

Psicoanálisis del autismo ^{1 2}

– Laurent Danon-Boileau –

Psicoanalista (miembro titular formador de la Société Psychanalytique de Paris). Lingüista (profesor emérito de la Universidad Paris Descartes). (Dijon, Francia)



Se podría pensar que para los niños que no tienen habla ni lenguaje establecido, para los niños que sólo tienen una comunicación muy dudosa, el trabajo analítico es inútil y que sería mucho mejor reeducarlos en el uso de métodos activos. Por supuesto, no comparto este punto de vista. Creo que el trabajo con un psicoanalista es decisivo. No es suficiente. Se necesitan otros profesionales que se encarguen de los aspectos más directamente rehabilitadores que este tipo de patología hace necesarios. Pero el enfoque psicoanalítico sigue siendo esencial.

En este capítulo destacaré, en primer lugar, el efecto psíquico del principal trastorno de desmantelamiento instrumental que sufren los niños autistas. Seguiré las implicaciones de esto en varios aspectos de su manera de pensar, de sentir, de usar el lenguaje para simbolizar. Luego, mostraré cómo la posición de un analista, teniendo en cuenta estas particularidades, puede contribuir a ampliar y diversificar su forma de ser y de vivir.

IMPACTO DEL DESMANTELAMIENTO EN LA SIMBOLIZACIÓN PRIMARIA

Los niños autistas, como decía, padecen un trastorno instrumental que afecta de

diversas formas a su capacidad de relacionarse. Hasta ahora³, he enfatizado principalmente el impacto de este desmantelamiento en su capacidad de comunicación. Me gustaría ahora enfatizar su efecto sobre otros aspectos que también conciernen a su proceso psíquico.

Quizás la consecuencia más dolorosa del desmantelamiento es cómo afecta a las habilidades primarias de simbolización de los niños autistas. La simbolización primaria constituye un tiempo esencial del psiquismo de un sujeto. Por simbolización primaria, autores como D. Stern, C. Trevarthen, R. Roussillon designan la capacidad del niño muy pequeño para organizar sus sentimientos primitivos a partir de la presencia y el intercambio con el adulto. En general, un bebé está constantemente sometido a estímulos externos e internos violentos. Estos constituyen el equivalente de los traumas que debe elaborar recurriendo a una simbolización sustentada y retransmitida por su primer objeto de amor (su madre, para decirlo brevemente). En resumen, es una elaboración bipersonal del material traumático en bruto que se le presenta al niño. Gradualmente, el niño logra así convertir estas emociones en afectos susceptibles de crear representaciones internas. Los materiales que presiden los inicios de la simbolización son por tanto contenidos traumáticos mediatizados por el objeto externo y el placer del intercambio que el sujeto puede establecer con él. Sin embargo, es precisamente este dispositivo de feliz intercambio lo que le falta al niño autista. Debido al desmantelamiento que afecta a su comunicación con los demás, el niño autista no tiene una simbolización primaria. En él, la emoción no puede convertirse en afecto. En sí misma, una emoción

es una reacción somatopsíquica inmediata a una sensación vívida, a un golpe proveniente del mundo externo o interno. Muy rápidamente, se descarga sin poder transformarse y sin dar lugar a un intercambio. El afecto, por el contrario, implica una cierta socialización, la adopción de una forma estabilizada que traduce lo que el sujeto siente de manera reconocible por el otro y que este otro le restituye de manera identificable para sí mismo. Así, por ejemplo, una manifestación de satisfacción toma la forma de un afecto de placer identificable cuando la sonrisa se combina con la mirada y el sujeto sabe que está transmitiendo algo a su objeto de amor porque éste le devuelve un eco. Pero para que este movimiento sea posible y se produzca la civilización de la emoción, el niño debe ser capaz de tolerar el intercambio con los demás y ser capaz de reconocer las señales del afecto en sí mismo y en el otro. Sólo con esta condición pueden establecerse los momentos de comunión afectiva que definen lo que D. Stern y C. Trevarthen denominan “intersubjetividad primaria”. Entre adulto y niño, es ciertamente un momento de compartir fundacional, pero sin embargo requiere que se pueda dar una sintonía y este no es el caso de un niño autista. En este tiempo de intercambio, adulto y niño se enfrentan. El compartir sólo ocurre si el niño es capaz de establecer una acomodación de su estado interno al que le ofrece el adulto y si puede identificar las expresiones que se le dirigen. Con un niño que está bien, la madre sonríe y el niño comienza a sonreír a su vez. O, por el contrario, el niño sonríe y la madre le devuelve la sonrisa. El niño comprende entonces que algo de lo que experimenta es compartido por ella. Este vínculo se basa fundamentalmente en el ritmo.

¹ Este artículo fue publicado originalmente en francés el año 2012 como capítulo del libro *Voir l'autisme autrement*. © ODILE JACOB, 2012. Cualquier duplicación o explotación del texto reproducido a continuación, que no sea para una descarga con fines domésticos o personales, constituye una violación del derecho de autor y estará sujeto a sanciones civiles y penales. Cualquier otro uso debe ser previamente autorizado por Editions Odile Jacob, propietaria del libro *Voir l'autisme autrement* de Laurent Danon-Boileau.

² Traducción al castellano del original en francés a cargo del Equipo *eipea*.

³ En el presente artículo, se hace referencia a capítulos anteriores o posteriores del libro original que no forman parte de esta publicación.



La percepción fragmentada que es la de los niños autistas no les permite organizar los recuerdos de tal manera que filtren nuevos y excitantes estímulos que les llegan del mundo interno o externo. Para ellos, cada sensación conserva la violencia, la brutalidad y la radical novedad de un primer encuentro.

Tan cierto es que, cuando se altera este ritmo, el niño manifiesta malestar y desagrado. En un famoso experimento de J. Nadel, el adulto y el niño se encuentran en dos habitaciones separadas. Se ven a través de dos pantallas de televisión. La madre se registra en tiempo real. Al inicio de la experiencia, se le muestra al niño su madre, que lo mira y dialoga con él. El niño comienza a sonreír y a cantar. Pero si los ritmos del intercambio se alteran artificialmente (porque al niño se le muestra el rostro de su madre con un ligero retraso), el niño se va confundiendo gradualmente, se retira del intercambio o se pone a llorar. Esto demuestra que para que se establezca la simbolización primaria, el niño debe ser capaz de descifrar los signos mímicos y de entonación del intercambio con su madre. En otras palabras, debe poder modificar su estado interno de acuerdo con lo que recibe del otro. En definitiva, todos estos juegos de intercambios mímicos suponen por parte de los partenaires una gran habilidad en el intercambio. El niño debe saber descifrar las expresiones faciales de los demás. También debe ser capaz de vincular sus producciones y ponerlas en ritmo con las de su partenaire. Por lo tanto, se requieren buenas habilidades de articula-

ción modal. Como sabemos, faltan en el niño autista. Por lo tanto, no puede tener suficiente simbolización primaria. Esto es además lo que significa que, cuando llega al lenguaje, sigue siendo mucho más emocional que afectivo, porque no se realizó el trabajo de civilización y de intercambio que hace posible pasar de uno a otro. En cierto sentido, todo el trabajo de la semioterapia, al menos en su primera parte no conflictiva, es un trabajo que pretende instituir una simbolización primaria que no ha podido tener lugar.

IMPACTO DEL DESMANTELAMIENTO EN LA EXCITACIÓN INFANTIL

En general, se podría decir que el mayor problema que encuentra el niño autista desde un punto de vista psíquico es su excitación. Esta excitación significa que se ve obligado a retraerse en sí mismo y que cualquier acercamiento es intrusivo. Esto es consecuencia del desmantelamiento que le afecta. Para un sujeto, existen dos formas de filtrar la excitación que le genera cualquier encuentro con el mundo. La primera, consiste en apoyarse en el objeto externo en un movimiento de simbolización primaria y hemos visto que falta en el niño autista. Para él, el contacto con el otro refuerza la excita-

ción. Y salvo que este otro le preste especial atención, el intercambio no permite ajustar la excitación inicial.

Existe una segunda forma de aliviar la tensión provocada por la ocurrencia de algún evento. Consiste en relacionar lo que se recibe del mundo con el recuerdo de una situación comparable. Entonces podemos identificarlo, reconocerlo y despojarlo de la excitación que crea un momento por su novedad. Pero para que esto suceda, todavía es necesario tener recuerdos coherentes. Ahora bien, la coherencia del recuerdo depende de la coherencia de la percepción que fue su fuente. Y aquí nuevamente, la percepción fragmentada que es la de los niños autistas no les permite organizar los recuerdos de tal manera que filtren nuevos y excitantes estímulos que les llegan del mundo interno o externo. Para ellos, cada sensación conserva la violencia, la brutalidad y la radical novedad de un primer encuentro. A menudo, su único recurso es aumentar la disociación entre las diferentes modalidades perceptivas para llegar a identificar una. Esto también les lleva a cambiar la perspectiva. Se toma un estímulo aislado como fuente de disfrute. Es la sensación experimentada por sí misma lo que se busca. Sin duda, el recurso a la estereotipia también tiene en parte este objetivo de aislamiento sensorial. Al final de esta disociación, por supuesto, el mundo ya no se percibe. Tampoco es más interpretable o compartible.

IMPACTO DEL DESMANTELAMIENTO EN LA CALIDAD DE LA REPRESENTACIÓN EN NIÑOS AUTISTAS

El desmantelamiento también afecta la calidad de representación del niño autista. Hemos visto que esta alteración lo llevó a la fragmentación de su percepción. Pero esta fragmentación dificulta a su vez la emergencia de una representación liberada del soporte de la percepción actual.

Como sabemos, el término representación designa dos cosas diferentes. Antes de los ocho meses, el niño que está bien es capaz de exhibir comportamientos que muestran la existencia de representaciones. También después de los ocho meses. Pero la naturaleza de estas

representaciones es diferente en ambos casos. Antes de los ocho meses, sus representaciones dependen de los acontecimientos del momento. El niño debe apoyarlos con una percepción o una acción en el presente. Después de los ocho meses, en cambio, tiene representaciones suficientemente estables y coherentes para ser evocadas sin apoyo en ese momento. Este es ciertamente un cambio de naturaleza radical. Así, a los cuatro meses, un niño demuestra que “reconoce a su madre” porque el entusiasmo que muestra cuando juega con ella es mucho más marcado que cuando juega con un desconocido. Más tarde, a los ocho meses, las observaciones de Spitz sobre la angustia ante los desconocidos también indican que el niño “reconoce a su madre”. Lo vemos cuando de repente se da cuenta de que la persona que le acompaña y que actúa como si fuera su madre no es su madre. Aquí, el reconocimiento de la madre (o más bien el reconocimiento del hecho de que la persona que está frente a él no es su madre) implica la capacidad de evocar la representación de la madre en su ausencia.

Esta diferencia en la calidad de la representación (una que debe sustentarse en la percepción y la acción del juego con la madre, la otra que subsiste en ausencia de ésta) es decisiva. Sin embargo, para poder pasar de un tipo a otro, el primer tipo de representación, la sensorio-motora, debe haber alcanzado un nivel suficiente de coherencia. Pero la representación del niño autista permanece fragmentada debido a que su percepción permanece fragmentada. Cuando la representación sensorio-motora queda constituida por partes fragmentadas, sólo puede recobrar la unidad cuando la realidad le brinda apoyo.

EL EFECTO DE RETROALIMENTACIÓN DE LA EXCITACIÓN

A cambio, la excitación también crea un obstáculo para el establecimiento de una coherencia global en la representación, así como para su puesta en juego. Para que se produzca la representación, en el sentido psicoanalítico del término, el sujeto debe ante todo ser capaz de acoger lo que le llega de su mundo interior, así



La palabra es el único medio que le queda para dar sentido a la situación en la que se encuentra porque le permite establecer un puente con otras situaciones que ya ha encontrado y que han sido asociadas a la misma palabra.

como de su mundo exterior, sin demasiada excitación. Para ello, debe apoyarse en sus capacidades de simbolización primaria. Esto presupone un fácil acceso a la interacción, de la que precisamente se ve privado el niño autista.

Además, la excitación también impide una puesta en escena productiva de la representación. Concretamente, en mis encuentros con ellos, los niños autistas tienen una facultad de memoria, pero es como si los recuerdos que contiene tuvieran una productividad psíquica muy débil. Sus recuerdos tienen algo del mismo estatus que un trauma para un niño neurótico. Sólo permiten la repetición, no el despliegue de la metáfora y la narración. Para que un recuerdo traumático se desarrolle y pueda recobrar cierta fecundidad, la excitación asociada a él debe haber podido transformarse en impulsos libidinales y agresivos y estos deben haber logrado finalmente articularse. Este trabajo de construcción de la conflictividad es decisivo. Para promover su aparición, el psicoanalista se asegura de que el niño no se vea obstaculizado en sus intercambios por constricciones instrumentales. Para ello, debe promover la experiencia del placer en el juego.

EL EFECTO ASOCIATIVO DEL LENGUAJE EN NIÑOS AUTISTAS

Ahora bien, ¿qué papel puede desempeñar el lenguaje para poner en juego la representación y todo el proceso psíquico del niño autista? En mi opinión, la cuestión es particularmente compleja. Me parece que el caso analizado por Melanie Klein en *La importancia de la formación de símbolos en el desarrollo del yo* nos permite considerar esto de manera precisa y volveré sobre esto en otro capítulo. Pero por el momento, me gustaría decir que el lenguaje constituye para el niño autista una forma inesperada de luchar contra los efectos perniciosos del desmantelamiento. Tendemos a pensar que el lenguaje está hecho para el intercambio y la comunicación. Es cierto cuando las cosas van bien. Pero para el niño autista, este no es el caso. Para él, la palabra es el único medio que le queda para dar sentido a la situación en la que se encuentra porque le permite establecer un puente con otras situaciones que ya ha encontrado y que han sido asociadas a la misma palabra. Esta es la razón por la que, cuando juega solo, da nombre a lo que hace. La palabra que pronuncia le permite hacer la conexión con

una situación pasada en la que alguien la pronunció frente a él. En este orden de ideas, René Diatkine decía que lo que tienen en común todas las vacas en la vida de un niño es que mamá dice “mu” cada vez que ve una. Frente a la diversidad de lo real y de las representaciones que proponemos en la vida cotidiana, lo que permite la organización de regularidades, lo que hace de nexo entre todas las ocurrencias reales o figurativas de la vaca, es la constancia de la palabra de la madre más que los rasgos comunes que la percepción sacaría a relucir. De hecho, entre la fotografía de una vaca normanda y un dibujo de Tex Avery que también representa una vaca hay pocas similitudes. Y para concluir, en cualquier caso, ayuda considerablemente si mamá dice “mu”. Sin embargo, todavía es necesario poder perfilar la percepción en función de la aproximación establecida por el habla. Es necesario poder resaltar ciertos elementos comunes a las imágenes que consideramos para dejar atrás otros, aunque también los percibamos. Esto es exactamente lo que nos anima a hacer el lenguaje al postular que dos imágenes de vacas tienen algo que ver, aunque sean diferentes, simplemente porque se les da el mismo nombre. Deben parecerse ya que mamá dijo “mu” tanto delante de una como de la otra.

Esta función del lenguaje, por lo tanto, permite ayudar a reconocer qué imágenes o realidades de vacas particularmente diferentes se refieren a la misma representación. Pero sobre todo, nos anima a hacer comparaciones entre las cosas que se evocan sin poder pensar nunca en superponerlas. Este es el principio activo de la metáfora: permite dar a una cosa un nombre que no es apropiado, simplemente porque uno encuentra subjetivamente que manifiesta ciertas cualidades de ella⁴.

Daré un ejemplo clínico de este efecto particular del lenguaje. Se trata de una

situación en la que vengo a decirle a un niño que las barreras que acaba de poner en línea me recuerdan a un “tren”. Cuando comento lo que hace, se juntan tres cosas. En el centro de nuestra atención común, están primero las barreras colocadas en fila. Es el objeto en torno al cual se despliega su actividad y el objeto de mi comentario. Luego, está la palabra “tren” que pronuncio. Finalmente, está la representación correspondiente a esta palabra. Por representación designo todos los recuerdos que el niño puede vincular al uso de este significante: los objetos que le han sido designados como trenes, pero también el recuerdo de situaciones en las que esta palabra ha sido pronunciada frente a él. Contrariamente a las barreras y a la palabra “tren” que pronuncio, este conjunto complejo solicitado por el uso de la palabra no es una realidad presente en el momento de la consulta: no hay tren bajo sus ojos en el despacho. Sin embargo, para que la vinculación sea posible, esta representación debe tener suficiente solidez. Este es el caso aquí, por varias razones. En primer lugar, porque la palabra “tren” pronunciada por mí es idéntica a la palabra que el niño escuchó pronunciar en varias situaciones de su pasado donde esta palabra estaba directamente asociada con un tren real (en una estación, en miniatura) o figurado (en una imagen). También el mero hecho de que yo pronuncie esta palabra despierta en él recuerdos metonímicamente ligados a él. Entonces, mi comparación no se basa en nada. En su regularidad, la formación de las barreras tiene algo que ver con la sucesión de vagones en un tren. El hecho de hablar de “tren” en su conexión apoya la consideración del punto común entre ambos. Y esto a su vez sirve de apoyo para la “presentificación” de la representación de un tren en la mente del niño. Se sustenta así la representación del “tren”, sin que exista ningún tren en la situación que com-

partimos⁵. Gracias a la palabra hablada (la de “tren”), algo percibido en el presente (en este caso, las barreras) puede vincularse a algo más que no se percibe, pero que ha sido y que de alguna manera pertenece a la historia del sujeto (en este caso, una representación de un tren, en un momento dado en el que el niño era actor o espectador de una situación en la que un tren hacía un papel y alguien decía esa palabra). Esta vinculación que la palabra establece entre una cosa de la realidad (barreras, soporte de manipulaciones lúdicas) y una representación que no le corresponde del todo (“tren”) es decisiva. Desencadena un proceso psíquico contradictorio y saludable. Es, precisamente, el de la metáfora. Pero para ello se requiere una condición esencial: poder organizar la percepción a partir de algo que se tiene en mente y no de algo que se ve. Para suscribirse al “como un tren” que le propongo, el niño debe, en efecto, revisar su visión de las barreras. Debe resaltar el rasgo “sucesión de partes idénticas” que comparten con los vagones de un tren y dejar de lado todo lo que perceptualmente pueda correr el riesgo de diferenciarlos demasiado violentamente del tren que nunca serán. Porque claro, para el niño las barreras alineadas nunca serán “un tren de verdad”, ni siquiera un tren en miniatura. No los imagina como un tren. Es superando esta contradicción irreductible entre los atributos percibidos y el valor que sin embargo se les asigna (logrando así reservar ciertos aspectos de lo que percibe) que el niño suscribe mi propuesta y se abre a la dimensión metafórica del lenguaje. Ciertamente, es mi comentario el que lo invita a hacerlo. Pero todavía tiene que arreglárselas para cumplir con los requisitos contradictorios del proceso de vinculación metafórica.

Cuando esta conexión funciona y un niño la acepta, accede a un uso decisivo del lenguaje. Es la que libera lo real de

⁴ Término que etimológicamente significa transportar (algo) de un dominio a otro.

⁵ Al decir “tren” para comentar lo que está haciendo el niño, me desmarco de los adultos comunes que le hablan principalmente para darle órdenes. Pero, sobre todo, adopto la posición que él mismo toma espontáneamente para dar sentido a sus juegos. La proximidad resultante puede tener efectos radicalmente contradictorios. El niño puede tener la sensación de ser comprendido como se comprende a sí mismo y sentirse especialmente feliz por ello. Entonces, puede asimilar mi recurso a la metáfora. Pero, por el contrario, puede tener la sensación de que me he colado dentro de él y esto puede generarle un movimiento de terror.

su condición de objeto de manipulación y lo convierte en soporte del pensamiento. En cierto sentido, el proceso de forzamiento metafórico que acabo de describir puede considerarse constitutivo de lo que en psicoanálisis se denomina Representación de la Cosa. En psicoanálisis, la Representación de la Cosa es la suma de recuerdos inconscientes relativos a un determinado tipo de experiencia. Estos recuerdos se componen de todas las impresiones perceptivas que se adjuntan a ellos. Sólo se vuelven conscientes cuando el sujeto tiene Representaciones Verbales para expresarlo. Una visión simplista podría sugerir que el sujeto debe tener primero una Representación de la Cosa para que esta pueda luego volverse consciente cuando adquiere el lenguaje. Por mi parte, pienso que son las palabras del otro las que construyen la Representación de la Cosa del sujeto. En la Representación de la Cosa la heterogeneidad de las impresiones es particularmente marcada. Se debe a la disparidad de las modalidades sensoriales que deben mantenerse juntas, pero también al desfase entre las situaciones que con el tiempo llegan a nutrir esta representación. Muy a menudo, y especialmente en niños autistas, el resultado es una Representación de la Cosa frágil, siempre en peligro de desmoronarse. Por lo tanto, para él, el uso de un prototipo fijo que dé lugar a repeticiones sin variación es a menudo la única forma de evitar la desintegración. Y para que la Representación de la Cosa pueda adquirir la coherencia y la flexibilidad necesarias para su implementación exitosa en la psiquis de un individuo, debe estar asociada con una palabra del adulto. Así, en mi opinión, en la cura, la interpretación construye la Representación de la Cosa, no la traduce. Le da su unidad y forma y evita que se desmorone. En el ejemplo de las barreras alineadas que denomino con el nombre

de “tren”, mis palabras conectan lo que el niño ve y manipula (las barreras) con algo más que se le parece, pero a lo que no puede reducirse (una representación de tren)⁶.

A veces, este tipo de conexión ocurre espontáneamente en niños autistas. Pero luego adquiere un carácter especial. Al respecto, quisiera retomar una evocación clínica que ya he tenido oportunidad de comentar en otro lugar. Un día recibí en consulta a un niño autista de 7 años. Evita la mirada, muestra un comportamiento típico. Desde el inicio de la entrevista, corre a refugiarse detrás de un sillón, alejándose del grupo que formamos con su padre y su madre. Mientras sus padres me hablan, él permanece escondido, repeliendo cualquier intento de contacto por mi parte. Dado su temor (de hecho, estoy hablando de temor y no de angustia) nada parece posible. Sin embargo, de repente, cuando casi lo hemos olvidado, invisible, grita: “¿Qué hay de nuevo, doctor?”. El tono y la dicción no dejan lugar a dudas: se trata de una ecolalia diferida de las palabras de Bugs Bunny, el travieso conejo de los dibujos animados de Tex Avery. Es una manera de apelar a mi persona, que estoy en la posición de médico, y de recordar su existencia. Pero esto no es una simple provocación: su tensión interna es de otro registro. Estoy paralizado, porque me viene a la memoria que, en el dibujo animado, es bajo la amenaza del fusil que el conejo lanza descaradamente su provocación al cazador. Despreocupadamente tumbado en el umbral de su madriguera, mastica la zanahoria que le ha robado. La situación de los animales de caza es todo menos envidiable y tendrá que ser más rápido que el plomo cuando le dispare el tiro. Si este niño es Bugs Bunny, su ecolalia diferida obviamente me pone en el papel de Elmer el cazador. A pesar del respaldo de la silla, está frente a mí como un conejo a punta

de pistola. Y el “como” sigue siendo demasiado: es el conejo bajo la amenaza de la pistola. Pero ¿cómo analizar el proceso del cual la palabra es aquí la huella? Primero, con “¿Qué hay de nuevo, doctor?” la escena de la película no es evocada, es convocada. Es un renacimiento, totalmente cerrado al intercambio. No es un idioma dirigido. Es una manera de que el niño delinee lo que siente vinculándolo a otra escena que califica y representa su emoción. Esta convocatoria sin mediación permite sin embargo un primer trabajo de simbolización. De hecho, la repetición deliberada de un susto sufrido construye una suerte de encuadre (no me atrevo a hablar de conexión), según un proceso comparable a la descripción propuesta en *Más allá del principio del placer* sobre el sueño traumático: pronunciando “¿Qué hay de nuevo, doctor?” el niño recuerda el susto que experimentó frente al dibujo animado cuando lo vio por primera vez. Pero esta vez lo domina ya que es él quien lo provoca. Además, la repetición, la puesta de nuevo en juego controlada del miedo de antaño permite recuperar lo vivido que surge en el encuentro actual conmigo. Para este niño, es una forma de nombrar lo que siente. Sin embargo, en su uso de la cita, la dimensión de actualizar la escena de la película sigue siendo muy importante. Cuando habla así, es como si estuviera hipnotizado, como si volviera a sentir lo que siente cada vez que ve el dibujo animado. Lo que llama la atención en este uso del lenguaje es la participación de la reactivación sensorial, la puesta en juego de las habilidades motoras, la fijeza y el abandono de la interacción.

Esta situación particular (y el valor sensoriomotor que conserva el lenguaje para un niño autista) cambia considerablemente el valor que a veces puede tomar el lenguaje adulto cuando se dirige a él. Puede tener un efecto casi hipnótico

⁶ Tanto el comentario autodirigido como la interpretación tienen el efecto de dar credibilidad, de estabilizar la Representación de la Cosa vinculándola al *hic et nunc*. Dan sentido a lo visible en el *hic et nunc* identificándolo con una situación comparable del pasado. Desde este punto de vista, como veremos en el capítulo dedicado más ampliamente al lenguaje en el tratamiento, la interpretación que hace Melanie Klein de Dick (“El tren Dick entra en la estación Mamá”) pone en juego referentes representados (Dick, Mamá) que permiten que el objeto percibido (el tren con el que juega el niño, el hueco de la ventana) adquiera la dimensión de “valor para”: lo percibido evoca, suscita, reclama una representación que remite a un actualizable que sin embargo no puede ser actualizable en este caso.



Si un niño hace lo mismo dos veces, el valor de su comportamiento puede ser diferente. Todo depende de lo que precede y lo que sigue. Como habrán comprendido, la formación como analista te hace especialmente sensible a las pequeñas diferencias.

en el niño. Esto me recuerda a una madre que solía cantar una canción infantil. Cada vez el efecto era inmediato e irreprimible. Apenas comenzaba la madre, su pequeña niña no podía evitar imitar los gestos y bailar mientras acompañaba las palabras, como si obedeciera a un automatismo sonámbulo. No parecía tener ninguna habilidad para dejar en suspenso, ninguna habilidad para inhibir. Del mismo modo, en otras circunstancias, cuando un niño autista tiene algo en la mano aunque no tenga ganas de darlo, a veces basta con decirle “da” para que no pueda evitar darlo, como a pesar de sí mismo, lo que sin embargo le gustaría conservar. Aquí nuevamente obedece a

un lenguaje que entrena su motricidad. Como el niño muy pequeño que, cuando dices “muy bien”, no puede evitar aplaudir. Para el niño autista, el lenguaje tiene efectos muy específicos. Hay uno, descubierto muy pronto por Kanner. Este es el vínculo que se mantiene entre la palabra y la situación de su primer uso. Cada palabra parece ligada a la situación específica en la que apareció y su poder para generalizar y vincular diferentes situaciones es a menudo muy limitado. Lo vemos de manera caricaturesca en la forma en que Donald, el primer niño autista observado por Kanner, tomó ese “sí” que significaba “llévame sobre tus hombros”. Esto se debe a que su padre probablemente

le había preguntado un día: “¿Quieres que te lleve en los hombros, Donald? ¿Sí?” y que Donald probablemente había respondido “¿sí?” en una ecolalia inmediata. El padre entonces le había subido sobre sus hombros y para Donald, el “sí” había expresado entonces de manera inequívoca, intangible y definitiva el deseo de ser subido sobre sus hombros. Este acoplamiento-asociación entre la palabra y la situación, cuando se relaja un poco, permite al niño el uso referencial de un lenguaje en el que la palabra designa ciertamente un tipo particular de objeto, pero donde cada nuevo representante puede sin embargo ser ligeramente diferente del anterior⁷.

Pero volviendo al uso de la palabra tren, cuando la palabra usada designa un objeto concreto (y no un afecto), el término puede desencadenar un proceso de metáfora que puede contrarrestar el desmantelamiento.

TEORÍAS PARA REFLEXIONAR

Ahora me gustaría explicar las diferentes perspectivas teóricas que permiten dar sentido y coherencia a lo que observamos frente a un niño autista durante una sesión. En primer lugar, diré sin reparo que no hay una teoría sino varias y que a veces son contradictorias. No creo que esta contradicción provenga sólo de una falta de rigor o de un gusto por el eclecticismo que me fuera propio. Está relacionado con el hecho de que durante una misma sesión el registro en el que cae la conducta de un niño autista varía según las dificultades globales a las que se enfrenta. Es incluso una de las características de su trastorno. Cuanto más cómodas sean para él las condiciones

⁷ Lo que evidentemente falta en este uso del lenguaje es lo que se encuentra muy temprano en el niño y le permite decir “otra vez” o “sacabó”, es decir, algo que manifieste el reconocimiento por parte del sujeto de un afecto relativo a un estado del mundo sin vincular nada a una situación particular. Para cualquier niño, “otra vez” significa “reconozco que se ha detenido y quiero que vuelva a empezar” sin especificar ninguna caracterización de lo que se ha detenido. De igual forma “sacabó” significa “noto que se ha parado y hago el duelo de que no se reanude, pero me da un poco de tristeza”. Y ahí también, la palabra no dice nada acerca de las características objetivas de la situación en la que figura. El término solo dice algo sobre el afecto del sujeto frente al cambio en el mundo. Esta imposibilidad de usar una palabra para las cosas que cambian en parte conduce a un trastorno del lenguaje particular en los niños autistas. Este es un trastorno de descontextualización. Obliga al niño a tener una palabra para cada cosa en cada contexto diferente. Donde el niño pequeño dirá “agua”, el niño autista dirá “agua, un río, un baño, una gota de lluvia, el mar”. Parecerá tener un vocabulario más desarrollado, más preciso y más elaborado y es cierto. Pero eso es solo porque no usa la misma palabra para referirse a cosas idénticas cuando aparecen en contextos radicalmente diferentes.

materiales en las que tiene lugar el intercambio, más evolucionada y compleja podrá ser la lógica de su simbolización y de su intercambio con el otro. A la inversa, a veces basta una pequeñez en la disposición material del marco para que todo se complique, para que su excitación se eleve y le obligue a retroceder a un funcionamiento muy primitivo. En todo momento, es necesario poder identificar las pistas que permitan determinar qué lógica es la relevante y qué otra ha dejado de serlo. Es el nivel de excitación del niño lo que determina la lógica que puede aplicar. La cuestión de la economía es, por tanto, decisiva.

Frente a niños que presentan rasgos autistas, las perspectivas teóricas que se pueden considerar son diversas. Por momentos, parece prevalecer la perspectiva kleiniana. En otros, prevalece la cuestión de la depresión esencial o de las envolturas psíquicas (Anzieu), a menudo en la línea trazada por la obra de G. Haag. La comprensión del analista se centra entonces en la forma en que, a falta de envolturas suficientemente sólidas, el niño recurre a un soporte material externo para sostenerse: en un momento particular del intercambio, lo vemos buscar repentinamente el contacto con un objeto duro (el marco de una puerta) o superficies lisas (una pared, un cuadro) como si fuera en ese momento una necesidad vital para que pudiera sentirse de nuevo existiendo. A veces, es de nuevo la angustia de la caída la que se manifiesta, o la del estallido, del licuarse o del sentirse invadido. Es un sentimiento de inestabilidad que afecta la consistencia o los contornos del continuo somatopsíquico. Se trata de un evento catastrófico que, para ser puesto en palabras, toma prestada la forma de enunciados sin verdadero sujeto gramatical, como es necesario para expresar un cambio de tiempo o una eventualidad meteorológica (“está lloviendo”, “está nevando”, “ha caído un rayo”). Este tipo de ansiedad perseverante también puede expresarse mediante variaciones tónicas extremas (exceso de tensión o relajación absoluta). A veces, el niño puede parecer abrumado por un repentino cansancio que le obliga a tumbarse en el suelo como si hubiera perdi-

do toda consistencia. Por supuesto, esto debe ser visto como el efecto de una primera reanudación psíquica del desmantelamiento mencionado anteriormente. El valor de este renacimiento psíquico es en sí mismo variable. A veces, lo que pudo haber sido una experiencia de desmantelamiento, puede haberse convertido en una defensa que permite al niño escapar de otras ansiedades de un nivel más evolucionado.

En este sentido, sería erróneo creer que estas perturbaciones de la envoltura son tan arcaicas que el sujeto que las padece aún no tiene un lugar para pensar en los demás y que, en definitiva, para él la alteridad no tiene estatus. Sin embargo, nada más lejos. Por un lado, si el otro no existiera en absoluto, el niño no sería capaz de manifestar algunos de los miedos primitivos y formas de hacer las cosas que le vemos expresar. Por lo tanto, para temer sentirse invadido por el otro, no hace falta que uno esté seguro de sus contornos. Pero también debemos otorgar al otro un cierto estatus, precisamente el de invasor. Solo puedes sentirte invadido por alguien que está fuera de ti. Asimismo, en ciertos rituales arcaicos, cuando el niño se acerca para poner su cabeza contra la del adulto y éste la acaricia, no deja de ser una forma de querer tener acceso a algo que no es uno mismo, sin que la individualidad del otro se plantee como tal, claramente distinta de la propia. Es nuevamente este tipo de relación de separación sin individualidad constituida lo que lleva al niño autista a utilizar la mano ajena como una herramienta que le pertenecería. Queda, sin embargo, que si el sujeto no está seguro de los límites de su identidad somatopsíquica, ni de una diferencia suficientemente estable entre interior y exterior y tampoco de un sentimiento de continuidad y sus envolturas permanecen porosas y frágiles, le resulta difícil construir representaciones operativas de sus objetos, en el sentido psicoanalítico del término. Estos objetos de amor, para constituirse en representación, deben ciertamente gozar de un estado de exterioridad. Y para eso es necesario que el sujeto pueda contar con el establecimiento de un cierto límite entre él y los

demás. Posteriormente, como sabemos, es el juego de introyección y proyección lo que permitirá que estas representaciones de los objetos de amor se vuelvan más claras y estabilizadas. Pero el establecimiento de estas representaciones, como el subsiguiente juego de proyección e introyección, presupone que el sujeto tiene contornos somatopsíquicos suficientemente estables.

Sin embargo, hay momentos en la sesión en que las condiciones reunidas permiten al niño poner en juego representaciones que invocan estos objetos de amor. Y el paso de una situación en la que el niño se expresa a través de su tono a otra en la que va a organizar un juego en el que podemos leer la expresión de movimientos psíquicos más evolucionados suele ser brusco. Entonces, cuando un niño que muestra una especie de descompensación tónica se encuentra apoyado directamente y se estira en el suelo puede calmar en parte sus ansiedades de abandono, disfrutar de la regresión y encontrar juegos que le permitan interactuar con los demás. Puede, por ejemplo, empezar a balbucear o cantarrear y empezar a interactuar con personajes imaginarios o con los adultos frente a los que se encuentra. De repente, algo se interpone entre la representación y el destino: en este tipo de circunstancias, aunque el niño parezca jugar solo, permanece interiormente ligado al pensamiento y a la imagen de otro.

En ocasiones, cuando el niño está en tal disposición, puede producirse de repente un intercambio basado en el juego manipulativo que el niño inicia con objetos “no figurativos”, inanimados (que contrastan por su falta de simbolismo directo con las figurillas de animales o seres humanos). Podemos entonces seguir cómo este juego sensoriomotor practicado por el niño constituye una primera puesta en escena de sus sentimientos tónicos o emocionales (sensación de ser sostenido, de ser soltado, de resbalar, de caer o incluso de retener eso que tiene en él mismo) sin que su cuerpo sea directamente requerido esta vez.

Finalmente, cuando en el intercambio y la interacción el otro se convierte realmente en alguien, todavía están sur-

giendo nuevas configuraciones. Lo observo por mi parte en las circunstancias en que, tomando como punto de partida del intercambio un objeto que ya interesa al niño, perturbo su juego espontáneo para hacer del objeto que está manipulando el objetivo de una alternancia entre nosotros. A veces, incluso se hace posible que se desarrolle un fugaz escenario de conflicto.

En todo momento, se debe estar atento a la diversidad de perspectivas interpretativas. Porque cuando captamos los cambios de registro del niño, fomentamos su desarrollo dándole la sensación de que lo estamos siguiendo en la diversidad de sus movimientos. Y la sensación de ser comprendido le anima a disfrutar hablando.

Evidentemente, lo que importa es lo que siente el niño y lo que hace sentir a los que le rodean. Cuando el trabajo se realiza en presencia de los padres, es evidentemente determinante poder seguir el camino de los afectos y el valor que estos adquieren a lo largo de la sesión. Muchas veces, lo que el niño logra esbozar hace eco de su sentimiento de soledad, de su dificultad para comprender lo que le preocupa o lo que le gustaría. Estos movimientos se expresan a veces directamente en los intercambios y a veces a través del juego. Este juego puede no ser completamente simbólico. Todo depende de la libertad que el niño logre tomar en relación con los objetos que está manipulando. Con biberones o cubiertos, la gama de escenarios se limita a las comidas que se dan o se rechazan y, por lo general, se produce poca variación. Sin embargo, sucede que ciertos movimientos entre madre e hijo pueden llevar al niño a establecer una situación fructífera en la que el terapeuta queda como excluido de una escena que sucede frente a él. Madre e hijo están jugando, el terapeuta se queda allí. Y el hecho de que pueda vivirlo, tomar conciencia de ello y expresar que, sin embargo, puede seguir viviendo y pensando nos permite introducir el primer esbozo de una configuración con tres personajes. En este tipo de situación, el niño se esfuerza por hacer que el terapeuta experimente un equivalente de lo que él mismo experimenta cuando se

siente confrontado con una madre que está interesada en alguien que no es él. Y si esta dimensión puede revelarse, a menudo resulta claro que la dimensión triangular de la configuración edípica no está tan lejos como podría pensarse. Llegamos entonces a ciertas dimensiones psíquicas que también encontramos en el niño neurótico. Aquí, como siempre, toda la cuestión es saber qué podemos transmitirle al niño.

EL PAPEL DE LA ANALIDAD EN LA CONSTRUCCIÓN DE LAS REPRESENTACIONES

En el juego con los niños que salen del autismo, me llamó la atención, con cierta frecuencia, que era en torno a la analidad y al juego con la “caca” que se producía la transición desde una perspectiva manipulativa y sensoriomotora a una perspectiva propiamente representacional. Recuerdo a varios niños para los que queda así definida, ya sea después de manipulaciones destinadas a despegar y luego unir pequeños terrones a un bloque de plastilina o después de diversas consideraciones sobre los “retretes”, un juego en torno a las representaciones y la puesta en circulación de escenas que involucran a un padre y una madre y un niño. A menudo, me he preguntado sobre el lugar fundacional de la analidad en el establecimiento de representaciones antropomórficas en el autismo. También me parece que probablemente no haya una sola razón que esgrimir para entender el fenómeno, sino todo un conjunto. En primer lugar, está el hecho de que el esfínter anal es el que demuestra un dominio considerable en mantener dentro lo que se considera bueno y sacar lo que se considera malo. Pero también es el primer momento en que el niño acepta perder, separarse de algo que hasta entonces le pertenecía para dejarlo al alcance de los demás. Es un regalo, ciertamente, pero es un regalo afectado por una dualidad de valores que permite a quien se desprende de él no “perder” ni su contorno ni su identidad. En parte, es una pérdida indolora y muy valorada. Sin duda, es la conjunción de todas estas dimensiones la que permite comprender el papel decisivo de la analidad a la hora de

poner en juego las representaciones antropomórficas en los niños autistas. Ahora, ¿qué decir de la etapa precedente? ¿Deberíamos pensar que está desprovista de cualquier tipo de representación? Ciertamente, no. En primer lugar, todo tiene que ver con “significantes formales”, para retomar el término que Anzieu tomó prestado de Rosolato. Se trata de todo lo que puede acompañar a la angustia perseverante que manifiesta el niño cuando su conducta muestra que teme romperse, derrumbarse, derramarse... Son sensaciones que resultan, por ejemplo, del terror inesperado que puede apoderarse de él ante un charco de agua o al dejar caer un juego de lápices de un bote, estos se derraman por el suelo y lo vemos embargado por una excitación que nada logra calmar. Por el contrario, se trata de un reagrupamiento cuando el niño parece experimentar un placer particular en la conexión que se produce por el ritmo y el retorno, a intervalos regulares, de los mismos valores o de las mismas ilustraciones. Es también este sentimiento de continuidad lo que le da al niño la mano que se coloca suavemente sobre su espalda y que de repente le da un apoyo que le permite calmarse y “reconstruirse”. Pero en cualquier caso, como vemos, todas estas sensaciones y las representaciones que suponemos asociadas a ellas se refieren al cuerpo del sujeto, a sus deformaciones o al establecimiento de su continuidad. En efecto, es mediante el recurso a la analidad y el recurso a una exoneración psíquicamente equivalente a un nacimiento, que se inicia el paso del sujeto a algo distinto de sí mismo (todavía no me atrevo a decir el objeto). Además, si volvemos a los juegos más frecuentes de la etapa sensoriomotriz, las interminables experiencias que empujan al niño a llenar y luego vaciar un recipiente, podemos ver allí una fase inicial de búsqueda de proyección y dominio: llenando y vaciando un recipiente, el niño trabaja por proyección sobre la cuestión de los límites de su propio cuerpo. Busca ver cómo un recipiente permanece idéntico a sí mismo, esté vacío o lleno. Pero en este punto de su evolución, no se trata todavía de dotar al objeto de una capacidad de llenarse o de vaciarse:



En este espacio mi interés no se centra en lo que el niño es capaz o incapaz de hacer. Se trata de la secuencia de eventos que ocurren. Cada sesión sirve como historia.

es él quien llena o vacía el portalápices, no es todavía el ogro o el cocodrilo los que se llenan o se vacían con los seres de carne que ingieren.

Sin embargo, hay un objeto que me parece intermedio entre el registro de la manipulación sensoriomotora y el registro del juego simbólico provisto de representaciones. Es el que se juega con un coche pequeño. También conocemos el entusiasmo de los niños autistas por los dispositivos mecánicos. Me parece que si tratamos de entender el porqué de este hecho, hay que buscarlo del lado del “casi humano”, pero manipulado por el humano. De hecho, un coche, como un ser humano, tiene una autonomía de ruido y movimiento. Pero, sin embargo, a diferencia de los seres humanos y los animales, estos objetos particulares sólo pueden recibir estas marcas de “vida” recurriendo a los seres humanos: es el niño, porque él lo empuja, quien hace que el cochecito arranque o haga ruido. Al contrario de lo que puede ser cuando un niño juega con una vaca o un títere, las realizaciones que el objeto autoriza son fijas, estereotipadas. Forman un repertorio cerrado. Además, dependen estrechamente de la actividad del niño, de su manipulación: en ningún momento

podemos concebir que el ruido y el movimiento de una grúa, un camión o un coche sea “autónomo”, independiente de los impulsos proporcionados por el humano. Al contrario de lo que ocurre con un títere o un osito de peluche, los movimientos y ruidos del objeto mecánico son a la vez determinados y, desde el punto de vista de lo que es en realidad (cuando no son efigies), verdaderamente independientes del control del niño.

LA SESIÓN COMO LUGAR DE SECUENCIAS

Para mí como analista, todo parte pues del individuo en la situación única de la sesión en curso en un momento dado. Se trata entonces de comparar para identificar diferencias cualitativas y luego tratar de generalizar paso a paso. Primero, con el mismo paciente en diferentes momentos de la sesión y tratamiento; luego, con más pacientes. Por lo tanto, el enfoque es fundamentalmente cualitativo. Ciertamente, no procede por experimentación o por revisión de casos, cuyo número permitiría establecer estadísticas. No es cuantitativo. Uno puede discutir el rigor de la misma. Ciertamente, como escribió Aristóteles, “Sólo hay ciencia de lo general”. Sin embargo, también agregó “pero

sólo existe lo particular”. Cuando se trabaja a partir de situaciones particulares, obviamente es difícil llegar a números suficientes para argumentar sólidamente un punto de vista. Por otra parte, como sabemos desde K. Popper, los hechos que confirman una ley general no prueban nada. Incluso si son en gran número, tales hechos no prueban nada. Los únicos hechos que hacen avanzar la reflexión son aquellos que constituyen contraejemplos a la perspectiva teórica comúnmente aceptada. Huelga decir que para esta búsqueda del contraejemplo el psicoanalista ocupa un lugar predilecto. Los tratamientos permiten la recopilación de nuevos datos longitudinales, a menudo durante muchos años y en un marco estable. Lo que allí observamos contraviene con frecuencia lo más común a priori. Al menos, cuando se trata de autismo.

En general, por lo tanto, el método analítico se basa en un lugar de observación específico y circunscrito: el espacio de la sesión y lo que allí sucede. Como psicoanalista y a diferencia de otros intervinientes, en este espacio mi interés no se centra en lo que el niño es capaz o incapaz de hacer. Se trata de la secuencia de eventos que ocurren. Cada sesión sirve como historia. Esta es una diferencia esencial con otros enfoques terapéuticos (logopedia o psicomotricidad, por ejemplo). Para un analista, lo que define el valor de una determinada conducta es la forma en que puede establecerse el vínculo con lo que le precede o le sigue. Es la sucesión de los acontecimientos psíquicos y su encarnación en el escenario del juego y del intercambio con los otros lo que revela el modo en que el niño se organiza en su relación con el adulto (su recuerdo de la sesión) según lo que ambos pudieron experimentar en situaciones paralelas durante otras sesiones (su memoria de la transferencia). E incluso si un niño hace lo mismo dos veces, el valor de su comportamiento puede ser diferente. Todo depende de lo que precede y lo que sigue. Como habrán comprendido, la formación como analista te hace especialmente sensible a las pequeñas diferencias. La forma en que, en un momento de la sesión, un niño se organiza en el procesamiento de los flujos que le

llegan del entorno que le rodea, la forma en que define y delimita sus espacios no siempre es la misma. Lo mismo ocurre con las estrategias compensatorias que le permiten afrontar las dificultades que le son propias. Lo mismo se aplica a su evolución a lo largo del tratamiento. Finalmente, lo mismo ocurre con la historia que se teje entre padres e hijos y la forma en que los padres representan el vínculo que los une a su hijo. Es la toma en cuenta de estas diferencias lo que finalmente permite comprender por qué un niño puede hacer una cosa tan complicada en un momento dado, mientras que otra que hubiera creído más sencilla no le es accesible.

LA BRÚJULA CONTRATRANSFERENCIAL

A los ojos de la ciencia, la perspectiva analítica tiene una desventaja aún mayor. Se debe al decidido sesgo de la subjetividad. Cuando reflexiono sobre lo sucedido en una sesión con un niño, no trato de describir los hechos con una preocupación por la objetividad sino desde lo que él me hace sentir. En otras palabras, desde el análisis de mi contratransferencia. Es la vinculación de lo que siento y lo que veo lo que me permite hacer hipótesis sobre el pensamiento que anima al niño, lo que él mismo puede sentir y tratar de actuar en la relación. Podría pensarse que esta forma de hacer las cosas, que rompe con el recurso tanto a la objetividad como a la medida cuantificada, queda sujeta a los caprichos de la arbitrariedad y el azar. Yo no lo pienso. Es subjetivo, por supuesto. Sin embargo, no carece de regularidad. En general, la atención prestada a las inflexiones de la contratransferencia es decisiva. A menudo, si logramos identificar los vagos momentos de culpa o depresión que sentimos ante un niño que nos decimos no cambia o retrocede y nombrarlos como tales y luego relacionarlos precisamente con un evento específico que se presentó en el material de la sesión donde uno experimenta estos afectos desagradables, nos permite considerar el curso de un tratamiento de manera diferente. Para el terapeuta, la toma de conciencia de un momento de preocupación, incluso banal y benigno, cuando puede relacionarse con una emergencia

clínica, puede ser el punto de partida para un redespigüe decisivo. Pero para lograrlo es necesario acogerlo, luego considerarlo no como un simple estado de ánimo sino como un indicador, una brújula que permite definir un estado de la relación entre el terapeuta y el niño. Arroja luz sobre la posición que cada uno ocupa en relación con el otro.

SER ANALISTA FRENTE AL NIÑO AUTISTA

Una de las cuestiones decisivas a la hora de trabajar con un niño que presenta rasgos autistas es que la excitación que provoca la presencia de un extraño (el terapeuta) se vaya organizando paulatinamente. En una visión psicoanalítica clásica, este movimiento depende de dos cosas. Por un lado, la existencia de lo que se conviene en llamar envolturas, es decir la existencia para el sujeto de una base somatopsíquica que le da la sensación de estar dotado de una identidad capaz de resistir los caprichos de las sensaciones excitantes que el mundo (interno y externo) puede hacerle experimentar. Por otro lado, las representaciones, es decir, los rastros de memoria ligados a su práctica de vínculo con los otros y susceptibles de ser movilizados para filtrar, organizar y ordenar estos movimientos que el mundo le hace experimentar. Esta contención de la excitación y este vínculo con las representaciones está en el origen del cambio cualitativo que permite pasar de la excitación a la organización de la pulsión.

Como analista, mi forma de entender los acontecimientos se basa en todo momento en una concepción económica de la psique del niño. Aprehendo cualquier manifestación de su parte, cualquier comportamiento, sobre la base de una hipótesis fundamental proporcionada por Freud en el *Proyecto de una Psicología para Neurólogos*. Se basa en la metáfora del arco reflejo y postula que toda actividad psíquica es una forma de alargar el camino que separa la excitación creada por un estímulo externo o interno del resultado motor que permite descargarla. En la acción refleja, esta trayectoria se reduce evidentemente a nada. En la sesión, la referencia (económica) al

arco reflejo permite considerar todos los comportamientos del niño, incluyendo sus producciones simbólicas, como una forma de equilibrarse en relación con la excitación interna provocada por su relación con el otro y los pensamientos y representaciones que esta relación puede suscitar en él. Se trata pues de identificar, en el momento en que ocurre algo, cuáles pudieron ser los desencadenantes y cuáles son las dificultades encontradas en el tratamiento de la excitación. No hace falta decir que, a veces, cuando la excitación inicial es demasiado fuerte, provoca un desmantelamiento de la psiquis. El niño entonces sólo puede reaccionar bruscamente con una acción que no tiene otro objeto que el de exonerarlo de una carga insoportable. Esto es lo que ocurre al menos al principio del trabajo con este tipo de niños.

Su desorden hace que no puedan apoyarse en el otro para apaciguar la excitación interna que les provoca su contacto con el mundo o lo que sucede en su interior. En cuanto un niño autista se encuentra frente a alguien diferente, esto genera en él tal excitación que muy a menudo solo le lleva a producir violentas descargas motrices, estereotipias o a refugiarse en la postración. Su permeabilidad a los estímulos externos es tan grande que es inmediatamente el asiento de insostenibles variaciones de excitación. Ante esto, su único recurso es una descarga total, no modulada, no resuelta, sin placer alguno y sin investir la huella o el producto al que el gesto puede dar lugar. Desde un punto de vista psicoanalítico, obviamente, si aceptamos decir las cosas de manera sencilla, el objetivo del trabajo es favorecer la organización de esta excitación, hacer que se convierta en pulsión y que, una vez esto ocurra, las dimensiones de la libido y la agresividad puedan imbricarse. En otras palabras, la pulsión debe convertirse en un material energético y dejar de ser sólo la fuente de un malestar del que sólo habría que librarse. En esta búsqueda de un efecto económico (relacionado con la excitación) y dinámico (en la búsqueda de una imbricación de fuerzas pulsionales progresivamente establecidas), el objetivo terapéutico del trabajo con el niño au-

tista no es fundamentalmente diferente del de cualquier otro tipo de tratamiento. Simplemente, aquí, las cosas son extremas. Además, el estado interno del objeto es muy difícil de determinar. En cierto sentido, cuando el niño es presa de la excitación o el retraimiento de forma casi absoluta, no se da este espacio interno. Aquí hay una paradoja clínica: el proceso terapéutico apunta a dar lugar a una organización pulsional mientras que el objeto de amor interno no tiene estatus en el niño y clásicamente se admite que no puede haber pulsión sin objeto. Para favorecer este movimiento, el analista debe tender a mimetizarse con la masa de objetos que lo rodean. Puede tomar la forma de lo que una vez llamé la actitud de una niñera dormida. El terapeuta se convierte entonces en un ambiente más que en una persona, evitando así que el niño se enfrente a lo que lo convierte en alguien diferente de lo que es él mismo. También le muestra que no podemos ser destruidos por los movimientos del otro y que podemos acogerlos en la pasividad y la contención soñadora. Sin embargo, si el terapeuta falla y la diferencia que el niño percibe con el otro se hace evidente, la excitación aumenta. Entonces hace imposible la construcción de la pulsión y la entrada en la simbolización. Toda la paradoja es, obviamente, que este trabajo, cuyo objeto es promover la imbricación pulsional, comienza en una situación en la que no hay pulsión sino excitación, cuya mutación primero debe ser estimulada para que se transforme en otra cosa. Para lograrlo, todo depende de la posición del analista. Debe poder jugar con su condición de objeto externo y modular constantemente su grado de alteridad según las inflexiones del juego y la receptividad del niño. Porque se trata de evitar al niño una confrontación demasiado directa con la alteridad, pero sin por ello desaparecer uno mismo. Concretamente, esto significa, por ejemplo, se-

guirlo en sus movimientos y sus intentos, comentarlo con moderación para que pueda sentir todo lo que se le devuelve como un efecto secundario de sus propios movimientos. Podemos observarlo y solo puntuar su actividad con unas pocas palabras sobre los aspectos más destacados de su propio ritmo. En ese momento, en paralelo, el otro encuentra un lugar en su aún solitario juego. Cualquier trabajo que apunte a la imbricación de la pulsión debe promover el surgimiento del placer libidinal. Lo que prima entonces es el descubrimiento de un placer compartido con un adulto. En cuanto al placer libidinal, inicialmente no es tanto el de jugar con el otro como el de jugar frente al otro, bajo su mirada. Es una forma de involucrarse como un jugador observado por el otro. Gracias a este placer experimentado, el niño accede en parte a renunciar a la satisfacción más directa y aún más solitaria que le proporciona la sensación inmediata de la realización del movimiento. Deja el dominio del placer inmediato ligado a las sensaciones que siente (autosensorialidad) para pasar al de compartir con el otro en el juego consigo mismo (autoerotismo). Aquí, en ciertos aspectos, la situación recuerda a la que se observa en un niño de cuatro meses, cuando se logra establecer en ese momento una puesta en común de juegos sensoriomotores (empujar, golpear, hacer que se muevan alternativamente), a pesar de no poder poner en juego la representación y los juegos con personajes, por ejemplo. Sin embargo, en un niño autista (y al contrario de lo que sucede en un niño de cuatro meses) el apoyo en el adulto en la organización de la excitación en la pulsión, seguido de la búsqueda de una imbricación pulsional, está sujeto a severas restricciones impuestas por diversas limitaciones instrumentales. Son particularmente debilitantes cualquiera que sea el juego. Toda la dificultad radica en el hecho de que el

niño puede disfrutar de ser él mismo en el juego sin que todo pase por la descarga motriz.

Como podemos ver, desde un punto de vista técnico, la atención del analista está constantemente movilizada por la necesidad de definir su peso objetual en la transferencia, a veces orientándose hacia el estatus de ambiente o niñera dormida, a veces por el contrario, instituyéndose como un objeto más claramente definido que puede entonces constituirse en el blanco de un movimiento instintivo de libido o de agresividad.

Después del período que acabo de describir, hay otro en el que el placer libidinal puede hacerse más complejo para convertirse en el de jugar con el otro en una alternancia de roles y lugares mejor definida. Esto da lugar gradualmente a los juegos que practican todos los niños alrededor del año y que J. Bruner ha descrito notablemente como la primera etapa de una organización social necesaria para el posterior establecimiento del lenguaje. El juego compartido se apoya esta vez en una complementariedad de roles.

Sin embargo, obviamente, no puede haber organización pulsional si no se tiene en cuenta la agresión. Pero hay una secuencia de etapas. Y a menudo se necesita mucho tiempo para que el juego pueda cambiar, para que el analista sea llevado a redefinir los contornos del objeto y organizar momentos de broma. Las bromas pretenden dar al niño la oportunidad de transformar la agresión traviesa que el terapeuta puede poner en sus provocaciones en una respuesta que incorpore un elemento de libido imbricada. Es obviamente esta conflictualidad la que es decisiva. En este registro, la forma más benigna está constituida, como mostraré a continuación, por la organización de un formato (de un juego de alternancia) que, una vez instalado y repetido, es deliberadamente perturbado por el terapeuta. ●