

Neurodivergencia e inclusión educativa desde una lectura psicoanalítica:

hacia un modelo de diferenciación y acompañamiento clínico-educativo en ecosistemas virtuales

Escrito por
Julio César Rincón Pineda
juliorinc33@gmail.com

Sin Contraseñas

RESUMEN

Este artículo presenta el protocolo de una investigación aplicada que analiza la relación entre neurodivergencia e inclusión educativa desde el psicoanálisis. Se trabajará con tres estudiantes de secundaria en Morelia, Michoacán: uno con TDAH, otro con TEA y un tercero con dislexia, todos con experiencia de acompañamiento virtual extraescolar. Mediante un enfoque cualitativo clínico-interpretativo, se reconstruirán sus trayectorias escolares para examinar discursos institucionales, transferencias y modos de subjetivación. Los hallazgos permitirán diseñar un modelo de diferenciación clínico-educativa y una guía docente orientada a reconocer y acompañar la diferencia sin reducirla a disfunción.

Palabras clave: psicoanálisis, educación, neurodivergencia, inclusión, subjetividad, virtualidad.

ABSTRACT

This article presents an applied psychoanalytic study analyzing the relationship between neurodivergence and educational inclusion. Three middle school students from Morelia, Michoacán will be studied: one with ADHD, another with ASD, and a third with dyslexia, all with experience in virtual educational support. Through a qualitative clinical-interpretative approach, their school trajectories will be reconstructed to examine institutional discourses, transferences, and modes of subjectivation. Findings will inform a clinical-educational differentiation model and a teacher's guide focused on recognizing and supporting difference without reducing it to dysfunction.

Key words: Psychoanalysis, education, neurodiversity, inclusion, subjectivity, virtual learning.

RESUMO

Este artigo apresenta o protocolo de uma pesquisa aplicada que analisa a relação entre neurodivergência e inclusão educativa desde a psicanálise. Trabalhar-se-á com três estudantes de ensino fundamental II em Morelia, Michoacán: um com TDAH, outro com TEA e um terceiro com dislexia, todos com experiência de

acompanhamento virtual extraescolar. Mediante enfoque qualitativo clínico-interpretativo, reconstruir-se-ão suas trajetórias escolares para examinar discursos institucionais, transferências e modos de subjetivação. Os achados permitirão desenhar um modelo de diferenciação clínico-educativa e um guia docente orientado a reconhecer e acompanhar a diferença sem reduzi-la a disfunção.

Palavras-chave: psicanálise, educação, neurodivergência, inclusão, subjetividade, virtualidade.

INTRODUCCIÓN

Las escuelas se han transformado profundamente en las últimas décadas. Hoy son espacios donde convergen (y a veces chocan) el discurso pedagógico, el médico y el psicológico. El aumento notable de diagnósticos relacionados con neurodivergencia (TDAH, TEA, dislexia) ha cambiado la vida escolar de formas que apenas se empiezan a comprender; ha generado, por un lado, oportunidades reales de entendimiento, y por otro, tensiones y contradicciones institucionales difíciles de resolver.

En México, las cifras hablan con claridad: la prevalencia del TDAH oscila entre 9% y 16% en escolares de educación básica (Pérez et al., 2019). El TEA (Trastorno del Espectro Autista) afecta a uno de cada 115 niños y niñas (Secretaría de Salud, 2023). Las dificultades específicas de lectura y escritura impactan alrededor del 5% del alumnado (INEE, 2018). Traducido a números absolutos, se habla de una cantidad muy considerable de estudiantes que necesitan apoyos diferenciados, estudiantes reales, con nombres, historias y familias que muchas veces no saben qué hacer.

Sin embargo, existe una limitación fundamental en estas políticas, ya que buena parte de las intervenciones educativas diseñadas para atender esta diversidad mantienen un enfoque predominantemente conductual. Los planes individualizados, las listas para observar conductas adaptativas y los sistemas de refuerzos positivos comparten un denominador común: se centran en corregir comportamientos mediante premios y castigos. Es cierto que estos procedimientos pueden resultar útiles para organizar el aula, pero tienden a reducir la complejidad enorme del ser humano a su rendimiento observable. Dejan fuera su dimensión inconsciente, ignorada, invisible. Olvidan la singularidad de su deseo, eso que lo hace único.

Escrito por
Julio César Rincón Pineda
juliorinc33@gmail.com

El psicoanálisis ofrece algo diferente: un marco alternativo donde, en lugar de intentar corregir el síntoma, uno se detiene a escucharlo. Desde esta perspectiva, la inclusión educativa genuina no consiste en adaptar al estudiante para que encaje en la norma, sino en reconocer y valorar su modo particular de habitar el lenguaje, de estar en el mundo. Se abordarán tres casos que representan modos distintos de relacionarse con el saber y con los otros. A través de ellos se buscará explorar algo fundamental: cómo las instituciones, los docentes y los ecosistemas virtuales pueden realmente alojar la diferencia, en lugar de intentar eliminarla o disimularla.

MARCO TEÓRICO

Sigmund Freud fue el primero en darse cuenta de algo que sigue siendo verdad: educar, gobernar y psicoanalizar son “profesiones imposibles”. ¿Por qué? Porque en las tres se intenta influir sobre otro ser humano sin controlar completamente los efectos (Freud, 1913/1976). Pueden tenerse las mejores intenciones del mundo, pero nunca se sabe del todo qué se siembra realmente en el otro.

En textos como *Introducción del narcisismo* y *El malestar en la cultura*, Freud mostró que el proceso mismo de civilización implica renuncias. Renuncias pulsionales, les llamaba, abandonar ciertos deseos para poder convivir. La educación es precisamente el medio a través del cual la sociedad transmite sus ideales a las nuevas generaciones. Pero también (y esto es crucial) transmite sus prohibiciones, sus miedos, lo que considera inaceptable. Aquí, quien enseña ocupa un lugar delicado y poderoso a la vez: representa la ley, sí, pero también posibilita lo que Freud llamaba “sublimación”, es decir, la transformación de la pulsión (esa energía básica, a veces salvaje) en algo creativo, socialmente aceptado y valioso. La escuela, en la visión freudiana, no debe limitarse a disciplinar cuerpos y mentes, sino ofrecer un espacio donde el sujeto pueda elaborar su deseo, darle forma.

La pedagogía, desde esta óptica, se entrelaza profundamente con la ética del psicoanálisis: no se trata de imponer conocimiento como si se tratara de un recipiente vacío, sino de sostener y cuidar el deseo de aprender que habita en cada persona; en palabras de Freud, la educación fracasa si no despierta en el niño un interés vital por lo que aprende (Freud, 1913/1976: 292). Ese interés vital (ese fuego interno) es, desde el punto

de vista analítico, la manifestación de la libido sublimada: la energía psíquica que hace posible que aprender sea algo más que memorizar datos.

Otros autores posteriores ampliaron esta comprensión; Winnicott (1971) introdujo el concepto de “espacio transicional”, un territorio intermedio entre la fantasía pura y la realidad concreta donde los niños pueden jugar, imaginar, crear sentido. Es el espacio del “como si”, donde se ensayan formas de ser sin consecuencias definitivas. Bion (1962), por su parte, propuso la “función continente”, es decir, la capacidad de la persona adulta para recibir las emociones primitivas del niño (miedo, rabia, confusión) y devolverlas transformadas en algo más manejable, en pensamientos que se puedan elaborar.

Ambos coinciden en algo fundamental, quien enseña no transmite solamente contenidos curriculares, sino que ofrece algo más profundo: sostén psíquico, un espacio seguro donde el pensamiento puede arriesgarse a acontecer, donde las preguntas pueden hacerse sin miedo al ridículo o al castigo. Jacques Lacan (1992) profundizó esta mirada desde otro ángulo al proponer que en la enseñanza existen posiciones diferentes desde las cuales se transmite el conocimiento. En una de ellas, el saber se impone como verdad absoluta e incuestionable; el estudiante queda reducido a objeto pasivo que debe absorber y repetir; en otra posición (muy distinta), el saber se ofrece como espacio abierto de interrogación, reconociendo que siempre hay algo que escapa, algo que no se puede decir, lagunas en nuestro conocimiento.

Para Lacan, la educación fracasa precisamente cuando se olvida esto: “no hay saber sin falta” (1969/1992: 187). En las escuelas, esto significa algo revolucionario: quien enseña solo puede transmitir conocimiento de verdad si acepta que su palabra no lo dice todo; el saber genuino se construye precisamente a partir de lo que falta, de lo que todavía no se comprende, de las preguntas sin respuesta. Esta idea resulta transformadora para pensar la educación, ya que el estudiante no aprende porque se le llene la cabeza de información hasta el tope; aprende cuando se le abre un espacio real para preguntar, para dudar, para desear saber más.

Fitzgerald y Arnett retoman esta idea de forma contemporánea cuando afirman que “el acto del maestro es sintomático: un trabajo constante de lo inconsciente” (2024: 10). La enseñanza, vista así, es

siempre transferencia, el deseo de quien enseña convoca, invita, despierta el deseo de quien aprende; es un encuentro entre deseos, no una transmisión mecánica. Desde esta perspectiva psicoanalítica, la neurodivergencia no puede (ni debe) reducirse a una simple disfunción neurológica que corregir. Kupfer (1997) propone la “educación terapéutica”, espacios escolares capaces de alojar el sufrimiento psíquico sin intentar eliminarlo ni negarlo de inmediato. Nieto (2020), por su parte, habla de la “deformación docente”, proceso en el que el enseñante se transforma profundamente al confrontarse con la diferencia del otro. Ninguno sale igual después de ese encuentro genuino.

Ambas lecturas coinciden en lo esencial: la inclusión real no se alcanza aplicando técnicas o protocolos estandarizados, sino mediante la escucha simbólica del sujeto, es decir, la disponibilidad para dejarse afectar por su singularidad. El enfoque de neurodiversidad afirmativa, impulsado recientemente por instituciones como la British Psychological Society (2022), ha contribuido a valorar la diferencia neurológica como expresión legítima (no defectuosa) de la condición humana. Es un avance importante, pero el psicoanálisis agrega una dimensión todavía más profunda, ya que considera el síntoma no como un error del sistema nervioso, sino como un mensaje cifrado: un intento de comunicación.

Así, la inatención aparente del estudiante con TDAH, la rigidez de quien tiene TEA o la dificultad lectora del caso con dislexia pueden entenderse como modos particulares de enunciación, como intentos singulares (quizá desesperados) de participar en el lazo social, de construir un lugar propio dentro del discurso de los otros.

METODOLOGÍA

Esta investigación se desarrollará bajo un enfoque cualitativo clínico-interpretativo, propio de las ciencias humanas y afín a la epistemología psicoanalítica. No se buscarán números ni estadísticas generalizables, sino comprender en profundidad, caso por caso. Se trabajará con tres adolescentes de secundaria que representan modalidades diferentes de neurodivergencia: uno con TDAH, otro con TEA y un tercero con dislexia. Los tres casos corresponden a estudiantes de una misma escuela privada en Morelia, Michoacán, en contextos socioeconómicos medio-altos. La institución a la que pertenecen cuenta con equipos multidisciplinarios (psicólogos, coordinador académico y coordinador de idiomas) que trabajan en conjunto con los docentes de aula.

El acompañamiento virtual al que se hace referencia fue (y en un caso, continúa siendo) un apoyo extraescolar complementario a las clases regulares; consistió en sesiones individuales por videollamada donde se trabajaron adaptaciones curriculares específicas, estrategias de estudio personalizadas y, sobre todo, la construcción de un espacio de confianza donde equivocarse no implicara una sanción o reprimenda, sino una oportunidad de aprender. Dos de los tres estudiantes ya no continúan con este acompañamiento virtual, uno egresó de secundaria y otro porque su familia consideró que ya no lo necesitaba. El tercero mantiene sesiones regulares al momento de realizar esta investigación. Esta diversidad temporal permitirá contrastar trayectorias en diferentes momentos: durante el apoyo intensivo, después de concluirlo, y en pleno proceso.

Algo relevante para la investigación es que estos estudiantes pertenecen a contextos de escuelas IB (Bachillerato Internacional), donde el concepto de “diferenciación” ya forma parte del discurso pedagógico cotidiano. No es algo nuevo para estas instituciones. Como instituciones privadas, disponen de recursos tecnológicos (plataformas digitales, conectividad, dispositivos) y docentes con capacitación básica en inclusión educativa. Sin embargo, hay un detalle importante, la diferenciación en el marco IB se centra principalmente en adaptaciones al contenido, al proceso y al producto del aprendizaje, es decir, qué, cómo y con qué se evalúa.

Esta investigación busca ampliar esa comprensión al incluir también la diferenciación social y afectiva, aquella que reconoce y atiende los modos singulares que cada estudiante tiene para relacionarse con otros, con la autoridad, con el grupo: con su deseo de aprender (o de no aprender). El objetivo central será comprender cómo cada uno de estos tres adolescentes articula su relación con el saber, con la autoridad docente y con el entorno educativo a partir de su estructura subjetiva particular. Para lograrlo, se utilizarán varias herramientas metodológicas, descritas en la Tabla 1.

Etapa	Descripción	Fuentes o instrumentos	Propósito principal
1	Entrevistas semiestructuradas con los actores involucrados.	Estudiantes, docentes y cuidadores principales.	Obtener perspectivas directas sobre las experiencias educativas y emocionales.
2	Análisis de registros escolares.	Reportes, adaptaciones curriculares, comunicaciones institucionales.	Comprender el contexto institucional y las estrategias implementadas.
3	Examen de evidencias digitales de aprendizaje.	Trabajos, participaciones en foros, interacciones en plataformas virtuales.	Evaluar la participación y desempeño del estudiante en ecosistemas virtuales.
4	Diario reflexivo del investigador.	Observaciones personales sobre la relación pedagógica.	Registrar fenómenos de transferencia (vínculo estudiante-docente) y contratransferencia (reacciones emocionales del investigador).

Tabla 1. Herramientas metodológicas.

El análisis seguirá un procedimiento de lectura clínica y codificación temática, no se aplicarán categorías rígidas de antemano. La cuarta de las fases será transversal a las anteriores. Los materiales se interpretarán a la luz de conceptos psicoanalíticos fundamentales: síntoma escolar, transferencia docente-alumno, deseo de saber, función continente (Bion, 1962).

La comparación entre los tres casos permitirá identificar patrones de simbolización y estrategias de diferenciación educativa que realmente funcionan. La investigación garantizará la confidencialidad absoluta de quienes participen mediante seudónimos y resguardo digital seguro de todos los datos. Se obtendrá consentimiento informado de todas las personas involucradas (estudiantes, familias, docentes); se considera este un estudio de riesgo mínimo, ya que no hay intervenciones invasivas ni manipulación de variables. Las etapas del trabajo serán sucesivas.



Figura 1. Etapas del trabajo, Elaboración propia.

RESULTADOS ESPERADOS

El análisis comparativo de estos tres casos permitirá construir algo nuevo: un modelo de diferenciación clínico-educativa que articule la comprensión psicoanalítica profunda de la subjetividad con estrategias pedagógicas verdaderamente inclusivas. No se busca un modelo más para llenar formatos, sino uno que transforme la práctica cotidiana.

En el estudiante con TDAH se anticipa observar cómo la hiperactividad y la dispersión (eso que tanto molesta a los profesores en el aula) pueden interpretarse de otra manera. Quizá como intentos persistentes de llamar la atención del Otro (con mayúscula: el mundo simbólico, el lugar del lenguaje y el reconocimiento). Podrían revelar una búsqueda desesperada de inscripción simbólica: ¿Me ven? ¿Existo? ¿Hay un lugar para mí? El movimiento constante podría ser una forma de decir “estoy aquí” cuando las palabras no alcanzan.

En el caso de quien tiene TEA, la rigidez y el aparente aislamiento podrían leerse como defensas elaboradas frente a la invasión del discurso del Otro (en lugar de déficits). Cuando el mundo social resulta demasiado caótico, impredecible, abrumador, la repetición y la rutina ofrecen anclaje. Esto mostraría la necesidad profunda de espacios previsibles y de mediaciones simbólicas claras, explícitas. No se trataría de falta de interés por los demás, sino de necesitar otra forma de acercarse. En el caso de dislexia, la dificultad lectora se abordará como manifestación de un conflicto (no como simple problema técnico). El conflicto entre el deseo genuino de aprender y el miedo paralizante al error, al juicio, a la vergüenza. La palabra escrita se convierte entonces en territorio ambivalente: lugar de angustia (“no puedo, me equivoco siempre”) pero también de creatividad sorprendente (“encuentro otros caminos para decir, para entender”).

De la lectura conjunta de los tres casos emergerán principios fundamentales que sustentarán la elaboración de una guía docente que se titulará Escuchar la diferencia. Esta guía estará destinada a orientar concretamente a profesores y profesoras en la atención de estudiantes neurodivergentes, en contextos presenciales y virtuales. La guía se basará en tres pilares inseparables.

- **Primero, la escucha:** no solo oír lo que dice el estudiante, sino escuchar lo que su síntoma comunica.
- **Segundo, la contención:** ofrecer sostén psíquico, ser ese espacio seguro donde el pensamiento puede arriesgarse.
- **Tercero, la reflexión transferencial:** preguntarse constantemente qué despierta en uno mismo este estudiante, qué mueve, qué incomoda.

Estas herramientas no son técnicas mecánicas. Son posiciones éticas frente a la diferencia.

CONCLUSIONES

Los tres casos que se han seleccionado permiten demostrar algo fundamental: la neurodivergencia no es una falla del sujeto. No es algo que “salió mal” en el desarrollo neurológico; es un modo particular (legítimo y valioso) de habitar el lenguaje. La hiperactividad, la rigidez, la dificultad lectora son, desde la mirada psicoanalítica, formas del decir. Modos específicos de elaborar el deseo frente al Otro; son intentos de comunicación, a veces desesperados, a veces creativos. Siempre singulares.

En consecuencia, la inclusión genuina no puede lograrse a través de la normalización conductual. No se trata de hacer que todos actúen igual, piensen igual, aprendan igual. Se trata de construir una ética de la escucha: disponibilidad real para dejarse afectar por la diferencia del otro. Educar, como señaló Freud hace más de un siglo, implica trabajar con la imposibilidad y con la falta, con lo que no se sabe, con lo que no se puede controlar. Quien enseña no transmite simplemente lo que sabe (como quien pasa el contenido de un recipiente a otro), sino también lo que le hace desear. Su propia pasión por el conocimiento, su propia curiosidad viva.

En la medida en que la educación recupere esa dimensión (la dimensión del deseo), será posible construir espacios donde la diferencia se convierta en una fuente genuina de aprendizaje colectivo, no en un obstáculo que sortear ni en problemas que resolver: una oportunidad para que todos se enriquezcan mutuamente. El modelo y la guía que resulten de esta investigación buscan precisamente eso, articular la teoría psicoanalítica con la práctica docente

contemporánea, proponer una innovación educativa centrada en la subjetividad de cada uno: una pedagogía del deseo y de la palabra.

No se necesitan más formatos que llenar. Se necesitan espacios donde los estudiantes (todos, cada uno diferente) puedan encontrar su propia voz, donde aprender sea un acto de construcción de sentido, no de repetición mecánica, donde la diferencia no se tolere apenas, sino que se celebre como lo que hace posible que todos aprendan unos de otros.

Eso es lo que se busca construir.

REFERENCIAS

- Bion, W. R. (1962). Aprendiendo de la experiencia. Paidós.
- British Psychological Society. (2022). Neurodiversity-affirmative education: Why and how? <https://www.bps.org.uk/psychologist/neurodiversity-affirmative-education-why-and-how>
- Fitzgerald, C., y Arnett, J. (2024). Desire, education and teaching: A Lacanian perspective. *Journal of Philosophy of Education*, 58(1), 15–28. <https://doi.org/10.1093/jopedu/qhaf021>
- Freud, S. (1913/1976). Obras completas, Vol. XII. Amorrortu Editores.
- Instituto Nacional para la Evaluación de la Educación (INEE). (2018). Informe sobre la educación en México: Desempeño en lectura y escritura. INEE.
- Kupfer, M. C. M. (1997). Educação terapêutica: o que a psicanálise pode pedir à educação. *Estudos de Psicologia (Natal)*, 2(2), 295–304. <https://doi.org/10.1590/S1413-294X1997000200011>
- Lacan, J. (1992). El seminario, libro 17: El reverso del psicoanálisis. Paidós.
- Nieto, L. (2020). Psicoanálisis en el campo educativo: docencia, (de)formación y escuela. *Ethos Educativo*, 55, 13–44. <https://doi.org/10.36105/ethos.2020n55.02>
- Pérez, G., et al. (2019). Prevalence of ADHD in Mexican schoolchildren through screening with Conners Scales 3. *Revista Mexicana de Neurociencias*, 20(2), 47–54.
- Secretaría de Salud. (2023). Día Mundial del Autismo 2023: Avances y desafíos en México. Gobierno de México. <https://www.gob.mx/salud>
- Winnicott, D. W. (1971). Realidad y juego. Gedisa.

