades de participación de los niños. Sin embargo, los datos de la observación son insuficientes para atribuir los cambios observados exclusivamente a la reducción de los materiales.

En relación a G., al comienzo permanece apartado del grupo, caminando alrededor del espacio mientras sostiene una pelota entre sus manos: habita la situación grupal sin incorporarse al intercambio con los demás. La docente no responde a la posición que adopta G mediante una demanda directa de participación. Por el contrario, realiza un acercamiento gradual, acompaña los tiempos de G. y favorece que pueda ubicarse junto a otro compañero sin forzar su incorporación inmediata a la dinámica grupal. Esta modalidad de intervención resulta consistente con la función de *partenaire* desarrollada en el marco teórico, en tanto parte de la posición que el niño ya ha construido y, desde allí, introduce nuevas posibilidades de participación sin desarticular su modalidad inicial.

Uno de los aspectos más significativos de la escena permite hipotetizar el lugar que la pelota ocupa dentro del dispositivo: mientras que al inicio podría pensarse que cumple una función de regulación para G., la intervención docente parece posibilitar que ese mismo objeto comience a inscribirse en una secuencia compartida de intercambios. A diferencia de la observación anterior, donde los objetos permanecían acumulados alrededor del cuerpo de G., en esta escena la pelota adquiere un carácter circulante. Al modelar el movimiento de hacerla rodar entre ambos niños y anticipar su recorrido mediante expresiones como “se la paso a M.”, “se la paso a G.” o “la tiramos para arriba”, la docente construye una secuencia previsible que organiza el desarrollo de la actividad y delimita posiciones dentro del intercambio. Su voz opera como una mediación que introduce nuevas posibilidades de articulación entre el objeto, los compañeros y la situación compartida, favoreciendo que G. pueda permanecer en la escena y sostener su participación.

Durante estos primeros intercambios, G. observa el recorrido de la pelota mientras realiza movimientos repetitivos con sus dedos. Estos movimientos leídos en términos de *continuum*, lejos de constituir un obstáculo para la participación, la escena permite inferir que estas modalidades corporales continúan cumpliendo una función de regulación subjetiva que posibilita a G. permanecer en una situación caracterizada por una mayor proximidad con los otros y por una participación progresiva en una secuencia compartida.

4.3.4 Análisis de la observación n.º 3.

La propuesta observada se desarrolla dentro del espacio de musicoterapia y presenta un dispositivo con una organización claramente estructurada. La disposición de la mesa y las sillas

delimita lugares para cada participante. En esta escena no son únicamente los objetos los que organizan la participación, sino también la propia estructura musical. Las canciones, los cambios de ritmo, las pausas y la alternancia entre momentos de ejecución y espera ofrecen una secuencia previsible que orienta el desarrollo de la actividad y funciona como una mediación que organiza la escena grupal y ofrece un marco compartido para la participación, sin que esta dependa de intercambios verbales directos entre los niños.

Desde el comienzo de la actividad, G. permanece sentado dentro de la ronda sosteniendo un instrumento musical. Si bien sus primeras intervenciones consisten en percusiones breves y aisladas, logra sostener su permanencia dentro de la propuesta durante toda la clase. Resulta significativo que, aun cuando en algunos momentos la intensidad sonora parece generarle incomodidad (hecho que se evidencia cuando se tapa los oídos), no abandona la actividad ni se retira de la escena grupal. La permanencia de G. en la actividad, aun cuando algunos estímulos sonoros parecen resultarle molestos, permite hipotetizar que la organización del dispositivo ofrece apoyos suficientes para sostener su participación. La previsibilidad de la secuencia musical, la delimitación espacial de la mesa y la continuidad de la propuesta parecen funcionar como referencias que posibilitan permanecer en la escena sin necesidad de retirarse de ella.

A lo largo de la propuesta, G. dirige reiteradamente la mirada hacia las acciones de sus compañeros, especialmente cuando observa el uso del palo de lluvia. Si bien no se establecen intercambios directos entre pares, la participación se organiza alrededor de una experiencia compartida sostenida por la música. En este sentido, el encuentro con los otros aparece mediado por un tercer elemento (la secuencia musical) que organiza la actividad sin exigir un intercambio interpersonal directo.

La observación también permite interrogar la función que adquieren determinados objetos dentro de esta escena. El interés sostenido de G. por el tubo de lluvia y la repetición de movimientos orientados a reproducir su continuidad sonora permiten pensar que el instrumento no constituye simplemente un recurso musical más, sino que adquiere una función singular para él. Tal como se desarrolló en el marco teórico, determinados objetos pueden operar como soportes de regulación subjetiva, permitiendo estabilizar la participación del niño dentro de la escena grupal.

En esta escena, la sonoridad continua producida por el tubo de lluvia parece ofrecer una regularidad que contribuye a sostener su participación dentro de la actividad grupal.

La canción del Mamboretá constituye otro momento significativo. Según refiere el equipo, se trata de una canción que suele convocar particularmente a G., aspecto que también se observa durante esta clase. A diferencia de otros momentos de la actividad, acompaña el ritmo con mayor continuidad, dirige su atención hacia la musicoterapeuta y finalmente completa una palabra de la canción. La producción verbal no surge como respuesta a una demanda insistente del adulto, sino en el marco de una secuencia rítmica que parece alojarla y hacerla posible. Más que solicitar una respuesta, la intervención de la musicoterapeuta construye las condiciones para que esa palabra pueda producirse e inscribirse dentro de la escena compartida.

Resulta igualmente interesante detenerse en las características de la producción vocal de G., quien logra completar la palabra con una voz muy baja, casi inaudible. Desde una lectura psicoanalítica, podría hipotetizarse que esta modalidad de emisión remite a una forma singular de relación con la voz y con la enunciación, cuestión desarrollada en el marco teórico. No obstante, la observación realizada no permite extraer conclusiones al respecto, por lo que esta dimensión queda abierta como un posible interrogante para futuras investigaciones.

También resulta significativa la modalidad de intervención desplegada durante la canción del Mamboretá. Cuando G. completa una palabra, la musicoterapeuta incorpora esa producción dentro de la continuidad de la canción sin detener la actividad para destacarla ni convertirla en una exigencia posterior. De este modo, la producción subjetiva encuentra un lugar dentro de la escena compartida sin quedar inmediatamente capturada por una lógica de evaluación. Esta forma de intervención parece favorecer la emergencia de nuevas posibilidades de participación respetando los tiempos y las modalidades singulares del niño.

Otro momento de interés se produce cuando G. manifiesta resistencia a desprenderse del tubo de lluvia para que otro compañero pueda utilizarlo. Al igual que en las observaciones anteriores, la posibilidad de desprenderse de un objeto que parece cumplir una función de regulación genera un incremento de la tensión corporal y la aparición de un continuum. Sin embargo, en esta ocasión la situación no evoluciona hacia una mayor desregulación, lo que permite analizar el efecto de la modalidad de intervención adoptada por la musicoterapeuta.

Frente a esta situación, la musicoterapeuta modificó la modalidad de intervención. En lugar de insistir para que G. entregue el instrumento o sostener una confrontación directa, introduce una transformación en la escena: disminuye la intensidad lumínica del aula, inicia la canción de guardado y orienta su atención hacia aquellos niños que comienzan a dejar los instrumentos. Más que dirigirse exclusivamente a G., sostiene el cierre de la actividad como una secuencia compartida. Esta intervención evita ubicarse en la posición de un Otro que impone una exigencia inmediata y, por el contrario, introduce un corte en la situación mediante recursos simbólicos (la modificación de la iluminación, la música y la ritualización del final de la actividad) que señalan el pasaje hacia otro momento del dispositivo.

Este cambio resulta significativo porque desplaza la intervención del plano de la confrontación al de la mediación. Al no producir una demanda insistente sobre G., disminuye el carácter invasivo que el Otro puede adquirir en el autismo y permite que sea la propia organización de la escena la que favorezca una respuesta diferente. En este contexto, el hecho de que G. deje el instrumento sin una nueva exigencia dirigida exclusivamente hacia él permite hipotetizar que la decisión se produce a partir de la transformación del marco de la actividad y no de la presión ejercida por el adulto.

Asimismo, la conducta de los compañeros, que comienzan a guardar los instrumentos mientras participan de la canción de cierre, podría haber funcionado como un elemento de referencia para G. Sin afirmar una identificación especular en sentido estricto, la escena permite considerar que la acción de los pares adquiere valor dentro de una secuencia organizada por el dispositivo, posibilitando que el niño se incorpore posteriormente al mismo movimiento colectivo. De este modo, el semejante no aparece como un interlocutor directo, sino como una referencia posible dentro de una escena mediada por la música, los objetos y las intervenciones del equipo.

Por último, en esta observación cobra especial relevancia la modalidad de trabajo institucional. Las intervenciones no se concentran en una única figura, sino que se distribuyen entre la musicoterapeuta y las docentes, quienes sostienen funciones diferentes y complementarias a lo largo de la actividad siendo congruente con la forma de trabajo de la Práctica entre varios. Mientras la musicoterapeuta conduce la secuencia musical y organiza el dispositivo, las docentes acompañan a aquellos niños que se levantan de la mesa, reincorporándose a la propuesta sin

interrumpir el desarrollo de la clase. Esta circulación de funciones evita que el dispositivo quede centrado exclusivamente en un niño o en un profesional, distribuyendo la presencia del Otro entre distintos integrantes del equipo.

4.3.5 Análisis de la observación n.º 4

La propuesta observada se desarrolla en el patio de la institución y presenta un dispositivo diferente a los analizados previamente. En esta ocasión, la actividad se organiza alrededor de un único objetivo compartido: sostener entre todos una tela de lycra para hacer rebotar varias pelotas sin que caigan al suelo. No obstante, la sola organización de una tarea común no garantiza la participación de todos los niños, sino que continúa siendo necesario el trabajo de mediación de las docentes para favorecer la incorporación de cada uno según sus posibilidades.

Al igual que en las observaciones anteriores, G. inicia la actividad desde una posición periférica respecto del grupo, sosteniendo una pequeña pelota amarilla que no forma parte de la propuesta. Su incorporación al juego no se produce de manera espontánea, sino a partir de la aproximación gradual de una de las docentes, quien permanece junto a él describiendo verbalmente lo que ocurre y ofreciéndole un lugar posible dentro de la escena sin exigir una participación inmediata. Esta modalidad de intervención vuelve a mostrar la importancia de construir condiciones que respeten los tiempos y las modalidades singulares de acercamiento del niño al dispositivo grupal.

También reaparece una modalidad de relación con los objetos ya observada en escenas anteriores. La pelota amarilla parece adquirir para G. una función que excede su uso como material de juego, constituyéndose nuevamente como un elemento que contribuye a sostener su organización dentro de la escena.

La escena adquiere un punto de inflexión cuando un compañero intenta tomar la pelota amarilla. De manera inmediata aumentan las sonorizaciones, la tensión corporal y G. sujeta ambas pelotas contra su pecho antes de empujar al compañero. La reacción no parece producirse frente al semejante en tanto semejante (i(a)) con quien sostener un lazo, sino cuando este incide sobre la organización objetual que regulaba la experiencia de G. La conducta heteroagresiva puede comprenderse menos como un acto intencional dirigido al otro que como una respuesta defensiva frente a una irrupción vivida como excesiva. La recurrencia de esta secuencia en distintas

observaciones refuerza la hipótesis de que las manifestaciones corporales y las respuestas heteroagresivas aparecen especialmente cuando se modifica de manera abrupta aquello que cumple una función de regulación para G.

Frente a esta situación vuelven a observarse dos modalidades de intervención diferenciadas. Una de las docentes se dirige inicialmente al compañero para verificar que no hubiera resultado lastimado y posteriormente señala a G. que no debía empujar. Esta intervención introduce un límite necesario para preservar la convivencia y la seguridad del grupo, sosteniendo la legalidad de la escena compartida. Sin embargo, al igual que en la primera observación, la intervención se organiza principalmente alrededor de la conducta manifiesta.

De manera simultánea, la segunda docente adopta una posición diferente. Permanece junto a G. sin retirarle las pelotas ni insistir en que las entregue, nombra lo sucedido con un tono de voz calmo y acompaña el tiempo necesario para que la tensión corporal disminuya progresivamente. Esta modalidad de intervención resulta consistente con la función de partenaire desarrollada en el marco teórico, en tanto privilegia la lectura de la posición subjetiva del niño antes que la modificación inmediata de su conducta. La docente no desconoce la situación ocurrida ni renuncia a la legalidad grupal, pero evita producir una confrontación directa que podría incrementar la desregulación. Solo cuando G. recupera cierta estabilidad vuelve a proponer su incorporación al juego, mediando con su propio cuerpo para facilitar el acceso a uno de los extremos de la tela.

Resulta significativo que la reincorporación de G. no implica una participación idéntica a la del resto de los niños. Su permanencia junto a la tela es breve y continúa observando el movimiento de las pelotas sin sostener una participación constante. Sin embargo, desde la perspectiva que orienta esta investigación, el interés no radica en evaluar el grado de ajuste a la consigna, sino en analizar las condiciones que posibilitan diferentes formas de participación dentro de un dispositivo compartido. En este sentido, la escena permite observar que la intervención docente no busca eliminar las modalidades singulares de funcionamiento de G., sino construir mediaciones que hagan posible su permanencia y una aproximación progresiva a la actividad grupal.

CAPÍTULO V: CONCLUSIÓN

La presente investigación surgió del interés por interrogar los efectos que el juego grupal puede producir en las modalidades de relación que un niño con autismo establece con los adultos y con los semejantes dentro de una escuela especial.

Este trabajo propuso abordar el juego grupal como un dispositivo de intervención, es decir, como una organización de condiciones espaciales, temporales, materiales y vinculares, que, mediados por un profesional, es capaz de producir determinados efectos sobre las formas de participación de los sujetos.

El objetivo no consistió en evaluar si G. "jugaba más" o "se relacionaba mejor" con sus pares, sino en comprender qué transformaciones podían producirse cuando el juego era sostenido por un dispositivo institucional que reconocía sus modalidades singulares de participación.

Los resultados permiten sostener que los efectos observados no provienen del juego grupal de manera aislada, sino de la articulación entre las condiciones del dispositivo y las intervenciones de los adultos que lo sostienen. En este sentido, el juego aparece menos como un fin en sí mismo que como una vía privilegiada para construir condiciones que posibiliten nuevas formas de participación y, desde allí, modalidades singulares de relación con el Otro.

La participación de G. no puede evaluarse a partir de indicadores tradicionales como el intercambio verbal, el juego simbólico o la iniciativa espontánea hacia los compañeros. Su incorporación al juego no se produjo mediante un pasaje abrupto hacia modalidades convencionales de intercambio, sino a través de movimientos progresivos: en ocasiones, participar implicó simplemente permanecer en el espacio grupal mientras manipulaba objetos según una lógica propia; en otras, observar atentamente las acciones de un compañero, reproducir algunos de sus movimientos o aceptar la circulación de un objeto dentro de una secuencia organizada. Estos pequeños desplazamientos, constituyen indicadores relevantes de que el dispositivo puede favorecer transformaciones sin exigir la renuncia a las soluciones subjetivas construidas por el niño.

En este punto, la investigación permitió reconocer el lugar central que adquieren los objetos en las modalidades de participación de G. A lo largo de las diferentes propuestas, asumieron

funciones diversas según la lógica de cada escena. En algunos momentos parecieron operar como soportes de regulación subjetiva, posibilitando cierta continuidad corporal y favoreciendo la permanencia en el espacio grupal. En otros, comenzaron a mediar secuencias compartidas con los adultos y, en ocasiones, con los pares. Este desplazamiento implicó la posibilidad de incorporar nuevas funciones sin dejar de sostener las modalidades singulares de organización del niño.

Allí donde los objetos fueron retirados de manera abrupta o predominó exclusivamente la lógica normativa del compartir, tendieron a incrementarse los fenómenos de desregulación corporal y las respuestas heteroagresivas. En cambio, cuando las intervenciones reconocieron la función que esos objetos cumplían para G. y favorecieron modalidades graduales de circulación, fue posible observar nuevas formas de participación sin producir una ruptura de la organización previamente construida. En este sentido, los resultados permiten pensar que el objeto no constituye únicamente un mediador del juego, sino también un operador clínico que organiza la relación del niño con su cuerpo, con los otros y con el propio dispositivo institucional.

En relación con las modalidades de encuentro con los pares, en ninguna de las escenas se observaron iniciativas espontáneas orientadas a establecer intercambios recíprocos sostenidos. Sin embargo, ello no implica ausencia de relación con el semejante. Las observaciones muestran que los compañeros adquieren relevancia en la medida en que participan de una escena compartida, intervienen sobre los objetos o forman parte de una secuencia organizada por los adultos. Se trata de una modalidad de encuentro indirecta, mediada por los objetos, las propuestas de juego y las intervenciones docentes, que no debe interpretarse como una forma deficitaria de socialización, sino como una expresión singular de participación que requiere dispositivos capaces de alojarla. En este sentido, el valor del juego grupal no reside únicamente en reunir varios niños en un mismo espacio, sino en introducir la presencia del semejante y de la alteridad dentro de una escena compartida. Cuando esta presencia se encuentra mediada por objetos, secuencias previsibles e intervenciones respetuosas de los tiempos del niño, el otro puede dejar de presentarse únicamente como una irrupción disruptiva y comenzar a inscribirse como una experiencia compartida.

Estos resultados invitan a revisar ciertas concepciones que evalúan la participación de los niños con autismo a partir de parámetros normativos, tales como el intercambio verbal, la iniciativa espontánea o el desarrollo del juego simbólico. Si bien estos indicadores pueden resultar relevantes en determinados contextos, el material analizado permite reconocer otras formas de participación que, aunque más discretas, poseen valor clínico. Permanecer dentro de la escena grupal, aceptar la presencia de otros niños, tolerar la circulación de un objeto, sostener una secuencia compartida o admitir pequeñas variaciones en una organización previamente construida constituyen transformaciones que adquieren relevancia cuando el análisis se orienta hacia las condiciones que hacen posible la participación.

Uno de los aspectos que con mayor consistencia emergió a lo largo de las observaciones fue el lugar determinante que ocuparon las intervenciones de los adultos en la producción de los efectos analizados. Las transformaciones observadas en las modalidades de participación de G. son efectos de un trabajo sostenido por quienes organizaban el dispositivo. Las intervenciones docentes constituyen una dimensión estructural que hizo posible determinadas formas de participación y limitó otras.

No todas las intervenciones produjeron los mismos efectos. Allí donde predominó una lógica orientada exclusivamente por el cumplimiento de consignas, o la adecuación del niño a las normas grupales, fue frecuente observar un incremento de la tensión corporal, de las sonorizaciones, de las estereotipias e incluso de episodios de heteroagresividad. Estos fenómenos no parecieron responder simplemente a la frustración frente a un límite, sino que podrían comprenderse como manifestaciones asociadas a la alteración de formas singulares de regulación que hasta ese momento permitían a G. sostener su permanencia en la actividad. Desde esta perspectiva, las respuestas corporales observadas invitan a contemplar la función subjetiva que determinadas organizaciones, objetos o rutinas adquieren para el niño.

En contraste, aquellas intervenciones que partieron del reconocimiento de las modalidades singulares de participación de G. posibilitaron otros efectos. En las distintas escenas pudo advertirse que los adultos obtenían mayores niveles de participación cuando evitaban producir rupturas bruscas, acompañaban las soluciones construidas por el niño e introducían pequeñas variaciones capaces de ampliar progresivamente la escena compartida. Nombrar los objetos y las

acciones, anticipar las secuencias del juego, ofrecer nuevos materiales sin desorganizar los ya existentes, sostener la continuidad de la actividad durante los momentos de desregulación o mediar corporalmente para facilitar la reincorporación al grupo constituyeron intervenciones que no buscaron sustituir las formas propias de participación de G., sino operar a partir de ellas.

Estos hallazgos permiten reconocer la vigencia de la función de *partenaire*. En las observaciones, los adultos no ocuparon prioritariamente un lugar de conducción ni de aplicación de consignas, sino una posición orientada por la lectura de las modalidades singulares de participación de G. Desde allí, las intervenciones buscaron tomar esas modalidades como punto de partida para introducir nuevas posibilidades de encuentro con los objetos, los adultos y los pares. La función de *partenaire* no apareció entonces como una técnica específica, sino como una posición que supone renunciar a imponer recorridos predeterminados para acompañar las soluciones subjetivas ya existentes e introducir, a partir de ellas, pequeñas variaciones que amplían las posibilidades de participación.

Si bien la investigación no tuvo por objeto analizar la Práctica entre Varios como dispositivo institucional, en distintas escenas pudieron observarse modalidades de trabajo compatibles con esta lógica, particularmente en la distribución de funciones entre los adultos durante las situaciones de juego: mientras uno de los adultos permanecía junto a G. acompañando sus momentos de mayor tensión o facilitando su participación, otro sostenía la continuidad del juego con el resto del grupo. Esta organización evitó que toda la actividad quedara absorbida por los episodios de desregulación y permitió que el niño fuera acompañado sin convertirse en el centro exclusivo de la intervención institucional. No obstante, el alcance de este estudio no permite extraer conclusiones específicas sobre este dispositivo, aspecto que podría ser profundizado en futuras investigaciones.

La investigación también permitió revisar el lugar de los fenómenos clínicos dentro del contexto escolar. Las manifestaciones de heteroagresividad registradas durante algunas escenas no aparecieron de manera aislada ni descontextualizada, sino vinculadas a momentos específicos en los que se modificaban organizaciones que parecían cumplir una función de regulación para el niño o aumentaba significativamente la incidencia del Otro sobre la situación. Esta lectura no implica desconocer la necesidad de intervenir frente a dichas conductas ni relativizar sus efectos

sobre los demás participantes, sino comprenderlas dentro de una lógica clínica más amplia que permita orientar intervenciones menos centradas en la sanción y más atentas a las condiciones que favorecen su aparición o disminución.

En relación con el marco teórico, la investigación permitió profundizar diversos conceptos desarrollados previamente. La noción de juego como dispositivo encontró respaldo en el material empírico, al igual que las conceptualizaciones acerca de la función del partenaire, la oferta de significantes, la regulación subjetiva, el continuum y ciertas modalidades de trabajo compatibles con la Práctica entre Varios.

Otros conceptos desarrollados en el marco teórico pudieron ser abordados de manera más acotada. La reproducción mimética se observó en situaciones puntuales, aunque el material obtenido no permite establecer su alcance dentro de las modalidades habituales de participación de G. Del mismo modo, si bien algunas escenas permiten hipotetizar acerca de la función singular que determinados objetos adquirieron para el niño, no resultó metodológicamente suficiente afirmar la presencia de objetos autistas en sentido estricto. En este sentido, dichos conceptos constituyen líneas de profundización para futuras investigaciones.

Finalmente, esta investigación permitió alcanzar el objetivo general de analizar el juego grupal como dispositivo de intervención y su relación con las modalidades singulares de participación y de vínculo de un niño con autismo en una escuela especial. El análisis permitió advertir la presencia de ciertas recurrencias en las modalidades de relación de G. a lo largo del período estudiado, tales como el apoyo en determinados objetos, las respuestas de repliegue frente a situaciones vividas como intrusivas y las dificultades frente a la circulación de materiales.

Los resultados permiten sostener el supuesto que orientó esta investigación: el juego grupal, cuando se encuentra sostenido por un dispositivo institucional y por intervenciones ajustadas a la singularidad del niño, puede constituirse como una vía para habilitar modalidades compartidas de participación. Estos efectos no implicaron la desaparición de las modalidades singulares de relación ni su sustitución por formas convencionales de interacción, sino la posibilidad de que coexistieran con nuevas formas de encuentro con los adultos, los pares y los objetos dentro de una escena grupal. Así, el principal efecto del dispositivo no radicaría en modificar la estructura subjetiva del niño, sino en construir condiciones que amplíen sus posibilidades de participación.

Limitaciones y futuras investigaciones

Como toda investigación cualitativa basada en un estudio de caso único, este trabajo presenta limitaciones vinculadas a su alcance. Las observaciones se realizaron durante un período acotado y en una única institución, por lo que los resultados no pretenden generalizarse a otros contextos. Asimismo, el análisis se centró en un caso singular, privilegiando la comprensión de los procesos subjetivos e institucionales implicados por sobre la búsqueda de regularidades.

A partir de los resultados obtenidos, futuras investigaciones podrían explorar el juego grupal como dispositivo de intervención en diferentes instituciones y con un mayor número de casos, a fin de identificar semejanzas y diferencias en las modalidades de participación de niños con autismo. En particular, resulta pertinente profundizar el estudio del juego en contextos educativos y, especialmente, en escuelas especiales, donde las formas de participación lúdica suelen diferir de los modelos de juego simbólico, reglado o social que habitualmente orientan las expectativas sobre el desarrollo infantil. Avanzar en esta línea permitiría comprender con mayor precisión las modalidades singulares que el juego puede adquirir en estos contextos y las condiciones institucionales que favorecen la participación de los niños. Asimismo, sería de interés desarrollar estudios longitudinales que analicen los efectos de propuestas lúdicas sostenidas en el tiempo y profundicen en aspectos que emergieron durante esta investigación, como la función de los objetos en la regulación subjetiva, la reproducción mimética y las transformaciones en las modalidades de relación con los pares.

Bibliografía

- Baremlitt, G. F. (2005). *Compendio de análisis institucional y otras corrientes: Teoría y práctica*. Ediciones Madres de Plaza de Mayo.
- Campodónico, N., Romé, M., & Corredera, M. (2022). Abordajes del autismo desde la perspectiva del psicoanálisis: Una revisión sistemática. *Perspectivas Metodológicas*, 22, e40267.
- Comastri, S. (2016). *Los autismos, uno por uno*. Grama Ediciones.
- Di Vita, L. (2005). *Interrogar al autismo*. Grama Ediciones.
- American Psychiatric Association. (2014). *Manual diagnóstico y estadístico de los trastornos mentales* (5.^a ed.). Editorial Médica Panamericana.
- Fernández, B. E. (2020). El lazo exogámico entre niños y su relación con la constitución psíquica (Tesis de maestría, Universidad Nacional de Rosario). Rosario, Argentina.
- Freud, S. (1914). Introducción del narcisismo. En J. L. Etcheverry (Trad.), *Obras completas* (Vol. XIV, pp. 65–98). Amorrortu.
- Freud, S. (1920). Más allá del principio de placer. En J. L. Etcheverry (Trad.), *Obras completas* (Vol. XVIII). Amorrortu.
- Freud, S. (1925). La negación. En J. L. Etcheverry (Trad.), *Obras completas* (Vol. XIX). Amorrortu.
- Franze, S. (2012). Constitución subjetiva y rol del psicólogo en educación especial. *IV Congreso Internacional de Investigación y Práctica Profesional en Psicología, XIX Jornadas de Investigación, VIII Encuentro de Investigadores en Psicología del MERCOSUR*. Facultad de Psicología, Universidad de Buenos Aires.
- Kiel, L. (2008). *Un dispositivo de intervención en instituciones educativas* (1.^a parte). Premio Facultad de Psicología 2008. Universidad de Buenos Aires.
- Lacan, J. (1953–1954/1981). *El seminario, Libro 1: Los escritos técnicos de Freud*. Paidós.
- Lacan, J. (1955–1956/1984). *El seminario, Libro 3: Las psicosis*. Paidós.

- Lacan, J. (1958/2008). La dirección de la cura y los principios de su poder. En *Escritos 2* (pp. 559–615). Siglo XXI Editores.
- Lacan, J. (1962–1963/2006). *El seminario, Libro 10: La angustia*. Paidós.
- Lacan, J. (1964/1987). *El seminario, Libro 11: Los cuatro conceptos fundamentales del psicoanálisis*. Paidós.
- Lacan, J. (1975/1988). Conferencia en Ginebra sobre el síntoma. En *Intervenciones y textos 2* (pp. 115–144). Manantial.
- Lago, E. D. (2012). El ilinx del autismo. En J. Tallis (Dir.), *Los trastornos del espectro autista. Aportes convergentes*. Miño y Dávila.
- Marchilli, A., Carbajal, E., & D'Angelo, R. (1984). *Una introducción a Lacan*. Lugar Editorial.
- Pineau, P. (2001). ¿Por qué triunfó la escuela? O la modernidad dijo: "Esto es educación", y la escuela respondió: "Yo me ocupó". En P. Pineau, I. Dussel, & M. Caruso (Eds.), *La escuela como máquina de educar* (pp. 27–52). Paidós.
- Ramírez Escobar, J. M. (2007). *Hacia una ética de la escucha, la apuesta del psicoanálisis en la educación especial*. *Revista Electrónica de Investigación Educativa*, 9(2), 1–11.
- Soler, C. (1993). *Estudios sobre las psicosis*. Manantial.
- Tendlarz, S. E., & Álvarez Bayón, P. (2013). *¿Qué es el autismo? Infancia y psicoanálisis*. Colección Diva.
- Vasilachis de Gialdino, I. (Ed.). (2006). *Estrategias de investigación cualitativa*. Gedisa.

ANEXO

Anexo nº 1- *Observación n.º 1 (17/04/2026) Escenario lúdico*

La situación observada tuvo una duración aproximada de 20 minutos y consistió en una propuesta en la que las docentes organizaron un escenario didáctico sobre una alfombra ubicada en el centro del salón. Sobre ella dispusieron diversos materiales de libre acceso, entre ellos bloques de construcción, autos, muñecos, animales de plástico y recipientes de diferentes tamaños. Los niños fueron invitados a ubicarse alrededor de la alfombra y explorar libremente los objetos disponibles. La propuesta no contaba con una consigna específica ni con un objetivo pedagógico explícito, sino que se orientaba principalmente a la exploración de los materiales. Durante la actividad, las docentes circularon por el espacio acompañando las iniciativas de cada niño e interviniendo de manera singular según las situaciones que se presentaban.

Al inicio de la actividad, G. se ubicó en uno de los extremos de la alfombra, ligeramente apartado del resto de sus compañeros. Permaneció sentado en el piso y comenzó a reunir distintos objetos a su alrededor. Tomaba materiales dispersos sobre la alfombra y los acercaba progresivamente hacia su espacio, construyendo una acumulación de juguetes próximos a su cuerpo. Entre los objetos reunidos podían observarse varios autos, bloques, recipientes plásticos y pequeños muñecos. Durante gran parte de la observación, G. mantuvo la atención centrada en la agrupación de objetos que había construido, observándolos sin realizar un uso convencional de los mismos. En algunos momentos realizó aleteos y sacó la lengua mientras permanecía junto a los materiales.

Mientras tanto, el resto de los niños sostenían diferentes modalidades de exploración y relación con los objetos disponibles. En ese contexto, uno de los compañeros se acercó e intentó tomar uno de los juguetes que se encontraba junto a G. Frente a esta situación, comenzaron a aumentar progresivamente las sonorizaciones de G. y los movimientos repetitivos de sus brazos. Su postura corporal se tornó más rígida y aparecieron balanceos continuos del tronco, manteniendo la mirada dirigida hacia el compañero.

Una de las docentes intervino verbalmente señalando a G. que tenía demasiados juguetes y que los materiales eran para compartir entre todos los niños. Mientras hablaba, tomó algunos de los objetos que se encontraban junto a él e intentó redistribuirlos hacia el resto del grupo. A medida que avanzaba esta intervención, se observó un incremento de la tensión corporal de G., junto con una intensificación de las sonorizaciones y de los movimientos estereotipados. En ese momento, realizó un intento de rasguñar a la docente.

Paralelamente, la segunda docente se aproximó al espacio de G. adoptando otra modalidad de intervención. Se sentó cerca de él, evitando retirar objetos o intervenir directamente sobre la acumulación que había construido. Comenzó a nombrar algunos de los materiales presentes y a describir la situación de juego, alternando referencias a los objetos y a los compañeros. Expresiones como “¿Qué tenés ahí, G.? Ah, es un auto” o “Mirá, esta bicicleta es parecida a la que usa M.” fueron utilizadas mientras señalaba distintos elementos del escenario. Asimismo, incorporó progresivamente otros juguetes similares a los que ya se encontraban junto a G., ampliando la escena sin exigir un intercambio directo con el compañero involucrado.

Hacia el final de la observación, las sonorizaciones disminuyeron gradualmente y G. retomó la manipulación de algunos objetos cercanos, permaneciendo en el mismo sector de la alfombra hasta la finalización de la actividad.

Anexo nº2- *Observación nº 2 (24/04/2026) Juego con pelotas y rampas*

En otra situación de juego grupal desarrollada en el patio de la institución, las docentes propusieron una actividad con pelotas blandas, invitando a los niños a hacer rodar las pelotas entre compañeros. G permanecía inicialmente apartado del grupo, caminando alrededor del espacio y sosteniendo una pelota pequeña entre sus manos. La docente pedagógica se acercó progresivamente y lo invitó a sentarse cerca de otro niño que se encontraba jugando con una rampa. Luego de varios intentos, G aceptó ubicarse al lado de su compañero, aunque manteniendo inicialmente cierta distancia corporal y evitando mirarlo directamente.

La docente comenzó entonces a mediar la escena colocando una pelota entre ambos y modelando la acción de hacerla rodar suavemente de un lado hacia el otro. En un primer momento, G observó el movimiento de la pelota mientras realizaba pequeños movimientos repetitivos con sus

dedos sobre el borde de su ropa. Posteriormente, tomó la pelota y, luego de unos segundos, la empujó en dirección al compañero. El otro niño respondió devolviéndola, situación que se sostuvo en varias oportunidades con la intervención verbal y corporal de la docente, quien acompañaba nombrando las acciones y anticipando los movimientos. Durante esta secuencia, la docente acompañaba verbalmente la actividad nombrando a los compañeros y las acciones realizadas: “se la paso a M”, “se la paso a G”, “la tiramos para arriba”. A lo largo de la propuesta, G permaneció próximo a su compañero, aceptando la continuidad de la actividad y sosteniendo breves momentos de participación compartida mediados tanto por el objeto como por la intervención de la docente.

Anexo nº 3- Observación nº 3 (28/04/2026)- Juego Sonoro.

La observación se realizó en el aula durante una clase de musicoterapia. El grupo se encontraba reunido alrededor de una mesa rectangular junto a la musicoterapeuta y una de las docentes. Según explicó la licenciada, suele promover que las actividades se realicen en este formato porque la mesa y las sillas favorecen una mayor permanencia de los niños en la actividad y contribuyen a sostener la escena grupal, especialmente considerando las dificultades que presentan para mantener la atención compartida o permanecer sentados.

Sobre la mesa se distribuyeron distintos instrumentos musicales y objetos sonoros, entre ellos tambores, panderetas, maracas y tubos de lluvia. La actividad comenzó con una exploración libre de los materiales, mientras las docentes invitaban a los alumnos a participar y manipular los materiales.

Desde el inicio, G. permaneció sentado sosteniendo un tambor, sobre el que realizaba percusiones breves y aisladas. En los momentos de mayor intensidad sonora en el aula, se tapaba los oídos durante algunos segundos.

Luego de la exploración inicial, la musicoterapeuta propuso el “Juego del director de Orquesta”, una propuesta de alternancia entre sonidos y silencios: mientras ella tocaba la guitarra y cantaba, los niños debían acompañar con sus instrumentos y, al cesar la música, debían detenerse. La propuesta fue apropiada de manera diferente por cada uno de los niños, sin que la mayoría llevara a cabo la consigna tal como había sido planteada.. Durante la actividad, algunos alumnos

se levantaban de sus sillas e intentaban desplazarse por el aula, por lo que las docentes intervenían acompañándolos nuevamente hacia la mesa para sostener la continuidad de la propuesta.

En distintos momentos, G. observó atentamente a un compañero que inclinaba un tubo de lluvia para producir una continuidad sonora. Cuando el instrumento llegó a sus manos, reprodujo el mismo movimiento de manera reiterada para escuchar el sonido que producía.

Más adelante, la musicoterapeuta inició la canción del *Mamboretá*, que, según refiere el equipo, suele resultar especialmente significativa para G. Durante esta secuencia permaneció atento a la propuesta, giró el palo de lluvia en distintos momentos de la canción y dirigió la mirada hacia la profesional. En un momento, esta lo invitó a completar una parte muy breve de la canción, y, con un tono de voz muy bajo, logró decir algunas palabras.

Hacia el final de la actividad llegó el momento de guardado de materiales y cuando se solicitó a G. que entregara el tubo de lluvia, este permaneció sosteniéndolo entre sus manos y aumentó la frecuencia de los movimientos manuales repetitivos. Frente a esta situación, la musicoterapeuta decidió apagar la luz del aula, inició la canción de guardado y dirigió su atención al resto de los niños, quienes fueron guardando progresivamente los instrumentos en el canasto.

Minutos después, sin que mediara una nueva demanda dirigida específicamente hacia él, G. dejó el instrumento sobre la mesa, permitiendo que una de las docentes lo guardara en el canasto.

Anexo n° 4- Observación n° 4 (7/05/2026) Juego con tela y pelotas

La propuesta de juego se desarrolló en el patio de la escuela durante el horario destinado al recreo. La propuesta consistía en sostener entre todos una tela de lycra para hacer rebotar varias pelotas de colores sin que cayeran al piso.

Al comenzar la actividad, G. permaneció alejado del grupo observando el movimiento de la tela mientras sostenía una pequeña pelota amarilla que no formaba parte del juego y sin responder a las invitaciones verbales de las docentes.

Una de las docentes se acercó y permaneció a su lado describiendo verbalmente lo que ocurría en el juego mientras sostenía un extremo libre de la tela. Luego de algunos minutos, G. tomó la tela con una mano, manteniendo la pelota amarilla en la otra.

Su participación fue inicialmente intermitente: alternaba momentos en los que sostenía la tela, con otros en los que observaba el movimiento de las pelotas. En una oportunidad, una pelota azul salió de la tela y rodó hasta sus pies. La maestra le propuso que la tire sobre la tela pero G no respondió a lo pedido.

Poco después, un compañero intentó tomar la pelota amarilla que G. sostenía. De manera inmediata aumentaron las sonorizaciones, la tensión corporal y sujetó ambas pelotas contra su pecho. Cuando el compañero insistió, G. lo empujó, provocando que perdiera el equilibrio y comenzara a llorar.

Una de las docentes se acercó al compañero, verificó que no se hubiera lastimado y, dirigiéndose a G., le indicó con firmeza que no debía empujar a sus compañeros. Luego permaneció con el grupo para sostener la continuidad del juego. Simultáneamente, la otra docente se ubicó junto a G. sin retirarle las pelotas ni exigirle que las entregara. Con un tono de voz calmo nombró lo ocurrido y permaneció a su lado mientras G. continuaba balanceándose y realizando movimientos repetitivos.

Transcurridos algunos minutos, las sonorizaciones y la tensión corporal comenzaron a disminuir progresivamente. Una vez que G. se mostró más tranquilo, la docente volvió a acercarse a la tela y, mediando con su propio cuerpo, lo acompañó a tomar uno de los extremos. G. permaneció allí durante un breve período, sosteniendo la tela mientras observaba el movimiento de las pelotas, hasta retirarse nuevamente hacia un costado del patio.

Anexo n° 5- Planificación de Abril

Planificación correspondiente al mes en que se realizaron las observaciones, elaborada por la docente psicóloga a cargo de la planificación de las propuestas de juego del grupo de G.

PLANIFICACIÓN MENSUAL GRUPAL

MES Y AÑO: Abril 2026

PROFESIONALES A CARGO: Prof. XXX, Lic. XXX.

GRUPO: XXX

1. HORA DE JUEGO

OBJETIVOS:

- Favorecer la participación en propuestas lúdicas breves con mediación docente.
- Promover la exploración sensorial y la manipulación de distintos materiales.
- Propiciar instancias de interacción con pares y adultos en situaciones lúdicas.
- Favorecer el inicio en el respeto de turnos y tiempos de espera.
- Ampliar los intereses lúdicos a partir de nuevas propuestas y materiales.

ACTIVIDADES: Bandejas sensoriales de búsquedas con letras y números, favoreciendo la exploración táctil y el acercamiento a los mismos. Escenarios lúdicos con distintos materiales (autos, rampas, bloques, cocinita, telas); Juegos de lanzamiento hacia números dispuestos en el espacio, promoviendo la coordinación y el reconocimiento a través de la acción; Juego con telas y pelotas;

2. TALLER DE EXPRESIÓN

OBJETIVOS:

- Favorecer la exploración y manipulación de distintos materiales artísticos.
- Promover el desarrollo de la motricidad fina con acompañamiento docente.
- Propiciar la participación en propuestas de expresión respetando los tiempos individuales.
- Estimular la iniciativa y el acercamiento a números y vocales mediante la acción.

Actividades: Intervención sobre números y vocales con distintos materiales, favoreciendo la exploración, collage y clasificación simple de números y letras haciendo uso de herramientas como tijera en acompañamiento docente, uso de sellos con números y vocales.

3. ACTIVIDADES DE LA VIDA COTIDIANA

OBJETIVOS:

- Favorecer el reconocimiento de las pertenencias personales dentro del espacio del aula.
- Promover la participación en tareas simples como el reparto de materiales con acompañamiento del adulto.
- Favorecer la comprensión y el uso de pictogramas vinculados a acciones cotidianas.
- Estimular la autonomía y la participación en situaciones de la vida diaria.

ACTIVIDADES: Reconocimiento de objetos personales, higiene de manos al terminar propuestas, repartir materiales, incorporación de nuevos pictogramas relacionados con el área de ATP, juego simbólico “Cuidamos al otro”.