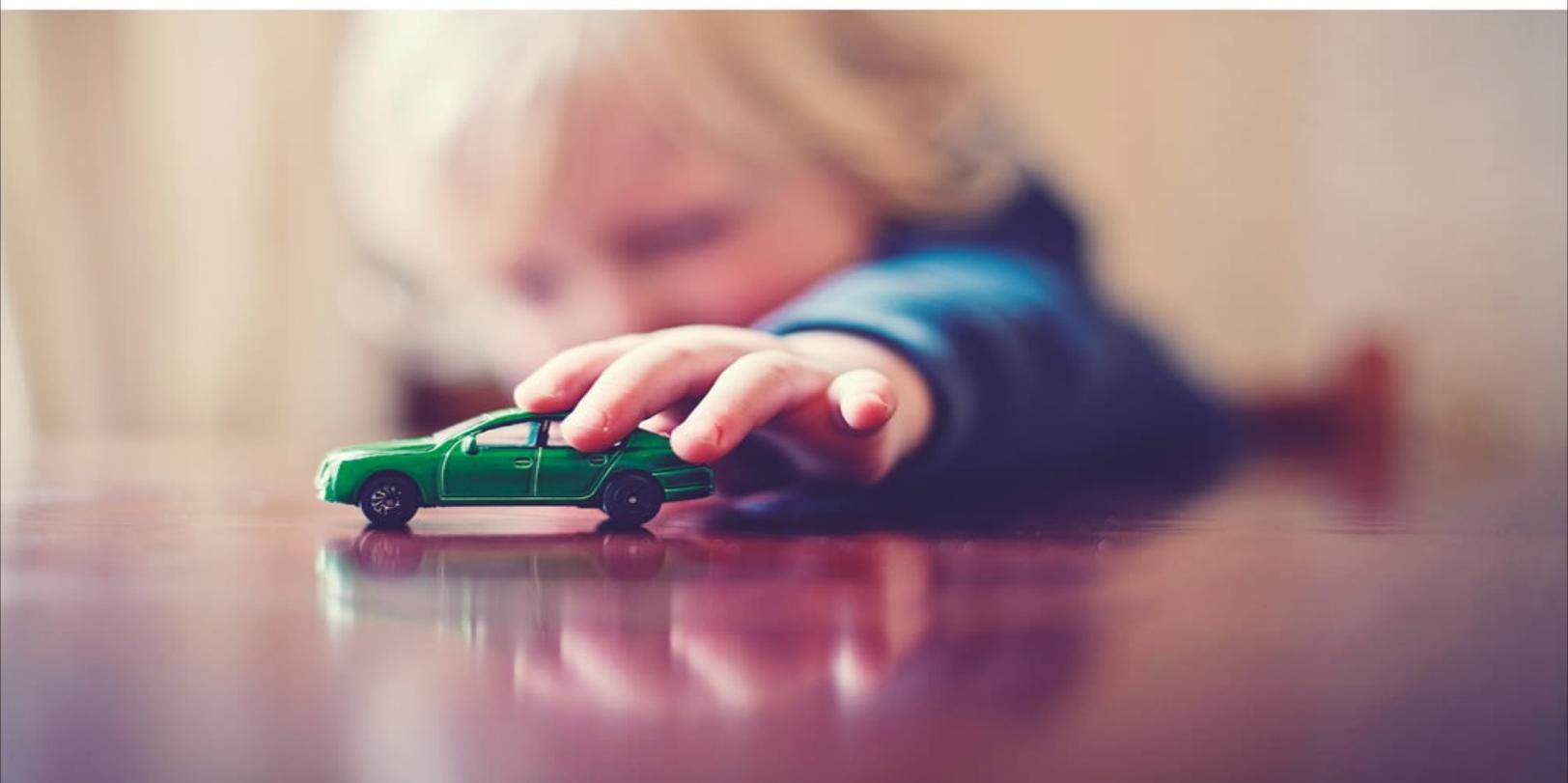


Cecilia Hoffman

Construyendo mundos

Autismo, atención precoz y psicoanálisis.
El caso Dídac



© Cecilia Hoffman, 2016.

© de esta edición digital: RBA Libros, S.A., 2018.

Diagonal, 189 - 08018 Barcelona.

www.rbalibros.com

REF.: GEBO504

ISBN: 9788424938178

Composición digital: Newcomlab, S.L.L.

Queda rigurosamente prohibida sin autorización por escrito del editor cualquier forma de reproducción, distribución, comunicación pública o transformación de esta obra, que será sometida a las sanciones establecidas por la ley. Todos los derechos reservados.

Índice

DEDICATORIA

PRÓLOGO

AGRADECIMIENTOS

PRIMERA PARTE: INTRODUCCIÓN GENERAL

1. ESTÁNDAR O IMPREVISTO,

SEGUNDA PARTE: CASO DÍDAC

2. ENTRADA EN EL DISPOSITIVO Y PRIMEROS EFECTOS

3. REPETICIÓN, CAMBIO Y LENGUAJE

4. LA CONSTRUCCIÓN DEL BORDE AUTÍSTICO

5. UN MOMENTO CONSTITUYENTE

6. PACIFICACIÓN, VIVIFICACIÓN, DEMANDA

7. LA INVENCION DE DÍDAC

8. NUEVOS ENCUENTROS, NUEVOS OBJETOS

TERCERA PARTE: ANEXOS

I. LECTURA DE «LA NEGACIÓN», DE SIGMUND FREUD...

II. SOBRE LA CLÍNICA PSIQUIÁTRICA CLÁSICA...

III. ATENCIÓN PRECOZ, PSICOANÁLISIS Y TRABAJO EN EQUIPO...

IV. EL CUERPO NARCISISTA

V. EL RUIDO Y LA RISA

VI. ¿QUÉ USO DE LA ESCUELA POR EL AUTISTA PARA SU INVENCION?

BIBLIOGRAFÍA

NOTAS

A MIS HIJOS, MARÍA Y MARTÍ

PRÓLOGO

por

ENRIC BERENGUER

He tenido la oportunidad de compartir con Cecilia Hoffman muchas experiencias en el campo de la clínica psicoanalítica de orientación lacaniana con niños. Y, más específicamente, en el de la atención precoz a niños con una diversidad de problemáticas, entre las cuales el autismo ha tenido un lugar considerable. A lo largo de este camino nos hemos enfrentado, cada uno por su lado, y también a veces conjuntamente, con la pregunta acuciante que cada caso de autismo plantea.

En efecto, por muy experimentado que uno sea o se crea, en cada nuevo encuentro vuelve a reproducirse el enigma insondable del destino de un niño pequeño, que está ahí frente a nosotros y que nos plantea una pregunta acompañada ineludiblemente de cierta angustia: ¿qué podremos hacer, por él y con él, que le permita construir su mundo de la mejor manera dentro de la gama de posibilidades, o sea, de incertidumbres, propias de los primeros años de una vida? ¿Podremos ayudarlo a saltar ese inmenso abismo de silencio que sentimos que nos separa de su persona? ¿Podrá ocurrir esto de un modo tal que él pueda quererlo y vivirlo, más allá de cierto vértigo inevitable, como algo bueno?

Y es que cada uno de estos encuentros es el primero, es inédito. Cuando ocurre, como ya hace muchos años aconsejó Freud, debemos tener presente lo que sabemos —la teoría, la experiencia— sobre todo, no olvidar que lo más decisivo nunca lo sabemos de antemano. Incluso que lo que surja puede poner en cuestión la teoría, obligarnos a modificarla. Jacques Lacan, en años que nos son algo más cercanos, lo precisó: lo que el analista debe saber es ignorar lo que sabe. Así, vamos siempre a tientas, aunque por supuesto no sin una orientación.

Cuando trabajamos con niños con autismo tenemos cada vez más la impresión de que

el destino del tratamiento depende de contingencias. A veces asistimos a pequeños milagros. Algo que hemos dicho o hecho, un silencio que hemos sabido mantener, un acto que hemos llevado a cabo, algo que, hablando con otros, hemos dicho delante del niño, una respuesta inesperada ante lo ocurrido en un momento de apariencia intrascendente, etc., produce un efecto del que pronto verificamos que ha sido decisivo, ha abierto nuevas puertas, ha dado una nueva orientación a los esfuerzos del niño por salir de su laberinto y se hace para él una nueva luz. Esos momentos son sobrecogedores, porque tenemos la impresión de que igual que han ocurrido hubieran podido no ocurrir y entonces quizá todo hubiera permanecido entre tinieblas.

De modo que nuestra tarea es al mismo tiempo humilde, casi nimia en sus detalles a veces interminablemente repetidos, y también deslumbrante en algunos momentos inesperados que tienen algo de grandeza porque entendemos que son decisivos en una vida que empieza.

He tenido el privilegio de ser de las personas a quienes Cecilia ha contado, casi en el momento en que se producían, algunos de esos milagros. He compartido su entusiasmo y alguna vez me he podido asociar a su reflexión sobre lo que acababa de ocurrir, acerca de cómo aquello confirmaba, desmentía o matizaba lo que se esperaba a partir de unas coordenadas teóricas compartidas.

Por eso, tras leer el texto que el lector tiene en sus manos y que ella me ha pedido prologar, he podido reconocer en estas páginas un estilo, una forma suya de desear y de llevar a cabo esa tarea que ya Freud llamó imposible: psicoanalizar. Y creo que puedo destacar en Cecilia un rasgo que siempre me llamó la atención. Me refiero al máximo cuidado por el detalle. Un cuidado paciente, basado en saber que lo más decisivo siempre pasa por cosas que desde el punto de vista corriente pueden pasar por nimiedades.

La columna vertebral de este libro, que contiene una serie amplia de reflexiones sobre el autismo, es el encuentro con un niño y el recorrido que ese pequeño ser hizo de la mano de Cecilia, guiándola y al mismo tiempo dejándose guiar por ella. Pero si Cecilia fue en este caso una buena guía es porque supo leer lo que estaba en juego en el instante fugaz en que debía hacerlo, en esa pequeña ventana de oportunidad que, una vez cerrada, desaparece para siempre.

El modo en que a lo largo de los capítulos que componen el libro se va pasando de la experiencia del tratamiento a la exposición de puntos de la teoría y a reflexiones generales puede sorprender. Pero reproduce el modo exacto en que la experiencia clínica y el saber

del psicoanálisis se van entretrejiendo para cada psicoanalista en particular. Este tejido de la teoría y la práctica es una forma muy genuina de transmitir lo que está en juego en lo que llamamos «psicoanálisis»: un saber que nunca está del todo en los libros, sino que acontece, sobre todo, en los encuentros entre un analista y las personas que acuden a él, encuentros que a su vez exigen la teoría para orientarse, pero de un modo tal que esta última también se va construyendo y volviendo real a medida que la hacemos responder de lo que ocurre en cada caso, en cada sesión.

De modo que este libro es una excelente introducción a lo que es el tratamiento psicoanalítico de orientación lacaniana del autismo. Hay que decir, en este sentido, que lo que ha animado a Cecilia a escribirlo ha sido un deseo de transmisión de esa experiencia tan peculiar que es el psicoanálisis con niños. Y más en general, un deseo de transmisión del psicoanálisis del que ella ha dado muchas pruebas, siempre de acuerdo con un estilo propio. Su forma de hablar, siempre asequible y cercana, ha hecho que no pocas personas se interesen y se hayan decidido a iniciar su propia experiencia analítica.

Pero, ante todo, lo que el lector tiene entre sus manos es la historia de un encuentro que tuvo felices consecuencias para un niño. Porque el de un niño con un psicoanalista es, ante todo, un encuentro imprevisto. Nadie puede forzarlo, tampoco se puede predecir. Como mucho, se pueden facilitar las condiciones para que sea posible. Pero cuando ocurre cambia las cosas para bien y decisivamente. Sin duda.

AGRADECIMIENTOS

La decisión de escribir este libro surgió a partir de una invitación de Vicente Palomera. Él sabe cuánto le he agradecido no solo su propuesta, sino la interlocución que hemos mantenido durante los casi dos años que ha durado la redacción del libro.

A Estela Pavskan le agradezco la orientación, la ética, la perseverancia, el compromiso. Y la proximidad, en momentos difíciles vividos durante esa etapa.

El caso que sirve de hilo conductor al conjunto del texto, así como la mayoría de los que son mencionados de manera más breve —en viñetas o fragmentos clínicos—, fueron atendidos por mí en el Centro de Desarrollo Infantil y Atención Precoz de Sant Boi, durante un intenso período de más de diez años de trabajo clínico, investigación y formación. Por ello, quiero expresar también mi agradecimiento y mi afecto a todos mis compañeras y compañeros del CDIAP.

Asimismo, le agradezco muy sinceramente a Enric Berenguer el amable prólogo que ha escrito para este libro, así como también su contribución al estudio, la elucidación y el conocimiento de la clínica del autismo.

Por último, quiero agradecer a Josep Maria Panés —mi esposo, y también colega en el ámbito del psicoanálisis— su apoyo durante todo el proceso de redacción de este libro. Circunstancias personales adversas hicieron que en no pocas ocasiones me viera tentada de abandonar el trabajo: siempre que eso sucedió, él estuvo a mi lado —consciente de la importancia que tenía para mí este proyecto— para darme ánimos, para escuchar y comentar mis dudas, para hacerme sugerencias... Sin su ayuda incondicional, este libro no habría visto la luz.

*Barcelona,
Diciembre de 2015*

PRIMERA PARTE
INTRODUCCIÓN GENERAL

ESTÁNDAR O IMPREVISTO

NO PODER HABLAR ES HUMANO

A menudo, las familias que consultan a profesionales por indicios en sus hijos de lo que se ha venido en llamar «trastorno del espectro autista» (TEA) se encuentran muy confundidas y desconcertadas por las grandes diferencias en las propuestas existentes sobre el diagnóstico y el tratamiento. Es lógico. En la actualidad hay diferentes saberes —teóricos, prácticos— que muestran autoridad para diagnosticar, explicar, tratar, educar o terapeutizar el TEA. Y, efectivamente, hay grandes contradicciones entre ellos. Es una situación inevitable: la unanimidad es imposible.

Eso no obsta para que podamos desplegar un poco y explicar a los lectores cuál es nuestra opción, que es elegir un tratamiento orientado por el psicoanálisis y no las terapias cognitivo conductuales (TCC), de base biológica, como modo de entender y tratar el autismo.

En primer lugar, hay que ampliar el espectro. Porque lo que está en juego no es cómo entendemos y tratamos el autismo, sino cómo entendemos y tratamos lo humano. Porque vemos que, para el psicoanálisis y para las TCC, lo esencial, lo más importante, son cosas diferentes. Para el psicoanálisis, lo cognitivo, el pensamiento, no es lo esencial en la subjetividad. Constituye un aspecto parcial de lo psíquico.

Para aproximarnos a lo específicamente humano desde el punto de vista psicoanalítico diremos, aunque parezca extraño, que hay algo en cada uno de nosotros mismos que cada uno no puede pensar ni decir.

El lenguaje, que parece tan a nuestro alcance, a veces es insuficiente para pensar o

expresar algunas cosas. Cosas importantes, que nos tocan.

Y eso es tan general, y tan poco exclusivo del autismo, que la primera investigación psicoanalítica sobre dificultades con la expresión verbal no fue sobre autismo. Freud¹ estudió magistralmente el olvido temporal de nombres propios como fenómeno cotidiano. Y descubrió algo sin precedentes que atañe al mismo punto al que nos estamos aproximando sobre la especificidad de lo humano: la relación del ser humano con el lenguaje no es meramente natural, instrumental, como se pensaría desde una perspectiva adaptativa o darwinista. La perspectiva adaptativa supondría una finalidad de nuestra existencia —la adaptación al medio para sobrevivir como especie— y el lenguaje estaría allí, como un instrumento a nuestro servicio para comunicar pensamientos nuestros que conoceríamos bien, o para preguntar las cosas que desconocemos a los que sí las saben y nos las podrían enseñar.

Pero no siempre sabemos lo que queremos decir, ni siempre lo decimos... Y también en las respuestas de los otros siempre falta algo que tal vez sería lo que resolvería nuestra duda. Sucede también, en ocasiones, que es en nuestro propio discurso donde, de golpe, falta una palabra que, inexplicablemente, no conseguimos recordar.

Por otro lado, para nuestro tema es importante tener en cuenta otra perspectiva sobre el lenguaje: las palabras pueden alegrarnos, entristecernos, consolarnos, sorprendernos, asustarnos, dejarnos indiferentes... Es decir, las palabras nos impactan, pueden golpearnos. Algunas se quedan, adheridas, no se van.

RECHAZAR PENSAR

Lo que Freud descubre en su investigación sobre la psicopatología de la vida cotidiana es que esas palabras que le faltan temporalmente al hablante son palabras rechazadas, activamente rechazadas, porque tienen que ver, siempre, en último término, con la sexualidad o con la muerte. Estas constituyen aquello que el ser hablante no quiere pensar, rechaza pensar. Hay algo impensable e indecible para cada uno sobre su propia sexualidad y su propia muerte, lo cual no es trivial. Si es impensable es porque es insoportable. Pero eso que rechazamos, siempre vuelve de maneras diversas. Es insoportable, pero no podemos deshacernos de ello. Una forma de retorno² es ese olvido,

que se convierte así en un modo especial e intenso de recuerdo, aunque no se pueda reconocer como tal.³

Aproximarnos a la problemática del lenguaje desde el psicoanálisis supone alejarnos de cualquier perspectiva naturalista en la que el lenguaje, el psiquismo, la sexualidad, simplemente se desarrollarían, madurarían. Lejos de eso, en el ser hablante el proceso se revela como extremadamente delicado, donde diferentes elementos en un principio separados (el cuerpo, el lenguaje) van uniéndose, separándose y, así, constituyéndose como tales en la subjetividad del ser hablante, generando nuevas realidades.

Es un proceso en el que muchos de esos momentos, si uno está lo bastante cerca y atento, se pueden situar con mucha precisión. A partir del próximo capítulo podremos, por ejemplo, seguir el cambio fructífero que se produjo en el mundo de un niño autista de veintidós meses, con ocasión de una palabra.

SENTIR DECIR

El proceso tiene que ver con un concepto que nombra, por decirlo de algún modo, la fuerza que nos mueve.

La primera expresión que utilizó Freud⁴ para empezar a elaborar lo que luego llamó «pulsión» fue «carga» o «catexia». Ocurría que algunas palabras que le faltaban al paciente que narraba su propia historia podían hallarse siguiendo de un modo muy especial los síntomas por los que había consultado. Podemos tomar como ejemplo el caso de una mujer que sufría una neuralgia facial sin explicación de base orgánica. En el tratamiento con Freud, explicó que, tiempo atrás, en el contexto de una discusión con su marido, este le había dicho una frase ofensiva, a lo que añadió, ella misma sorprendida: «Fue como si me hubiera dado una bofetada».⁵

Este «sentir» una palabra en el cuerpo es muy importante. Es una sensación, y la concebimos como satisfacción, teniendo en cuenta que el ser hablante puede vivir como placentera y displacentera una misma situación en el mismo momento.

El ejemplo más claro es, tal vez, el de la persona adicta a una droga, que quiere dejar de consumirla y no puede. Siente el placer y el displacer en el mismo acto, quiere y rechaza lo mismo. De modo que no entenderemos «satisfacción» necesariamente como «placer». Puede ser un placer que incluya el displacer. Más tarde, el psicoanalista francés

Jacques Lacan lo denominó «goce».⁶ Por ahora, entenderemos la satisfacción vivida en el cuerpo como algo que puede ser al mismo tiempo placentero y displacentero. Esto que se siente es esencial en el proceso de constitución del ser hablante como sujeto, tomando como eje la cuestión de la elección.

Es un proceso en el que, apoyado en sus interlocutores primordiales, fraguarán para él las palabras fundamentales. Pero no se trata solo de palabras y personas. Se trata de cómo va a quedar unido o separado, o de cómo va a poder unirse y separarse cada uno, precisamente, de las palabras, los objetos, las personas..., del mundo. Es un proceso complejo, en el que cada uno de estos aspectos no es independiente. Lo que ocurre en un campo tiene consecuencias en el otro. A lo largo de los próximos capítulos nos dedicaremos a estudiarlo desde diversas perspectivas.

ELEGIR NUESTRO MODO DE SER

Desde las TCC se afirma que el TEA tiene causas genéticas.⁷ Para el psicoanálisis no es así. Precisamente, lo específicamente humano es que nuestro modo de ser no está determinado ni por la genética ni por el instinto. Nuestro modo de ser, cada uno, se va construyendo en un proceso que dura toda la vida, aunque en la primera infancia ya se constituye lo esencial.

En los seres humanos, la predeterminación genética solo puede encontrarse en aquello que concierne a lo orgánico y a sus efectos, pero no en la subjetividad. En la subjetividad hay elección, y esta es muy temprana: de ahí el enorme valor de la atención precoz.⁸ Pero no se puede elegir cualquier cosa. Estamos tal vez habituados a una idea de elección muy impregnada por el consumo capitalista, donde parece que se pudiera ir al centro comercial y comprar todo lo que nos puede satisfacer.

Hay varias cuestiones importantes para aproximarnos al tipo de elección en juego. En otro gran texto, Freud,⁹ precisamente, estudia cómo algunas zonas corporales —la boca, la zona anal— serán zonas especiales del cuerpo del bebé, fuentes de excitación, de localización de la libido —otro nombre de la energía psíquica, que tiene que ver con la sexualidad—, ligadas de algún modo tanto al cuerpo como a las palabras de sus cuidadores.

Fue Lacan quien, en su primera época, remarcó la importancia del lenguaje en este

proceso.¹⁰ Esto ocurre en el marco de las oportunidades de encuentro de un cuerpo y otro, el del bebé y el de la persona que lo cuida —a través de la voz, la piel, las miradas, la alimentación, la higiene— que van marcando el cuerpo del sujeto, construyéndolo, en realidad; haciendo de ese cuerpo el cuerpo de ese bebé, único.¹¹

En los últimos años, la conceptualización en psicoanálisis ha dado giros muy importantes, gracias a los cursos de Jacques-Alain Miller¹² quien, desplegando la última enseñanza de Lacan, está realizando una reelaboración de gran trascendencia.

Si bien Freud introdujo y conservó el término «elección», es en el contexto de la última enseñanza de Lacan donde encontramos el concepto elaborado y puesto en relación con otras grandes cuestiones del edificio psicoanalítico, lo que nos permite desbrozar el tipo de elección que hay en juego en este momento precoz y crucial de la vida subjetiva.

Hay varios registros para analizar la apropiación del cuerpo por parte del sujeto. El tipo de apropiación al que nos referimos ahora es aquel en el que, habiendo sentido algo en el cuerpo, el sujeto es capaz de aceptarlo y vivirlo como propio. Como venimos viendo respecto a todo lo humano, esta apropiación no se da de forma natural, simplemente madurativa. En atención precoz vemos a menudo a niños insensibles al dolor físico, por ejemplo, de modo que cuando se dan un golpe que les daña visiblemente la piel no se dan cuenta, o no perciben su debilidad o cansancio cuando tienen fiebre. Por lo demás, esto está descrito en la literatura psiquiátrica para algunos casos de psicosis.

HACER. FRAGMENTO CLÍNICO

Volviendo a la cuestión de elegir apropiarse: en realidad, a lo largo de un período prolongado, la actividad psíquica de la cría humana consiste básicamente en aceptar como propios y rechazar como ajenos diferentes aspectos de su experiencia, en un mundo que al mismo tiempo va construyendo.

Es muy importante saber que el mundo «exterior» y el «interior» en condiciones normales no quedan separados de forma tajante. Hay zonas comunes. Y hay zonas muy difíciles de situar. Citaremos, por ejemplo, los bordes: bordes de orificios corporales que biológicamente conectan el «interior» con el «exterior», sirviendo para incorporar o desechar. El texto en el que Freud elabora este importantísimo hallazgo, de enorme valor

y vigencia para la clínica y para el día a día con los niños que han sufrido alteraciones en este proceso, se titula *La negación*.¹³

Estos momentos de elección no son momentos deliberativos. No se piensa; se hace. Uno mismo encuentra que ya lo ha hecho; se siente involucrado, ha dicho que sí o que no. Es un acto. El acto transforma al sujeto. No hay vuelta atrás. Ha ocurrido y tendrá consecuencias.

Para desplegar esta cuestión expondré, brevemente, un fragmento clínico:

Es un niño de dos años y medio. Habla mucho, con voz alta, aguda y despersonalizada. Su mirada es huidiza. De sus padres y familia extensa, menciona siempre el coche que posee cada uno. Se nombra a sí mismo en tercera persona, por su nombre. Es asustadizo. Los ruidos, especialmente en la oscuridad, como en el aparcamiento de su casa, lo sobresaltan.

En las sesiones juega con coches en un aparcamiento con recorridos interiores, rampas móviles, ascensores. A menudo se oyen ruidos provenientes del exterior del despacho, próximo a la sala de espera. Él se sobresalta. Entonces, abro la puerta, me asomo y pregunto jugando, sin hacerme oír realmente por la gente de la sala: «¿Quién ha hecho ese ruido?». Luego cierro la puerta y le digo a él: «Ha sido un nene», y voy variando de respuesta cuando vuelve a ocurrir. Cada vez más, la secuencia se va convirtiendo en un juego y él espera mi participación. Se percibe claramente una satisfacción lúdica en ello.

Un día, al escapársele una de las rampas interiores del aparcamiento y golpear esta un coche metálico, con el aparcamiento convertido en caja de resonancia, el ruido se amplifica produciendo un estrépito. Su sobresalto es mayúsculo. Su mirada se pierde, perpleja, unos instantes, tras los cuales dice, sin dar lugar a mi participación: «He sido yo». Su voz al decirlo no tiene el tono agudo, monótono, que usa normalmente. Esta vez es una voz grave y poco articulada. Da la sensación de que la voz, como viento, ha salido de su cuerpo.

Momentos como este son muy delicados en el autismo. Una frase así, en este caso, tiene una gran carga subjetiva.¹⁴ Vemos que él ha evitado hasta entonces nombrarse en primera persona, lo que testimonia su gran dificultad para reconocerse en lo que dice. Es, por eso, un momento de riesgo. Él podría simplemente haber retrocedido y volver a las marcas de los coches. Pero es lo que llamamos un momento constituyente. Por eso decimos que son momentos delicados. Hay un riesgo, pero al mismo tiempo constituyen una oportunidad preciosa. Él hace algo. Por lo tanto, no estamos en la dimensión del pensamiento sino del acto. Da un paso con el que atraviesa algo que nunca había atravesado.

El «He sido yo» vale para el ruido que se le escapa de las manos, pero especialmente para el ruido que se le escapa por la boca, y que él elige reconocer como su voz, su palabra. Se reconoce en esa voz, en esa frase. Así se constituye, en ese instante, él mismo. Antes de eso, de algún modo él no estaba allí.

Decimos, pues, que el tiempo verbal, para el sujeto del que hablamos en psicoanálisis, es siempre el pasado. Porque no podíamos prever que eso ocurriera. Ocurrió y podría no haber ocurrido. Ese es el enorme valor de este pequeño gran acontecimiento.

Las cosas cambian desde entonces para este niño. Inmediatamente después, durante un tiempo, narra de manera reiterada, dirigiéndose a interlocutores adultos, que algo lo ha hecho él. Con esa reiteración está haciendo suya una satisfacción elegida, que suma a la satisfacción de compartirla, de querer que los otros le

reconozcan ese logro. Es muy importante que pueda permitirse desear ese reconocimiento, que lo acerca a los demás de un modo muy diferente al hecho de clasificarlos por sus coches.

Nos aproximamos, pues, un poco, a la diferencia de consideración que el psicoanálisis y las TCC tienen por los procesos constitutivos del sujeto y por el pensamiento. Estas diferencias son tan importantes que están plagadas de consecuencias. No vamos a dedicar el libro a compararlas. Pero hay otras cuestiones que comentaremos, al tiempo que vamos entrando en materia.

ESTÁNDAR O IMPREVISTO

Las TCC preconizan y utilizan, para el diagnóstico de TEA, escalas y manuales con entrevistas pautadas, pruebas deliberadamente estandarizadas para así evitar el juicio clínico, al que desechan por no ser objetivable. Su aspiración es que un día no sean necesarias ni siquiera las entrevistas o escalas, y que baste con marcadores biológicos que se obtengan con una muestra de sangre.¹⁵

Vemos, así, cómo la clínica se degrada. El afán pseudocientífico¹⁶ pretende una clínica y técnicas terapéuticas puras, de manera que, manual en mano, haya vía directa al diagnóstico, pasando por encima del clínico... y del sujeto. No hay lugar para ninguno de los dos en el cuadro. No solo se pretende despojar a la clínica de teoría y subjetividad, sino también de los matices que fueron enriqueciendo las descripciones y evidenciando sus contradicciones, desde que grandes psiquiatras europeos del siglo pasado y del anterior construyeron la nosología psiquiátrica, descubriendo las constantes en las que el padecimiento subjetivo se organiza.¹⁷

La clínica estandarizada crea la ilusión de eficacia y seguridad, y deja al clínico en una posición de mero burócrata que aplica un formulario. Su propio saber, y en especial su propio no saber, no se pone en juego. Tampoco su juicio. En esta estandarización las cosas transcurren tranquilamente según lo previsto: se leen las preguntas ya escritas en el test, se apuntan las respuestas, luego se suman los puntos y se obtiene el diagnóstico, que se comunica a la familia, a la que se le propone el tratamiento ya previsto. El sujeto se queda solo con su padecimiento.

Desde nuestra perspectiva, en cambio, en cada tratamiento hay algo de descubrimiento, de sorpresa, algo inesperado; no previsto por el saber ya constituido, e

imposible de prever. Y eso que ocurre de manera sorpresiva constituye la palanca del tratamiento. En el caso del que hemos comentado un pequeño fragmento, se puede observar que ocurre así. Ni apuntábamos a que eso ocurriera ni lo esperábamos. Se había iniciado una relación terapéutica, en la que los sustos —importantes para ese niño— pudieron empezar a tratarse de un modo nuevo para él. Él había consentido en que esos sobresaltos entraran en un juego con un interlocutor, modificándolos así y obteniendo cierta pacificación. En el marco de esa relación y del nuevo lugar que ocupan para él los ruidos repentinos, ocurre ese imprevisto. Él ya tiene otras herramientas para tratarlo pero, sobre todo, decide usarlas y reconocerse allí.

Por otro lado, haremos hincapié en que, a diferencia de la posición de burócrata en las TCC, el psicoanalista, o el terapeuta que aplica el psicoanálisis, está en otra posición. A propósito de esto, comentaremos un caso muy especial.

En una clase de su Seminario,¹⁸ Lacan había cedido la palabra a la hoy célebre Rosine Lefort, para que narrara el tratamiento de un niño, al que ella llamó Roberto.¹⁹

Rosine y Robert Lefort fueron psicoanalistas en Francia y dedicaron toda su vida profesional al estudio y tratamiento de niños; con especial entrega a las psicosis infantiles y el autismo.

FRAGMENTO CLÍNICO: EL CASO ROBERTO

Roberto es un niño de tres años y nueve meses cuando empieza el tratamiento en la institución donde estaba ingresado por abandono. Ha estado al cargo de su madre, diagnosticada de paranoia, que vivía con intermitencias en la calle y en instituciones hospitalarias, hasta que es abandonado legalmente a los once meses. Desde entonces hasta los tres años, pasa por numerosos cambios de residencia, hospitales...

Ha sufrido experiencias extremas de abandono, inanición, con graves problemas orgánicos que requieren intervenciones en extremo cruentas y dolorosas.

Su desarrollo, en todos los aspectos —orgánico, cognitivo, psicoafectivo, motriz—, está gravemente afectado, es caótico. Roberto tiene tendencias autodestructivas muy acentuadas, y es necesaria la posición de Rosine Lefort, orientada por la enseñanza de Jacques Lacan y alentada por él en una época en que nadie trata a niños autistas, para que el niño la vaya aceptando, en un mar de contradicciones, avances y retrocesos. A lo largo de un año, siguiendo el tratamiento con la señora Lefort, conquista de forma asombrosa numerosos hitos con relación a todos y cada uno de los ítems de cualquier escala de desarrollo, lo que aporta una enseñanza valiosísima una y otra vez.

En un momento relativamente avanzado del tratamiento, ocurre lo siguiente, según narra Rosine Lefort:

«Roberto, desnudo frente a mí, recoge con sus dos manos unidas agua, la eleva a la altura de sus hombros y

la hace correr a lo largo de su cuerpo. Lo repite de este modo varias veces, y me dice entonces, muy bajito: “Roberto, Roberto”». ²⁰

Lacan, al respecto, dirá:

Comienza luego esa elaboración extraordinaria que culmina con el conmovedor autobautismo, cuando pronuncia su propio nombre. Palpamos aquí en su forma más reducida la relación fundamental del hombre con el lenguaje. Es extraordinariamente conmovedor. ²¹

Lacan reitera «extraordinario» y «conmovedor», como si lo enfático de esos calificativos no alcanzara a tocar la enormidad de aquello de lo que se trata.

En efecto, el bucle entre lo singular y lo universal se da en cada cura de cualquier sujeto. Pero los sujetos autistas, así como los afectados por otros trastornos afines de edades muy tempranas, hacen presente en la cura la encrucijada ante la cual cada uno de los seres que componen la humanidad se habrá encontrado: contarse o no entre los demás, incluirse o no en el lenguaje común, apropiarse a su modo de él, instrumentalizarlo, o estar a su merced.

Hoy es importante enfatizar esto. La dignidad del sujeto autista está amenazada por las TCC, que no tienen en cuenta activamente la grandeza de lo que hay en juego en la cura. Y también lo está la dignidad humana en general.

En el encuentro del practicante del psicoanálisis con el sujeto autista, como en toda experiencia humana, las cosas no están predefinidas. No se sabe qué ocurrirá. No hay test, ni manuales, ni garantías.

Asumimos el compromiso de un tiempo de oferta, sabedores de que quien pide ser acompañado en un trayecto orientado por el psicoanálisis, sea cual sea su diagnóstico, está atrapado en un modo de satisfacción que él mismo desconoce y que desearía cambiar. Asumimos así exponernos a la conmoción, contando con nuestro deseo como impureza que fecunda el proceso.

SEGUNDA PARTE
CASO DÍDAC

ENTRADA EN EL DISPOSITIVO Y PRIMEROS EFECTOS

En este y en los siguientes capítulos centraremos nuestra atención en un caso, al hilo del cual iremos intercalando comentarios y digresiones, que conciernen al caso en particular y a cuestiones generales sobre el autismo y sobre la subjetividad en general.

El caso es el de un niño, Dídac, que inició su tratamiento siendo muy pequeño: un año y siete meses, edad frecuente de inicio en atención precoz.

Su presentación era muy aparatosa y grave, invadido por la angustia y la agitación. A pesar de eso, desde el principio hubo por su parte una docilidad al dispositivo de tratamiento, que daba cuenta de su deseo de alivio y de cambio. El tratamiento de Dídac conmigo duró dos años y medio.

CUESTIONES PREVIAS

Sus padres consultan porque el niño es «muy nervioso» y «no hace caso». Ellos, dicen, «no saben cómo educarlo»; él «no presta atención», «se enfada si le insistes, te da un empujón». Respecto al lenguaje, según los padres, dice «palabras sueltas», pero no queda claro en la entrevista inicial cuáles ni cuántas. Respecto a la motricidad, está empezando la marcha autónoma, hace menos de un mes en el momento de la entrevista. «Aletea si está contento».

Los padres se sienten desbordados por la situación. Creen que no pueden educarlo. Proceden de otro país, se sienten solos aquí, sin apoyo de familiares. La madre tiene otro

hijo, mucho mayor, que «no le trajo este tipo de problemas» y que ya no vive con ellos. Hasta que el pediatra no lo mencionó «derivando a Dídac a nuestro centro por retraso del desarrollo global», ellos no se habían preguntado por una posible alteración en el desarrollo del niño. Atribuían sus problemas a su dificultad para obedecer.

TRANSCURSO DE LA PRIMERA SESIÓN

La primera vez que lo vi estaba atrozmente angustiado. Apresado por una agitación desenfrenada, gritaba de forma estridente e inarticulada, escondía los ojos dejándolos en blanco mientras torcía la cabeza hacia atrás, agitándola, se golpeaba contra la pared, huía si las personas se le acercaban a dos metros. Avanzaba caminando o corriendo con los brazos abiertos, torpemente, dando la sensación de que podía perder el equilibrio y caer.

En la primera sesión, sin embargo, tras un tiempo de errancia en la situación descrita, pudo entrar en el despacho, aunque con dificultad, y se aferró a sus padres, que se sentaron a un lado de la mesa. Dídac estaba allí, agarrado a ellos, gritando, moviendo todo su cuerpo aunque sin desplazarse.

En esa circunstancia, pasado un breve tiempo, permanecí ostensiblemente inmóvil al otro lado de la mesa y dije con suavidad, sin mirarlo y en tercera persona, que él quería estar con sus padres.

Entonces, pasados unos segundos, se separó de ellos y se dirigió a un juguete que había en una estantería baja, detrás de mí, y se me acercó mucho. Lo tocó de manera fugaz y volvió junto a sus padres, moviéndose y asustado. Tras unos momentos, le dije, quieta y en tercera persona, que le gustaba el coche rojo.

Inició así una breve alternancia entre estar junto a sus padres y acercarse a rozar el coche rojo detrás de mí y cerca.

De pronto, en vez de venir hacia mí desde el lugar junto a sus padres, se acercó a la puerta, gritando y asustado, como queriendo huir. Dije que quería salir y di por hecho que autorizaba su deseo, lo acompañé a distancia por las salas del local. En el recorrido, no se detenía mucho tiempo en ninguna de ellas, pero sí lo suficiente para ir señalando algunos objetos. Era una errancia en la que podía captarse algún pequeño amago de lo que luego fue una repetición ordenada, apaciguándose él levemente.

Cuando llegó el momento de terminar la sesión, volvió a angustiarse; se aferraba a

puertas y muebles, gritaba. Le dije que le gustaba estar aquí y que vendría otros días. Ese día se marchó en el mismo estado tremendo en que llegó, sin aceptar ninguno de los objetos que le ofrecí para que se llevara.

PRIMER MOMENTO. OBSERVACIÓN E HIPÓTESIS

De su situación general en el primer momento, observamos el estado de agitación y angustia extremadamente acentuadas; percibimos desorientación, que es paradójica, pues en realidad tiene una orientación que consiste en huir de la proximidad de las personas.

Se observa la descoordinación motriz también acentuada, coherente con el dato de que ha iniciado recientemente la marcha autónoma.

El aleteo «cuando está contento» que mencionan los padres es una estereotipia, uno de los signos característicos de personas con TEA u otros desórdenes afines. Tiene que ver con la regulación o, más bien, con los escasos recursos simbólicos e imaginarios para regular lo que afecta a su cuerpo en esa «alegría»: un estado de excitación muy difícil de localizar en su cuerpo, y que por eso resulta excesivo. El suyo es un cuerpo que, si bien desde el punto de vista biológico está ahí y «funciona» en el sentido de la salud fisiológica, subjetivamente no está constituido como tal ni como propio. Los fenómenos clínicos que dan cuenta del cuerpo —en el campo de la motricidad gruesa e inmediatamente observables— son el retraso en la adquisición de la marcha autónoma y la dificultad motriz que aún arrastra bajo la forma de la inestabilidad.

En la misma línea, observamos en sus gritos inarticulados y en su ocultación de los ojos que la voz y la mirada son ámbitos pulsionales especialmente difíciles de soportar para Dídac. En este momento son muy invasivas para él. Podremos constatar en el transcurso del caso cómo van tomando un nuevo lugar.

SOBRE LA ENTRADA. ALGO QUE DECIRLE

A veces hay niños que tardan meses en realizar la sesión entera en el despacho y, algunos, muy pocos, que incluso no llegan a realizarla. Dídac es uno de ellos. Durante todo su tratamiento, excepto una temporada, en algún momento de la sesión acudíamos a otras salas a buscar asuntos de su interés que ya comentaremos.

En situaciones así, lo importante no es la permanencia o no en el despacho, sino mantener las condiciones para poder poner en acto el tipo de trabajo que proponemos y para que el sujeto pueda hacer su elección.

Así, yo procuraba evitar cualquier gesto, acento o declinación que connotara demanda o invasión, tanto con mi cuerpo, mi presencia, como con mis palabras. Permanecía ostensiblemente inmóvil por su mencionado horror a la proximidad de las personas, para transmitirle en acto que he entendido sus condiciones, las acepto y las respeto.

También sabía que Dídac aún no hablaba, salvo esas hipotéticas «palabras sueltas». Gritaba inarticuladamente. Sin embargo, hablo. Hablo con él, de él.

Cuando intervenimos en sesión, tal como dijimos en el primer capítulo, no lo hacemos según un protocolo, sino según lo que ocurre allí mismo, en ese encuentro. Lo que hacemos o decimos no está planificado.

Después de cada sesión, desde el primer día se hacen hipótesis y se revisan. Se establece así una dirección para el trabajo, siempre revisable y modificable, pues acaecen cambios que lo hacen necesario. Pero, en esos primeros momentos solo tenemos los signos del sujeto y lo que hayan podido transmitirnos quienes lo trajeron y quienes lo derivaron.

SABER Y NO SABER EN LA INTERVENCIÓN

Apoyándonos en la teoría, en la experiencia clínica, asumiendo nuestra subjetividad, es decir, en este caso, nuestro deseo, nuestra posición es, al mismo tiempo, la de ignorar lo que «sabemos» sobre el autismo o sobre la clínica para dejarnos sorprender y dejar abierta la posibilidad de un encuentro. Desde ese lugar realizamos nuestro acto, asumiendo siempre un riesgo.¹

En este caso concreto había un contraste entre la aparatosidad de su rechazo a la proximidad y el hecho de que entró al despacho en respuesta a nuestra invitación.

La intervención verbal se debe a que entendemos que, si lo hemos invitado, hemos de decir para qué, en especial si él ha aceptado entrar. Las cosas se juegan en esa sesión y las sucesivas. Hemos de definir o, al menos, dar una orientación sobre cuál será nuestro lugar, nuestra oferta, qué puede esperar.

Optamos por hacerlo hablando, un hablar que es una puesta en acto. En esta puesta en

acto, hablamos con él, de él, sin dirigirnos a él. No decimos «a ti te gusta...». Ni nos dirigimos a sus padres para hablar de él en su presencia, lo que lo dejaría en posición de objeto. Hablamos con él dirigiéndonos a un tercero que está ausente, apuntando a introducir un tercero entre él y la terapeuta.

Hablar es, entre otras cosas, pedir: pedir ser escuchado, ser entendido, pedir reconocimiento, en fin. Este pedido implícito, esta demanda, puede ser un abismo para un niño autista que no tiene el andamiaje simbólico e imaginario para situarlo y tratarlo. Con esta maniobra de evitar el «tú», la comunicación se vacía en alguna medida de esa demanda y de la espiral de goce que podría desencadenar.

En las frases que le han sido dichas en sesión, se ha mencionado algo de lo que, suponemos, a Dídac le gusta o quiere. Eso es arriesgado, pues podría resultar invasivo si partiera de una posición de que sabemos lo que él quiere. Pero no es así, no solo porque nuestra posición es calculadamente otra, sino porque él mismo la capta tal cual, según podemos ver por los efectos. Lo que se le dice no es un saber previo, sino una glosa sobre las cosas que hace, como si él hiciera declaraciones a través de lo que hace, declaraciones que deduzco y traduzco. El modo en que se le dice es respetuoso con su subjetividad, al formularlo en tercera persona, y hay cierto tono de interrogación en nuestra enunciación, dejando margen para que pueda ser un error.

Nuestra suposición, ante su aceptación de entrar al despacho, fue que lo habitaba algo de una expectación y que allí podía habitar también el deseo.

Si hemos hablado de deseo bajo la forma del gustar o querer, lo hacemos apuntando a velar su horror. Nombrando algo de su deseo, de la posibilidad misma y legítima de desear, podemos tomar apoyo en esa brizna para potenciarlo con nuestra palabra.

SOBRE EL RECORRIDO

Va y viene varias veces, atolondrado. Eso le satisface. Pero las condiciones para regular sus satisfacciones no están aún creadas en su subjetividad. Se angustia ante la proximidad de ese objeto —coche rojo— que, efectivamente, le gusta mucho, y ante nuestra proximidad. Y quiere huir. Como decíamos, hay un exceso de satisfacción que no puede regular.

Lacan decía que la angustia no engaña; que cuando hay angustia es señal de que el

objeto de goce se presenta fuera de lo simbólico. Demasiado real, en el sentido de que el objeto queda desprovisto de lo que lo humaniza, dignifica, embellece² como objeto de satisfacción. Introducir el sentido de deseo en esos momentos, apunta precisamente a producir ese velo de humanidad, a que Dídac se engañe un poco con nosotros, con los que creemos y compartimos una realidad común.

Él está tenso, agitado, vacilante, siempre amenazado por la posible irrupción de la angustia. En el recorrido por el local, oscila entre momentos de gran agitación y gritos, que acompañan todos los movimientos de su cuerpo descritos al inicio, y momentos en los que se puede detener un poco en alguno de los objetos que encuentra. Lo que espontáneamente hace es tocarlos, agitarlos un poco y dejarlos caer sin volverse. Con algunos de esos objetos se entretiene un poquito más antes de dejarlos caer: en una de las salas, con las cortinas de un gran ventanal; también con el teléfono y el ordenador. En la sala de fisioterapia le interesa una pelota más grande que él, que intenta abrazar y que hace botar, asustándose en extremo.

En el pasillo hay cuatro salas más, idénticas al despacho que ocupamos nosotros, y que están ocupadas por terapeutas con niños o familias; hay también una pequeña habitación con estanterías, armarios y juguetes, sin objetos de despacho. Al final del pasillo, a la derecha, hay dos cuartos de aseo, y una zona de recepción y sala de espera.

Su recorrido, sin embargo, se limita a nuestra sala y las dos que he mencionado, que están en el extremo izquierdo. Es decir, Dídac, en posición activa, elige por dónde transita. Incluye y excluye diferentes zonas del espacio, prefiriendo el extremo interior, ya en la primera sesión.

La crisis de la hora de la salida merece un comentario específico. Aparentemente similar a una rabieta infantil, no debemos confundirla con eso. Es un tema importante, porque para muchos niños autistas este punto es un auténtico problema. Entendemos que en ese momento para Dídac se abre un abismo de separación radical, separación que hay que contextualizar en relación con el Otro como instancia subjetiva. Lo tomaremos como pregunta. Intentaremos ser breves, simplificando en una pequeña digresión algo que es pura complejidad.

EL SUJETO Y EL OTRO: ¿QUÉ ARTICULACIÓN EN EL AUTISMO?

En el capítulo anterior nombrábamos como «exterior» e «interior» los campos en los que el sujeto organiza su experiencia, aceptando como propios o rechazando como ajenos los objetos del mundo. En efecto, es así, pero mucho más complejo.

La clínica del rechazo y del retorno de lo rechazado atraviesa toda la historia del psicoanálisis, desde los primeros textos de Freud (incluso su correspondencia con el doctor Fliess), pasando por Lacan —sus escritos y seminarios— hasta los más recientes cursos y conferencias de Miller.

La clínica nos interroga sobre estos términos, «interior» y «exterior», de muy diversas maneras:

1. Por ejemplo, cuando hay algo muy íntimo que escapa al saber del sujeto, como en el caso citado en el primer capítulo: la paciente de Freud³ que padecía neuralgia facial y evocó en el dispositivo analítico una ofensa verbal que había sentido como una bofetada. En este caso, vemos que el recuerdo como tal, que es «interior», no está al alcance de la mujer. Solo desplegando una narración, dirigida a Otro que la escucha, ha podido acceder a ese recuerdo. Freud situó ese lugar de lo rechazado en el interior, un interior inaccesible para el propio sujeto. Lo rechazado, en este caso, decimos que está *reprimido* y que retorna en forma del síntoma que, si usamos terminología lingüística —puesto que el lenguaje está implicado—, podemos decir que es una metáfora encarnada.

Una metáfora porque hay una sustitución, aparece «bofetada» en lugar de «ofensa»; y encarnada porque aparece como dolor en la carne, en la cara.

Lacan llamó «éxtimo» a ese lugar tan íntimo y tan ajeno. Porque vemos que no es solo que sea inaccesible, sino que es desplegándolo al dirigirse al Otro cuando puede formularse como un saber que, de algún modo, es nuevo.

2. Otra cuestión clínica que nos intriga: la alucinación auditiva y el delirio. Citaremos brevemente un fragmento: una joven de unos veinte años se escapa de la institución donde está ingresada en horario diurno, porque los elefantes le dicen que tiene que ir al zoo. En este caso, evidentemente grave, el retorno de lo rechazado no proviene, para ella, de su interior. Precisamente, ella atribuye al exterior y a una voz que realmente oye aquello que los que estamos en la realidad común atribuiríamos a un pensamiento suyo, procedente de su interior. Pero lo que cuenta es cómo lo vive ella. Para ella no son sus pensamientos, ni se le ocurre entenderlo así, ni afirmarlo ni negarlo. Directamente, con absoluta certeza y tranquilidad, los elefantes le hablan, le dan órdenes, ella obedece.

Lo rechazado en este caso retorna, pues, no como metáfora, sino como real. Ella no dice «es como si hubiera algo que me empujara a ir al zoo», o no evoca un

recuerdo infantil ligado a los elefantes..., sino que oye la cadena de sus pensamientos, hecha de lenguaje, como voz. El Otro le habla y es él quien goza. Ella, como si no tuviera nada que ver con la satisfacción en juego, solo obedece. Sin embargo, entendemos que ella, por algún motivo, desea ir allí, aunque no puede asumir ese deseo como propio.

Este ejemplo hace problemática la cuestión de situar al Otro. Vemos que el Otro no es simplemente una persona diferente. Hay una instancia subjetiva que es el Otro, y es ahí donde, para el sujeto del inconsciente, se juega la partida. Cuando lo rechazado retorna de este modo, en lo real, ya no hablamos de represión, sino de un modo de rechazo más radical: la forclusión. Es un rechazo por mor del cual la huella que habría quedado como inscripción no se inscribe. Queda como ajena. En este caso —un caso de paranoia— lo rechazado retorna sobre el lugar del Otro.

3. Aún otra cuestión: la fragmentación —malformación, ruptura, etc.— delirante del cuerpo. Citaremos otro ejemplo de la misma institución donde tuve ocasión de trabajar hace tiempo. Una jovencita de unos dieciocho años se había sometido a lo largo de su adolescencia a numerosas operaciones de cirugía estética, tanto en el rostro como en el cuerpo. Pero la cuestión viró a otra cosa un día que, con desesperación, no veía reflejada en su imagen en el espejo la imagen de su boca, deduciendo de allí que no la tenía. En este ejemplo nos preguntamos cómo una parte de su cuerpo, algo que se daría tal vez por obvio y natural que sería propio, le resulta tan extraña que incluso cree que no la tiene. Lo rechazado, en este caso de esquizofrenia, retorna sobre el cuerpo.

A lo largo del libro iremos mostrando ejemplos de cómo lo rechazado puede retornar, en el autismo, sobre lo que el psicoanalista francés Eric Laurent situó como un «borde». Podemos decir, incluso, que el eje de este libro gira sobre esta cuestión. Por ahora solo la mencionamos.⁴

Entonces, ¿de qué hablamos cuando hablamos del Otro? Es el interlocutor fundamental del sujeto. Es también el lugar donde reside el lenguaje, que está ya en el mundo cuando el sujeto nace. Es el lugar de lo simbólico, de la ley.

Es necesario que alguien encarne a ese Otro. El lenguaje no atraparé al sujeto si no hay alguien encarnando, transmitiendo, a partir de su propio deseo, de sus propios modos de satisfacción, su versión sobre el mundo, de manera que, tomando eso, el sujeto pueda hacer su propia versión.

En el acto de constitución, el ser hablante propiamente se parte, queda dividido entre

sí mismo y el Otro. En esa partición hay pérdida, pues un trozo de sí mismo se va al campo del Otro, y hay ganancia, en tanto un trozo del Otro es suyo.

Este «trozo» que se pierde y que se gana en esta operación es algo que tiene que ver, cómo no, con la libido, tanto propia como ajena, con el deseo, la satisfacción. Es el objeto.

El sujeto queda así alienado al Otro del lenguaje, identificado en él a un nombre, a una palabra, un significante, que buscará a otro (en el lenguaje, en el Otro) para acceder al sentido. Así, la pregunta «¿Quién soy?», en realidad se hallaría, en nuestra subjetividad, referida al deseo del Otro: «¿Quién soy para ti?».

Esto es precisado por Lacan con una pregunta, que se abre en cuanto el ser hablante entra en contacto con el lenguaje, con frases y palabras del Otro: «Dice eso, pero ¿qué quiere?». O también, simplemente: «¿Qué me quiere?».

En estos ejemplos, la intrincación del sujeto y el Otro está clara, aunque en cada caso es diferente. Para el caso del autismo, después de años de seguir las enseñanzas de Rosine y Robert Lefort sobre clínica infantil, Laurent propuso la tesis de que esta intrincación no sería tal: por el rechazo, precisamente, a esta pregunta que, de diferentes modos, acabamos de presentar.

Algo en la constitución subjetiva del sujeto autista —por su respuesta al encuentro con el lenguaje— ha tomado otro camino, de modo que el sujeto y el Otro quedan radicalmente excluidos el uno del otro.⁵

Es una tesis muy radical, pero realmente muy útil para explicar un sinfín de fenómenos clínicos y procesos terapéuticos.

VOLVIENDO AL CASO

Precisamente antes de iniciar esta digresión, estábamos comentando el momento de la salida de Dídac después de la primera sesión. En este caso y en este momento, para el sujeto la separación es total y absoluta, al no haber podido él recortar un objeto en el campo del Otro. Ese momento de separación es radical; él no puede llevarse nada del centro, nada que represente en ausencia al Otro que me toca encarnar.

La operación, por decirlo de algún modo, de «obtención» de un objeto del Otro no ha sido realizada por Dídac. Son cuestiones que no tienen que ver con la conciencia ni con

el pensamiento, sino que se producen inconscientemente, no sin responsabilidad del sujeto. Es posible que, tal como dejaba caer los objetos que apenas manipulaba, se sintiera caído él; fuera del Otro, fuera de sí.

Tenemos que hacerle esperar necesariamente hasta la siguiente sesión, y solo podemos decírselo, con firmeza y tranquilidad, intentando transmitir que confiamos en eso. Confiamos, y así ocurrió, en que la continuidad de las sesiones se constituya en una rutina tranquilizadora.

De la primera sesión con Dídac podemos decir que:

- Ha podido separarse de sus padres y calmarse un poco, intermitentemente.
- Deducimos que espera algo de su asistencia al centro.
- En esta primera sesión aún no sabíamos qué objetos de los que le han llamado la atención se decantarían como elegidos.

Sí sabemos que ha sido selectivo en el recorrido.

TRANSCURSO Y COMENTARIO DE LAS SESIONES SIGUIENTES. REALIDAD ESPACIAL

La espera para la entrada a la sesión le resultaba muy difícil. En cuanto llegaba al centro, se acercaba a mi puerta y la golpeaba gritando para entrar. Para evitarle ese malestar, acordamos los horarios con la familia para que no acudieran con mucha antelación.

Pronto, Dídac se apaciguó significativamente, de modo episódico. Permanecía más tiempo en el despacho y en cada sala. En cada una había objetos que jalonaban el recorrido y que iban tomando relevancia. De alguna manera, iba ligando algunos objetos elegidos a una realidad espacial.

Su constitución no es solo perceptiva. Es especialmente libidinal. El sujeto, en edades muy tempranas, comprueba si aquello que él imagina existe en la realidad o es solo imaginado, y realiza esas comprobaciones a través de objetos en tanto, para él, estos tienen relación con el placer o el displacer. Estas posibilidades se sienten, claro, en el cuerpo, en las zonas corporales que «se cargan», se erogenizan.

La realidad espacial, pues —en este caso, más allá de un mero paisaje—, es la precaria e incipiente construcción de un campo donde él mismo, con su cuerpo y su subjetividad, encontraría su lugar. O incluso, podemos decir, el espacio es lo que rodea el cuerpo.

En este momento inicial que comentamos, los objetos del mundo están muy confusos para él. No los ha situado fuera o dentro de sí; especialmente, no están inscritos en su subjetividad, no han captado su libido lo suficiente para cobrar entidad, diferenciación. No parece haber ningún objeto especial. Así es como él coge todo lo que ve y lo deja caer y, en ese acto, es como si los objetos desaparecieran. Eso es lo que quiere decir, también, «radical exterioridad del Otro». No hay palabra ni representación interna para evocar lo que quedó fuera. El «fuera» no existe, no hay ese lugar para que queden allí algunas cosas, para rechazarlas, y diferenciar estas de las aceptadas y deseadas, para las que tampoco existe un dentro.

Poco a poco, tras varias sesiones en las que los circuitos más o menos se repetían, algunas cosas sí lo detenían unos momentos. En una de las salas eran las cortinas mencionadas, el ordenador y otros objetos que luego dejaron de interesarle.

Él tocaba y agitaba las cortinas; la terapeuta las subía y luego las bajaba poco a poco con un mecanismo manual que él miraba sucesivamente. Le cantaba, con voz muy baja, canciones populares catalanas relativas al sol y a la luna, alternativamente, acompañando los cambios de iluminación que se producían en la sala al abrir o cerrar las cortinas. Todo esto al principio era fugaz, fragmentario e intermitente. Él esboza en estos juegos alguna tenue sonrisa. No se puede decir que esté tranquilo; hay inquietud; no permanece en un lugar y, ciertamente, de pronto todo puede estallar imprevisiblemente en crisis de angustia que lo desbordan, y vuelve a gritar, a agitarse, a esconder los ojos, a huir.

Nuestra posición es de oferta cautelosa, con la marca de un deseo para él. Por ejemplo, la lentitud al bajar y subir las cortinas imprime una temporalidad menos agitada, apaciguada.

Ya no es necesaria la quietud pétrea de la primera sesión. Él soporta y hasta disfruta de una proximidad con esta condición tranquila, atenta con él pero también atenta a otros objetos que a él le interesan, lo que hace que no esté atenta directamente a él, y le producen alivio. Se contagia un poco de este nuevo *tempo* aunque él es quien marca verdaderamente el ritmo, sobre todo cuando, súbitamente, nos vamos a otra sala.

En este desplazarnos de a dos por el local y sus objetos, algo de lo imaginario se ha puesto en juego, en el sentido de lo especular, del cuerpo como globalidad, a modo de un «contagio» con la imagen de mi cuerpo que, así, no es tan real. Si ha ocurrido esto, pues, el suyo también está un poquito menos presente para él, menos real.

El juego con las canciones y las cortinas cumple una doble función. Por un lado, aporta una experiencia placentera y apacible —en el orden del principio del placer, del deseo— con ese objeto que él apenas toca, sacude y deja. Por otro lado, con la oposición luz/sombra usando las cortinas que le interesan; emparejándola a la otra oposición, sol/luna, apuntamos a transmitir algo de lo simbólico, que se caracteriza por ser un sistema de oposiciones y diferencias.

Apuntamos, también, a transmitirle algo de la belleza humanizadora, una belleza ingenua, infantil, apropiada a su edad. Intentamos transmitir, en tanto encarnamos a un Otro, algo de la cultura común. Hay allí algo de nuestro deseo, pues son canciones que tienen una carga subjetiva para la terapeuta misma. Es una invitación a formar parte de la pequeña comunidad que canta o ha cantado las canciones *Sol, solet* y *La lluna, la pruna*.

Sol, solet,
vine'm a veure, vine'm a veure.
Sol, solet,
vine'm a veure que tinc fred.⁶

La lluna, la pruna,
vestida de dol,
son pare la crida, sa mare no vol.
La lluna, la pruna i el sol matiner,
son pare la crida, sa mare també.⁷

Es sorprendente cómo localiza por momentos la mirada, antes enloquecida: espera la sombra o la luz y, por un instante, me mira fugazmente, esbozando una sonrisa.

Localizar la mirada, objeto libidinal,⁸ por muy brevemente que sea en este momento inicial, tiene un gran valor en este caso, si nos atenemos a cómo esconde los ojos cuando está angustiado. Ante las cortinas y las canciones, el sujeto realiza una incipiente operación de localización de goce en la mirada. En un encuentro con la mirada del Otro, él ha podido consentir.⁹

Este incipiente cambio se podría entender como efecto de un vaciamiento de goce. En efecto, Dídac ha consentido antes al juego de alternancias con las cortinas, que entrafía las oposiciones simbólicas mencionadas. Ese goce vaciado se localiza en la mirada (él contempla la luz, sin moverse, expectante), y decimos que, así, el objeto mirada se

recorta, en el sentido de que toma entidad como tal, diferenciado en el cuerpo; de alguna manera, la mirada ha sido extraída, produciendo un borde, en tanto Dídac puede consentir a «dármela» cuando me mira y obtiene la mía.

OBJETO PRESENTE/AUSENTE EN LA REALIDAD

Vamos a centrar un poco el comentario en el coche rojo, el objeto que Dídac usó en la primera sesión. Es un aparato con mecanismos y diversas posibilidades manipulativas. En el despacho, su lugar está detrás de una puertecita, en la misma estantería baja en la que él lo encontró el primer día (la primera vez estaba a la vista y a su alcance).

En las sesiones que siguieron a la primera, Dídac iba a buscarlo siempre al llegar, excitado, sin mirarme, sin pedir. Como hemos mencionado, hay una relación muy compleja entre el hablar y el pedir. Para que hablar-pedir sea posible, es necesario todo un soporte simbólico e imaginario que en el caso de Dídac aún está en construcción. El propio coche y otros objetos, precisamente, servirán para ir elaborando y construyendo ese andamiaje.

Dídac cogía el coche e iniciaba lanzamientos sin un rumbo definido, o giraba con una manivela un tambor interior que producía un ruido, llevándose las manos a los oídos, asustado, pero disfrutando de la actividad. O lo vaciaba, extrayendo piezas geométricas del interior, arrojándolas sin recogerlas.

Los lanzamientos del coche se fueron organizando como lanzamientos de ida y vuelta, entre él y la terapeuta. A veces, yo lo escondía, sustrayéndolo de la escena con la intención de provocar su extrañeza y de que captara su desaparición, en aras de promover lo simbólico.

A estas alturas, la regularidad de los encuentros ha instaurado un nuevo lugar en su mundo en construcción, al que él acude con interés.

Hay algo nuevo en su modo de hacer, algo incipiente. Ya no se trata del caos invasivo en el que la única referencia era la huida de la proximidad de las personas, en aquel goce atroz que lo atormentaba y que entendemos como un exceso de presencia.

Hay algo que ha cambiado para el sujeto, que se mueve en el espacio y usa los objetos de otro modo. En efecto, en el espacio hay unos itinerarios definidos, que incluso algún día pueden variar en orden o no completarse; pero hay lugares incluidos y lugares

excluidos del recorrido. Es un espacio señalado, localizado, donde hay cosas que él vuelve a reencontrar una y otra vez.

MATRIZ DE UN BORDE

Lo que caracteriza lo simbólico es nombrar la ausencia; en cambio, en lo real todo está presente, sin el menos que introduce la simbolización. El lenguaje —una dimensión fundamental de lo simbólico— es un sistema de términos que, ordenados según leyes también simbólicas, forma palabras y frases. En lo imaginario, situamos las representaciones en imágenes.¹⁰ Si Dídac busca el coche detrás de la puerta es porque ha podido representárselo sin verlo y confía en encontrarlo en la realidad.

¿Cómo ocurrió? Fue necesaria la continuidad en el tiempo y la regularidad para desplegarlo y constituirlo efectivamente, pero nuestra tesis es que ya en la primera sesión se instauró de forma incipiente lo que hizo posible el despliegue posterior. En esa primera sesión se había constituido una matriz: un objeto —el coche rojo— entre él y el Otro; la matriz de un borde.

No se podía saber, en aquel momento, qué grado de estabilidad tendría eso que se reveló con el tiempo como recorte de un objeto de la realidad. Retroactivamente, sabemos que lo que vino después fue ampliación y enriquecimiento de esa matriz inicial. El sujeto pudo ausentarse del lado de sus padres —recortarse él mismo, separarse— en aquel instante en que, sostenido por el dispositivo al que accedía, recortaba un objeto del mundo entre los demás;¹¹ un objeto cualquiera, que dejará de ser cualquiera y será central, necesario, en el día a día de su tratamiento.

La matriz empezará a repetirse. De esta manera se ampliará, incluirá otros objetos y elementos, tal vez ya presentes de algún modo en su mundo, pero sin lugar: el coche, las cortinas, la lavadora, el ordenador, la pelota. Ganará y perderá cosas, cambiará, y seguirá repitiéndose, y dejará cosas atrás...

Es importante para Dídac, sin embargo, que el coche siempre esté allí. Si bien es cierto que se puede decir, retroactivamente, que ha habido efectos de ordenamiento por la incidencia de lo simbólico, la certeza sobre ese objeto, que está siempre en el lugar donde él sabe que está, tiene que ver con la fijeza de un orden que él necesita introducir, a falta precisamente del orden simbólico, que puede ser móvil y equívoco.

La repetición, en la que él busca encontrar cada vez la satisfacción que encontró antes, como en todo juego de niños, es un trabajo del sujeto.

La operación en juego en esos primeros momentos del tratamiento tiene que ver, pues, con el recorte y la fijación del goce, la localización en zonas corporales, iniciando un trazado en el cuerpo que delimitará unas condiciones de satisfacción. Tenemos, en efecto, que con ocasión de los juegos de luz y sombra asociados a canciones, algo de la mirada y de la voz se ha recortado en el orden del placer, distanciándolo del goce invasivo, displacentero.

Por otro lado, con el coche rojo, que es suyo pero está fuera de él, también se opera una extracción de goce, que él redobla cuando lo vacía de piezas.

La libido se acota, ya no es aquel derrame de exceso que desbordaba al sujeto, invadiéndolo todo indiferenciadamente.

En el curso de estas primeras sesiones, Dídac articuló sus primeros fonemas (*pa-pa*) al regresar en dirección hacia sus padres. Concretamente, ocurrió en la cuarta sesión. Era una conquista importantísima. En los capítulos siguientes comentaremos varios aspectos sobre el desarrollo del lenguaje en este caso.

REPETICIÓN, CAMBIO Y LENGUAJE

REPETICIÓN Y VARIACIÓN

La repetición fija los modos, y las condiciones de goce las escribe.

En atención precoz, los tiempos y modos de evolución a lo largo de un tratamiento orientado por el psicoanálisis son muy variables, por supuesto. Se puede observar, por ejemplo, que el sujeto realice un gran cambio en determinado momento, y luego quedarse así un largo tiempo, como en una meseta, explorando ese modo de ser y estar en el mundo: repitiendo, a veces de forma estereotipada, los juegos, las frases y las acciones que ha «conquistado». En otras ocasiones, ocurre que, a través del juego narrativo, el sujeto logra construir una suerte de ficción alrededor de un núcleo de repetición; ello permite toda una serie de operaciones y simulacros que, de algún modo, recrean y transforman su propia realidad subjetiva, le satisfacen y se relanzan cada vez en una repetición que al mismo tiempo es enriquecimiento.

En el ejercicio de construir la realidad, el sujeto vuelve a los objetos ligados a experiencias satisfactorias, comprobando que aún existen (o no) y puede poseerlos. La realidad clínica de la repetición tiene infinitas versiones posibles.

SIEMPRE LO MISMO

Citaré un ejemplo extremo de lo que Lacan llama la idiocia del goce cuando se refiere a situaciones en las que el sujeto queda tan atrapado en él que no puede hacer otra cosa que eso.

Tuve ocasión de ver, en otro país y hace muchos años —en el caótico jardín de una institución psiquiátrica en la que los pacientes no estaban bien atendidos ni tratados—, a una joven que encarnaría, tal vez, la imagen de un goce sin pérdida: sucia, desharrapada, con secreciones nasales en la cara, sentada en el bordillo de un primoroso parterre, con expresión alucinada, se balanceaba incesantemente hacia atrás y hacia delante, babeando, por completa ajena a cualquier cosa que ocurriera a su alrededor; durante todo el día, ajena también al tiempo.

Seguro que algo que deseara podría haber ayudado a esa joven a salir de allí, de ese ensimismamiento. El deseo, del orden del placer, siempre se inicia en el Otro y es un límite al goce. También es cierto que esa mujer parecía entregada. No había indicios de que hubiera algo en ella que se rebelara.

Citamos estos diversos y breves comentarios sobre la repetición y su diversidad de formas para poder contextualizar un poco, en el caso de Dídac, cómo ocurrió; para poder apreciar mejor que se trata de un estilo propio.

LA REPETICIÓN EN EL CASO DÍDAC

Su evolución siguió un modo de repetición visiblemente enriquecida y cambiante a lo largo del tiempo. Los itinerarios que hemos descrito no tenían tendencia a estereotiparse, a ser siempre iguales. Su instauración era un despliegue en el que se combinaban la repetición y una ampliación y enriquecimiento, como en un abanico.

Hay algo, creemos, del tono agitado de Dídac al inicio que, apaciguado en poco tiempo, imprimía sin embargo un sello de prisa e impaciencia en su motricidad, de avidez en sus juegos, de velocidad en sus progresos.¹

En esta etapa, aún no permanecía en el despacho mucho tiempo, y su juego, su trabajo, constituía un itinerario. Lo iniciaba con el coche rojo, tal como hemos descrito. Este juego se mezclaba con aproximarse y alejarse alternativamente de sus padres y de mí. Luego salíamos al recorrido por el local. Sus padres al principio nos acompañaban. Para ellos también resultaba difícil separarse de él. Las cortinas, con las canciones asociadas en una de las salas, y la pelota grande en la sala de fisioterapia eran las «paradas» importantes.

Habíamos podido saber, por preguntas que habían hecho los padres, que había un

objeto que llamaba poderosamente la atención de Dídac: la lavadora de su casa. Era uno de los objetos que los padres temían que fuera peligroso y por eso le impedían que se acercase a ella.

Más tarde fueron descubriendo, acompañados por el tratamiento, modos de permitirle cierto «juego», —lo comentaremos más adelante, en un apartado especial—, dada la importancia de la trayectoria de este objeto en estos primeros años de su vida.

PRIMERAS PALABRAS. LA DOBLE CARA DE UN «NO»

Los circuitos que transitaba Dídac en el local se enriquecieron enseguida con el inicio del lenguaje: en la cuarta sesión, como habíamos mencionado, dijo «pa-pa» mientras regresaba hacia sus padres.

Según ellos, era la primera vez que lo decía. Por lo que contaban ahora, las «palabras sueltas» que habían mencionado en la acogida era una sola: «no», en forma de grito paroxístico, al rechazar, alejándose, algo o a alguien.

En este caso, ese «no» de Dídac como única palabra a lo largo del tiempo —cuando había cumplido un año y siete meses— es coherente con la clínica que presenta. Tiene que ver con su modalidad tan radical de rechazo. Es un «no» que da cuenta de su enorme dificultad para consentir a cualquier cosa que venga del Otro.

De todos modos, queremos enfatizar que el «no» es una palabra primordial en la constitución subjetiva. Es la que da cuenta de que, si bien en este caso no hay un «yo» construido, hay una posición activa que rechaza, una posición de sujeto y no de objeto; muy diferente de la posición de la joven del hospital psiquiátrico mencionada en el ejemplo.

MALENTENDIDO

Y ahora añadía el «pa-pa» que, una vez dicho, quedaría en su acervo. Al principio, solo lo decía al volver hacia los padres, en una actitud típica de los bebés cuando empiezan a dar sus primeros pasos y se desplazan, inestables, entre los brazos tendidos de sus familiares. Recordemos que, a pesar de sus diecinueve meses, Dídac estaba aún en proceso de conquista de la marcha autónoma, que había iniciado recientemente.

Cuando el niño empezó a decir estos fonemas formando una palabra, surgieron equívocos.² La madre lo vivía como un rechazo porque entendía que no la nombraba a ella, y así lo manifestaba: «¿Ves? Me *rechaza*. A mí no me busca». Intenté trivializar eso, quitar dramatismo. No podía negar algo así, pues era algo vivido por ella con mucha intensidad y convicción. Era inútil contradecirla. Pero un día en que el padre no los acompañaba, Dídac dijo «pa-pa» yendo claramente hacia ella. Se lo señalé, añadiendo que él aún no disponía de los fonemas para nombrarla «correctamente»; que esa era la forma que él tenía entonces a su alcance para nombrarla.

Eso me dio ocasión para charlar con ella sobre el lenguaje en la primera infancia. En ese contexto, salió el tema del «no» que —según habían mencionado en la primera entrevista— Dídac «desobedece» aunque «entiende». Ella, por su parte, se refiere al «no» con el que quiere evitar que el niño coja algún objeto que pudiera ser peligroso. En esas ocasiones, Dídac reacciona con angustia y grita, huyendo, dejando los ojos en blanco, volviendo al objeto que se le negó sin dejar de gritar.

Sobre este tema le decía que como él no tiene acceso al uso del sistema del lenguaje, sino solo de forma fragmentaria, era posible que el «no» así separado y aislado pudiera ser mal entendido por él e interpretado como un rechazo.

Esto produjo un efecto visible e inmediato de perplejidad en la madre y un nuevo saber sobre el uso del «no» en la relación con su hijo, marcado por el alivio que siguió a la perplejidad, lo que se tradujo en una apertura, a partir de entonces, hacia la flexibilización.

Vemos, pues, que tomar la palabra tiene consecuencias. Es el Otro quien dará sentido a nuestro mensaje. No dominamos lo que el Otro entiende de lo que decimos. Las palabras, los significantes, no tienen el sentido en su interior, sino, por decirlo de algún modo, en su exterior. Para que una palabra adquiera sentido es necesaria la movilización de otras palabras que entren en relación con ella, como se comprueba inmediatamente en el uso del diccionario. En este caso, con «pa-pa», no podemos afirmar con rotundidad que para Dídac no signifique lo que teme la madre. En rigor, no sabemos qué significa. El sentido es supuesto por nosotros, y así suponemos un sujeto. Hay siempre un margen de no saber en el sentido que damos a lo escuchado.

En este caso, el rechazo radical de Dídac del que hemos hablado hay que tomarlo en serio, es eso. Y es seguro que tanto el padre como la madre y, en general, las personas

próximas a Dídac lo han sentido. Es algo muy difícil de soportar y no digamos de aceptar.

Es posible, y suele ocurrir, que se cree así una espiral de rechazos mutuos basada en la convicción recíproca de ser rechazado, algo que puede llegar a ser infernal. Cuando ella habla de la desobediencia del niño, entendemos que no está sino traduciendo su impotencia y, digámoslo, su desesperación por el rechazo de su hijo a todo. Un rechazo que se captaba perfectamente en las huidas y gritos del niño. Con la trivialización que aporté primero y con la oportunidad que brinda Dídac al usar esta palabra para ir hacia ella, nos da ocasión de introducir algo del deseo como límite a esa espiral de goce en la que, de algún modo, estaban sumidos.

¿QUÉ ESCUCHAMOS EN SUS PALABRAS?

Las etapas tan iniciales del lenguaje son valiosísimas como indicadores del sujeto. Al ser escasas las palabras, nos muestran lo que impacta en la vida subjetiva del niño, cuál es su preocupación, cuáles son sus temas de interés.

En este caso, podemos oponer el «no» radical inicial con el «pa-pa». Ambos dan cuenta, en cada momento, de la posición del sujeto ante el mundo. En el primero escuchamos un rechazo radical. El «pa-pa», en cambio, habla de un momento nuevo, en el que, después de haber partido, regresa... para volver a partir, repitiendo esto, trazando un surco en el ancho mundo.

Lo que se observa con mucha claridad es que tanto en el primer momento —como excluido— como en el segundo —en tanto incluyéndose— es él mismo el que está afectado por esos significantes.

El primer tiempo, de rechazo, es el que hemos conocido al inicio del tratamiento, y el segundo es el que se está desplegando en estos pocos meses. En efecto, Dídac amplió su vocabulario.

NOMBRAR Y COMUNICAR

El despliegue de sus itinerarios ligados a objetos y, enseguida, a objetos nombrados se concreta, por ejemplo, en el abanico de nombres que da a un objeto especialísimo: la

pelota, más grande que él, de la sala de fisioterapia. Dirigiendo sus pasos hacia ella y señalándola, contento si la veía desde lejos, la nombraba «alelapá». El tono de excitación y alegría era inestable. Mientras la abrazaba sin alcanzar a rodearla con los brazos, con expresión amorosa, dirigiéndose a mí con la mirada, o a sus padres que a veces nos acompañaban, repetía «alelapá» en un nuevo uso del lenguaje; no ya solo para nombrar un objeto del mundo, sino para comunicarse, con deseo de contar a sus interlocutores que allí estaba ese que le gustaba tanto.

Pero su excitación crecía, de modo que él hacía más movimientos, daba empujones, golpes a la pelota, que botaba escapando a su control y por momentos se le iba encima, como si lo persiguiera. Así, a veces terminaba huyendo asustado.

Consentíamos esta actividad, introduciendo pequeños gestos con el propósito de que él se apaciguara y de frenar la pelota.

SIMBOLIZACIÓN, IMAGINARIZACIÓN, REALIZACIÓN DE LOS OBJETOS
PLACER/DISPLACER/ANGUSTIA

Dídac procede como señala Freud en un texto que hemos mencionado sobre la denegación:³ vuelve a encontrar en la realidad un objeto elegido y evocado, fantaseado, y puede nombrarlo como existente, «alelapá». Es una comprobación, un «juicio de existencia». Este objeto existente en la realidad tiene en su caso una clara eficacia, pues es claramente apreciable que capta su libido, que se diferencia de los demás, que él lo busca sin haberlo visto recientemente, etc.

En su caso, este objeto, al mismo tiempo que despierta su ternura y lo calma, lo aterroriza. ¿Por qué ocurre esto?

Los objetos que unen y separan al sujeto con el mundo cumplen efectivamente una función identitaria si han sido simbolizados (recortados) e imaginarizados (envueltos por la imagen corporal narcisizada, yoica).

Marie-Hélène Brousse⁴ comenta la diferencia, por ejemplo, entre el cabello que pertenece a nuestra imagen, que cuidamos y nos identifica, y el que queda en la bañera o formando un tapón en el sumidero. Es de esa degradación de lo que se trata. Pero en el caso de Dídac, como su proceso de simbolización e imaginarización del mundo es precario, no es necesario que la pelota esté deformada ni tirada en un basurero para que

aparezca en su otra dimensión. Las redes que la sostienen en un mundo en proceso de construcción son frágiles.

No obstante, nadie está a salvo de la angustia, pues a cualquiera nos puede pasar, en determinadas circunstancias, que algo muy familiar —una cosa, una persona, incluso nuestra propia imagen— se nos aparezca, más o menos fugaz y abruptamente, como extraño, ajeno e invasivo.⁵

Esto puede ocurrir cuando el objeto pierde por alguna circunstancia su dimensión simbólica, cuando se realiza,⁶ desaparece su dimensión de objeto del mundo humano, se desviste de lo que puede hacerlo amable.

Esto nos sitúa en la problemática del exceso y de la falta. La falta y la pérdida son estructuralmente necesarias. Como ya hemos mencionado, Miller nombra esta necesidad, que es una necesidad en tanto somos humanos, como «necesidad de simbólico» o «necesidad de -1».⁷ La nombra respecto al caso Roberto, el «niño del lobo» atendido por Rosine Lefort, que en determinado momento cogió unas tijeras de plástico para cortarse el pene. Como Roberto no puede inscribir una falta simbólica, no puede ausentar un poco a través del lenguaje ese órgano, ni vaciar un poco su cuerpo de goce, intenta proceder a producir su «ausentificación» en lo real.

FORT-DA: FALTA DE OBJETO

Hay un ejemplo clásico en psicoanálisis que siempre se estudia cuando se aborda este tema y donde la simbolización sí cumple su función. Se puede decir que es el caso de simbolización por antonomasia.

Se trata de la observación realizada por Freud de un niño de dieciocho meses que jugaba con una bobina de hilo que tenía sujeta por un cordel.⁸ En ausencia de su madre (su Otro primordial) jugaba a lanzar la bobina a través de los barrotes de la cuna, sujetando el extremo del cordel mientras decía «o-o-o-o», que Freud interpreta como *fort* en alemán, lo que se traduce como «fuera».

El segundo tiempo de ese juego era la recuperación de la bobina, con un alegre «a-a-a», que equivale a *da* en alemán y se traduce por «aquí».

El niño, dice Freud, tenía la «perturbadora costumbre de arrojar lejos de sí, a un rincón del cuarto, bajo una cama o sitios análogos, todos aquellos pequeños objetos de

que podía apoderarse, de manera que el hallazgo de sus juguetes no resultaba a veces nada fácil». Dicha costumbre se aclara como actividad lúdica, en serie con la del carrete de hilo, en la que el niño juega a que los juguetes están fuera. Más tarde, se confirmó esta interpretación al jugar el niño a aparecer y desaparecer ante el espejo, y luego narrarle a su madre que «nene o-o-o-o»,⁹ que el nene estaba fuera.

A través de estas actividades lúdicas, el sujeto elabora psíquicamente la cuestión de la ausencia, tanto de los objetos como de sí mismo. Siempre se trata del sujeto y del objeto. Los juegos de los niños siempre tienen que ver con su subjetividad, con algo que necesitan elaborar. En el niño de la bobina vemos cómo hay una repetición, en la que las distintas versiones y perspectivas son usadas por el sujeto para elaborar la cuestión de la ausencia de los otros y de sí mismo. Nombra la ausencia, es cierto, pero —Lacan lo señala—¹⁰ puede hacerlo porque tiene la bobina de hilo, ese objeto (reserva de libido) como soporte. De modo que al mismo tiempo que ensaya, por decirlo así, la ausencia, se afirma en su pertenencia. Esta pertenencia es la suya, de algún modo. El objeto le pertenece, pero así él pertenece (un poco) al Otro. Llamamos alienación a esta pertenencia que entraña un menos de libertad, en tanto la presencia/ausencia del Otro es fundamental para la existencia del sujeto.

El *Fort-Da* es un clásico del psicoanálisis infantil, mencionado tantas veces porque tantas veces emerge en la clínica; o bien porque su ausencia en la vida del niño despierta preocupación y hace necesaria una observación más detallada para apreciar ponderadamente y en el contexto de la historia del niño qué ocurre, qué tropiezo lo ha impedido.

OBJETO EN EL *FORT-DA*/OBJETO AUTÍSTICO

Dídac, en cambio, en su trabajo con la pelota Bobath (es el nombre con el que se conoce a estas pelotas en fisioterapia) nombra el objeto y no su falta, lo cual es característico del objeto autístico a diferencia del objeto del *Fort-Da*, según lo desarrolla Maleval.¹¹ Los golpes y empujones que le da los entendemos como intentos de ausentarla, de ponerla lejos real-mente, de introducir algo de la negatividad.

En su caso, pues, el trabajo no es un *Fort-Da*, un trabajo de simbolización sobre lo

que no está y el sujeto desearía que estuviera, sino un intento de producir una ausencia en un objeto que está excesivamente presente.

Es frecuente que niños pequeños con autismo, u otras alteraciones en la constitución de la subjetividad, jueguen a repetir secuencias de dos tiempos, como apagar y encender la luz,¹² o abrir y cerrar una ventanita tras la que aparece y desaparece un personaje. Son juegos que hay que alentar, según las circunstancias, aunque no tienen la misma estructura ni eficacia que el *Fort-Da* y pueden ser, a veces, muy contraproducentes. Tienen el sentido que mencionábamos de intentar producir la ausencia y, en cierta medida, casi siempre lo consiguen. Para valorarlo, hay que hacerlo por sus efectos, observando si el juego contribuye a la tranquilidad y bienestar del sujeto, a abrirlo al mundo, o si, por el contrario, lo excita, lo angustia, lo aísla. A veces, aunque es un juego, es una experiencia de goce tan intensa que resulta invasiva y es preferible desalentarla, lo cual puede no ser fácil.

VIÑETA CLÍNICA SOBRE LA REPETICIÓN DISPLACENTERA

Hugo, de dos años y tres meses, inició su tratamiento así, muy invadido por la compulsión de «jugar» con el interruptor de la luz. Pongo entre comillas ese «jugar», porque en estas situaciones podemos decir que el propio niño (objetalizado) es el juguete de su compulsión, de ese empuje que él mismo no puede detener. Le ofrecimos juegos y artefactos con mecanismos similares, apuntando a que pudiera desplazar y, así, poner en circulación algo del goce que lo invadía. Pero no prestó ninguna atención. Lo acompañamos un par de sesiones, mostrando una expresión de preocupación por esa actividad que él no podía detener.

Al final de la segunda sesión, dije que creía que Hugo no podía parar de hacer eso, y que tal vez el próximo día podíamos probar de inventar algo para intentar parar.

En la sesión siguiente le propuse contar las veces que movía el interruptor e intentar parar en la número diez. Sorprendentemente, aceptó. Al finalizar, se detuvo. De inmediato se creó un vacío, no sabíamos qué hacer. No fue fácil encontrar objetos o actividades que le gustaran.

Esta actividad desenfrenada se convirtió en un ritual más apaciguado, al ritmo —cada día al empezar— de lo que íbamos contando con cierta parsimonia, de modo que, a veces, de tres *on-off* contábamos uno. Al finalizar, yo proponía: «Ya está, pasamos a otra cosa», frase que él repetía, accediendo, aunque no era obvio que hubiera «otra cosa» inmediatamente.

Ese vacío, en el que estaba acompañado por alguien que lo soportaba junto a él, fue un importante punto de anclaje del tratamiento, que versó durante meses sobre los agujeros en unas casas de juguete: puertas, chimeneas, ventanas. Llenarlas de personajes, amontonados, vaciarlas.

Mucho más tarde, este niño disfrutaba de mirar por la gran ventana abierta¹³ del despacho hacia un pasillo exterior, amplio y luminoso, en el que, a la hora en que él miraba, no había nadie. Contemplaba ese vacío, el cielo. Intentaba construir una representación del espacio porque oía los coches y no los veía... en fin.

En resumen, básicamente la operación de este niño fue pasar de un demasiado lleno, imparable, a poder producir una oposición lleno/vacío; y a poder concebir el espacio como habitado por objetos separados.

Así, cuando un «juego», sea o no de repetición, excita en demasía a un niño, o lo aísla, etc., la prudencia es muy importante. A pesar de que resulte algo negativo para él, en tanto es goce desregulado, hay que tratarlo con todo respeto puesto que es la solución que ha encontrado el sujeto hasta ese momento, el modo de intentar una regulación, de tratar lo insoportable. En situaciones así es ineludible, como siempre, inventar maniobras que apunten a su consentimiento. Para respetarlo, es necesario tener paciencia; y para tener paciencia es necesario no perder la orientación. No queremos enseñarle cómo se hace, porque no lo sabemos; no queremos adiestrarlo, porque es indigno. Queremos acompañarlo a que encuentre una salida a algo que suponemos que desearía dejar pero no puede. Y sí, sabemos que eso, a veces, incluso en momentos tan precoces de la infancia, requiere tiempo. Ese es uno de los ejes fundamentales del psicoanálisis: tener en cuenta siempre el tiempo subjetivo, en este caso, del niño y de sus padres. Poner límite a eso será necesario, pero las formas en que eso se haga son fundamentales para que el límite sea tal y no un relanzamiento del goce.

A veces ocurre que, intentando poner un límite, el adulto cae en una espiral de goce con el niño, tanto si el niño es autista como si no, pero tal vez de modo más radical en el autismo. Por ejemplo, yendo frontalmente a quitar el objeto al que el niño se ha pegado, o insistiendo en una prohibición ineficaz, etc.

LOS OBJETOS, LOS NOMBRES, LAS PALABRAS DE DÍDAC

Vamos a señalar un detalle muy interesante sobre los objetos y el lenguaje de Dídac. Dijimos más arriba que a la pelota le puso de nombre «alelapá», y a la lavadora, «alela».

En esta construcción, que avanza a partir de un «no» fundante, son especialmente interesantes las repeticiones. Nos referiremos a la limitada serie de primeras palabras de Dídac, en la que cada una funciona como generadora de una nueva palabra.

En el primer tiempo, como decimos, hay un intento generalizado de negativización o des-realización, con ese «no» fundacional de la subjetividad. A continuación, en un trabajo de construcción, aparecen:

1. «Pa-pa»: Repite una sílaba, *pa*, y eso tiene sentido para él y para los demás. Ha tomado una nueva palabra del lenguaje común.
2. «Alelapá» (pelota): Para formar esta nueva palabra, antepone un trisílabo «alela» a la sílaba *pa* que repetía para formar la palabra anterior. Tiene sentido para él, no en la lengua común, pero él sabe transmitirlo.
3. «Alela» (lavadora): El trisílabo «alela» de la formación anterior se separa del *pa*. Es una nueva palabra —aunque similar a la anterior— en cuanto al sentido.

Ha formado, pues, tres palabras diferentes haciendo uso de cuatro sílabas, combinándolas y repitiéndolas: *pa*, *a*, *le*, *la*.

En un análisis más detallado, podemos localizar las similitudes con la lengua común y las iteraciones de algunas letras.

En *pe*lota y *ale*la *pá* (nombre de la pelota en «su» lengua) si leemos solo las letras marcadas en negrita, encontramos *ela* como común. También *ela* es común con la terminación de *ale*la, nombre de la lavadora.

Nos parece interesante señalar que ha construido un mínimo sistema lingüístico usando leyes propias de formación de palabras. Es un sistema propio que, por ahora, no toma, excepto «pa-pa», las palabras de la lengua común. Eso está rechazado, pero ha conseguido, por una vía alternativa, empezar a hacer uso del lenguaje no solo como vocabulario, sino también como comunicación y, nos atrevemos a decir, como algo de la ley que ordena su mundo en construcción, de modo peculiar.

También resulta llamativo que entre todas las palabras que Dídac oye a su alrededor desde que nació, él ha recortado, tardíamente, estas sílabas para empezar a poner orden en su mundo. Ha procedido con pocos elementos, excluyendo el sistema amplio del lenguaje común —sin poder acceder al vacío necesario para que este sea eficaz en sus funciones— y su libido se ha adherido, fijado, a esos pocos fonemas. Hay un goce en la emisión misma. La reiteración de su pronunciación y la excitación que la acompañan son clara muestra de ello.

De gran trascendencia también, en su pequeña vida, es el hecho de dirigirse a otros para narrar con una sola palabra, acompañada de un gesto, sonrisa y mirada elocuentes, el bienestar y el cariño que siente cuando abraza la pelota.

Por otra parte, observemos que, curiosamente, Dídac no pone en juego un nombre

para el coche rojo. Es un objeto que queda fuera de la serie que ha podido nombrar inicialmente. No tenemos una hipótesis muy rotunda sobre ese punto. Buscando una explicación, nos damos cuenta de que ese coche es, entre sus objetos preferidos hasta el momento, el que tiene más relación con la ausencia. Aunque todos los otros están ausentes en algún momento para él, pues no ha elegido objetos que pueda llevar consigo, respecto del coche coinciden varias circunstancias:

Está guardado (ausente) hasta que él, después de abrir la puertecita, lo ve y lo coge. Dispone de él como quiere: con su juego lo aleja (ausenta) y lo vacía, al quitar las piezas interiores y arrojarlas.

En el juego conmigo, a veces lo escondo diciendo en broma que no está.

Estas coincidencias parecen indicar que el coche le sirve para elaborar algo en relación con la presencia y la ausencia, aunque no sabemos en ese momento cómo evolucionará.

Tengamos presente, como enfatiza Maleval,¹⁴ que en el *Fort-Da* el niño no nombra el objeto, sino su ausencia y su presencia. En este caso, no hay nombre para el objeto, pero tampoco para su ausencia.

Entonces, remitiéndonos al título del capítulo («Repetición, cambio y lenguaje») podemos decir verdaderamente que se inaugura un tiempo nuevo para Dídac. Es un tiempo de repetición frente a la deriva errática, siempre cambiante, del tiempo anterior. En esa deriva, solo la lavadora parecía quedar registrada, en el medio de la nada y sin posibilidad de un trabajo con ella. No era un objeto simplemente ausente, sino más bien un objeto que subjetivamente podría vivir más bien como arrebatado.

La repetición que se instaura se enlaza a su inicio de uso del lenguaje, extiende su mundo y no impide la riqueza y la amplitud, sino todo lo contrario: las potencia, pues le proporciona puntos de apoyo y de referencia desde los cuales seguir explorando y construyendo.

En este primer tramo del tratamiento, Dídac ensaya su relación con la ausencia de dos maneras: a través de los objetos que ha elegido y que tienen diversas modalidades de ausentarse y estar, y a través del vaciamiento que él produce en el coche rojo, al arrojar las piezas fuera y hacerlas ausentarse. Es una ausencia que no es la del *Fort-Da*. No hay en Dídac, en este momento, interés por el retorno de las piezas.

LA CONSTRUCCIÓN DEL BORDE AUTÍSTICO

UNA ESPECIFICIDAD DEL AUTISMO

El autismo tiene aspectos clínicos en común con otros, así llamados, trastornos del desarrollo que emergen ya en la primera infancia. Pero tiene también sus especificidades.

El doctor Leo Kanner en 1943, en Baltimore, y el doctor Hans Asperger en 1944, en Viena, sin conocer cada uno los trabajos del otro, aislaron cuadros muy parecidos de pacientes, empleando además un mismo término para nombrarlos:¹ «El rasgo dominante del síndrome —para Kanner, deseo de soledad; para Asperger, restricción de las relaciones con el entorno— es el que orienta a ambos médicos hacia el término más usado en la clínica psiquiátrica de su tiempo para describir tal fenómeno: “autismo”».²

Por su parte, Laurent³ estableció —prosiguiendo en su estudio minucioso de los textos de Rosine y Robert Lefort, y basándose en su propia práctica institucional— el diagnóstico diferencial entre las psicosis infantiles y el autismo. En los tres casos, se trata en el primer momento de un rechazo radical que hemos nombrado en un capítulo anterior⁴ como «forclusión». Es decir, el mecanismo defensivo radical, merced al cual no hay interior, ni éxtimo, sino solo exterior. No hay inscripción en la propia subjetividad de aquello que se rechaza... Sí hay retorno. Y respecto a este, Laurent señala con claridad las diferencias: en la esquizofrenia, el retorno del goce se produce sobre el cuerpo (en los fenómenos y vivencias de cuerpo fragmentado, por ejemplo); en la paranoia, el retorno se produce sobre el Otro (el Otro, perseguidor, es el que goza y es el culpable), y para el autismo no hay trayecto pulsional posible. En el autismo el goce se queda encapsulado, sin trayecto.

Laurent se refiere a casos extremos. Afortunadamente, en clínica infantil podemos ver casos donde el borde autístico que suple al yo toma forma, se esponja y, hasta cierto punto, se ductiliza.

LA CLÍNICA INTERROGA

Si aplicamos las dos observaciones clínicas que aislaron los primeros descubridores de estos modos de ser —la «soledad» y la «restricción de las relaciones con el entorno»— a la clínica del caso Dídac, podemos decir que, en efecto, Dídac ansiaba la soledad cuando lo conocimos, al inicio, y huía de la proximidad de las personas... Pero al mismo tiempo se podría decir que no conseguía tal soledad. Su rechazo puede leerse como intento, pero lo que clínicamente es evidente es que está invadido, que no lo logra. No consigue la homeostasis que consigue el niño autista «encapsulado».

En los dos *tipos* definidos por Kanner y Asperger se puede apreciar con claridad un denominador común, incluso una gradación. Ciertamente, muchas veces ocurre que en el inicio un niño se aísla de manera radical, sin hablar, mirar, sonreír, coger objetos..., y evoluciona, especialmente si inicia tratamiento desde pequeño, hacia un estilo más o menos restrictivo de relación con el entorno.

Esto justifica que se engloben dentro del mismo espectro clínico. Pero ¿qué pasa con Dídac? Su deseo de soledad no es obvio a pesar del rechazo. Y comprobaremos que, efectivamente, evolucionará hacia el modo restrictivo, con una restricción muy peculiar y, podemos decir, localizada. O sea que en la clínica de Dídac no encontramos ni cápsula autística ni restricción social, por decirlo de algún modo.

En los últimos años se ha llamado la atención sobre un modo especial de inicio muy precoz del autismo, que cursa en una situación de excitación y angustia extremas, tal como hemos descrito para el caso Dídac. Se ha denominado este modo de inicio como «sujeto en estallido» (Laurent)⁵ y como «autismo prekanneriano» (Maleval).⁶

Así pues, lo que esta clínica del espectro —basada en la evolución observada en muchos casos desde una forma hacia la otra— nos hace interrogar es qué habría en común, en la propia constitución del sujeto, que hiciera inteligible esa posibilidad de evolución y, por lo tanto, hiciera justificable hablar de continuidad, de espectro. Una pregunta que se justifica en tanto tiene utilidad práctica, clínica, para orientar nuestro

trabajo, pues hay algunos aspectos que conviene tratar de muy diferente manera en otros trastornos de emergencia precoz en el desarrollo.

EL YO

Hemos mencionado ya una de las tesis del psicoanálisis que podemos tomar como respuesta a esta pregunta: la no constitución del «yo» en el autismo.⁷ El yo aporta al sujeto una identificación, que es la forma de identidad humana.

«Saber quién soy» (si fuera eso, al límite, posible) es tarea de esa instancia que se genera en el «estadio del espejo»,⁸ descrito por Lacan, entre los seis y los dieciocho meses, en un tiempo dilatado.⁹

En este estadio hay un momento estelar. Estelar porque aporta unidad y brillo narcisista a la imagen del cuerpo.¹⁰ El bebé reconoce su imagen en el espejo como propia. Sabe que es él, en un modo ilusorio de saber. Frente a una fragmentación nebulosa en la que vive, sin poder integrar las partes de su cuerpo como propias, sin poder atribuir realidad a los objetos del exterior, su imagen es un consuelo y un anhelo. El yo tiene que ver, pues, con la imagen de sí mismo y con los objetos. En rigor, con la propia existencia de los objetos del mundo.

La plácida nebulosa en la que vive el bebé, aunque con momentos de angustia y malestar, se va ordenando de manera que, al mes de vida, por ejemplo, con toda la cautela y relatividad con que hay que tomar estas indicaciones, puede fijar la mirada en la cara de una persona y seguirla. A los cuatro meses, agita un sonajero largamente. Si se le cae y está visible, puede extender el brazo y cogerlo, pero no puede hacerlo si sale de su campo de visión.¹¹

El reconocimiento de la imagen especular a lo largo del estadio del espejo permite al sujeto la afirmación «soy yo» en un reconocimiento anticipatorio, que contrasta con sus percepciones corporales parciales, desordenadas.

Frente a la globalidad de la imagen, la parcialidad irrumpe como fragmentación. Así que, al mismo tiempo que la identificación a la imagen especular produce un júbilo triunfante, también abre una brecha entre ambos aspectos: la fragmentación desordenada, y la forma global que imaginariamente toma el cuerpo. Una brecha de la que se sufre, no

se cierra nunca y permanece siempre la tensión: «saber quién soy, velando así lo que no quiero saber de mi fragmentación».

EL YO, EL OTRO, LOS OBJETOS, LA LIBIDO

El estadio del espejo precipita transformaciones en cadena, que procuraremos desarrollar de forma breve y necesariamente parcial. Pensemos en partes visibles del cuerpo: ojos, boca, manos, cabello, dientes, uñas, nariz, agujeros, genitales, etc. Estas y otras se incluyen, en el estadio del espejo, en la globalidad de la imagen y, así, la descompletan.

Si no operara en absoluto lo que denominamos «estadio del espejo», en el caos perceptivo lleno de fragmentos al que hemos venido refiriéndonos, no habría ninguna globalidad, pero tampoco ningún recorte.

El reconocimiento de la imagen precipita una cascada de acontecimientos, por los cuales lo simbólico y lo real se ordenan solidariamente. Las palabras se trenzan con la imagen, nombrando y ordenando las zonas corporales, recortándolas, en un corte que ya no es el trozo informe. Por ejemplo, tenemos el juego frecuente durante los primeros meses y años infantiles, en el que a los bebés se les pide que señalen la nariz, la boca, etc., jugando y así ordenando y libidinizando su cuerpo. El juego incluye preguntas, en tono meloso, sobre de quién es la nariz, la panza, etc.

La satisfacción que así se *suma* al localizarse, *resta* libido narcisista; resta libido al yo, al cuerpo y a su imagen global... siempre y cuando el sujeto consienta a ello, a esa pérdida que se opera por virtud de la localización y el recorte. Entonces, se trata de un sujeto que, reconociéndose en una imagen exterior a él, nombrándose a partir de ella como «yo», nombra las partes de su cuerpo con palabras del lenguaje, exterior a él.

DOS DIMENSIONES DEL OTRO

Lo que resulta, pues, en esta operación transformadora que es la identificación es un sujeto imbricado con el Otro, tal como nos mostraban los ejemplos de fenómenos clínicos citados en un capítulo anterior: un Otro disimétrico respecto al sujeto, que Lacan llamó el gran Otro, diferente del pequeño otro¹² de la imagen especular. Esta diferencia se entiende como ordenamiento en dos ejes.

La relación con nuestros semejantes se ordena según el eje de lo imaginario. Allí se sitúa la identificación en una relación de especularidad. No solo «ese soy yo» en la imagen, sino «ese soy yo, como él». El otro es percibido en el eje imaginario como imagen global, reabriendo la brecha de la propia fragmentación, y situándose allí los celos, la rivalidad, la tensión agresiva, pero también la simpatía y un modo de deseo.

El otro eje, el simbólico, es una dimensión diferente de la alteridad. En ese otro plano de la identificación está el nombre, que no es del orden de la imagen, y, aunque su función es compleja, diremos por ahora que aporta un lugar al sujeto en la genealogía y el deseo familiar, desde lo simbólico, desde el Otro.

Más arriba, volviendo al registro de lo imaginario, hemos hecho referencia a la mirada de un bebé de un mes de vida. Hay libido circulante en el circuito imaginario, en el que los objetos libidinizados prefiguran al yo. Y tratándose de imagen, la mirada es fundamental. El bebé puede mirar y seguir una mirada, porque ha captado de algún modo que su cuerpo, como imagen, ha atraído hacia sí una mirada que lo libidiniza a él. En ese punto se ha producido un encuentro, al que el sujeto ha consentido.

Decimos por eso que los objetos pulsionales, en este caso el objeto pulsional «mirada», se sitúan en una zona que está entre el campo del sujeto y el campo del Otro. A eso se refiere el consentimiento al que acabamos de referirnos. Por ejemplo, en Dídac hemos podido seguir cómo ha hecho un pequeño trayecto respecto a la mirada, desde un no consentimiento inicial —cuando escondía los ojos— hasta disfrutar fugazmente de un encuentro entre miradas frente a las cortinas.

El *Fort-Da* que describimos en el capítulo anterior, como modo de elaboración de la ausencia de objeto y, por tanto, de constitución de este mismo, está articulado al estadio del espejo. De hecho, si nos fijamos, observamos que el *Fort-Da* estudiado por Freud culmina cuando es el propio niño el que puede aparecer y desaparecer frente al espejo, y nombrarse como ausente ante el Otro (su madre, cuando vuelve); él mismo como objeto narcisizado, pero especialmente como simbolizado, que puede faltar en el Otro porque allí hay un lugar en el que él está inscrito. Esa es la culminación del proceso imaginario abierto en el estadio del espejo: no solo la asunción de la imagen, sino la inscripción del sujeto como falta en el Otro.

Diremos, entonces, que el yo se constituye en una alienación a la imagen, una imagen exterior. Eso precipita y desencadena que, retroactivamente, el sujeto se reconozca no

solo como «yo» en el registro imaginario (*moi*), sino también como «yo» simbólico (*je*), como sujeto del lenguaje.¹³

El sujeto que tiene un cuerpo es el que puede nombrarse, como en el «nene o-o-o» del *Fort-Da*. En la imagen vendrán a inscribirse los objetos de deseo, en el marco de rivalidad y también de simpatía por el semejante. El «fuera» del *fort* es un lugar creado. Necesita de lo simbólico. Es un gran invento humano que permite diferenciar lugares, separarse y también dejar cosas, perderlas.

Vemos, otra vez, que el sujeto no es, en absoluto, un dato de entrada. Es un efecto. Incluso se puede igualar a una respuesta. Por ejemplo, cuando el niño que se sobresaltaba con los ruidos —del que hablamos en el primer capítulo— dice «he sido yo», esa respuesta suya a algo del lenguaje que ocurre en su cuerpo, a la voz que sale de su garganta, esa respuesta es él. No es meramente una respuesta verbal. Es un acto.

EL CUERPO

Un aspecto que quizá no ha quedado muy enfatizado hasta ahora es que, más allá de la identificación imaginaria y de su imbricación simbólica con el Otro, está «el individuo, el cuerpo aquejado de la lengua [...]. El sujeto se produce en ese cuerpo»,¹⁴ ese cuerpo afectado, ese cuerpo donde el lenguaje, más que ordenar y apaciguar, marca, traza el goce. En el ejemplo freudiano de la mujer con neuralgia facial, el dolor en la cara aparece en lugar de la marca que dejó la ofensa verbal, de lenguaje.

Cada uno de nosotros se ve confrontado a eso, a las marcas con las que el lenguaje señala el cuerpo, y cada uno de nosotros debe inventar un modo propio de hacer con eso. Aceptarlo o rechazarlo, creer o no, aferrarse, dejarse llevar, oponerse, contestar, darle la vuelta...

En el autismo, el rechazo a la identificación arranca ya en este tramo. El sujeto autista (recalcamos, *sujeto*, en tanto respuesta al impacto del lenguaje sobre el cuerpo) rechaza esa marca.

Fue Laurent quien, buscando la respuesta sobre la especificidad del autismo respecto a otras dificultades importantes de aparición en la primera infancia, postuló la creación, por parte del sujeto, de lo que llamó «borde» o «neoborde»,¹⁵ como lo que viene al lugar del yo, como vía de construcción de un cuerpo y de localización de los objetos. Este borde

es una zona libidinal. Es muy heterogéneo en sus componentes y en su flexibilidad, se trata de invenciones singulares. Cumple la función de proteger y dar consistencia al cuerpo del sujeto, separándolo del Otro (del entorno, como habría dicho Asperger). Es una zona donde puede haber algo de una relación y una apertura al mundo.

EL NEOBORDE EN EL CASO DÍDAC

En la progresión, aún muy reciente, del caso Dídac, detallaremos los elementos que van integrando el neoborde que está construyendo. La cronología no es simple, pues los objetos se han ido integrando, por lo que hemos podido observar y descifrar, desde diferentes facetas.

Lo que se observa en el dispositivo de tratamiento es que el primer objeto es el coche rojo. Hemos considerado que, con esa elección, se constituyó una matriz de borde, en tanto este le permitía un nuevo modo de tratar y descubrir, por decirlo de algún modo, lo que quería hacer suyo y lo que quería rechazar. En ese momento, la terapeuta se instituye como tal para él. El objeto entre él y el Otro tiene ese valor, un valor inaugural.

La cronología es difícil respecto a la lavadora. Fuimos sabiendo de ella a través de las preguntas de los padres. Y él la introdujo como ausente cuando la nombró, «alela», derivando su nombre del de la pelota, «alelapá».

En rigor, deberíamos decir que la matriz del borde ya estaba constituida cuando Dídac empezó el tratamiento con nosotros. Por todos los indicios, era una matriz que no lo pacificaba, pero estaba allí. Ese objeto estaba, pero de forma muy conflictiva, entreverado con aquel «no», vivido como rechazo, que le excedía desorbitadamente a él y desbordaba a sus padres.

Las cortinas, ligadas a la oposición significativa sol-luz/sombra-luna, y a la voz, tuvieron una función puntual importante, la de inducir otro objeto del borde: el recorte del objeto mirada. El padre y la madre están en ese borde, encarnando figuras fundamentales del Otro, nombradas o aludidas como «pa-pa» desde los inicios del tratamiento. Hay que enfatizar que el borde posee también, y es muy importante, elementos combinatorios que introducen otro orden; no ya el de los objetos sino el de sus nombres. La función que cumple cada uno de estos elementos es diversa, y ya hemos ido comentando alguna detalladamente.

Toda esta heterogeneidad de objetos y elementos del borde toma apoyo, a nuestro juicio, en dos objetos especiales con relación a la construcción de un cuerpo: la pelota y la lavadora.

Respecto a la pelota, detallaremos que toda la parte frontal de su cuerpo entra en contacto con ella cuando él la abraza. Su expresión es de gran ternura y placer mientras la nombra reiteradamente «alelapá». Está claro que el contacto corporal con la pelota le causa una satisfacción especial. Podemos deducir que este contacto le aporta — cenestésicamente, por la vía de sensaciones táctiles sobre los miembros, el tórax, las manos, la cara que recuesta sobre ella— una sensación vívida de unidad corporal, que no ha obtenido por la vía de la identificación imaginaria. Así se entiende también la explosión de angustia cuando la pelota se separa de su cuerpo y escapa a su control.

En cuanto a la lavadora, la entendemos también como un objeto que tiene que ver con su cuerpo, si bien él no entra en contacto con la máquina. Son los movimientos del tambor interior y los ruidos los que llaman su atención. Cuando ve la imagen de una lavadora —cosa que nos hemos ocupado de proporcionarle a través de diversos medios— la nombra, «alela», mientras tensa con fuerza todo el cuerpo, extiende los brazos, los hace girar rígidamente y pronuncia una larga onomatopeya: «ffffff». Está muy en el papel de máquina, muy entregado.

El caso Joey, el niño autista de nueve años descrito por Bruno Bettelheim en su clásico texto,¹⁶ es tomado por Laurent para formular la importancia de la relación de «acoplamiento del sujeto autista con un objeto particularizado, suplementario, electivamente erotizado».¹⁷ «[un] objeto fuera del cuerpo, [que] integra poco a poco un trazado que rodea realmente el cuerpo del sujeto. Así, este objeto elegido por el sujeto, que primero está “fuera del cuerpo”, acaba quedando tomado, encerrado en el interior de un montaje del cuerpo».¹⁸

Ese puede observar que la pelota y la lavadora tienen que ver con la globalidad corporal: la pelota, según hemos mencionado, a través de las sensaciones táctiles; y la lavadora, cuando él, para hacer como ella, tensa todo su cuerpo, reproduciendo los movimientos y sonidos descritos.

Pensamos, siguiendo a Laurent, que las dos pueden entenderse como objetos que se suman al cuerpo (en vez de ser perdidos), teniendo en cuenta que antes de que estos

objetos se sumen, se aparejen, se incorporen, el cuerpo no es tal. La fórmula que lo resume es *cuerpo + objeto*, donde los tres elementos —las palabras y el símbolo de la operación— están pegados, no pueden separarse. Es el objeto sumado el que hace al cuerpo.

En el caso de Dídac, la vía del borde autístico es de una gran riqueza por la heterogeneidad de los elementos que integra ya desde estos momentos iniciales, cuando apenas han transcurrido dos meses de tratamiento.

El estado general del niño está marcado aún por la emergencia de momentos imprevisibles de angustia, su mirada todavía es muy esquiva, pero no cabe duda de que ha fraguado un nuevo lugar, en el sentido fuerte de la palabra, en el mundo, y que este ya no es el mismo. No hay vuelta atrás.

UN MOMENTO CONSTITUYENTE

Hemos narrado hasta ahora aspectos esenciales de la fase inicial del tratamiento de Dídac, en la que va descubriendo nuevas maneras de estar en el mundo, de forma aún precaria e inestable. Manteníamos una periodicidad de dos sesiones semanales, de modo que se estaba instalando en una rutina de intermitencia estable en la relación conmigo.

A los dos meses y medio de tratamiento, la hora de la salida seguía siendo difícil para Dídac, pero ya se calmaba si se le permitía llevarse algún objeto. No era ninguno en especial, era cualquiera.

ALGO OCURRE

Una mañana a la hora de entrar, en la sala de espera que está junto a la puerta de acceso al local, una niña, Sandra, que había llegado con mucha antelación a la hora de su cita, había dejado sobre una mesa baja unas llaves de juguete. Dídac las había cogido sin que ella reaccionara en contra. Formulé la demanda en nombre de Dídac y ella asintió: se las prestaba. Le di las gracias. Durante la sesión, Dídac pareció olvidar las llaves sobre la mesa baja del despacho y se dedicó a sus cosas: el coche rojo, el paseo, las cortinas y canciones, la pelota y otros objetos en la dinámica mencionada de tocarlos y dejarlos caer. Cuando le dije que era la hora de salir no estábamos en el despacho, pero habíamos dejado, como siempre, la puerta abierta. A toda velocidad, entró, cogió las llaves y las aferró contra su pecho. Fue un gesto sorprendente. El suelo por donde habíamos pasado estaba lleno de pequeños objetos olvidados. Este era diferente, recordado y recogido.

Todo ocurría deprisa. Él corría y se hacía presente en la sala de espera, a la que llegué rezagada.

Daba la casualidad, contingencias que ocurren, de que Sandra se le parecía en la globalidad de la imagen: el color de la piel, el color y tipo de cabello, el color de los ojos, la altura. Contrastaba, eso sí, en el talante: quietecita, callada, tímida.

Él y ella se miraban seriamente. Él, en posesión de las llaves, que cada vez aferraba con más decisión contra su pecho; ella, en actitud que, silenciosamente, nos hacía saber que esperaba que le fueran retornadas. Ellos captaban perfectamente la situación. Recordemos que esta se producía, además, en el momento en que era la hora de entrar para la niña y de salir para Dídac, lo cual deslizaba cierto tono de premura en la demanda, también silenciosa, de los padres respectivos.

Quien haya trabajado o convivido con niños sabe que la situación de rivalidad sobre un objeto es de lo más frecuente. Pero en el autismo se trata de algo muy delicado. En concreto, en el caso de Dídac, es la primera vez que, en el centro donde le atendemos, está en esa actitud, tan decidido a no dejar un objeto. Y es la primera vez que no solo da señal de percatarse de la presencia de un semejante, sino que se sitúa respecto a él (ella, en este caso) en franca relación de rivalidad; incluso, diremos, de desafío. De alguna manera, eso vale oro. Esto nos recuerda una frase de Lacan en su *Seminario II, El yo en la teoría de Freud y en la técnica psicoanalítica*:

De esto resultará nada menos que la situación de impase propia de la constitución del objeto humano. Esta, en efecto, está enteramente suspendida a esa dialéctica celos-simpatía [...]

... un yo enteramente pendiente de la unidad de otro yo es estrictamente incompatible con él en el plano del deseo. Un objeto aprehendido, deseado, lo tendrá él o lo tendrá yo, tiene que ser el uno o el otro. Y cuando lo tiene el otro, es porque me pertenece.¹

LO QUE TRASPASA EL BORDE

Es decir, hace pensar en una situación especular, y en su importancia en la constitución de los objetos de la realidad. Esto debe resultar extraño al lector, puesto que hemos dicho que el estadio del espejo no opera en el autismo.

Laurent habla de intercambio de objetos entre niños autistas. Por ejemplo, sobre la posibilidad de suscitarlo entre dos integrantes de un «grupo» en el marco de una

institución especializada.² Subraya que es necesario, para que esto sea posible, que alguien vele por que haya objetos suficientes para que haya uno para cada uno. Esa situación no es, en rigor, una situación grupal, pues esta se sustentaría en las relaciones recíprocas entre los *yoes* —en el eje imaginario— comandadas por la identificación simbólica a un ideal común. En este agregado de individualidades, en el grupo de personas autistas «el intercambio pone en juego la extracción de un objeto que es parte de su borde».³

Sin embargo, la atención precoz nos pone ante situaciones que no son tan tajantes, en las que, si bien el estadio del espejo no opera como resolutorio de una identificación, hay algo que opera en la subjetividad del niño, en el eje imaginario, en relación con la constitución del objeto y del deseo.

TENSIÓN ESPECULAR. RECONOCIMIENTO. ENTRE LA VIDA Y LA MUERTE

Decíamos que en el autismo no opera el estadio del espejo como tal, con su conclusión, con la resolución simbólica por la que el sujeto puede nombrarse no solo como «yo» imaginario (*moi*), sino también como «yo» simbólico (*je*): es decir, como sujeto inscrito en el deseo del Otro, pudiendo faltar ahí.

Lo que ocurre, si lo simbólico no ha operado en su justo momento, es que la tensión imaginaria no encuentra el límite que supondría su resolución y el abrochamiento de lo imaginario y lo simbólico.

Las vías que tomará cada sujeto para responder a esto serán diversas. Por ejemplo, es frecuente en esta fase, y es ejemplo muy citado en la literatura psicoanalítica sobre la infancia, que un niño le pegue a otro y luego llore contando a un adulto que el otro niño le ha pegado a él. En este fenómeno, llamado «transitivismo», la «identificación» es tal que llega a la confusión, al pegoteo, en vez de a la separación. En rigor, podemos decir que no hay identificación, en tanto no hay resolución del estadio del espejo, y no hay, por tanto, asunción de una imagen como propia, separada de la del otro. El sujeto se confunde, más bien, con el otro; no asume un «soy yo», separándose del otro al que reconocería como semejante, sino que en sus actos muestra un «soy él».⁴

Si, como decíamos, el estadio del espejo no opera como tal, en toda su complejidad, los efectos pueden ser muy diversos. Desde el no reconocimiento de la propia imagen

especular, pasando por este transitivismo, hasta fenómenos de rivalidad extrema donde el sujeto puede sentir una amenaza de exclusión radical, en un «o él o yo» definitivo.

Decíamos en el capítulo anterior que hay libido circulante en el circuito imaginario. En efecto, advertimos perfectamente que la situación creada entre Dídac y Sandra es una situación en la que Dídac se halla «identificado» especularmente hasta la confusión con la niña, que le resulta fascinante y, al mismo tiempo, le aparece como rival; Dídac, decíamos, desea y no puede/no quiere renunciar a ese objeto en tanto ella lo desea. Es el deseo que ella pone en ese objeto lo que a él le interesa. Es eso lo que hace deseable ese objeto. Él quiere tener unas llaves como esas para que ella vea que él las tiene y ser, así, reconocido por ella. Suscitar su deseo y su rivalidad. Los celos y simpatía propios de la situación especular.

Esta lucha puede ser, en cierto sentido y en especial en ciertos casos, a muerte, en tanto subjetivamente es una lucha por el reconocimiento. Cada uno quiere ser reconocido por el otro. El reconocimiento puede llegar a ser de vital necesidad —con todas las letras— para el ser humano, quien, como hemos podido ir viendo, arraiga su ser en el Otro. Si el Otro no responde, o el sujeto no puede escuchar la respuesta del Otro, el sujeto cae y, no es metáfora, puede sentirse morir.

Tenemos entonces a Dídac en posesión de un objeto que ya no es cualquiera; que ha cobrado un nuevo y exorbitado valor. En la escena, marcada por la participación de la mirada, nadie dice nada. Todo se inmoviliza. El gesto de Dídac de acercar las llaves a su pecho nos paraliza a todos. Sandra no se las quita, ni pide, ni da. Esperan. Serán unos segundos. Es como si los niños se encomendaran a los adultos, que encarnan al Otro en ese momento. La tensión creada transmite la pregunta sobre quién es cada uno de ellos dos para los demás. No es una pregunta formulada, pero eso es lo que les estaremos diciendo con nuestra respuesta.

ABRIR UN TIEMPO

Así que, con calma, nos disponíamos a iniciar una negociación, a abrir un tiempo. Pero, repentinamente y sin palabras, las llaves le fueron arrebatadas a Dídac de las manos y entregadas a la niña, que pasó a tomar posesión en silente convicción. El aullido

inmediato de angustia de Dídac fue brutal, acompañado de toda la cohorte de fenómenos de agitación, los ojos girados, la cabeza hacia atrás...

El tiempo para propuestas se había terminado.

Tampoco dije nada. Corrí al otro extremo del local, a su sala de «alelapá», cogí unas llaves parecidas a las de Sandra, e inicié el regreso, corriendo, oyéndolo gritar. Al llegar, le entregué las llaves. Al obtenerlas, dejó de gritar, me miró de manera sostenida por primera vez, sonrió establemente por primera vez, se secó las lágrimas con el puño, dijo «¡Gracias!» —con voz muy alta, sosteniendo la sonrisa y con una fonética que revelaba su poca destreza en el ejercicio fonemático— y pasó a contemplar las llaves con un brillo indudablemente nuevo en la mirada, que dirigía también a mí, de manera alternativa. Conmocionada, le contesté: «De nada».

Estaba radiante. Comparaba su objeto y el de la niña, la miraba a ella, con sus llaves, y miraba las suyas. Nos despedimos. Se despidió alegre, llevándoselas en la mano a casa, volviendo la mirada atrás cuando se alejaba.

Así, Dídac se desesperó al ser despojado de aquel tesoro libidinal, entregado a quien en ese momento encarnaba la mayor de las rivalidades posibles, mezclada con fascinación. Hay que suponer que, efectivamente, fue muy extremo lo que vivió en aquellos segundos, porque la magnitud de su crisis, aunque breve, fue muy intensa. Hacía un tiempo que habíamos dejado de verlo así.

Tal vez pueda parecer una exageración hablar de sentimiento de muerte. Pero no lo es. Delante de una situación así, si el Otro no responde, podemos encontrarnos con lo que Lacan, en su escrito sobre el tratamiento posible de la psicosis, llama «un desorden provocado en la juntura más íntima del sentimiento de la vida del sujeto»;⁵ una caída del lugar del Otro, lugar desde el cual el mundo y la propia existencia pueden adquirir sentido. Por eso, este acontecimiento fue de los más importantes en la cura de Dídac a lo largo de los dos años y medio que estuvo conmigo.

LA VOZ

Sin temor a exagerar, creemos que es en cierto modo un privilegio de los profesionales de atención precoz ser testigos, en la clínica, de hechos de esta naturaleza. En edades más avanzadas las cosas se anudan ya de un modo más estable; las fijaciones de la libido se

van consolidando. Aunque los cambios siempre son posibles, la plasticidad de estos primeros años es de enorme valor, por su ingente potencial terapéutico.

El sujeto autista tiene dificultad para soportar la subjetividad propia y ajena en el lenguaje. Dídac, que decía algunas palabras en una lengua propia, dijo algo con gran carga emotiva y subjetiva usando la lengua común, en una frase de la que diremos, según expresión de Maleval,⁶ que tiene una marcada presencia del sujeto de la enunciación. Se trata, como podrá apreciar el lector, de una operación similar a la del caso que comentamos en el primer capítulo, respecto al ejemplo que podemos llamar «el niño de los ruidos».⁷

En el caso del niño de los ruidos nadie hubiera negado que era un niño locuaz, que incluso podía llegar a provocar en su interlocutor una sensación de aturdimiento, de exceso. En realidad, antes de ser el niño de los ruidos era el niño de los coches: hablaba de los coches —un objeto deseado, en el sentido de que le gustaban, es cierto—, pero en el contacto que establecía con los demás por esta vía, este objeto hacía —según hemos descrito ya respecto al borde autístico— al mismo tiempo de contacto y de barrera. Parecía levantar un muro entre él y su interlocutor: hablar antes de que el otro diga nada, hablar mucho para no dejar hueco, hablar con otra voz para no hacerse escuchar y así no escucharse. Era un modo de establecer contacto con los demás y, al mismo tiempo, mantener alejada la posibilidad de que surgiera, en sus palabras, algo de su deseo, de su acento personal, de su enunciación, de su voz propia; y también, mantener bajo control, por decirlo así, la posibilidad de que surgiera algo de eso en los dichos de su interlocutor.

En el caso de Dídac, la situación previa parece diferente, pero no lo es tanto. Como otros sujetos autistas, estaba elaborando un lenguaje propio, como recurso para no alienarse, para no someterse, podríamos decir, al lenguaje común, tan lleno de posibles equívocos, y en los que habita el deseo con toda su ambigüedad. Hablar en nombre propio significa, en alguna medida, quedar a merced del Otro, del sentido que vaya a escuchar en nuestro mensaje.

El ser hablante no es amo del lenguaje. Como comentamos en el primer capítulo, las palabras a veces nos pueden faltar para decir algo que no podemos; como en el olvido temporal. Pero lo que también comentamos fue que esos olvidos pueden ser muy elocuentes, pues pueden decir mucho sobre cosas muy personales, oscuras para nosotros mismos, como pueden ser nuestros modos de satisfacción. Cuando hablamos, pues, estamos, de algún modo, a merced de lo que el Otro entienda, y eso puede ser distinto de

lo que queríamos decir; y puede ser justo aquello de lo que no queremos saber nada, aquello que rechazamos de nosotros mismos.

Hay testimonios, descritos en la clínica, de la diversidad de maneras que inventan los sujetos autistas para separar el saber y el sujeto;⁸ es decir, las palabras articuladas formando frases con sentido y la propia subjetividad. En el caso de Dídac, al inventar una lengua propia se coloca en posición de amo respecto a esa lengua. Él dicta las reglas y el sentido de las palabras. Es su invención para que las palabras no puedan dividirlo. Es una posición que evita recortar y ceder el objeto voz y engancharlo al Otro del lenguaje.

Tomando otra vez el ejemplo del niño de los ruidos, la voz que usaba al principio no era la suya, de algún modo. Esta quedaba resguardada, retenida. Con el tono agudo e impostado, evitaba su propia voz y así podía hablar... sin decir. Cuando salió aquel viento por su garganta diciendo «he sido yo», perplejo, pudo soportarlo, consentir. Y así pudimos decir que ahí se había producido el sujeto como efecto.

Maleval, quien, como dice Laurent, «organiza decisivamente la clínica del autismo a partir del lugar del objeto voz»,⁹ menciona ejemplos en los que personas autistas que no hablan pueden decir una frase muy breve, con gran carga enunciativa, en situaciones de gran tensión, cuando las defensas del sujeto son desbordadas: «¡Quiero irme!» —es uno de esos ejemplos—, grita un niño aparentemente mudo, con ocasión de ser examinado por un pediatra.¹⁰ Maleval subraya en estas «emisiones» el tormento espantoso que suponen para el sujeto. Es como un desgarró, con sentimientos de vaciamiento muy amenazantes. Es algo observable, efectivamente, en la clínica.

PEQUEÑO FRAGMENTO CLÍNICO

Citaremos, a propósito, un breve fragmento del caso de un niño al que llamaremos Mirko:¹¹

A los dos años y medio no había pronunciado palabra. Mirko llegó aproximadamente un año más tarde a hablar y a ser muy locuaz, pero ausente en lo que decía. Por ejemplo, construía un relato sobre todos los letreros que veía en los trayectos habituales que hacía en coche con sus padres, eludiendo así la enunciación. Más tarde, hablaba en inglés con una fonética excelente. Más bien, cantaba: sabía de memoria todas las canciones de moda que sus padres y él escuchaban durante esos trayectos. Leía los títulos de las canciones en inglés con fonética correcta, y los escribía en YouTube para buscar los vídeos donde podían verse muchachas jóvenes cantando en actitud sensual, para su fascinación.

Hay matices, siempre, y en este caso también hubo momentos muy especiales, en los que la enunciación entró en juego, pero queremos referirnos ahora a un momento en concreto para comentar la dificultad del sujeto autista con la voz: hubo una temporada, antes de que hablara, en que, especialmente a la hora de despedirse, es decir, un momento de separación, Mirko hacía un esfuerzo notable por emitir algo de voz: ponía la mirada vacía, levantaba los brazos en paralelo sobre su cabeza, abría la boca y bajaba con fuerza los brazos hasta dejarlos en ángulo recto a la altura de la cintura, los dedos extendidos, insistiendo varias veces en la operación, manifestando luego su frustración con expresión de tristeza, y mirando con intensidad a las personas que estaban con él, al comprobar que no podía hacerlo. Finalmente, enfurruñado, cogía de la mano a su madre y se iba, dando algún signo de escuchar las pocas y cuidadas palabras de consuelo que le dirigíamos en tono muy bajo.

ENUNCIACIÓN

Vemos así, por un lado, la dificultad de sostener la enunciación por parte del sujeto autista y, al mismo tiempo, los modos de hacer con esa dificultad, modos de respetarla como una condición; condición para poder usar el lenguaje, aunque de manera peculiar.

El punto preciso que obstaculiza la emisión de la voz en el autismo es el miedo a vaciarse,¹² la dificultad para recortar ese objeto voz y cederlo, ponerlo en el campo del Otro. Lo difícil para el sujeto autista es separarse de ese objeto, lo cual es casi palpable en el caso de Mirko.

El acto de la palabra pone en juego no solo el lenguaje, sino también el cuerpo. Es un acto constituyente del sujeto. Si hay consentimiento a esa pérdida, si esta puede soportarse, el efecto que se produce es el sujeto que se deja habitar por el lenguaje —por lo simbólico, con su falta— en el cuerpo.

Lo más frecuente en el autismo, tal como nos lo recuerda Maleval,¹³ es que, tras la emisión de una frase con gran carga enunciativa, el sujeto vuelva a su repliegue, aterrado por una situación que vive como algo límite. Lo que resulta entonces especialmente destacable, para el caso que estamos estudiando, es que Dídac no se repliega. Ha dado un paso. Para él esa emisión ha tenido función de momento constituyente.

En la secuencia, antes y después de que él diga «gracias» por la restitución del objeto, es notable cómo hay una cadena de efectos, pequeños fenómenos, como las lágrimas que siente en la piel de la cara y se seca con el puño; o como su sonrisa y mirada sostenidas. Son fenómenos de cuerpo, de un cuerpo propio, un cuerpo que se tiene. Si bien no es posible suponer que el cuerpo en su globalidad haya cambiado de estatuto para Dídac, vemos en estos detalles un momento de apropiación constitutiva.

El fenómeno central es la palabra «gracias». En el primer capítulo hablábamos de «elección» para referirnos a momentos como este. Dicho en los términos que utilizábamos en ese capítulo, Dídac elige apropiarse de eso que ha producido él mismo. Este momento es un acontecimiento de cuerpo: el sujeto entra en una relación con el cuerpo que es una relación de tener, tener un cuerpo. Tomamos el «gracias» de Dídac como acontecimiento de cuerpo en tanto algo de lo real se puso en juego, bajo el modo de su voz. En la secuencia, el sujeto concernido por lo que ha dicho aparece como efecto, como respuesta de la cesión real de la voz. No ha cedido el objeto «llaves». Se ha apropiado de él, incorporándolo a su cuerpo, en más, como es propio del autismo, pero en esta ocasión el objeto ha captado claramente, en beneficio de la libido narcisista de Dídac, algo de lo imaginario.

En efecto, la restitución del objeto no causó simplemente una pacificación. Podría haber sido: obtenerlo y calmarse, sin más. Pero para él había algo más que la restitución de ese objeto con el que acaso se encerraría. En lugar de cerrar el borde con el objeto dentro, Dídac lo abrió, diciendo con su voz su «gracias» dirigido al tercero. Supongo que mi expresión sería de gran preocupación. Eso y mi carrera instantánea le habrían mantenido en suspenso. Y cuando regreso, en el instante en que sabe que esas llaves son para él, no solo las obtiene sino que también concluye que ese Otro que encarno le ha reconocido sin ambigüedades en su legitimidad de tener eso.

En el capítulo siguiente podremos seguir a Dídac a través del despliegue de los efectos de este acontecimiento.

PACIFICACIÓN, VIVIFICACIÓN, DEMANDA

OTRA POSICIÓN. NUEVAS OPERACIONES

En la sesión siguiente a la que hemos narrado en el capítulo anterior, se aprecia en Dídac, notablemente, una nueva posición. Dentro de un estilo que siempre mantuvo, de cierta alerta, está más pacificado y tiene nuevos intereses. Permanece en el despacho conmigo y con quien le acompañe de su familia, que toma posición al margen y en silencio, como hemos acordado, e inicia unas actividades de las que no había asomado con anterioridad.

Antes de entrar en la narración de las cosas nuevas haremos mención brevemente a las llaves: debemos decir que quienes las trajeron fueron los padres del niño. Comentan que en casa solo se interesó por ellas aquel día y el siguiente. Esto da cuenta de que el valor que poseían era exclusivamente debido a la situación creada en la sesión anterior, situación marcada por la tensión especular con Sandra. Recibo las llaves con un poco de ceremonia, agradeciéndoles, nombrándolas, diciendo que son como las de Sandra, etc. Él no pone mucho interés. Está pendiente de qué haremos. Y lo que haremos será algo muy novedoso en su trayectoria.

En el despacho, como siempre, inicia su actividad con el coche rojo. Pero esta vez no lo lanza. Extrae las figuras interiores: un cubo, un círculo, un hexágono, una estrella,¹ cada una de un color. No las deja caer. Las coloca sobre la mesa. Le digo que ha hecho una fila con las piezas del coche.

Mira a su alrededor. Le ofrezco una caja con tarjetas cuadradas con dibujos de colores. Le interesa mucho. Observa. Mientras él gira las que están boca abajo, pongo sobre la mesa una que tiene dibujado un globo. Él coloca al lado una con una pelota.

Vamos poniendo fichas en fila. Aparecen algunas repetidas y se da cuenta de que todas lo están. Busca el doble de las que le gustan. De pronto, cuando encuentra una de un chupete, la coloca sobre la mesa y, en vez de continuar, se detiene, la señala y me mira. Digo «chupete», y eso inaugura la nueva secuencia que se repetirá: él coge una ficha, la pone en la fila, la señala, me mira y espera a que diga el nombre. Cuando aparece una «doble», la coloca en vertical, sobre la que es igual. También la señala y la nombro. Reconoce la identidad, pero no hace referencia a ella en su silencioso diálogo.

Después de un rato en esta actividad, dirige su mirada hacia una pared donde hay dibujos hechos por otros niños, perdiendo interés por las tarjetas. Digo que «parece que ya hemos terminado con la fila de fichas», para no dejar caer eso tan importante. Le ofrezco papel y colores, y se pone a la tarea con un tono de alegría que ya no es la excitación motriz de antes. Su expresión ha cambiado, está más vivificado. Dibuja dos trazos que se cruzan, rectos, vacilantes, temblorosos, de distintos colores, y me da el papel, que cuelgo con los otros. Él lo contempla, orgulloso. Digo: «El dibujo de Dídac lo ponemos aquí, con los de los otros niños». Sonríe. Observemos que las líneas podían haber sido paralelas, pero no lo son: se cruzan, se tocan.

Me adapto a la nueva situación, aún un poco descolocada por esta permanencia en el despacho y el sosiego del ánimo y de la motricidad. No estaba acostumbrada a ofrecerle cosas, porque, hasta entonces, él se servía, buscaba, revolvía, se iba, yo lo seguía, etc.

Hay una caja pequeña que contiene muchas figuras y letras multicolores imantadas. Hasta la sesión anterior, Dídac solo podía revolver y dejar caer las figuritas, sin dar lugar a que se le dijera que se adherían a la pizarra. En esta ocasión, se la ofrezco, le muestro que se pueden adherir, y va cogiendo, una a una, unas cuantas; las adhiere a la pizarra, una junto a la otra, formando una figura irregular horizontal a la que llamo «una fila», por subrayar la similitud con la operación que había realizado con las fichas de la caja y las figuras del coche.

A la hora de marcharse, se va sin dificultad. Se lleva a casa la tarjeta de la pelota, sin pedírmela, pero de modo franco y abierto. Me despido de él, como siempre, y le digo que puede llevarse la tarjeta, y traerla otro día. Aunque no me contesta, está atento a mis gestos y palabras.

A lo largo de unos meses, esos juegos, que bien podemos decir que son trabajos del sujeto, se afianzaron, constituyendo un nuevo circuito de repetición, ampliado y complejizado. Hubo un cambio de orden que simplemente menciono: ahora no empieza

con el coche sino con la caja de fichas, extrayéndolas una a una, colocándolas sobre la mesa. Señalando cada una, me mira y espera; es decir, me pide. Hasta que digo. Y sigue.

SURGIMIENTO DE LA DEMANDA

Esta demanda se afianzará y enriquecerá también a lo largo de este período. En una sesión, después de adherir las piezas imantadas a la pizarra, intentó lo mismo con una de las piezas interiores del coche, con la que ya había hecho la fila sobre la mesa. Al comprobar que no se pegaba, me la trajo, señalando la superficie de la figura. Un trozo de celo doblado sirvió como recurso. Le expliqué que aquellas tenían imán y estas no. Dídac no la añadió a la fila de las imantadas, sino que la adhirió a una pizarra de madera, a la cual fue añadiendo las otras de esa serie.

Este surgimiento de la demanda en su relación con el Otro, surgimiento al que a veces asistimos, es algo nuevo, muy valioso y sucede cuando han pasado seis meses desde que lo conocí. Es una demanda fija. No deja margen a la interpretación. Me pide eso y no otra cosa. Esta fijeza es frecuente en la demanda de sujetos autistas, que así menguan el margen para el deseo del Otro, que podría aparecer con cosas inesperadas; es una forma de ejercer control sobre la imprevisibilidad del Otro. Él, en esta secuencia, me hace hablar y decir estrictamente eso. Está, como antes, en posición de amo, pero en una nueva apertura que, como decimos, pasa por el Otro de una forma nueva.

Respecto a la figura del coche, supuse en aquel momento, y respondí de acuerdo a eso, que la demanda era más ambigua, o más amplia. Posiblemente me hacía partícipe de una pregunta sobre esa diferencia de adhesividad, además de pedirme una solución al problema. No lo puedo saber. Pero lo supongo y así lo promuevo. El apaño con el celo y la breve explicación para señalar una diferencia son mi respuesta a esta demanda que supongo amplia.

El tempo de toda la sesión ha cambiado. Es más sereno y hay pequeñas pausas entre cada una de las series que construye; pausas, vacíos que puede soportar sin salir corriendo a buscar algo afuera. También en esto opera la demanda: a veces pide salir diciendo «alelapá».

A pesar de la fijeza, es muy importante que la demanda haya entrado en juego, porque eso implica pasar por el Otro.

Al marcharse, siempre se lleva una o varias tarjetas con dibujos, escogidas de una breve serie de elementos favoritos: pelota, globo, chupete, biberón.

CONSECUENCIAS DEL «GRACIAS» COMO ACONTECIMIENTO DE CUERPO

Las series tienen importancia porque implican una operación. Se trata de la constitución de conjuntos de elementos separados que no se pueden sumar y que tienen algún rasgo en común. En cada caso, el elemento en común tiene que ver con una operación subjetiva ligada a una satisfacción.

Vamos a observarlas de cerca, una a una:

Serie 1. Con las fichas de dibujos, la operación subjetiva a la que se liga la satisfacción es la de hacer suyas las palabras del Otro, de los otros, y asociarlas a las imágenes.

Esta asociación entre una palabra y una imagen, rígida y no basada en un proceso de abstracción, es característica del desarrollo del lenguaje en sujetos autistas, con variantes individuales muy significativas.² Señalemos que un abordaje en profundidad de esta cuestión, central en la clínica del autismo, remite a la diferencia entre el signo y el significante, que no vamos a tratar en este apartado.³

Series 2 y 3. En el caso de las figuras imantadas y de las que llevan añadido el cielo, ha creado dos categorías y las separa manifiestamente. Es decir, el denominador común funciona realmente, en tanto sirve para diferenciarlas, incluir o excluir en cada conjunto una pieza. Para hacerlo, procede imaginariamente, utilizando dos superficies recortadas, las pizarras, similares pero diferentes —una gris, de metal; la otra blanca, de madera—, superficies donde es la mirada la que capta que están separadas.

A su vez, estas dos categorías de figuras forman otra categoría, pues tienen en común que se adhieren a alguna superficie y que no tienen imágenes. Representan entes abstractos, matemáticos, que aparecen aquí como objetos: el cubo, la línea. O entes lingüísticos, como el fonema. En un sentido, pues, estas categorías, o series, forman parte de una categoría que las engloba, diferente de la primera, que consistía en «fila de tarjetas con dibujo que se depositan sobre la mesa». (Si él quisiera, se podrían adherir con celo, pero no se le ocurre, de lo cual deducimos que la adhesión es de otra naturaleza en esta categoría.)

Serie 4. Con su dibujo, es él mismo el que se incluye en la serie o categoría de «los niños», es decir, se pone en serie con sus semejantes. Esta creación de series es una forma frecuente de proceder por parte de los sujetos autistas. Lo que es menos frecuente a su edad es esta diversidad de series simultáneas y esta creación tan visible de categorías diferenciadas. Podemos decir que esta invención de Dídac es heredera de aquel sistema que había creado con sus palabras inventadas.

Serie 5. Son las fichas que se lleva a casa y vuelve a traer. Esta es especial y diferente: las fichas, como objetos en sí mismos, tal vez le sirven para producir una falta en la *caja de imágenes-palabra*, en el Otro. Y, tal vez, para evocarme, evocar el despacho, esa atmósfera entre solemne y alegre que se crea mientras trabaja; evocarlo en ausencia. Estas idas y venidas las comento siempre con él. Simplemente las menciono, para darle entidad a este hecho, a esto que él hace con las figuras.

DIGRESIÓN: LO SIMBÓLICO ORDENA EL MUNDO

El ser hablante necesita un orden en el mundo.

El orden que imprime lo simbólico es inestable, no es fijo. Creemos en él, y así existe, pero es cambiante. La edad proporciona una perspectiva que nos hace sentir, y vivir, con más o menos nostalgia según el caso, cómo cambian las costumbres, las prioridades y la moral que nos orientan en la vida; hasta cierto punto, porque no faltarán a nadie momentos de confusión, de duda y de «errores»,⁴ sobre cómo hacer en la convivencia social, familiar, de pareja: con los otros. También viajar aporta una perspectiva vívida sobre las diferentes costumbres en diversos lugares, a pesar de la globalización. Lacan llamó «discurso» a este «aparato» que ordena los modos de satisfacción y que, de alguna manera, pone las cosas en su lugar. Ahora y aquí no es el lugar para desplegarlo, aunque sí daremos algunas pinceladas muy elementales y parciales. Subrayaremos que es necesaria la participación de lo simbólico para que este aparato opere para un sujeto.

Las culturas existen porque cada sujeto encuentra un modo de satisfacción propia sobre el fondo de un modo de satisfacción común, de la comunidad. Si es común, es porque hubo transmisión por parte de un Otro encarnado en alguien. En el día a día, podemos casi olvidar que es así por tradición y no porque sea el orden natural de las

cosas pero, a veces, un cambio súbito en ese pequeño mundo puede hacernos despertar sobre el estatuto de la realidad que, precisamente, necesita de la creencia (en el Otro) para existir subjetivamente. Incluso en la actualidad, en este mundo tan globalizado y tan cambiante en todos los sentidos, el orden de nuestro pequeño universo es algo que nos acompaña y nos aporta estabilidad, aunque no pensemos en eso (o precisamente porque no pensamos en eso).

En estos someros ejemplos sobre la relatividad cultural, se puede apreciar algo que en la actualidad es más fácil de captar que hace años, cuando las tradiciones eran más férreas: el orden de las cosas tiene algo de caprichoso, en tanto podía haber sido de otra manera. Pensemos en un ejemplo trivial: en el Reino Unido se conduce por la izquierda y en los demás países europeos, por la derecha. Por muy caprichoso que sea, una vez establecido, funciona, aunque sea con sus más y sus menos, sus riesgos, etc. Pensemos también en las palabras: ese objeto inflable se llama globo. ¿Por qué? Habrá una lógica histórica, sobre la etimología de la palabra. Pero no es a eso a lo que apunta la pregunta. ¿Qué une al objeto globo con su nombre? Nada más, ni nada menos, que una tradición y una historia, no un vínculo necesario lógicamente. Es del todo arbitrario.

El sujeto, tal como decíamos en el segundo capítulo, está imbricado en el Otro pero, en general, separado de él lo suficiente como para tener su propio cuerpo, sus propios modos de satisfacción, que estarán marcados por lo que estamos llamando «paso» por el Otro, y su identidad, que es enajenante porque se apoya en la alteridad, tanto imaginaria como simbólica. En el otro, y en el Otro. Es decir, que el sujeto habrá de realizar dos operaciones de las que resultarán su inclusión en el Otro y su separación. En una, el sujeto se pierde un poco a sí mismo, alienándose, enajenándose. En la otra, se recupera, pero ha perdido algo en la casa, en el lugar del Otro. Es así, decíamos, que queda partido o dividido.

Comentamos también en el citado capítulo que el sujeto autista, en cambio, está radicalmente separado del Otro. Él rechaza la alienación al orden simbólico, con la falta de sentido, con el capricho e imprevisibilidad que este incluye. El precio que paga es entrar con mucha dificultad o, a veces, no poder entrar, en el discurso común. Discurso en el sentido que da Lacan de modo común de satisfacción y de entender el mundo. El lenguaje es, por antonomasia, aquello común en una sociedad, pero no solo un idioma común en una sociedad concreta, sino en tanto que lo que caracteriza las comunidades humanas es que hablan.

Como ejemplo, tomemos una viñeta clínica del caso de una niña de cinco años, Laura, que está situada con dificultad en el discurso común:

Laura sorprendía a su maestra pintando los troncos de los árboles siempre verdes, y la copa de color marrón; además de presentar algunas dificultades en los aprendizajes.⁵

Era la segunda sesión en la que veía a la niña. Ella hablaba, mientras entraba bien dispuesta hacia el despacho cogida de mi mano, con un tono parlanchín y dicharachero que resultaba simpático y que velaba una dificultad en el lenguaje: algo de lo pulsional, del exceso, en esa verborrea en la que no había puntos, ni comas, ni apartes.

Hablaba y me decía: «Sí me acuerdo de ti y me acuerdo que jugábamos con los puzles de las mellizas y que había una mesita y que la pared estaba al lado y el suelo abajo como en el patio que hay suelo y pared y no hay techo arriba pero en la clase sí...», mientras acompañaba estas palabras de gestos con el brazo libre.

Vemos que el arriba y abajo, para Laura, se organizan gracias a su memoria y su inteligencia, que deben trabajar de manera suplementaria para sostener en su lugar lo que, de haberse producido su inserción en el discurso, habría quedado inscrito en la subjetividad como realidad obvia.

En el caso de Dídac, su mundo se había ido ordenando en las sesiones anteriores con la elección, el recorte, de algunos objetos, itinerarios, palabras creadas por él... Con todo ello, y en medio de la desolación en que quedaban los objetos que cogía o apenas tocaba a su paso, algo de la inicial exclusión radical del Otro iba aligerándose.

Lo que observamos ahora no es una continuidad en la misma línea sino una discontinuidad, un giro. Algo se ha abrochado de un nuevo modo y él crea categorías. El desarrollo infantil, sea autista o no, cursa con estos giros. No es un simple discurrir en un vector cronológico, ni una simple maduración del sistema nervioso. También en el caso de personas adultas, y especialmente en la experiencia analítica, pueden producirse estos giros. Por ejemplo, una nueva perspectiva sobre un importante recuerdo de toda la vida que organizaba algo de nuestras satisfacciones puede propiciar en nosotros un cambio de modo de ser y estar en el mundo.

En el caso de Dídac, ahora no se trata ya de un objeto y otro y otro, asociados por contigüidad, sino que ahora aísla un común denominador para cada serie, excluyente de las demás piezas que no lo posean.

De modo similar opera, por ejemplo, Temple Grandin, según ella misma explica:

De niña, yo solía diferenciar a los perros de los gatos por medio de la categoría del tamaño. Pero eso dejó de servirme cuando nuestros vecinos se compraron un pequeño dachshund. Tuve que aprender a distinguir los perros pequeños de los gatos buscando un rasgo visual que compartieran todos los perros y no los gatos. Todos los perros, por pequeños que sean, tienen la misma nariz. Esto es un pensamiento basado en los sentidos, no en el lenguaje.⁶

Grandin testimonia así sobre su modo de ordenar, y construir, su mundo, similar en este aspecto al modo naciente en Dídac, en el sentido de la creación de un sistema de diferencias basado en imágenes.

También encontramos en su testimonio cómo el «pensar con imágenes» puede arrastrarla fuera del sentido:

Cuando no puedo convertir el texto en imágenes, suele ser porque el texto no tiene un significado concreto. Algunos libros de filosofía y artículos sobre el mercado de futuros del ganado son directamente incomprensibles. Me es mucho más fácil entender un texto que trata de algo que se puede traducir en imágenes. La siguiente frase de un artículo [...] sobre patinaje artístico [...] es un buen ejemplo: «Todos los elementos están en su lugar: los focos, los vales *in crescendo* y las melodías de jazz, las hadas con lentejuelas que dan saltos en el aire». En la imaginación veo la pista de patinaje y las patinadoras. Sin embargo, si me entretengo demasiado con la palabra «elementos», la asociaré inadecuadamente con una tabla periódica colgada en la pared de mi aula de química del instituto. Al detenerme en la palabra «hada» [en inglés, *sprite*], veré una imagen de una lata de Sprite en mi nevera en lugar de una patinadora joven y bonita.⁷

Lo que es común en el lenguaje basado en signos, en los que hay, recordémoslo, una conexión fija entre una palabra y una imagen o un objeto, es que no hay metáfora, operación lingüística generadora de sentido. Para que pudiera haberla, debería participar lo simbólico. La metáfora sustituye un término por otro para crear un sentido nuevo, y puede hacerlo precisamente porque, en dicho orden, el sentido no está pegado a las palabras. Estas tienen un menos de sentido. Como siempre, pues, lo simbólico incluye la falta.

Por ejemplo, en mi país de origen, cuando alguien está disfrutando de algo con placer y lo pierde repentinamente, se dice la frase «se le pinchó el globo». En la frase, «globo» no es ya el elemento inflable o pinchable. Dice algo más sobre toda la situación. Habla de

la frustración repentina por una pérdida. Un sujeto autista imaginaría directamente a alguien con un globo hinchado y pinchado, sin captar el sentido metafórico; es decir, sin captar el sentido. La metáfora es lo que puede hacer de punto de detención de la deriva asociativa por metonimia, por desplazamiento, que es propia de la inercia del lenguaje cuando no está gobernado por lo simbólico.

En realidad, el sentido siempre es metafórico, ya que ni la realidad ni las imágenes lo llevan consigo.

VOLVIENDO A DÍDAC. INCLUIRSE EN EL OTRO

En el caso de Dídac, llama la atención, en este momento constituyente, que todas las categorías son también una única categoría, puesto que en todas ellas está la adhesión:

- Adhiere las piezas magnéticas.
- Encuentra la manera, vía su demanda de ayuda, de poder hacerlo con las otras piezas.
- Su propio dibujo, su propio trazo, adherido a la pared, incluyéndose en el conjunto de los trazos que los niños ponen allí.

Es impactante. Más que un deseo, es un acto, un «estoy aquí», en una reafirmación de lo que brotó en la sesión anterior.⁸

En cuanto a los nombres, está adhiriendo las palabras a las imágenes.⁹ Pero no lo está haciendo solo. Lo más importante es su uso de la demanda en esta operación. Es lo que da a toda la serie su significación. Hay algo de la alienación, de la operación de enganche al Otro; un remedo de la alienación por la vía de lo imaginario.

Rompe así con la radicalidad de la exclusión. Ya no es igual.

El denominador común, la operación subjetiva que implica un nuevo modo de satisfacción es su paso por el Otro o su inclusión en él. Estas categorías, efectivamente, amplían su mundo sobre la base de diferencias en el registro de lo imaginario. Dídac está menos solo. Su goce se reparte, su cuerpo se vacía un poco de este o, lo que es lo mismo, está más tranquilo y más alegre. La alegría, en el orden del deseo, y la tranquilidad, en el orden de la negativización, del menos de excitación.

No concluye aquí este momento constituyente del sujeto en el marco del tratamiento.

El próximo cambio se produce antes del inicio del segundo año de tratamiento. Él seguía con las secuencias mencionadas, en el tono que hemos relatado, organizando figuras de manera estable y fija en categorías, y trajinando entre su casa y el centro algunas piezas selectas.

PÉRDIDA Y SEPARACIÓN

En ese contexto, un día, una vez vaciado de figuras el coche rojo, continuó explorándolo. Hacía girar el tambor donde se encajaban las piezas, comprobaba lo que podemos llamar el «molde», el hueco en ese tambor con la forma inversa de estas. Contemplaba las que ya había extraído y colocado en la pizarra. Volvía a mirar. Estaba bastante claro lo que ocurría, pero se lo pregunté. «¿Qué pasa, Dídac?». Me contestó: «No está», señalando el hueco del triángulo que, según mencionamos, al inicio no se percataba de que faltaba, no se daba cuenta de que formaba parte de la serie «figuras del interior del coche». Mostré mi sorpresa, y juntos lo buscamos por los rincones del local. Y no lo encontramos, claro.

Así, Dídac nombraba por primera vez, que sepamos, la ausencia del objeto, lo que —según vimos respecto al *Fort-Da*, el juego infantil— es fundamental. Ese objeto no permitía el ir y venir, propio de este juego. Estaba perdido realmente —como también mencionamos en el tercer capítulo— y este cambio era fundamental. Él no podía controlarlo. Pero si en ese momento lo captó, es porque podía soportarlo. De todos modos, le había impactado. Repitió durante un tiempo, en cada sesión, que no estaba.

En la sesión siguiente, les propuse, a él y a su madre, que lo acompañaba, que entrara solo al despacho. Remoloneó un poco, insistí con toda la amabilidad del mundo, lo cogí de la mano y dio el paso. Estaba muy contento.

Esta separación es posible porque hay algo del orden de la falta que, de alguna manera, se inscribe. Falta imaginaria, con forma de hueco. Bien. Hay un hueco en el Otro encarnado por la madre, en el que él puede faltar. Queremos decir, él puede ser echado en falta, evocado, de modo que él no cae al separarse.

Estos pequeños pasitos, un pasito para separarse de mamá, pueden parecer desde fuera algo trivial. Pero es algo muy importante en la realidad subjetiva en la pequeña

infancia. En atención precoz hay toda una casuística; no se puede tomar a la ligera. Muchas, muchas veces, es necesario esperar e inventar.

LA INVENCION DE DÍDAC

VOZ, CUERPO, LENGUAJE, MUNDO

Sabemos, siguiendo a Maleval, que hay dos dificultades fundamentales del sujeto autista con el lenguaje. Una es la propia emisión de la voz, que puede vivirse como desgarró o amenaza radical de vaciamiento, lo que se teje con la otra dificultad: el rechazo a la demanda que pasa por el Otro, y que alienaría al sujeto al lenguaje en cuanto simbólico, con todos sus equívocos. No poder ceder el objeto voz al Otro; no poder alienarse a pedir y esperar algo del Otro. Son, entonces, cuestiones que tienen que ver con un modo de satisfacción y que configuran el autismo como un modo de ser del sujeto.¹

VOZ PROPIA

En el caso que estamos estudiando, Dídac atravesó esas dificultades una vez, pronunciando una palabra «propia», no inventada, como las de su lenguaje anterior, sino una palabra del tesoro común, de la que se apropiaba diciendo algo propio, causándose así, a sí mismo como sujeto. Fue una palabra con valor de acto y de acontecimiento y, por eso, después de ella nada volvió a ser como antes.

Al haber podido consentir a ese momento de alta carga enunciativa, produjo algo de un «sí mismo», como sujeto que tiene un cuerpo con el que puede, por ejemplo, hablar, llorar, secarse las lágrimas. No fue, pues, una simple emisión, sino una cesión.

A partir de aquel momento, Dídac dio un giro y no se detuvo en su trabajo franco y decidido.

1. *Continuidad: nombres*

Cuando ahora decimos que Dídac no se detuvo, nos referimos, por ejemplo, a que, en continuidad con las elaboraciones de las series y categorías presentadas en el capítulo anterior y en una transición bastante rápida, empezó a nombrar él mismo los objetos dibujados en las tarjetas, al comienzo repitiendo en voz muy baja las palabras que yo había pronunciado a pedido suyo.

Enseguida, pasó a nombrar él mismo algunos otros objetos. Al principio, los señalaba antes para que yo hablara primero: los colores, el coche, el dibujo, el cielo. Pero pronto pasó a nombrarlos sin necesidad de señalarlos. Lo hacía para pedirlos o como una pregunta, esperando mi asentimiento. Es un matiz importante, ya que pedir y preguntar son modos normalizados de pasar por la demanda al Otro; son usos básicos y estándares del lenguaje. Otro matiz que no podemos soslayar es el carácter lúdico que tenía esta actividad para él; era un juegojercicio donde ensayaba, incorporaba, aprehendía este trayecto de ida y vuelta con relación al Otro.

2. *Voz-juegos fonéticos*

Un juego muy diferente era el que llevaba a cabo con su fonética, en la que era manifiesta su dificultad. Con una voz gutural y un tono muy elevado, muchas veces repetía sus propias palabras, como experimentando con la emisión de su voz. Cuando hacía esto, no se dirigía a su interlocutor. Escuchaba y sentía los sonidos que salían de su cuerpo. En esos momentos estaba ausente, en una desconexión concentrada que hasta entonces no le conocíamos. Su mirada se perdía. Eran auténticos ensayos, con una expresión de extrañeza de su propia voz, ejercitando dejarla ir, que implicaba, al mismo tiempo, hacerla suya, ir reconociéndola.

La voz en su dimensión real se anudaba en alguna medida con lo simbólico. Lo simbólico porque, aunque no hubiera un decir en esas palabras, había una mengua de presencia de la voz real. La suficiente para que Dídac pudiera sentirla salir sin miedo a vaciarse. La voz se recortaba como objeto.

Esto implica un nuevo modo de satisfacción, un giro muy importante. Es un ejercicio

que de alguna forma se podría comparar con el balbuceo infantil, en el que el bebé ensaya lúdicamente todos los fonemas posibles con franco placer.² En este ensayo que hace Dídac, parece tomar un contacto muy especial con las vibraciones que se producen en su cuerpo, en el tórax, garganta, cabeza, las vibraciones físicas de su voz.

Por otra parte, incluidos dentro de palabras, perfecciona los fonemas a medida que avanzan sus ensayos. Señalamos que este juego, a pesar de que la selección de fonemas ya implica un paso por el Otro, es diferente al anterior en tanto es solitario. No se dirige al Otro. Es cosa suya. Hay un gozar de la propia lengua que es solitario.³

3. *Del «no» a un «sí»*

En este proceso, que se había precipitado a partir de la pronunciación del «gracias», es remarcable que esa palabra era especialmente frecuente en su vocabulario: por ejemplo, al principio de esta etapa, cuando jugaba a que él señalaba alguna tarjeta u objeto, yo lo nombraba y se lo daba; y luego, también cuando me los pedía verbalmente. En ambas situaciones decía «gracias» después de nombrar los objetos, tomándolos.

Esa palabra, a pesar de la reiteración que le resta un poco de carga enunciativa, habla de su posición en su relación con el Otro, en ese momento particular y en el contexto del tratamiento.

Una relación se ha ido instaurando en un espacio, con mi presencia y la presencia muy discreta, esencial, de otras personas del equipo, especialmente de las fisioterapeutas en su sala y la secretaria en la sala de espera.

Es delicado poner un nombre al dispositivo y a los lugares por los que transita un sujeto autista a lo largo de un tratamiento orientado por el psicoanálisis. Lo es especialmente si sus defensas son muy férreas, poco flexibles, fijas. Se ha denominado como «autismo a dos»,⁴ entendiendo que el agente (el que tiene a su cargo sostener el espacio vivo de elaboración) estaría incluido dentro del borde, del círculo defensivo —en una versión peculiar de la alteridad— como doble, supliendo al Otro, originariamente excluido.

En el caso de Dídac, al habérsenos presentado, por decirlo de algún modo, con ese borde sin construir, este se ha ido construyendo en torno a cosas que ha cedido y ha obtenido en una relación que iba instaurándose, y que lleva la marca, ahora, del

acontecimiento que narrábamos en el capítulo anterior, sin que la exclusión del Otro sea tan radical.

Las circunstancias singulares de Dídac, su afán decidido, aunque inicialmente extraviado, por encontrar un orden de bienestar que lo pacificara, le han permitido ir construyendo un neoborde al que estamos asistiendo, y del que, efectivamente, formamos parte: un borde poroso, donde son posibles pequeños intercambios que tienden a ampliarse.

Cuando en psicoanálisis se habla de una relación anclada en una contingencia sintomática, eso incluye una satisfacción. El tratamiento en sí mismo se entiende como un modo de tratar el goce.

A eso Freud lo llamó «transferencia»,⁵ porque se transfiere al psicoanalista el modo de funcionamiento sintomático de la relación con el Otro particular del sujeto.

Lacan, conservando ese nombre, la puso en serie con los discursos establecidos en los que se fundan los lazos sociales. La transferencia, con la forma de una suposición de saber sobre sí mismo en el Otro, está presente en muchos aspectos de la vida social, y hay numerosas técnicas que operan con ella; hay que decir que muchas veces lo hacen degradándola. El psicoanalista trabaja con ella conociendo sus resortes, y también sus riesgos. No se orienta en ella por el afán terapéutico, sino por lo real. En el caso de sujetos autistas, la orientación se dirige a acompañarlos, dentro de lo posible, en el proceso de una invención para imbricar lo simbólico y lo imaginario, para tratar su real.

Es preciso, para el que sustenta el espacio transferencial, intentar un cálculo sobre la posición del analizante respecto al dispositivo, porque es desde ahí desde donde recibirá lo que se le pueda ofrecer. No es lo mismo estar allí en una posición de rechazo que en una posición de gratitud, como en este caso, o, lo que es más frecuente, de simpatía y hasta de amor.

En el caso de Dídac, que partió del «no» como rechazo fundamental, el «gracias» fue un hallazgo. A lo largo de un tiempo, el «no» fundamental que marcaba su cuerpo sin permitirle un asidero había ido velándose, matizándose; pero el arrebatamiento de las llaves había hecho irrumpir y reactualizar el «no», en el que el rechazo al Otro era vivido subjetivamente como recíproco y como núcleo del caos de su pequeño mundo.

El «gracias», pronunciado en el momento de la restitución e incorporado al espacio transferencial, da cuenta de que ha podido oponer, en su modo de goce, un «sí» al «no» fundamental del inicio.⁶

4. *Cuerpo-máquina y lenguaje*

En ese estado de pacificación prosigue su trabajo, en una operación de apropiación e inclusión del lenguaje y el mundo a través de la exploración de objetos complejos, todos los cuales evocan para él una máquina concreta: la lavadora.

En una operación que implica de un modo especial el lenguaje, Dídac elabora finamente su ensamblaje con la lavadora, que habíamos visto en un capítulo anterior.

El lenguaje no solo sirve para hablar, sino también para gozar. Del sentido, de sus múltiples sentidos, se goza, pero también de dimensiones ajenas al sentido. Por ejemplo, en el balbuceo que mencionábamos más arriba, o el bla-bla-bla, en el que no se dice nada, pero se habla.

Freud usó como metáfora el sintagma «energía psíquica» —en la época del gran progreso de las máquinas mecánicas— para definir la libido, la energía que nos mueve. En cierto sentido, el lenguaje podría compararse con una máquina de gozar.

Tal como había hecho en otros momentos respecto a la repetición, Dídac también ahora repetía y, al mismo tiempo, variaba, abriendo un abanico de juegos y objetos. Seguía con las fichas y los dibujos, en una diversificación que hacía que las sesiones no fueran en absoluto previsibles. La repetición de la serie de series comentada en el capítulo anterior se fue diluyendo como tal, como serie reiterada, pero todos esos juegos quedaron ya como parte de sus intereses habituales.

La operación que parece más genuina de Dídac en este proceso de ensamblaje con el objeto-máquina toma como base un juego muy sistemático: con objetos medianos (juguetes de nuestra sala u otra, empezando por el coche rojo) a los que manipulaba y los nombraba cada vez igual: «oora» (lavadora, que en su lenguaje inicial era «alela»). En cada sesión exploraba objetos en los que encontraba elementos diferentes, pero que conectaban de alguna manera con la lavadora.

Un día los «oora» eran los que tenían una puerta o tapas con bisagra, como casitas, cajas, cocina, etc. Abría y cerraba la puerta en un objeto, y en otro, y en otro, con una capacidad extraordinaria para detectarlos en nuestro despacho y en las salas adyacentes. Toda su percepción estaba concentrada en eso, prescindiendo de los objetos que no tuvieran la característica buscada, como si no existieran. En cambio, encontraba los rasgos que buscaba en objetos en los que, tal vez, a los demás nos habría costado captarlos, porque parecían secundarios.

Claro que era más fácil encontrar elementos con puerta que con algo interior que girara, pero con este elemento pude captar esa precisión, lo selectivo de su recorrido por los objetos. Por ejemplo, encontró una peonza sofisticada y voluminosa, de más de un palmo de altura y de plástico transparente, que tenía en el interior un disco horizontal con figuritas con volumen. La peonza se movía accionando un mecanismo para el que había que presionar con fuerza una pieza superior. El disco interior alcanzaba mucha velocidad y las figuras dejaban de verse, como la ropa en el ciclo de centrifugado de una lavadora.

Otro día, elegía objetos que hacían ruido, incluidos algunos que emitían melodías electrónicas estridentes. Solo tenían en común con una lavadora ese factor. A simple vista, algunos objetos parecían no tener nada que ver con una lavadora, porque partimos del concepto, de la función, que no era el eje que estaba usando Dídac para su clasificación. Para él, en ese momento, lo importante eran los mecanismos.

Por ejemplo, una mesa baja, en la sala de fisioterapia, con dos patas anchas laterales y con numerosos botones grandes, mandos y palancas multicolores que, accionándose, hacían sonar una campana, un timbre, un silbido, etc. Si el sonido era estridente, o el movimiento brusco, Dídac se tapaba los oídos con las manos abiertas, atemorizado, y tomaba distancia, repitiendo «oora».

Otro objeto: una serie de cubos apilables de distintos colores, cada uno con una de sus caras translúcida y convertida en puerta, con sus respectivas bisagras que se pueden ensamblar y desensamblar; en lo que viene a ser un techo, hay un agujero con forma geométrica por donde encajan y se pueden introducir a presión, o retirar por medio de un cordel trenzado, encantadoras figuras pequeñas de peluche muy suaves, creadas *ad hoc*. Casi todos estos detalles le interesan, pero uno a uno, de forma exclusiva cada vez.

El coche rojo estaba en todas las categorías: tenía puerta, tenía un tambor interior que daba vueltas, una cavidad y, según cómo se manipulara, hacía, al girar el tambor interior, un ruido fuerte, como de un engranaje trabado, amplificado por la caja de resonancia que era el coche en sí.

Un detalle importante es que todos son objetos manipulables; con cada uno de ellos él puede abrir, cerrar, mover, etc. Es decir, tener una posición activa y, en general, de dominio, lo que no ocurre con la lavadora, digamos, original.

5. *Sentido y real*

Dídac buscaba mi asentimiento, repitiendo «oora» mientras él mismo asentía con la cabeza, mirándome, y realizaba con su cuerpo la acción, por ejemplo, de poner ropa de muñecas en el horno de una cocina pequeña. Mi asentimiento consistía en decirle que sí, que esa cocina era como la lavadora porque tenía una puerta y se podía poner la ropa dentro.

Vemos que hasta ahora, excepto el «gracias», las palabras que usa son siempre nombres. Entonces, podemos decir que lo que está haciendo es nombrar objetos. La operación llamada de nominación es especialmente relevante en el desarrollo del lenguaje y la subjetividad. Nombrar algo supone reconocer y creer en que ese objeto existe.

En el Anexo I detallaremos un proceso estudiado por Freud, en el cual los juicios que denomina «de existencia» cumplen el papel de distinguir los objetos fantaseados de aquellos que se pueden encontrar en el exterior, en la realidad. En los últimos años de la enseñanza de Lacan, esta operación, llamada de nominación, se entiende como «una relación entre el sentido y lo real»,⁷ un ligamen que se sustenta en la creencia. Es necesario creer en la realidad para que esta exista.⁸ En sí misma, la nominación, la operación de nombrar, y asegurarse así de que eso está ahí, no tiene que ver con la comunicación. Es un acto, «el acto por excelencia»,⁹ dice Miller. Y en un acto, uno siempre está solo. Solo frente a lo real.

Dídac se dirige al Otro buscando asentimiento y narra gestualmente. Esto se complejiza. Tampoco se puede decir que la operación de nominación sea limpia y pura, en tanto está nombrando objetos diversos con un solo nombre. Ahí hay algo propio y singular. Es un proceso polifacético.

Para entender, con relación a su construcción, lo que está en juego en este momento para Dídac, podemos compararlo con otros casos de autismo, en los que la relación del cuerpo con las máquinas está presente, aunque no del mismo modo.

Uno de ellos es el célebre caso de Joey, tratado por Bruno Bettelheim y su equipo;¹⁰ y otro es un fragmento del testimonio personal de Temple Grandin.¹¹ En ambos casos hay una continuidad entre el cuerpo y el objeto.

6. Cuerpo + objeto. Joey y Temple Grandin

En el caso de Joey, su creencia o, diremos con más exactitud, su certeza, consistía en

que él era regulado, movido, vivificado o matado, por una máquina. Sus funciones corporales dependían de ella, incluso la respiración.

Transcribimos aquí algunos párrafos del testimonio clínico de Bettelheim y frases breves del propio Joey para comentarlos a continuación:

Durante las primeras semanas con nosotros, observábamos absortos cómo entraba en el comedor. Tendía sobre el suelo un hilo imaginario y se conectaba con su fuente de energía eléctrica. Luego extendía el hilo desde una toma imaginaria hasta la mesa del comedor para aislarse y a continuación se enchufaba [...] Estas conexiones imaginarias eran absolutamente necesarias antes de poder comer, porque solo la corriente movía su aparato de ingestión. Ejecutaba el ritual con tal habilidad que había que mirar dos veces para estar seguro de que allí no había ni alambre ni enchufe¹²

De vez en cuando, se caía alguna pieza del complejo aparato que había instalado en su cama, convirtiéndola en una máquina-coche que le movería (o le «viviría») mientras él dormía. Esta máquina de respirar la había fabricado ingeniosamente con cinta adhesiva, cartón, trozos de alambre y otros muchos objetos diversos.¹³

Motores y lámparas alimentaban y regulaban su vida, en una palabra, lo «vivían». Si no podía vivir [...], esa era la prueba de que su presente serie de motores y lámparas no funcionaba. Y así, finalmente, se vengaba de ellos, destruyéndolos por ser tan inútiles.¹⁴

Dominado por máquinas que controlaban su cuerpo y su mente, y exasperado por la forma en que le movían, siguiendo sus propias leyes y no sus deseos, Joey se reafirmaba en sus estallidos de cólera. [...] Pero una vez hecha añicos la máquina, la vida se retiraba de él y aparecía la angustia. El circuito se había cortado. El sí mismo se desintegraba, se vaciaba de toda emoción y energía vital.¹⁵

Transcribimos a continuación una frase de Joey, recogida por Bettelheim: «Mi cerebro no marcha bien. En mi cerebro hay una pieza olvidadiza. Hay que sacarla porque yo no me acuerdo».¹⁶

El caso Joey es sumamente complejo. Hay muchos detalles de su relación con las máquinas, y de su tratamiento y su evolución, que no es lugar para comentar a pesar de su gran interés. Pero en los párrafos que hemos transcrito se atisba algo sobre una gran invención de Joey,¹⁷ en la que las máquinas ocupan el lugar donde él anclaría la vida, el cuerpo y el ser.

Ese lugar es el del Otro, cuya constitución es tributaria de la diferenciación y anudamiento de lo imaginario, lo simbólico y lo real. El Otro no está para Joey como instancia simbólica, sino materializado en un objeto real al que él se pega y se despega.¹⁸

Por otro lado, Temple Grandin es inventora de muchas cosas, y ha podido usar esta capacidad en beneficio suyo y de su carrera profesional, basada no solo en sus estudios universitarios. Su talento va más allá de lo académico. Ella supo hacer de su mayor dificultad el motor de su éxito, construyendo un vínculo social, y comercial, en torno, precisamente, a lo que era más difícil para ella subjetivamente.

Su primer gran invento no tenía un carácter comercial. Es lo que ella llamó la «máquina de abrazar». Estaba inspirada en artefactos utilizados en la cría de ganado, que tuvo oportunidad de observar y probar en la finca de una tía suya, donde pasaba algunos veranos. Grandin recurre a la máquina en momentos de angustia. En esos momentos, ella necesita la continuidad real entre la máquina (el objeto) y su cuerpo. Eso le produce alivio frente a la posibilidad de la irrupción de una crisis de angustia:

Desde siempre recuerdo que he odiado que me abrazaran. Aunque ,deseaba experimentar esa agradable sensación, me abrumaba demasiado. [...] En cuanto alguien me tocaba, necesitaba huir, se me fundían los plomos. Sentía una sobrecarga y tenía que escapar, a menudo con brusquedad.¹⁹

A los seis años me envolvía en mantas y me metía debajo de los cojines del sofá, porque la presión me relajaba. En primaria me pasaba horas soñando que construía un aparato que me presionaba el cuerpo.²⁰

Observando cómo metían en ella [una manga] el ganado para vacunarlos, me fijé en que algunas reses se relajaban al verse comprimidas entre los paneles laterales. [...] Pocos días después, tras un intenso ataque de pánico, me metí dentro de la manga.²¹

También es muy importante otro tipo de continuidad del que ella testimonia: al usar una de las máquinas que inventó para desplazamiento y retención de ganado, ve que puede manejarla mejor cuando la siente «en continuidad con el cuerpo»:

El primer día que se empleó la manga central, pude acercarme y ponerla en marcha prácticamente sin ningún contratiempo. Funcionaba mejor cuando accionaba las palancas hidráulicas de manera inconsciente, como cuando utilizaba las piernas para caminar. Si pensaba en las palancas, me confundía y las movía mal. Tenía que obligarme a relajarme y simplemente dejar que el dispositivo de retención (la máquina) formara parte de mi cuerpo.²²

Los límites físicos parecían haber desaparecido, y yo no era en absoluto consciente de que movía las palancas. La puerta trasera y el yugo para la cabeza (elementos de la máquina) se convirtieron en una extensión de mis manos.²³

Vemos que hay matices diferentes en la relación de Dídac, Joey y Temple Grandin con las máquinas, aunque hay algo básico que es idéntico en los tres casos.

En Joey, la máquina está en lo real, en franca y expresa conexión con la vida y la muerte, con la vida orgánica, las funciones vitales: respirar, comer, defecar, dormir.

La vida orgánica es diferente de la vida subjetiva, para la cual es tranquilizador que cada órgano tenga su función (un sentido) y que, además, los órganos no se hagan demasiado presentes como tales, porque el exceso de presencia de lo vivo en uno mismo resulta invasivo. Vivimos en cierto olvido —unos más, otros menos— del cuerpo orgánico. Tenemos más relación con el cuerpo imaginario, global, que vela, precisamente, lo fragmentario de lo orgánico. Nos defendemos del cuerpo y de sus órganos velándolos con la imagen especular.

En el caso de Dídac, su relación con las máquinas está afectada por un menos. Con ese análisis y categorización que lleva a cabo, les resta presencia, se distancia, produciéndose un efecto de separación. Hay, sin embargo, un momento en que eso no ocurre, y la máquina resulta invasiva, aunque en grado bastante soportable. Es cuando esta hace ruido. En ese momento, él tiene una estrategia múltiple para intentar producir su ausencia: como quien quisiera deshacer un hechizo, la nombra reiteradamente y, como esto parece insuficiente, necesita alejarse físicamente y taparse los oídos. Busca también la mirada de su interlocutor, del que espera el asentimiento para esa nominación.

Dídac se está apropiando de esos objetos, al tiempo que los reconoce en el exterior a través de un solo nombre, el de la lavadora, que aparece como el tronco del que se ramificarán los demás. En esta comparación, Dídac encuentra lo que es igual en lo diferente. Es una operación muy inteligente.

Paralelamente, recordamos, tiene un vocabulario relativamente amplio para los objetos simples y pequeños. Es un vocabulario, pues, también nominativo. En ese momento, no usa más que nombres: ni verbos, ni calificativos, ni otro tipo de vocablos.

Entendemos que en ese vocabulario se trata de un lenguaje basado en palabras que remiten a una imagen o un objeto, en el que todo tiene sentido, un sentido fijo. Pero al mismo tiempo, tal como vimos en el capítulo sexto, también con relación al testimonio de Grandin, falta un punto de detención que evite que el sentido se escape, como le ocurría a ella en el ejemplo de las patinadoras-hadas (*sprite*) y la lata de Sprite. Por continuidad imaginaria o por continuidad fonética, se produce un deslizamiento que escapa a las reglas gramaticales que crean sentido.

La posibilidad del uso del lenguaje estructurado por ordenamientos gramaticales, con su organización y puntuación para la producción de un sentido, siempre ambiguo y siempre en menos, se asienta en el modo en que lo imaginario, lo simbólico y lo real se diferencian y se anudan entre sí. Hay muchas formas posibles. Una de ellas es calificada por Miller como típica,²⁴ en el sentido de estándar, porque se apoya en discursos establecidos.

LO SIMBÓLICO AGUJEREA

En el modo típico, el aparejamiento de lo simbólico con el lenguaje y el cuerpo consiste en que lo simbólico los agujerea; es decir, produce la falta fundamental de sentido en el lenguaje, por la cual quedamos alienados a él (y, así, al Otro) para buscarlo; produce la falta de objeto sobre el fondo de una presencia (*Fort-Da*) y produce también los agujeros corporales, como bordes, donde se da la relación con el cuerpo del Otro.

De ese modo, el lenguaje puede vehicular el deseo, es decir, puede tener una función reguladora y apaciguadora sobre el goce, limitándolo y haciendo posible el orden del placer.

En la subjetividad en construcción de Dídac, lo simbólico no se ha abrochado de modo estándar y, así, él tiene que inventar un ordenamiento singular de los distintos registros para tratar tanto el sentido como la falta o el exceso de las satisfacciones en su cuerpo.²⁵

Que algo ha cambiado en su modo de goce es observable, por ejemplo, en que, frente al arrasar del inicio, cuando apenas rozaba o tomaba los objetos indiferenciadamente unos segundos, para dejar un reguero en el suelo detrás de él con la mirada perdida, ahora localiza la mirada, localiza los objetos y no los tira sino que los nombra, los manipula y los deja sin tirarlos para ir a buscar otro y otro y otro. Lo que pone fin a la serie es que ya no hay más objetos así, o que se termina el tiempo. Es un límite que viene desde afuera. En una misma sesión, él no cambia de rasgo para explorar. Sigue y sigue y sigue con el mismo.

Dídac tiene un objeto predilecto, al que no se pega realmente, salvo identificándose, como cuando inicialmente imitaba sus ruidos y movimientos; ese objeto es usado después como palanca, manteniéndose en la fórmula cuerpo + objeto, pero ampliando esta última como categoría y pudiendo así satisfacer su ansia de abarcar el mundo de los

objetos. Recordemos que es un impulso muy primigenio en Dídac, la cuestión de la exploración real del mundo (reverso de su huida), desplazándose para tocar objetos. Lo que ha hecho es sustituir su primitivo tocar y dejar caer por ese estudio concienzudo en el que puede ir situando la diversidad de objetos que llaman su atención.

Para Joey, las máquinas regulan realmente su cuerpo y le dan vida o se la quitan, en un pegamiento real cuerpo + objeto, lo que hace que la única vía de separación de ese objeto sea la destrucción de la máquina o de sí mismo. El destino que dio a esto en su vida adulta fue su formación y su trabajo como electricista. Otra vez nos encontramos con esto: lo que era el centro ineliminable —en el caos de vida o muerte de su infancia— aparece totalmente vuelto, convertido en el centro de su vida, una vida en la que pudo producir, intercambiar, de un modo regulado.

En el caso de la manipulación del ganado, para Temple Grandin es necesario, y relativamente fácil, que su cuerpo entre en continuidad, con la misma fórmula cuerpo + objeto, con elementos de la máquina, de modo que se pierden los límites entre uno y otra. Ella busca ese efecto con toda conciencia. En el caso de la máquina de abrazar, creo que es diferente. Hay sin duda la necesidad del sumatorio, pero ella no dice que se pierda esta diferencia. La máquina de abrazar le es exterior, pero es suya, es su creación. Es innegable que tiene algo al mismo tiempo de exterioridad y de interioridad. Unirse físicamente a esa máquina la calma de la angustia. La angustia es signo de la presencia de lo real. La máquina de abrazar de Temple Grandin le aporta unidad corporal por una vía que no es la imagen, sino la cenestesia, como le ocurría a Dídac con la pelota Bobath, aunque en ese caso era él quien abrazaba.

Para Dídac, las máquinas son objetos complejos nombrables, derivados de una máquina primera fascinante para él, con la que inició la operación cuerpo + objeto bajo la forma de realizar con su cuerpo movimientos y ruidos que la imitaban. A Dídac esta operación le sirvió para abarcar un mundo de objetos y dilucidarlo, conocer sus rasgos, sus posibilidades de manipulación; y, especialmente, para crear un sistema de categorías por similitud y diferencias, lo cual es de suma importancia para el desarrollo del lenguaje.

NUEVOS ENCUENTROS, NUEVOS OBJETOS

ESCOLARIZACIÓN

La escolarización, en nuestro aquí y ahora (Occidente, siglo XXI), es algo totalmente normalizado, que emerge sin más en el mundo de cualquier niño que esté en la edad (próximo a cumplir tres años) de comenzar la educación preescolar.

Hoy en día, para la mayor parte de los niños, esta demanda social se presenta aún antes, en edad de guardería.¹ ¿Y cuál es la edad de guardería? Esta edad es indeterminada. No hay legislación que obligue a un mínimo de edad y son los propios centros los que elaboran la normativa al respecto. En muchos centros la entrada está permitida desde los cuatro meses, edad en que concluyen los permisos por maternidad.

La gran mayoría de las veces, la incorporación a la guardería resulta claramente beneficiosa para el niño y para la familia tras un tiempo de transición; un tiempo que, precisamente, puede llegar a marcar la diferencia entre una buena o una mala entrada, así que es muy importante.

En el caso de niños «con problemas», es conveniente valorar el proceso con cuidado. Este tema especialmente sensible toca de lleno a la separación y, como hemos visto, la separación es algo que fragua en los primeros momentos de la vida subjetiva, instituyendo el fuera y el dentro, el yo y el otro, y el recorte de objetos; aspectos fundamentales en el sentido de que, si el sujeto fuera un edificio, estaría sustentado en ellos.

Para algunos niños, separarse de sus padres unas horas al día es algo desmesurado, inaudito. Nótese, por ejemplo, que Dídac acaba de lograr entrar solo a sesión en el

CDIAP, y ya no soy una desconocida para él, y él sabe que es un tiempo breve y acotado, además de que su madre o su padre lo esperan a la salida.

CUIDADO

En el caso de niños con un modo de ser peculiar, marcado por lo que hemos venido estudiando, es necesaria una valoración por si fuera pertinente algún cambio para que les resulte finalmente favorable la escolarización temprana.²

Hay que tener en cuenta en la valoración que el tiempo en la primera infancia es diferente; se vive en el presente. En los primeros meses, en el primer año de vida, cambian muchas cosas a gran velocidad, que abarcan gran variedad de aspectos. A partir aproximadamente de los seis meses, se puede hablar de una auténtica transformación, en virtud de todo aquello que se articula en el estadio del espejo.³ También la familia, siguiéndole el ritmo, va cambiando al son de las novedades que el niño introduce. Sin duda, la mayor novedad, que ha supuesto un impacto descomunal, ha sido su propio nacimiento, su entrada en la vida y proyectos de la familia, los cambios de hábitos, de lugares simbólicos, lugares libidinales, en fin. Hacer suyo un lugar ahí, un lugar deseante, es su tarea. Son meses de gran intensidad subjetiva para el bebé y para su familia.

Por eso es importante para todos mantener, con flexibilidad y dentro de lo posible, un marco, una trama de convivencia y de relaciones estables, donde las costumbres y rutinas aporten seguridad, previsibilidad y tranquilidad. Siempre que se pueda, si hay algún cambio que se deba realizar en ese momento y que concierna directa o indirectamente al niño —como en nuestro caso el proyecto de guardería—, es menester tener en cuenta la realidad del niño, por pequeño que sea; explicarle, ayudarle a anticipar algo de ese futuro desconocido, a reducir la dimensión de impacto, en favor de una gradualidad.

FRAGMENTO CLÍNICO: MITIGAR EL CORTE

Antes de volver al comentario del caso de Dídac, quisiera mencionar un fragmento clínico que ilustra a qué nos estamos refiriendo:

Es el caso de una niña de poco menos de tres años, muy afectada por un trastorno del desarrollo global. Hablaba mucho en una jerga incomprensible. Sus estados de ánimo eran muy evidentes y, en la etapa inicial, muy extremos, oscilaban entre el enfado, la tristeza y un estado cuasialegre marcado por la excitación, que podía virar en irritabilidad. Mencionaremos solo, en relación con lo que estamos comentando, que todo esto se había apaciguado bastante tras unos meses de tratamiento, y había ganado también mayor regulación en los ritmos de alimentación y sueño.

Un día, los padres, muy jóvenes, comentaron alarmados que la niña había hecho un retroceso: había dejado de decir algunas palabras que ya había podido recortar en aquella jerga ininterrumpida y, sobre todo, estaba muy nerviosa, irritable y «asustada». Conversando sobre lo que podría haber pasado esos días en la familia, enseguida advirtieron que estaban en plena mudanza, exhaustos por el esfuerzo que se sumaba al trabajo y el desorden de objetos y de tiempos. Ellos mismos se fueron dando cuenta de que lo que tal vez se les había pasado por alto era explicar a la pequeña con mayor énfasis, detenimiento y continuidad qué estaba pasando.

El efecto benéfico fue inmediato. En cuanto fueron a la casa nueva y le hablaron, le enseñaron la que sería su habitación y la que sería de los padres. Palabras, espacios nuevos, y sus objetos de siempre, que los padres empezaron a sacar de las cajas. Fue muy importante que aunque todo estuviera fuera de lugar, al menos algunos elementos muy personales, es decir, muy libidinizados, muy yoizados, estuvieran en un lugar claro, en el que ella pudiera, así, apoyándose en ellos, conservar el suyo. Esta participación tan explícita y tan cuidada que introdujeron para la niña les aportó también a ellos una tranquilidad y un confort subjetivo que hasta entonces no habían tenido en ese proceso. Por supuesto, para ella no era solo saber dónde estaría su cama lo que la había tranquilizado. El hecho de que se dirigieran a ella más explícitamente para enseñárselo, la sostenía y acompañaba en ese paso difícil que es cambiar de casa; la orientaba sobre su lugar en el deseo de sus Otros fundamentales.

La información que se le da a la niña mitiga la dimensión de corte al tender un puente entre el antes y el después.

La diferencia entre llevarla y traerla, o detenerse a explicarle por qué todo cambia de sitio, es enorme. En el primer caso, ella podría sentirse, de algún modo, en el trato que recibía, en serie con los objetos, como si fuera un objeto más, cosificada. Cuando los padres hablan con ella, es como si le dijeran: «¡Nosotros viviremos aquí, y traemos las cosas porque son nuestras!». Su lugar no es el mismo, entre las personas o entre las cosas.

Volviendo a Dídac y a su escolarización, cuando faltaba poco para que cumpliera los dos años surgió el proyecto por parte de su familia de que el curso siguiente comenzara la guardería. Un cambio así iba a resultar enorme en la vida de Dídac. En su caso, iba a ser la primera vez que pasaría tiempo (horas) fuera de la presencia de sus padres, con gente que no fueran ellos. Lo más probable, por supuesto, era que a medio o largo plazo resultaría positivo; no obstante, era necesario hacer lo posible para que fuera un proceso gradual, permitiendo un tiempo de elaboración. Evitar o menguar, en lo posible, la dimensión de irrupción.

Desde el CDIAP, hacía poco que me había planteado sugerir a la familia que se acercara a conocer las actividades para familias y niños menores de tres años que organizaba una guardería municipal,⁴ por si les interesaba asistir con Dídac. Fue muy positivo que los padres comunicaran el proyecto de escolarización, efectivamente, pues eso nos reafirmó en la conveniencia de proponerles que asistieran durante el tiempo que faltaba para el inicio de curso. Ellos lo consideraron oportuno, así que comenzaron.

Era un espacio peculiar, conocido ya por nosotros, que organizaba actividades diversas pero siempre de corta duración (no más de dos horas, dos o tres veces por semana). Se creaba allí un clima tranquilo, donde los niños podían estar junto a sus padres o separarse de ellos, yendo y viniendo, pudiendo interactuar entre ellos, con otros niños, con otros padres, etc. Muchas veces se organizaban actividades, construcciones de manualidades o similares, pero estaba permitido no participar si no se deseaba. Los padres también tenían ocasión de charlar entre ellos, y su tema, en ese contexto, eran los niños y aspectos del día a día de la vida en familia.

La separación no se ponía en juego para los asistentes de manera abrupta y, especialmente, esta no era una condición ni una demanda.

Este lugar no era un servicio especializado para niños con dificultades; era abierto a la población en general. Los niños que asistían en su horario eran pequeños, como Dídac, e incluso algunos algo menores.

El juego que Dídac desplegaba allí en general era solitario, pero no desconectado: mientras exploraba objetos, en silencio, concentrado, también estaba atento a lo que pasaba a su alrededor. Las actividades grupales en las que participaba eran canciones con mímica, subiendo y bajando los brazos, imitando a sus compañeros. Sí participaba en grupo, con otros niños y adultos, incluidos sus padres, en juegos que improvisaban allí mismo: correr, esconderse, reír... Los padres después lo comentaban en el CDIAP. Especialmente la madre, dirigiéndose a él con complicidad, decía: «¿No es verdad, Dídac, que jugábamos el otro día en la guardería?». Su forma de asentir consistía en una mirada y una sonrisa intensas dirigidas a su madre y a mí.

También era importante para ella. Y contaba con satisfacción lo bien que les hacía asistir, que iban contentos, con ilusión. Tengamos en cuenta que era una familia que se había sentido sola.

Así llegó Dídac a fin de curso, con una experiencia en su haber que había ampliado su mundo y le había permitido experimentar nuevos lugares y algo de la proximidad con

otras personas: esa experiencia grupal en la que se respetaba su singularidad, como la de los demás.

ACUERDOS ESTABLES

En algunos municipios de nuestro territorio,⁵ y a partir de un acuerdo con los ayuntamientos, con las guarderías y con los equipos de asesoramiento psicopedagógico (EAP), el CDIAP participa en la valoración (para niños de cero a dos años) de la pertinencia e idoneidad de la escolarización, los horarios, etc. Este acuerdo facilita mucho la fluidez y la agilidad en los procesos, lo cual es provechoso para la familia y especialmente, claro, para el niño.

Previa autorización de los padres, realizamos una reunión con la guardería, explicando muy someramente lo que hoy se llamaría «el perfil» de Dídac. Esto es algo que no se puede tomar a la ligera. Es importante mantener un equilibrio entre la información necesaria, las hipótesis, las sugerencias o las preguntas. En este momento, las nuevas educadoras aún no lo conocen, es necesario preservar a Dídac de información que pudiera fomentar una idea prejuiciosa. Por eso, es mejor hablar del trabajo realizado, de los cambios que ha conquistado, etc., más que de hipótesis diagnósticas. Es mejor esperar a que lo conozcan, que él tenga tiempo de hacer su entrada y elija sus interlocutores, sus objetos.

El eje que procurábamos mantener era partir de lo que habíamos trabajado con él y con su familia, las dificultades que habían surgido, el modo en que las habíamos tratado y los efectos de ese tratamiento. Estas cosas se transmiten de forma condensada y somera, dejando campo libre, como decíamos, para la posibilidad de un nuevo encuentro.

Fue algo muy positivo haber realizado la reunión. Quedábamos ya como interlocutores recíprocos para eventualidades y para decisiones que hubiera que tomar en algún momento. Quedó establecida una fecha de reunión para llevar a cabo cuando concluyera lo que llamaban el período de adaptación. Como medida sugerida y que emergió de esta reunión, mencionaremos la posibilidad de que, al principio, Dídac no cumpliera necesariamente todo el horario escolar. En realidad, este es uno de los recursos que las guarderías ponen en juego para todos los niños; incluso en P3: las dos primeras semanas

de escolarización, los alumnos solo asisten una parte de la mañana, unas dos horas. En este caso, se pensó que, según cómo respondiera Dídac esas dos primeras semanas, se podría alargar para él este período.

De todos modos, el impacto no se podía evitar.⁶ Cuando, el primer día, Dídac se dio cuenta de que lo que esperaban de él era que se quedara allí, solo, sin sus padres, se angustió y entró en pánico. Ese día no se quedó. Y quedó clara la necesidad de graduar, tal como se preveía, la entrada de Dídac a la guardería. La primera semana solo permanecía un ratito. Los días que, después de haber ido, venía al CDIAP, aún se le notaba en los ojos que había llorado y también el alivio de estar en un lugar conocido. Por supuesto, en el CDIAP no se separaba de sus padres ni un paso.

Sus actividades en el CDIAP esos días consistían claramente en volver a lo conocido, en intentar reencontrar con ansia sus objetos, sus lavadoras; categoría que, como sabemos por lo narrado en el capítulo anterior, abarca una variedad bastante amplia y heterogénea de objetos.

Alguna vez, en reuniones en grupos interdisciplinarios, respecto a niños de estas edades y un poco mayores, los participantes se muestran desbordados, impotentes ante situaciones que no saben cómo abordar. El riesgo es entrar entonces por la senda de los «refuerzos negativos», que no son más que los antiguos castigos, pregonados por las TCC, y que nunca conducen a nada bueno.

En cambio, en este acto de adaptación al niño, la guardería muestra su posición ética. No es desde la tiranía de las normas desde la que se puede pedir flexibilidad al niño que acaba de llegar. La guardería se muestra dócil al aceptar el horario que Dídac parece soportar y consentir, y simplemente se adapta. Muestra así su propia confianza en que un cambio, si se hace bien acompañado, es factible.

En cuanto a sus compañeros, lo que podría haber sido vivido como un trato de excepción en el sentido de privilegio es tranquilamente aceptado por ellos como un tratamiento de su singularidad. El hecho, también, de que la familia formara parte del invento con tan buena disposición hizo posible que Dídac asistiera y que su asistencia fuera gradualmente más placentera.

Los efectos se hicieron notar relativamente pronto en el CDIAP.

Se nos gastan las palabras al repetir las. ¡Cuánto hemos hablado ya de efectos y de momentos de enorme trascendencia por los cambios que comportaban! Pues volvemos a estar en un momento así. Fue muy llamativo.

Unos días después de esos días en que, casi sin espacio entre la llegada y la entrada, se precipitaba a buscar sus objetos, constatando que, a veces, alguno no estaba, no tardó mucho en mostrar un interés decidido por otros niños más pequeños.

Un día, por ejemplo, al llegar al centro, había un niño más pequeño sentado en una silla, junto a una mesa donde manipulaba y miraba algún objeto. Dídac tomó asiento en la silla de al lado y se asomó, agachando la cabeza, tomando la precaución de entrar en el campo visual del bebé, que respondía a su mirada. Mirándolo a los ojos, Dídac le decía: «Hola, bebé», con tono cantarín y voz muy alta. (Quienes hayan seguido el trayecto de Dídac hasta aquí, sabrán apreciar la importancia de esta aparentemente insignificante anécdota infantil.)

Dídac se encontró con que los niños, casi siempre menores que él, no le contestaban. Entonces, se quedaba desconcertado, mirando a los adultos, que le decíamos algo sobre lo pequeño que era el bebé, etc., pero especialmente subrayábamos que él lo había saludado: «¿Le dices hola al bebé? Es pequeño, Dídac es grande...»; «El bebé te mira y te sonríe». La respuesta de Dídac era de cierta extrañeza, pero no sin una leve sonrisa complacida.

Estamos, pues, en el segundo año de tratamiento. Dídac ha comenzado la guardería, con un horario muy reducido. Va contento, está estableciendo lazos con la tutora. Allá se interesa por el rincón de juegos de cocina. Le gusta estar solo, pero realiza las funciones de cocinar muy «correctamente», con los enseres adecuados y la utilización del horno, los fuegos, etc. En su juego, no invita a lo que cocina, salvo si se le pide.

Una vez en el despacho —es muy interesante la cuestión— me pide ir a la sala de fisioterapia, donde sabe que probablemente habrá algún bebé y donde iba a jugar cuando él mismo era un bebé. Allí, repite la operación de saludo con el mismo niño u otro que estuviera a la entrada y amplía esta operación: toca el juguete, sea el que sea, que está en manos del bebé. Sin dejar de mirar al niño y de saludarlo una y otra vez, «hola, bebé». El bebé, en su desconcierto, le cede el juguete; Dídac lo toma, eso sí, suavemente... sin atender a si hay o no asentimiento; en realidad, no lo pide: él saluda, prestando atención al juguete, pero especialmente a la mirada del bebé.

EJE IMAGINARIO

Esto genera situaciones de cierta comicidad, en las que, en realidad, nos damos cuenta de que las únicas que estamos angustiadas, a veces, somos la fisioterapeuta y yo, cuando Dídac le ha «tomado» un objeto al bebé.

¿Por qué ocurre esto? ¿Cómo es que el pequeño no protesta? El pequeño es muy pequeño y no alcanza a sentirse agraviado imaginariamente en esta circunstancia. En cambio, está fascinado por Dídac, que, podríamos decir, está fascinado por él mismo ante la mirada del bebé. En esta circunstancia es no solo el mayor sino también el veterano. Su narcisismo lo envuelve.

Esta escena tan complaciente, inédita en la vida de Dídac, contrasta con la de la guardería, donde es uno más y, si bien tienen un trato especial con él, ya hemos visto que él lo percibe como un cuidado que le permite ponerse en serie. En el CDIAP está en un lugar diferente del de la serie. Más bien, aparece identificado con su propia imagen especular (imaginaria), recortándose, permitiéndose disfrutar de esa ganancia narcisista. Aquí, en su fantasía, él destaca. Él, con un cuerpo, que no es ya simplemente cuerpo + objeto. El objeto es, en cierto modo, indiferente. La condición es que sea, haya sido o parezca haber sido, objeto de deseo por parte del bebé, ante quien se exhibe poseyendo, por ejemplo, la pelota.

FRAGMENTADO/INTEGRADO

Por otro lado, Dídac ha descubierto un juguete nuevo. Con el uso que hace de él, da cuenta de una oposición fragmentada/integrada, propia del eje imaginario. Es una torre montable y desmontable, de tres cilindros grandes, transparentes. El mayor debe tener unos veinte o veinticinco centímetros de base. Tiene una estructura telescópica. La torre, una vez construida, tiene la altura de Dídac de pie. Y queda mucho más alta que el bebé, que, además de ser pequeño, está sentado. Cada cilindro tiene una cavidad que puede abrirse o cerrarse, girando un poco las piezas de la torre. En el interior se pueden poner pelotas de ping-pong, para lo cual hay tres posibilidades:

1. Pueden ir cayendo por las aberturas, desde la pieza más alta y pequeña de la torre hasta la más gruesa, que toca el suelo.

2. Pueden caer desparramadas, botando en el suelo, si se levanta repentinamente el cilindro por donde estén pasando.
3. Pueden quedar encerradas y estáticas en alguno de los cilindros.

A Dídac le encantan la primera y la segunda opción. En especial la segunda. La hace, la repite, grita placenteramente, ríe, se deleita. Después de cada vez, en una «fase dos» del proceso, que no le disgusta, recoge las pelotas. En ese momento, él anticipa y disfruta. Todo él se tensa en la espera. Cuando quita la pieza y cae la cascada, él salta, ríe, agita los brazos.

Volvemos a encontrar aquí aquel dejar todo caído del principio, del que ya encontramos una segunda fórmula cuando, buscando con la mirada los objetos, los nombraba y los cogía, sin dejarlos hasta que encontraba otros para sustituirlos.

Tal vez nos preguntemos por qué es precisamente en la fase de «descontrol» cuando él ríe, salta, parece alegre. Nuestra hipótesis es que aunque pueda parecer descontrolado, él capta la homogeneidad de posibilidades, tanto de tipo de objetos como de trayectorias; hay unas leyes físicas de la dinámica de los materiales y los cuerpos que ordenan y abren un cierto rango de previsibilidad, dadas las condiciones en las que estamos: unas posibilidades amplias, pero limitadas, de la trayectoria que pueden seguir las bolitas hasta su detención. También entendemos que no le disguste recoger: no hay que buscarles lugar, ya se sabe dónde van, todas, sin resto. Él las guarda, sabiendo que ese no es el final, ya como entonces. El final viene cuando se terminan las bolitas o cuando es la hora de salir.

En ese momento narcisista vemos, tal como se explicará en el anexo IV, el anverso y el reverso, suavizados, de la forma global y la fragmentación, que se oponen en el estadio del espejo. En el texto, Lacan señala el júbilo que experimenta el lactante y, si bien en ese párrafo no lo opone a la fragmentación, es a ella a la que hay que oponerle, precisamente en un caso como el de Dídac, que tan claramente la manifestaba al principio.

Dídac, pues, que empezó tan desgarrado, puede ahora oponer una versión imaginarizada de sí mismo, tanto de la fragmentación como de la globalidad.

Y si habíamos llegado a decir, siguiendo a Lacan y a Laurent, que en Dídac podíamos observar la «falta de sí mismo», podemos decir ahora, habiendo seguido una parte sustancial de su recorrido, desde la inserción en un vínculo transferencial, que ese sí mismo y su mundo concomitante están en una fase avanzada de construcción.

En efecto, en uno de esos días de comienzo de la guardería, en la sala de espera se litigaba por un objeto. El niño con el que le tocó lidiar no era un bebé. Señalé, para pacificación de los dos, que allí había otro objeto igual. Dídac lo cogió y dijo, mirando a los adultos, es decir, buscando el asentimiento: «Yo sí».

Podríamos seguir mucho más tiempo hablando y comentando sobre este caso y sobre los que, al hilo de su exposición, hemos ido evocando. Pero el momento de concluir debía llegar más tarde o más temprano. Nuestro deseo es que este libro sirva a quienes trabajan en cualquier ámbito con niños y niñas afectados de lo que hoy se llama TEA; a personas con TEA y sus familias y amigos; deseamos que el trabajo aquí expuesto contribuya a la difusión del tratamiento psicoanalítico y que impulse a otros colegas a proseguir la labor para que la clínica psicoanalítica del autismo florezca.

TERCERA PARTE
ANEXOS

ANEXO I

LECTURA DE «LA NEGACIÓN», DE SIGMUND FREUD.¹ CONSTITUCIÓN DEL SUJETO DEL INCONSCIENTE Y DE SU REALIDAD. LO PARTICULAR DE ESTE PROCESO EN EL AUTISMO

Lo que ocurre en los primeros meses de vida es crucial para la constitución subjetiva. Si bien es cierto que hay aspectos que se desarrollan a lo largo de diferentes momentos en la vida, hay algunas cuestiones que se anudan muy tempranamente. No es infrecuente que la familia de un niño, por ejemplo, capte que en determinado momento, a la edad de seis meses, dejó de sonreír, de mirar, de balbucear.

En el autismo y en otros desórdenes afines, las cosas, efectivamente, se manifiestan muchas veces de manera muy precoz. En este anexo nos referiremos a la actividad de los primeros días, meses, años de vida, en que las experiencias de satisfacción, los objetos y las sensaciones se atribuyen al interior y al exterior, ámbitos que, al mismo tiempo, se constituyen así como tales en la subjetividad.

Por la vía del rechazo o de la apropiación, en esas elecciones se va organizando un mundo, en un proceso que entraña la pérdida y pertenencia de los objetos, y la propia pertenencia del sujeto al mundo.

Es un proceso complejo que si lo reducimos a su mínima expresión diremos que de él resulta la diferenciación entre el sujeto y los objetos. El sujeto del inconsciente se instaura así en su complejidad.

Freud elaboró esta problemática en el texto cuyo título se tradujo al castellano y al francés como *La negación*, pero la comunidad analítica lo conoce como *La denegación*,

como propuso Lacan en su momento como la traducción idónea. En este texto, como es sabido, Freud analiza la función del juicio, la denegación y su relación con la represión, que es fundante del inconsciente.

REPRESIÓN

La represión es el mecanismo por el cual ideas o palabras inaceptables o muy conflictivas para el yo² devienen inconscientes, es decir, desconocidas, aunque, de algún modo, sabidas.

La primera fase de la represión consiste en la fijación de una carga pulsional o libidinal a una idea o a una palabra, escena o imagen. La segunda es la fase de represión propiamente dicha. La tercera es el fracaso de la represión y el retorno de lo reprimido en formaciones sintomáticas, sueños, olvidos, etc.

Ahora bien, para que haya represión y retorno de lo reprimido es necesario que haya habido lo que Freud llamó «represión originaria», represión fundante del inconsciente que, aunque está claro que ocurre en la primerísima infancia, se da, o no, en un tiempo mítico, imposible de situar en el tiempo cronológico. A veces, como en el caso del autismo y las psicosis, no ocurre, pues hay otras formas de rechazo más radicales.

Con la represión originaria se constituye un núcleo inconsciente que atraerá como un imán, dice Freud, en nuevas represiones, las palabras e imágenes que se asocien (por su sentido, por sus sonidos, por similitud de las imágenes, por la época del año, etc.) a las primeras que fueron reprimidas.

Este texto de Freud es muy breve, pero de alta densidad y complejidad lógica y filosófica. Lacan lo ha estudiado en detalle, en diálogo con el filósofo Jean Hyppolite,³ que asistía a su Seminario.⁴

Tomaremos ahora algunos párrafos, aquellos más pertinentes para proseguir con nuestro tema en este texto —la constitución del sujeto del inconsciente y su realidad— como marco para poder hablar de lo particular de este proceso en el autismo. Iniciamos con dos frases:

Negar algo en nuestro juicio equivale, en el fondo, a decir: «esto es algo que me gustaría reprimir».⁵

Y más abajo:

El enjuiciamiento es el sustitutivo intelectual de la represión, y su «no», un signo distintivo de esta.⁶

En estas frases se trata de la negación en relación con la represión. Para entender la lógica de este funcionamiento hay que tener en cuenta algo esencial: para negar algo, es necesario que eso que se niega exista previamente, esté inscrito en algún lugar.

Por ejemplo, Freud observa que en la situación analítica, en la que el paciente está invitado a decir todo lo que pase por su mente, sin ceder a la censura ni a la crítica, hay momentos en que el paciente niega, por ejemplo, sin que nadie le haya dicho nada al respecto, que la persona que aparece en un sueño que ha narrado sea su madre. Es decir, que este «no» viene después de un «sí», del «sí» con el que el sujeto consiente a un goce del que no quiere saber. De ahí, entonces, la propuesta lacaniana de traducción por «denegación», pues se niega necesariamente algo previamente afirmado.

En el ejemplo del sueño no se puede apreciar, sin embargo, la importancia de un sí fundamental, previo al no, en la constitución del sujeto, puesto que en el ejemplo se trata de un adulto.

En los primeros meses y ya desde los primeros momentos de la vida, se pone en juego que el sujeto efectúe ese «sí», se deje acoger por el Otro y así lo acoja él mismo. Esto es crucial en la constitución de la subjetividad. En efecto, en casos de autismo y otros desórdenes del desarrollo afines, ese primer «sí», primer consentimiento, no siempre ocurre.

Nos interesa señalar entonces que la denegación es un indicador de la represión, y que ambas requieren que el contenido reprimido o denegado esté inscrito en la subjetividad. Es decir, requieren un «sí» previo, una aceptación.

Hay otros aspectos pertinentes para entender mejor la constitución del sujeto en el autismo, y que son tratados en el libro. Extraeremos un párrafo extenso del texto de Freud:

La función del juicio ha de tomar, esencialmente, dos decisiones. Ha de atribuir o negar a una cosa una *cualidad* y ha de conceder o negar a una imagen *la existencia en la realidad*. La cualidad sobre la que ha de decidir pudo ser, originariamente, *buena o mala, útil o nociva*. O dicho en el lenguaje de los impulsos pulsionales orales más primitivos: «Esto lo comeré» o «lo escupiré». Y en una transposición más amplia: «Esto lo introduciré en mí» y «esto lo excluiré de mí». O sea: «Debe estar dentro de mí» o «fuera de mí». El yo primitivo, regido por el principio del placer, quiere introyectarse todo lo bueno y expulsar de sí todo lo malo. Lo malo, lo ajeno al yo y lo exterior son para él, en un principio, idénticos.⁷

Comentaremos las palabras que hemos marcado en cursiva en la primera parte del párrafo. La *cualidad* a la que se refiere Freud no es, pues, cualquiera: *Buena, mala, útil, nociva*; son cualidades que tienen que ver con la satisfacción. «*Esto lo comeré*» o «*lo escupiré*». Esto «*debe estar dentro de mí*» o «*fuera de mí*». Fijémonos en este escupir o poner fuera. Si tenemos en cuenta lo que acabamos de decir sobre la represión, se problematiza la cuestión. Las cosas, poniéndose fuera, se ponen dentro, en el lugar de lo reprimido, en el inconsciente.

En esos primeros meses, esos momentos iniciales de vida subjetiva, el sujeto trabaja mucho. Es un trabajo delicado, en el que realiza operaciones muy finas y complejas. Organizar el exterior y el interior, las sensaciones que provienen de uno y otro, no es tan obvio como tal vez podría parecer. Vemos así que el interior y el exterior están de algún modo en continuidad.

LO REAL IRREPRESENTABLE, ÉXTIMO

Es importante extendernos ahora un poco sobre la cuestión de la exclusión.

Lacan se sirvió de lo que denominó *tres registros* para ir ordenando y desplegando a lo largo de toda su enseñanza las relaciones del sujeto con la realidad, con el lenguaje, con los demás, con su propia intimidad, con su cuerpo, con la lengua.

Diferenció el registro de lo simbólico, donde situamos algunos aspectos del lenguaje y la ley; y el registro de lo imaginario, donde también se sitúan otros aspectos del lenguaje, las representaciones en imágenes y, fundamentalmente, la imagen corporal, esta última de gran importancia en la vida subjetiva.

Cada uno de estos registros adquirirá su especificidad en un proceso en el que, al mismo tiempo que se van diferenciando, van anudándose, ordenando diferentes planos de la realidad.

Lo simbólico y lo imaginario se diferencian a su vez de lo que no podemos representarnos con palabras ni con imágenes; Lacan lo llamó «lo real». Es lo que se escapa de la realidad y queda como un resto, fuera de orden, impensable, indecible. Muy diferente de la realidad.

No podemos darle nombre, y, sin embargo, mueve nuestra vida, impulsa nuestros actos y nuestras inhibiciones, se inmiscuye en nuestros sueños, lo desconocemos, nos

angustia. Es un modo de satisfacción íntimo. Pero esa intimidad es paradójica, pues ese modo de satisfacción es, al mismo tiempo, ignorado. Para poner nombre y situarlo en un espacio topológico, Lacan inventó una palabra: *extimidad*, que definió como «exclusión interna».

CONDICIÓN PARA LA EXTIMIDAD

Hay una condición para que la extimidad se constituya: en ese ir y venir cuerpo a cuerpo con las personas que cuidan al bebé, la extimidad, que se constituye con lo rechazado, también necesita que el sujeto se apropie de un objeto del Otro. No de cualquier cosa. Hemos estado hablando de la pulsión, de satisfacciones, de los cuidados que se prodigan al bebé y que producen esas satisfacciones. Hemos hablado de zonas corporales que «se cargan» en la relación con las personas próximas. Ese es el tema.

Rosine Lefort lo afirmaba con estas palabras: «Se requiere que el corte se haga entre la madre y el pecho, y no entre el pecho y el niño. Debe haber un corte, pero el pecho debe ser un objeto del niño, que lo incorpora a su cuerpo, lo colma, forma parte de él».⁸

En esta operación del sujeto de apropiarse, de permitirse, de autorizarse a recortar y a hacer suyo ese objeto, reside el «sí» previo al que hacíamos mención. Apropiarse y perder el objeto en dos tiempos. Hacer el lazo con el Otro y separarse, perdiendo algo allí.

EL MUNDO

Ese objeto, entonces, produce un cambio. Produce, por ejemplo, que la leche sea algo más que alimento; se convierte en algo que trasciende la mera nutrición. Así, se diferencian el hambre y el deseo; y el objeto se valoriza. Esas zonas corporales que se cargan y se valorizan las llamamos *zonas erógenas*. La pulsión se satisface en esa zona erógena con el objeto oral, objeto que como todo objeto pulsional une y separa el campo del sujeto y el campo del Otro. Con más precisión diremos que constituye, crea, sostiene el circuito pulsional entre el sujeto y el Otro.

En el ejemplo del pecho se trata del objeto oral, pues es la zona oral, ese borde corporal, el que se libidiniza. Podríamos decir que libidinizándose se transmuta de mero

agujero en borde corporal como labios. Se aprecia así una elevación, una valorización. De ese modo, los labios y toda la zona oral unen y separan el campo del sujeto y el campo del Otro a través del objeto.

Une y separa al mismo tiempo. Es la idea del circuito, del lazo, del vínculo. Hay el vínculo, pero también hay la soledad en la que, en último término, se satisface la pulsión sobre el borde corporal.

Implica, pues, una nueva realidad subjetiva: «algo del otro es mío; esto que me colma me ha sido dado». El matiz importante que hay que tener en cuenta es que, para poder subjetivar las cosas de esta manera, es menester, al mismo tiempo, perder algo del Otro. Perderlo en el sentido de que el campo del Otro se instituya como tal, se abra una división en el mundo. A ese campo es adonde se acercará el sujeto que desea esa satisfacción. Algo suyo se ha perdido allí. Ese objeto «ganado», fundamentalmente se ha perdido en el campo del Otro. Y no se encontrará nunca más, porque no habrá nunca uno igual. En la satisfacción que hipotéticamente aportó aquel primer objeto perdido, hay algo mítico, algo soñado, fantaseado, alucinado. Por eso, cualquier cosa que venga a su lugar confronta al sujeto con una pérdida respecto a esa mítica satisfacción primera. Todo lo demás, objetos, satisfacciones, no será más que remedo, que siempre estará en falta respecto a aquel encuentro primero, que se llevó algo de nuestra libido para ponerla en el mundo y hacer de él el lugar de nuestra realidad.

Es decir, para que se constituya el lugar de extimidad es necesario que el sujeto pueda hacerse cargo de este doble acontecimiento en el que acepta como suyo y pierde, cede, al mismo tiempo, un objeto. Se constituyen así, en el mismo movimiento lógico, el campo de «lo mío» y el de la alteridad, lo ajeno.

Otro aspecto de esta doble instauración es que, valorizándose el objeto, el mundo cobra una incipiente y valiosísima organización. Ya no es el caos donde cualquier cosa es igual a otra y puede estar en cualquier lugar, donde todo puede escaparse o invadir sin control. Hay un objeto privilegiado, que antes era igual a todos y ahora es especial; es necesario, de tal modo que su ausencia y su presencia marcan los tiempos del sujeto.

LA REALIDAD

La realidad, pues, está formada por los registros de lo simbólico y lo imaginario, sobre la

base de la exclusión interna de lo real. Se construirá a partir de allí, libidinizando el mundo con lo que el sujeto consiente en perder al recortar un objeto cualquiera, que pasa a ser necesario y a faltar/estar allí.

Tomaremos la segunda parte del párrafo que habíamos extraído del texto de Freud, sobre la realidad: «ha de conceder o negar a una imagen *la existencia en la realidad*». Más adelante dirá:

No se trata ya de si algo percibido (un objeto) ha de ser acogido o no en el yo, sino de si algo existente en el yo como imagen puede ser también vuelto a hallar en la percepción (realidad).

La experiencia ha enseñado que lo importante no es solo que una cosa (objeto de satisfacción) posea una cualidad «buena» y, por tanto, que merece ser incorporada dentro del yo, sino también que exista en el mundo exterior, de modo que uno pueda apoderarse de ella en caso necesario.⁹

Este juicio de existencia es de inconmensurable importancia en la constitución subjetiva. Hay dos cuestiones fundamentales que entran en juego: una es que la realidad esté poblada de cosas interesantes, libidinizadas, que sean muy importantes para el sujeto, que logren moverlo hacia ellas. La otra, diferenciar entre lo percibido y lo alucinado.

Son dos cuestiones de gran importancia clínica, como puede suponerse. En efecto, habrá niños que no podrán hacer a tiempo estas operaciones, y cuya constitución subjetiva se abrochará de otra manera. En el caso del autismo ocurre a menudo que el mundo no despierta el interés del sujeto; y en el caso de la paranoia, el sujeto no podría reconocer como suyos algunos pensamientos, y los atribuiría a voces que realmente oye, es decir, alucina.

EL SUJETO Y LOS OBJETOS

En este proceso, el propio sujeto se recorta y diferencia de los objetos. Él no es uno más. Él es quien los mira, oye, siente. Él es activo. Se diferencia también libidinalmente, concentrando él mismo una gran carga libidinal, en el yo, llamada narcisista.

Volvamos a Freud:

La antítesis entre lo subjetivo y lo objetivo no existe en un principio. Se constituye luego por cuanto el pensamiento posee la *facultad de hacer de nuevo presente, por reproducción en la imagen, algo una vez*

percibido, sin que el objeto tenga que continuar existiendo fuera. La primera y más inmediata finalidad del examen de la realidad no es, pues, hallar en la percepción real un objeto correspondiente al imaginado, sino volver a encontrarlo, convencerse de que aún existe.¹⁰

Aquí nos dice Freud algo muy impactante: no hay diferencia inicial entre el sujeto y los objetos. Eso es observable en la clínica del autismo, y es observable también que hay momentos en que algo de esa diferencia se produce. Por ejemplo, en el primer capítulo de libro y en el Anexo V: «El ruido y la risa», tenemos el caso del niño del aparcamiento, que se nombra en tercera persona hasta que, en un momento dado, que tenía que ver con la voz —sonidos, audición— pudo decir, en posición de sujeto: «He sido yo».

Otra cosa tal vez no impactante pero sí importante, muy importante, es la capacidad de evocación. El sujeto puede evocar, tiene esa capacidad, porque si algo causó impresión en él, eso se inscribe en lo psíquico. Freud llamaba a esto la «huella mnémica». El sujeto no evoca cualquier cosa sino aquello que le causó placer o displacer, que le impresionó... en el cuerpo.

Y, en cuanto a volver a hallar un objeto real correspondiente al imaginado, convendremos en que esto ocurrirá unas veces y otras no, lo cual, según nos dice el propio Freud, es condición para el desarrollo: «Descubrimos como condiciones de desarrollo del examen de la realidad, la pérdida de objetos que un día procuraron una satisfacción».¹¹ Que perder objetos sea condición de desarrollo es una afirmación fuerte. Efectivamente, es importantísimo, como hemos visto, en tanto es la condición para libidinizar el campo del Otro. Para dejar allí algo propio. Así, se pierde algo de goce, algo de satisfacción, y eso resulta pacificante, porque alivia de goce el cuerpo del sujeto.

Siguiendo el texto de Freud y apoyándonos en conceptos de Lacan, hemos avanzado en el tema de la constitución del sujeto, diferenciado de los objetos del mundo, que se crea en el mismo proceso. A continuación haremos hincapié en la cuestión de la diferencia entre todo esto y lo real, y finalizaremos el anexo con dos apartados sobre la particularidad del autismo en estas temáticas.

DEFENSAS ANTE LO REAL

Representar, mediante imágenes o mediante significantes, implica que eso que se representa está, en cierto modo, ausente. En lo simbólico y en lo imaginario hay

representación, hay ausencia del objeto. En lo real no. En lo real hay presencia. Esta puede vivirse de forma más o menos intensa, pero siempre es inquietante. Lacan dice que la angustia es signo de presencia de lo real. Es signo. En el caso de Dídac, por ejemplo, la única defensa que ha podido construir inicialmente frente a lo real es la angustia. Vivía horrorizado. Necesitaba defensas más eficaces, que produjeran ausencia, que velaran lo real.

Normalmente, el sujeto, en el intercambio placentero y displacentero con sus *partenaires*, realiza un auténtico trabajo de construcción, construye su versión del mundo y de su lugar en él, poniendo a distancia lo real.

EL YO COMO DEFENSA

El yo es la defensa más común y organizada en el ser hablante. Es efecto de todo este trabajo subjetivo que estamos comentando. Su génesis es el resultado de una diferenciación que se produce en el marco de este proceso. Es resultado de la diferenciación entre los objetos del mundo y el propio yo como objeto libidinal, la propia imagen.

Pero así como existe «lo diferente», también existe «lo semejante» o, más bien, «el semejante». El yo se constituye con relación al semejante, en lo que llamamos una identificación. Así como el sujeto capta que es diferente de todos esos objetos, capta también que es «como él» o «como ella», con relación a otro niño o niña. Encontrar ahí el punto entre la semejanza y la diferenciación es tarea que no culmina, pues la tensión en este eje es estructural, y es fuente de conflictos de diversa importancia incluso en la edad adulta, especialmente en situaciones grupales.

Lo que ahora no queríamos dejar de comentar es que la creencia en el yo es una construcción para tratar lo real, para organizarlo, velarlo. Una construcción poderosa, de gran importancia, en el sentido de que realmente produce cambios en el cuerpo, de tal modo que ante esas imágenes y gracias a la identificación con ellas, el yo conquista, entre otras cuestiones, el desarrollo y la destreza motrices, que en la especie humana no se resuelven por simple maduración biológica.

En nuestra especie, lo orgánico necesita de lo imaginario para desarrollarse; y lo imaginario, de lo simbólico.

En cambio, en lo real no hay yo. En lo real el cuerpo no es tal; es trozos. Es presencia. Es lo que está aquí, sin forma, sin nombre y me inquieta.

EL SEMEJANTE Y EL OTRO

A partir de la edad aproximada de seis meses y a lo largo de todo un período, el yo se constituirá, como decíamos, diferenciándose de los objetos e identificándose con sus semejantes. Reconocerá su imagen en el espejo como propia, y en serie con sus semejantes. Una imagen global, que le dará forma de cuerpo a lo que, si solo tomara en cuenta sus sensaciones, sería caótico. Imaginemos por un momento los ruidos, las temperaturas, los olores, las sensaciones internas de hambre o saciedad, la presión de la ropa, eventualmente un dolor..., sin la imagen del cuerpo que pueda situar en una globalidad todo eso..., y velarlo.

La globalidad de la imagen tendrá un poder realmente formador. Le mostrará al sujeto un grado de madurez y de dominio que él está lejos de poseer aún, debido a la prematuridad en la que nace la criatura humana.

Si la identificación se produce, esa imagen será su yo ideal. En ese sentido, es creencia. En el «ese soy yo» anida la creencia. ¿Creencia en qué, en quién? Allí, el lugar del Otro, que no es semejante, que es absolutamente disimétrico, es fundamental y nunca mejor dicho. Los interlocutores y cuidadores primordiales del bebé estarán encantados con esa imagen. Su mirada la libidinizará y así le darán el «sí, tú eres ese». Él podrá captar o no, aceptar o no ese asentimiento.

A veces, ese momento coincide con algo extremo en el mundo del niño que obstaculiza el encuentro. Una enfermedad muy invasiva en el cuerpo del niño; tratamientos agresivos en el cuerpo; la muerte repentina e imprevista de un familiar que trastoque el mundo de los padres.

SUJETO, YO Y SER HABLANTE

El sujeto del inconsciente, pues, no es el yo. El sujeto del inconsciente puede identificarse y construir, o no, un yo; creer en él, o no. El sujeto, es el sujeto del

lenguaje. Para diferenciar entre esas dos instancias, Lacan nombró en francés al sujeto del lenguaje como *je*, diferente del *moi*.

Así, el sujeto está dividido. Hay muchos modos en los que esta división se manifiesta. Por ejemplo, cuando nos hablamos a nosotros mismos. O cuando queremos y no queremos la misma cosa. O cuando deseamos algo pero no podemos obtenerlo por pruritos morales o por inhibición. Pero ya hemos visto que hay esa división, a partir de la exclusión interna que se instaura, en un proceso que se despliega merced a la inscripción de una falta.

El sujeto del inconsciente tampoco es un dato de entrada. Se constituirá de modos diferentes, y su relación con el lenguaje será única.

Tampoco el ser hablante es un dato de entrada; es la palabra la que le da el ser,¹² percutiendo el cuerpo. El cuerpo, que resulta alcanzado por el lenguaje de una manera precisa en cada caso, abriendo necesariamente un proceso de apropiación o rechazo del mismo, que va desde la posibilidad en todos sus grados hasta la imposibilidad de usarlo para la comunicación, pero siempre en alguna relación de goce respecto a él. Puesto que incluso rechazar ese goce es un modo de relación.

En estos apartados, hemos desarrollado brevemente algunas ideas y vocabulario con la intención de acercar al lector las problemáticas que consideramos que hay en juego en esos primeros meses de vida, a pesar de la complejidad y de que necesariamente las hemos simplificado. Estos procesos son los que se dan en la mayoría de los casos. No siempre es así, y entonces nos hallamos ante los casos de autismo y psicosis infantiles precoces que tratamos en este libro.

EXCLUSIÓN. LA REALIDAD Y EL YO EN EL AUTISMO

La extimidad no siempre se constituye. No en el autismo.¹³ Precisamente esa es la característica esencial del mundo autístico: la radical exterioridad del mundo, del Otro, de los objetos, incluso la del cuerpo, tal como nos dice Eric Laurent.¹⁴

«Radicalmente exteriorizado», decimos con Laurent. Es una tesis muy valiosa para encontrar la lógica de muchos aspectos de los modos de ser autista. Esta exterioridad quiere decir que no hay extimidad, que no hay un objeto del sujeto en el mundo; un objeto que haya perdido, que haya podido poner allí. Tampoco hay, en situaciones

extremas, un objeto que él haya obtenido del mundo para sí. El sujeto no ha conseguido hacer suyo un objeto del Otro. No es, pues, una exclusión interna, como en la extimidad, sino simple y radicalmente una exclusión. El propio sujeto es el que queda excluido con respecto al Otro. En rigor, es problemático en este caso hablar de «mundo», pues este también, como hemos visto, es una construcción.

En el caso de esta radical exterioridad, todos los conceptos se complejizan en extremo. Lo que ha quedado fuera está, para el sujeto autista o psicótico, en el caos de lo real, amenazante. Lo rechazado en estos casos no está reprimido, de modo que pueda retornar elaborado en forma de sueños, síntomas, olvidos. Lo rechazado en estos casos retorna en lo real, es decir, sin las palabras e imágenes que humanizan y regulan el goce.

La imagen principal que humaniza el goce es la propia imagen (yoica) que, libidinizada, vela la fragmentación del cuerpo, aportando al ser hablante la posibilidad de anticipar visualmente su madurez y produciendo realmente efectos de avance y de cambio de la relación del sujeto con el mundo.

En el autismo, esta identificación no se produce o es muy precaria. Es observable en la clínica que, por ejemplo, un niño de dos años pase frente al espejo en el que se ve de cuerpo entero y no haga el menor amago de prestar su mirada a esa imagen. También es observable que haya cambios en esta situación y que, de manera parcial y precaria a veces, o muy costosa, algo del anudamiento del cuerpo real, de la imagen global del mismo (narcisizada) y del sujeto del lenguaje se produce en la cura.

BORDE AUTÍSTICO

Eric Laurent¹⁵ llamó la atención sobre la particularidad de lo que sustituye al yo en el autismo y lo llamó, tomando elaboraciones de Freud y de Lacan, «borde autístico», concepto que desde entonces está dando lugar a numerosos estudios de manera muy fructífera.¹⁶

Este borde defensivo, esta defensa, puede ser más o menos férrea y cerrada o esponjada y abierta. Más o menos heterogénea u homogénea.

El borde autístico conceptualizado por Laurent nombra la zona que puede construir el sujeto autista en su relación con el mundo, con los demás. Como decíamos, este mundo se mantiene radicalmente exteriorizado¹⁷ si, en palabras de Laurent, «en el colmo de la

homeostasis»,¹⁸ del equilibrio, de la estabilización, el sujeto se encapsula en su interior. Es el tipo de autismo descrito por Kanner,¹⁹ en que el sujeto no da muestras de intercambio con los demás, no mira, no sonríe, no habla, no responde ni con un gesto si se le llama o se le habla.

En casos que se presentan así, en situación de férreo encapsulamiento, con el trabajo analítico se apuntará a un esponjamiento del borde, a su conversión, en la medida de lo posible, en un «espacio de juego», donde algo del Otro tenga cabida.

En la mayoría de los casos, con el tratamiento, este borde que ha tomado función de cápsula se hace más poroso y rico, extendiéndose y creando mundo en algunos aspectos, tomando una función nueva que Laurent nombra como zona de juego y que es lugar de intercambios, de localización pulsional, localización de cargas; y es muy apreciable el efecto de mayor bienestar subjetivo del niño. El borde autístico constituye el margen del sujeto autista para crecer, y será más o menos rico y heterogéneo según los casos. Si en la constitución subjetiva estándar hablábamos de circuito pulsional en torno a un objeto, en el autismo no se trata de un circuito sino de este borde, que une y separa el sujeto al Otro, al mundo, de modo diferente.

Pero la clínica del autismo infantil es diversa. No siempre existe esta cápsula protectora. A veces, encontramos a niños totalmente invadidos, desesperados. Laurent califica esta situación como «estallido subjetivo».²⁰ Son casos de fragmentación corporal, en momentos muy precoces, donde se capta con claridad cómo algo de la propia constitución del yo, del sí mismo, está profundamente afectado.

Lacan, cuyas aportaciones explícitas a la clínica infantil son de un valor incalculable, y a veces muy lacónicas y breves, dedicó precisamente unas líneas a esta situación: «[En esta situación] le falta a uno el sí mismo, por así decir, por completo. No es el mundo exterior lo que le falta a uno, como suele decirse impropriamente, sino uno mismo».²¹

Y así, cualquier trozo corporal se confunde indiferenciadamente con los objetos de la realidad o los imaginados, como diría Freud en el texto sobre la denegación.²²

El autismo y otras afectaciones subjetivas graves que se presentan en la primera infancia, alterando la constitución subjetiva del bebé, nos colocan, en la cura, en un lugar de gran relevancia, pues asistimos a, e incluso formamos parte de, la constitución de las defensas. En casos en la situación antes descrita, en estallido subjetivo, asistimos durante la cura a la constitución misma del borde.

ANEXO II

SOBRE LA CLÍNICA PSIQUIÁTRICA CLÁSICA, LA RIQUEZA DE LA OBSERVACIÓN Y LA CONSIDERACIÓN DE LA SUBJETIVIDAD

Tenemos, por ejemplo, esta observación del doctor Emil Kraepelin, padre de la nosología psiquiátrica alemana, dirigiéndose a sus alumnos.¹

[El paciente] sabe dónde se encuentra, quién es y cuánto tiempo lleva aquí; pero apenas conoce los nombres de las personas que lo rodean, y no se ha preocupado de saberlos. [...] A primera vista quizá nos recuerda este enfermo los estados de depresión que ya hemos aprendido en lecciones anteriores. Mas examinándolo detenidamente, con facilidad comprenderéis que a pesar de ciertos puntos aislados de semejanza se trata de una enfermedad de rasgos bien distintos. El paciente hace sus manifestaciones despacio y con monosílabos, no porque sus respuestas se hallen impedidas por una potencia superior, sino porque no siente deseo alguno de hablar.² No deja de oír ni de entender perfectamente cuanto se le dice, pero sin que apenas preste atención.

Kraepelin reformuló su nosología, su clasificación de los trastornos mentales, tantas veces como editó su tratado: nueve veces hasta 1927. De modo que cada lección que impartía a sus alumnos era también una lección para él mismo. Podemos ver en este pequeño fragmento que Kraepelin no rehúye la subjetividad, entendida como su propia huella en lo que hace: infiere, deduce; él está ahí, como el niño del aparcamiento, sin limitarse a un mero registro y transcripción de lo que observa. Tampoco rehúye la subjetividad del paciente, cuando la clave del diagnóstico diferencial la encuentra precisamente en algo tan subjetivo como la falta de deseo.

Kraepelin no era psicoanalista. Era psiquiatra y científico. El modo de subjetividad que él concibe no es la psicoanalítica, pero su saber, su disciplina, han dejado grandes enseñanzas, algunas de plena vigencia; lamentablemente desestimadas hoy por la psiquiatría oficial.

ANEXO III

ATENCIÓN PRECOZ, PSICOANÁLISIS Y TRABAJO EN EQUIPO¹

EL EQUIPO

Para hablar de la atención a niños autistas en el CDIAP de Sant Boi no hablaremos de un programa, sino de un estilo, en el sentido de una manera reconocible de hacer que se ha ido definiendo y construyendo de acuerdo a una orientación que estaba desde el inicio, y que se ha ido transmitiendo a los nuevos profesionales.

Intentaremos ordenar aquí algunos aspectos de esta modalidad de atención.

ORIENTACIÓN

Hablando en general, las decisiones tomadas en cualquier tratamiento, en cualquier centro, desde la demanda hasta el alta, se rigen por las interpretaciones del profesional a cargo del caso.

Puede ser que este desconozca cuál es la teoría por la que se guía para hacer sus interpretaciones, pero sabemos que eso no impide que esta funcione como «el color del cristal con que se mira», a riesgo de traducirse en prejuicios personales. O bien es posible que no haya, en rigor, interpretaciones del profesional, porque este las tome anónimamente, preelaboradas, de un manual que dicte incluso las acciones correspondientes a cada trastorno, de forma estandarizada.

Respecto a este aspecto teórico, el punto fundacional del CDIAP de Sant Boi fue la elección de la teoría psicoanalítica, pues fueron profesionales ya orientados por el

psicoanálisis en su práctica los que lo fundaron; precisa y especialmente porque era y es un dispositivo idóneo para la atención y el tratamiento de los entonces llamados psicosis y autismo precoces, hoy TGD y TEA.

Este punto fundacional, con sus consecuencias, sigue organizando la práctica de nuestro CDIAP. Es decir: dado el concierto que lo sustenta y lo incluye en el Programa de Atención Precoz (aspectos administrativo y económico), se incrusta un plus político sustentado en la teoría, la ética y la clínica, y de eso resulta la modalidad de atención al autismo en el CDIAP de Sant Boi, modalidad no excluyente para otros niños que padecen otros desórdenes puntuales o restringidos

INSTITUCIÓN VIVA

Si tengo que aislar algo central de esta toma de posición orientada por el psicoanálisis, aíslo el *no saberlo todo*.

Clínicamente, en tanto, si bien un saber teórico y práctico se moviliza para el tratamiento de un caso, se preserva el no saber sobre un sujeto singular, dejando lugar a lo que se puede producir en un encuentro.

En cuanto a la teoría, esta nunca es completa. Si no se sabe todo respecto al caso, quiere decir que un caso nuevo puede cuestionar y modificar la teoría.

Clínica, teoría y equipo: el equipo hace de caja de resonancia de las preguntas que, sobre el fondo de conocer la teoría, generan los casos en su singularidad. Es el lugar de una elaboración colectiva en torno a estas preguntas. También un lugar de control, pues es el interlocutor ante el cual cada profesional da cuenta de su trabajo; es decir, explica sus hipótesis sobre el diagnóstico y especialmente sobre el trabajo del sujeto y el suyo; sus intervenciones y los efectos de estas, así como las expectativas y el pronóstico.

Los espacios en que esto toma forma, y se lleva a término con dos horas semanales de reunión de equipo, son los siguientes:

Rapport. Tres reuniones al mes. Cuatro casos se eligen al azar para que el responsable exponga al equipo el trabajo en curso.

Sesión clínica. Una reunión al mes. Por orden alfabético, cada profesional elige con antelación un caso especialmente pertinente al tema que se esté elaborando en el equipo

o a un tema propio de investigación. De estas sesiones, dos de cada curso son abiertas a las redes locales y se organizan conjuntamente con la Sección Clínica de Barcelona, con la participación de un docente.

Lecturas. Una reunión al mes, donde se trabaja a partir de un texto ya elegido. Por orden alfabético, un profesional se hace cargo de dar cuenta de su lectura.

Trabajo interdisciplinar. Cuatro al mes. Se comentan los casos con posibles problemas orgánicos, es decir, todos los casos atendidos por el neuropediatra del equipo.

Temas varios. Una al mes. Se comentan otros aspectos del trabajo: coordinaciones con otros equipos o redes, participación en actividades de formación, seguimiento de alumnos en prácticas en el CDIAP, etc.

Supervisión. Como las preguntas generadas por la clínica conciernen a la subjetividad de los profesionales, la institución prevé la supervisión individual de los casos.

ANEXO IV

EL CUERPO NARCISISTA¹

Para ordenar esta exposición he tomado como referencia el texto que la comisión del *Cursus*, a la que agradezco su invitación, me propuso para comentar.

El texto es un fragmento de «El estadio del espejo como formador de la función del yo (*je*) tal como se nos revela en la experiencia psicoanalítica»:²

Basta para ello comprender el estadio del espejo como una identificación en el sentido pleno que el análisis da a este término: a saber, la transformación producida en el sujeto cuando asume una imagen [...] El hecho de que su imagen especular sea asumida jubilosamente por el ser sumido todavía en la impotencia motriz y la dependencia de la lactancia que es el hombrecito en ese estadio *infans*, nos parecerá por lo tanto que manifiesta, en una situación ejemplar, la matriz simbólica en la que el yo (*je*) se precipita en una forma primordial, antes de objetivarse en la dialéctica de la identificación con el otro y antes de que el lenguaje le restituya en lo universal su función de sujeto.

También he tomado algunas breves referencias freudianas que iré mencionando. Comenzamos con una frase: «la matriz simbólica en la que el yo se precipita en una forma primordial».

En este fragmento, Lacan habla del estadio del espejo, y nombra la operación que allí se produce como identificación. Es decir, es algo que no está en el orden del tener, sino en el orden del ser, de la identidad. En el párrafo, Lacan desarrolla, de forma condensada, los distintos registros en los que esta compleja identificación se fragua.

Entrando ya en el tema, diremos que el cuerpo narcisista no es de carne, ni encarna un significante, como en el caso que citaron en una clase anterior, y al que nos referimos en capítulos anteriores, en la que la palabra «ofensa» se encarna en el rostro de una mujer histérica como «bofetada», causándole dolor.

El cuerpo narcisista es una imagen, la imagen fundamental en la constitución del sujeto, la imagen que da una forma al sujeto.

En el estadio del espejo se hace manifiesta una eficacia de lo imaginario que origina una modificación que va más allá de sus propios límites, y alcanza lo real, enmarcado por lo simbólico. Son momentos, en realidad, en que estos registros van diferenciándose y constituyéndose como tales.

Por otro lado, hay que tener en cuenta que, al igual que en el síntoma, la inhibición y la angustia también hay un modo de satisfacción particular en juego en la identificación. Y ese es el eje que tomo para desarrollar lo que diré a continuación. Fijense si no en el término que usa Lacan para describir el ánimo del bebé que por primera vez reconoce su imagen en el espejo como suya: «jubilosamente».

Ese júbilo es signo de una satisfacción placentera. El sujeto que acabamos de nombrar como bebé es, en palabras de Lacan, «un ser sumido todavía en la impotencia motriz y en la dependencia de la lactancia». En efecto, no debemos suponer que el bebé no sufre malestares y angustias. Si todo va bien son meses felices, tranquilos, pero el ser humano, tenga la edad que tenga, no está libre de malestares posibles.

Sigmund Freud aisló, en *El malestar en la cultura*,³ tres fuentes posibles de malestar para el ser humano: el propio cuerpo, el mundo exterior y la relación con los otros. Esto, que es válido para cualquier adulto, lo es también para el lactante, por supuesto, pero en él encontramos una complejidad mayor.

De los seis a los dieciocho meses, aproximadamente la franja en la que Lacan sitúa el estadio del espejo, el mundo, para el ser hablante, es muy peculiar. Hasta tal punto que se puede decir que antes del estadio del espejo los tres ámbitos (cuerpo, mundo exterior y los otros) no están diferenciados. Fíjense cómo lo dice Freud en el mismo texto:

El lactante aún no discierne su yo de un mundo exterior, como fuente de las sensaciones que le llegan. Gradualmente lo aprende por influencia de diversos estímulos. Sin duda, ha de causarle la más profunda impresión el hecho de que algunas de las fuentes de excitación —que más tarde reconocerá como los órganos de su cuerpo— sean susceptibles de provocarle sensaciones en cualquier momento, mientras que otras se le sustraen temporalmente —entre estas, la que más anhela: el seno materno—, logrando solo atraérselas al expresar su urgencia en el llanto. Con ello comienza por oponérsele al yo un «objeto», en forma de algo que se encuentra «afuera» y para cuya aparición es menester una acción particular.⁴

Este es el «ser sumido todavía en la impotencia motriz y la dependencia de la lactancia»;

es el ser que asume jubilosamente una imagen del espejo como propia, identificándose con ella.

Muchas cosas ocurren simultáneamente en ese momento de apropiación de la imagen. Una es una diferenciación: en el ancho mundo, confuso y fragmentario, se erige una imagen, que es mía. «¡Soy yo, estoy aquí!», sería el texto de la frase si el bebé pudiera hablar. Otra es que la imagen viste, organiza e incluye, humanizándolo, lo que perceptivamente es vivido como fragmentario, aportando al sujeto una percepción de sí mismo radicalmente nueva y desconocida. Concretamente, aportándole la ilusión de una unidad y de un dominio motriz que aún no posee.

Pero ninguna identificación se realiza sin que un deseo no anónimo la sostenga. Es algo que Enric Berenguer expresó diciendo que para poder amarse a sí mismo es menester haber recibido, captado y aceptado el amor del Otro.

La satisfacción narcisista, entonces, se concreta en la emergencia del yo, en la apropiación de la forma, la imagen; una imagen que permite, al mismo tiempo que incluye lo fragmentario, rechazar y desconocer el hecho mismo de la fragmentación, la impotencia motriz, la falta, que en psicoanálisis llamamos castración, pues tiene un sentido sexual. El júbilo se debe, pues, a algo del orden del triunfo sobre aquello que quedará desde entonces, en distintos grados, velado o rechazado.

Hemos dicho que asumir esa imagen es fundamental. Fijémonos ahora en el término que usa Lacan para definir «identificación». Dice «transformación». Ocurre, en efecto, que esa imagen ilusoria tiene un resultado transformador. La subjetividad en pleno, en sus tres registros, cambia. En el texto, Lacan destaca, con referencias a la temporalidad y con un ritmo vertiginoso, cómo ese momento tiene el sello de la rapidez, incluso de la prisa. Y eso que va deprisa es algo que ocurre, que se puede observar en muchos aspectos. No es una mera construcción teórica.

En la redacción del texto, Lacan transmite la prisa, la urgencia, usando el verbo «precipitación» y, a continuación, dos veces el adverbio «antes»:

la matriz simbólica en la que el yo se precipita en una forma primordial, antes de objetivarse en la dialéctica de la identificación con el otro y antes de que el lenguaje le restituya en lo universal su función de sujeto.

Los efectos de este cambio subjetivo pueden apreciarse muy claramente. Lo que se entiende por desarrollo infantil se relanza en este momento, enriqueciéndose en todos los

aspectos. En la motricidad, por ejemplo, se gana en coordinación y en poco tiempo se inicia el despegue hacia el gateo y la marcha autónoma, con la riqueza infinita que eso aporta al sujeto.

En efecto, es observable en más de una ocasión que bebés hipotónicos de nacimiento, debido a algún síndrome genético, responden francamente mejor a la fisioterapia si esta incorpora o incluso se sustituye durante un tiempo por un trabajo que tome como base la imagen especular, realizando toda o parte de la sesión frente al espejo: señalando rasgos como el cabello, los ojos, etc., elogiándolos, narrando lo que el niño hace (por ejemplo, coger el dedo de la fisioterapeuta), inyectando narcisismo con miradas y sonrisas. Niños ajenos a su imagen de pronto se reconocen y eso produce un rápido e increíble efecto de tonificación, expresividad, coordinación y autodominio. Desde esta instancia conquistada, se hace posible explorar y producir, al mismo tiempo, un pequeño mundo poblado de objetos que podrá manipular, golpetear, chupar, arrojar, etc.

Como señala Enric Berenguer,⁵ el estadio del espejo es un lapso de tiempo relativamente largo, aunque haya un momento fulgurante. Es precisamente el tiempo que acabamos de narrar para estos casos, el de la conquista del dominio del cuerpo y del espacio. Hay muchas cosas en juego aquí. Para poder continuar con nuestro eje, solo señalaremos de pasada que esta conquista implica la posibilidad, por primera vez en la vida del bebé, de separarse activamente de los padres.

En otra línea del texto de Lacan que estamos comentando, leemos: «antes de objetivarse en la dialéctica de la identificación con el otro». La apropiación de la imagen no agota la dimensión imaginaria y narcisista de la identificación. Lacan nombra también la identificación con el otro, con el semejante. Nos gusta reconocernos en la imagen de los otros.

Es un aspecto del narcisismo que es importante que no soslayemos. Un aspecto que, desde la sociedad de masas, siempre es actualidad. Nos referimos al efecto de homogeneización que se produce por la identificación entre semejantes.

Freud estudió este tema en su gran texto sobre la identificación, *Psicología de las masas y análisis del yo*.⁶ Utilizó como ejemplos el Ejército y la Iglesia, pero los fenómenos descritos por él respecto a esas instituciones son generalizables para cualquier grupo, independientemente de la edad y de la cantidad de personas que lo formen.⁷ El mecanismo inconsciente que cohesionan los grupos es la identificación entre semejantes,

que descansa, en palabras de Freud, sobre la existencia de un enemigo común, un enemigo que viene a encarnar lo que esos yoes repudian de sí mismos.

El *bullying*, que tanto perturba en la adolescencia, por ejemplo, no debe pensarse como exclusivo de niños mayores. También en la primera infancia, he observado, y no soy la primera en constatarlo, que ya desde P3 o P4 existen casos. Por ejemplo, se ataca verbalmente a un niño porque en clase o en el parque defeca, como consecuencia de un síntoma encopréptico. Cuando esto ocurre y tiene una permanencia en el tiempo, normalmente el grupo se cohesionaba mucho. Es decir, el grupo especialmente cohesionado, solidario, pacífico, se organiza sobre la base de «liberarse» de lo peor de sí mismos (de lo que viven inconscientemente como tal), colocándolo en el niño marcado por ese rasgo que todos repudian. Es una forma colectiva de tratamiento de la falta de cada cual. Todos estamos afectados por faltas, y cada uno trata eso a su manera. Saber o no saber sobre ellas, aceptarlas, ignorarlas, atribuirles a otros, culpabilizarse, en fin, hay infinitos modos. Lo que ocurre en el grupo es que eso se homogeneiza, y no hay infinidad sino solo una forma.

Es posible intervenir en casos así en la escuela. Es necesaria la convicción y la colaboración de la maestra y de la profesora de educación especial. La intervención consiste en apuntar a sustituir esa satisfacción narcisista por otra que no tome su apoyo en un rechazo radical de algo de sí mismo colocado en el niño objeto del *bullying*.

Por ejemplo, una intervención que llevamos a cabo, y de la que daré pocos detalles por respeto a la confidencialidad. Duró un mes y medio, más o menos. Se organizaron juegos grupales, y se dedicaba unos minutos cada mañana a que se realizaran las partidas. Las intervenciones apuntaban a promover subgrupos en los que se debilitaría el lazo que tanto cohesionaba al grupo grande, del que ese niño estaba excluido. Los grupos eran móviles, no fijos. Cada semana variaban y había un grupo campeón y grupos perdedores de las liguillas que se realizaban.

Los adultos —docentes, personal de comedor, etc.— tomaron todas las precauciones para no hablar públicamente del síntoma del niño, y para responder con la consigna de privacidad cuando algún pequeño hacía alusión a ello. No solo de privacidad, sino también de generalización: «A todos nos pasan cosas»; es decir, todos estamos afectados de alguna falta y a nadie le gusta que se rían de eso.

El efecto fue notable. El entusiasmo grupal se deshinchó, y la relación de ese niño con sus compañeros ganó en heterogeneidad.

Los fenómenos de masas pueden ser muy efímeros. Se pueden fraguar en un momento, por un acontecimiento. *Je suis Charlie*, por ejemplo. Fue una identificación entre yoes en el ámbito mundial. O más precisamente «mediomundial». Y hoy es humo, nada.

Pero también en organizaciones estables encontramos que opera este modo de identificación como parte esencial. El yihadismo, que ojalá fuera efímero, usa, para el reclutamiento, ese modo de identificación, igual que las sectas.

Por último, veamos otra frase del texto: «antes de que el lenguaje le restituya en lo universal su función de sujeto».

Hemos dado algunas pinceladas sobre la apropiación de la imagen y sobre la identificación con el semejante. El párrafo de Lacan termina con la frase que viene a incluir lo simbólico como estructura vacía de imágenes, como lenguaje que divide al sujeto, en tanto es la vía que este utilizará para dar un sentido a su existencia. El lenguaje, en su pura combinatoria significante, vacía de sentido, le restituye su función de sujeto, dividiéndolo. «Ese soy yo, pero... ¿quién soy?».

Citaré muy brevemente un pequeño fragmento en el que lo imaginario impregna en exceso el mundo de una niña, para quien lo simbólico no ha desempeñado su papel. Tenía tres años. Venía a sesión en el CDIAP dos veces por semana desde hacía un año, aproximadamente. Cada vez, cuando en la sala de espera le decía: «Buenos días, Claudia», ella respondía educadamente: «Buenos días, Claudia».

ANEXO V

EL RUIDO Y LA RISA¹

INTRODUCCIÓN

El borde autístico, concepto forjado, a través de varios escritos, por Eric Laurent,² es la zona erigida por el sujeto autista como protección y como contacto con los objetos y el mundo, zona que en casos extremos puede tener una función de cápsula aislante. Los cambios en el borde autístico marcan el tiempo de los cambios subjetivos en el transcurso de una cura. Los cambios consisten en el esponjamiento y la flexibilización, con el consiguiente enriquecimiento del mundo subjetivo, que puede ir incorporando nuevos ámbitos de relación. Esto se produce de forma gradual, pero también se puede, a veces, señalar momentos especiales en los cuales se revela un giro.

Jean-Claude Maleval ha recogido numerosos ejemplos de testimonios en los que sujetos autistas considerados mudos pueden, en situaciones de gran tensión y cuando las defensas del sujeto son desbordadas, decir una frase muy breve con gran carga enunciativa. Así, Maleval se refiere, por ejemplo, a «un niño mudo de cuatro años que estaba siendo examinado por un pediatra y gritó: “¡Quiero irme!”». ³ Maleval subraya en estas «emisiones» el tormento espantoso que suponen para el sujeto. Son un desgarró, con sentimientos de vaciamiento muy amenazantes.

El punto preciso que hace obstáculo para la emisión de la voz en el autismo —la dificultad para recortar el objeto voz, cederlo, ponerlo en el campo del Otro— es ese miedo a vaciarse. (Es interesante al respecto un caso de Josep Maria Panés, en el que el terror a vaciarse aparece de forma muy clara en el contexto del tratamiento.)⁴ Lo difícil, pues, para el sujeto autista es separarse de ese objeto, perderlo sin vaciarse, sin perderse todo él. Por eso, lo que ha sido descrito en testimonios y en la clínica del autismo, tal

como nos lo recuerda Maleval,⁵ es que, tras la emisión de una frase con carga enunciativa, el sujeto vuelve a su repliegue, aterrado por una situación que vive como algo límite.

En la clínica de la primera infancia, las cosas no están siempre tan fijadas, de modo que lo más frecuente es que tras un tiempo de tratamiento podamos ser testigos y partícipes de giros y aspectos fundamentales en la constitución subjetiva.

Quisiera al respecto comentar dos pequeños fragmentos clínicos en los que, siendo distintos, se puede observar muy nítidamente cómo una frase o una palabra, dicha con gran carga enunciativa, tienen efectos de cambio en el régimen de goce y, por tanto, de cambio en el borde autístico.

EL RUIDO

Pau es un niño de dos años y medio. Habla de sus padres y familiares, mencionando siempre el coche que posee cada uno. Colecciona cantidades enormes de catálogos de coches, muy ordenados, y sabe los nombres de todas las marcas y modelos. Siempre lleva alguno consigo. Es muy exigente con el orden, con la posición que deben tener los objetos, cubiertos, ropa, etc., en la casa. Es asustadizo. Los ruidos, especialmente en el aparcamiento de su casa, lo sobresaltan. Cuando habla de sí mismo, lo hace en tercera persona, nombrándose. Habla mucho, con voz alta, aguda, despersonalizada. Puede llegar a producir un efecto de aturdimiento en su interlocutor, por la ausencia de discontinuidades en su verborrea. Su mirada parece fijarse en un más allá de la escena, lejos, evitando, por lo general, el contacto visual.

Pau ha erigido un borde protector autístico, caracterizado por un exceso de catálogos, de marcas de coches y de palabras sin fin, que dice atropelladamente, taponando la posibilidad de la enunciación, propia y ajena. En ese aturdimiento, el silencio y el eco del aparcamiento de su casa hacen de contraste para cualquier ruido de puerta, pasos, voz, motor, etc. Cuando está allí, lo hace con prevención, apretando fuerte la mano de sus padres, alerta.

En sesiones, después de mirar conmigo los catálogos e ir mencionando a su extensa familia en relación con las marcas de coche (no solo los conoce por su forma, sino también por el logo, la tipografía de la marca, etc.), juega con coches en un aparcamiento

con recorridos interiores, rampas con bisagras, ascensor. Algunos rincones interiores quedan ocultos a la vista, pero él puede acceder a ellos con los brazos y los cochecitos en las manos.

A menudo se oyen ruidos provenientes del exterior del despacho, que está próximo a la sala de espera, y él se sobresalta. Entonces, abro la puerta, me asomo y pregunto jugando, sin hacerme oír realmente por la gente de la sala: «¿Quién ha hecho ese ruido?». Luego cierro la puerta y le digo a él: «Ha sido un niño», y voy variando de respuesta cuando vuelve a ocurrir. Cada vez más, la secuencia se va convirtiendo en un juego y él espera mi participación. Se percibe claramente una satisfacción lúdica en ello.

EL BORDE ATRAVESADO

Un día, al escapársele una de las rampas interiores del aparcamiento y golpear esta un coche metálico, con el aparcamiento convertido en caja de resonancia, el ruido se amplificó produciendo un estrépito. Su sobresalto fue mayúsculo. Su mirada se perdió perpleja unos segundos, tras los cuales dijo, sin dar lugar a mi participación: «He sido yo». Su voz al decirlo no tenía el tono agudo y monótono que usaba normalmente. Esta vez era una voz grave y poco articulada. Como si la voz, como viento, hubiera salido de su cuerpo.

Es una frase en que la carga enunciativa es muy fuerte; un tipo de frase absolutamente ausente de su hablar-hablar-hablar habitual. Pau se nombraba a sí mismo exclusivamente en tercera persona. En ese contexto, el «yo» usado aquí para nombrarse en primera persona a propósito de aquello que era objeto de su atracción y temor —los coches como objeto príncipes del borde— tiene un valor de oportunidad. Y el sujeto, en este caso, la toma: no se repliega después de decirlo.

El «He sido yo» vale para el ruido que se le escapa de las manos, pero especialmente para el ruido que se le escapa por la boca, y que él acepta reconocer como su voz, su palabra. En ese instante se constituye él mismo como sujeto de esa palabra.

El lenguaje cambia aquí de estatuto. Antes de pronunciar la frase, su verbosidad continua, sin hiancia entre significantes, puede entenderse como lenguaje holofraseado, «donde los significantes no se articulan por oposición sino en una yuxtaposición real». ⁶ El «He sido yo» ha puesto en juego algo de su propia voz, recortándola y localizándola

en alguna medida en el Otro, cediendo algo de goce, produciendo el sujeto como efecto. Si antes hemos dicho que este acto tiene valor de oportunidad para el sujeto, decimos ahora que tiene valor de acontecimiento de cuerpo, pues esta primera persona ahora utilizada da cuenta de un atravesamiento. Algo del objeto voz ha atravesado el borde autístico y ha entrado en intercambio con sus interlocutores de una forma nueva. Que sea precisamente una frase que incluye el yo, cuando este era evitado con el uso de la tercera persona, supone un giro, tal como mencionábamos en la introducción.

Y así, desde ese momento en adelante y durante un tiempo, Pau narraba, dirigiéndose a interlocutores adultos, cosas que había hecho él, insistiendo y ensayando ese yo, con clara satisfacción. Reconocía así al otro en un estatuto distinto al de «ser susceptible de clasificación». Algo de lo imaginario, en esa búsqueda de reconocimiento, se había puesto en juego de un modo nuevo.

También atribuimos a esta nueva diferenciación de lo imaginario la separación que se hace manifiesta entre el cuerpo de los otros y sus objetos-coche, pues, si bien los catálogos seguían interesándole, en su contemplación y narración no aludía ya siempre a las personas propietarias, sino que señalaba cuáles eran sus (de él) marcas y modelos favoritos, que eran unos cuantos. Se incluía, así, él mismo como deseante de aquellos objetos, usando siempre una misma frase en la que solo variaba la marca y modelo: «El Audi A3 es mi favorito», señalándolo.

ESCENAS MUDAS

Podríamos poner este fragmento en tensión con otro, del caso de un niño al que llamaré Mirko. A los dos años, cuando lo conocí, no había pronunciado palabra, ni un fonema, encapsulado en un silencio radical. Sus primeros juegos en sesión consistían en la construcción de escenas familiares, muy estáticas, dentro de una casa, con muñecos de miniatura, muebles y enseres. No había acción. Como en un tiempo detenido. Pero había escena. Su mirada era intensa y su rostro, muy expresivo. Era siempre muy claro si estaba alegre, triste, enfadado, tranquilo...

Después de unos meses de verlo dos veces por semana, hacía un esfuerzo notable por emitir algo de voz, especialmente a la hora de despedirse, es decir, en un momento de separación: ponía la mirada vacía, levantaba los brazos en paralelo sobre su cabeza, abría

la boca y bajaba con fuerza los brazos hasta dejarlos en ángulo recto a la altura de la cintura, los dedos extendidos, insistiendo varias veces en la operación; y manifestando luego su frustración con expresión de tristeza, mirando intensamente a las personas que estaban con él, al comprobar que no podía hacerlo. Finalmente, enfurruñado, cogía de la mano a su madre y se iba con la cabeza gacha. Acompañábamos a Mirko en esos momentos de gran dificultad con un «¿Sí?», mientras hacía el intento, y unas breves palabras de despedida con gesto acentuado de consternación.

Pero no fue ese esfuerzo tan directo el que lo llevó, aproximadamente un año más tarde, a hablar y a ser muy locuaz, aunque ausente en lo que decía. Hay dos aspectos que enmarcan el trayecto de Mirko hacia la palabra. Uno de ellos se inscribe en un *continuum*, y el otro es un momento enunciativo muy marcado, a partir del cual hubo un cambio notable.

LA RISA

Un día, Mirko me señaló el póster que había en la pared del despacho, situado a la derecha. Mencioné que era un póster, con una pintura del señor Joan Miró. Él sonrió, se levantó y se dirigió al lado izquierdo de la pared, que estaba vacío. Apoyó allí todo su brazo haciendo un movimiento de vaivén, desplazando el brazo arriba y abajo, mirándome. Le dije que ese lugar estaba vacío, que allí no había nada. Él estaba alegre, pero un poco inquieto. Repitió la secuencia y a continuación señaló, mirándome con picardía y media sonrisa, las letras escritas en mayúsculas en el borde inferior del póster de Miró: CATALUNYA. Lo leí en voz no muy alta y acentuando la separación de sílabas. Su risa explotó. Y me contagió.

Inicialmente, su risa era silenciosa. Abarcaba su cara y todo su cuerpo y, en especial, su respiración. Me pidió que repitiera la lectura muchas veces. Cuando terminaba uno de los episodios de risa, apoyaba la cabeza en el brazo derecho, moviéndola de un lado a otro, mientras dejaba caer como al descuido su mano izquierda vuelta hacia arriba sobre mi rodilla y la dejaba allí. Su risa era tan genuina y alegre, a pesar de tantas repeticiones, que era realmente contagiosa.

Lo bueno del caso es que él usó esa risa, como sin darse cuenta, para ir emitiendo de manera gradual algo de voz, con un «ha-ha» que primero era solo aire y fue tiñéndose de

un sonido agudo. Poco a poco, con ese gesto llamativamente empático, cómplice, alargaba la risa que iba terminando con un «¡Aaaayyyy!”», a lo que yo respondía: «Ay, qué risa», y así volvíamos a empezar.

Y así fue como, durante un tiempo, Mirko no hablaba, sino que reía en voz alta, con cierta estridencia. No decía palabra, pero emitía voz, con gran satisfacción. Después pasamos a un juego que tenía cierta complejidad: con letras de colores, él las extraía, las ponía en fila sobre la mesa y luego las señalaba para que yo leyera. Yo hacía mucho aspaviento pronunciando una serie de consonantes seguidas, que habían quedado puestas así, azarosamente. Eso le hacía reír, así que después se esmeraba en colocar muchas consonantes sucesivas. Más tarde añadimos etiquetas adhesivas donde yo escribía esas letras y se las daba. Él las adhería a la puerta del despacho, desordenadamente, y ahí estuvieron durante mucho tiempo, causando sensación entre otros pacientes, que también querían aportar su pequeño escrito, cada uno a su manera. Entonces, cuando venía Mirko me los señalaba y me hacía leer los suyos y los de los otros, que solían ser nombres o palabras como nene, sol, etc., y así seguían las cosas.

Una versión avanzada del juego con las letras consistía en que él las iba nombrando: «A», «B», «H», y yo las buscaba en el montón y se las daba. Él iba colocándolas en fila y luego, señalando con el dedo como subrayando, me pedía que lo leyera, lo que otra vez le hacía reír. Leía la hache sin sonido, solo con aire, lo cual también era especial motivo de risa.

Esta emisión de voz a la que ha accedido Mirko desde su mutismo es el reverso, como operación, del caso de Pau. No se puede entender como un acto de palabra, pues no está habitada por un decir.

Pero no por eso este hecho tiene menos valor clínico. Creo que la operación que realiza aquí el sujeto es la de producir un vaciamiento y llenado acotados. No cede su voz, no la liga al Otro del lenguaje, pero la liga a las letras. Aquí se produjo esa ligazón que quedó instalada y que se fue modulando.

ALGO DE NEGATIVIDAD (-1)⁷

Mirko empezó la escuela, en una USEE,⁸ sorprendiendo pronto a sus maestras porque aprendía precozmente la escritura. En su clase había unos siete u ocho niños. Un día fui

a verlo, para conocer el lugar, recién estrenado, y conversar con sus maestras. Todos los alumnos eran pacientes de nuestro centro,⁹ y con todos había tenido algún contacto y conocía sus casos por el trabajo en equipo de los comentarios de los casos y por la permeabilidad de los despachos en nuestro centro, abierto siempre a las circulaciones de los pacientes en caso de que conviniera.

ENUNCIACIÓN CONDENSADA

Después de los saludos y de que Mirko me acompañara con su profesora en silencio por la clase, enseñándome los «rincones»,¹⁰ los adultos tomamos asiento en sillitas bajas. La presencia de alguien inhabitual allí tenía a los niños alborotados. Una niña vino hacia mí. Ella tenía la costumbre de acercarse mucho a la gente, pegándose. Estiró los brazos para que la cogiera. La tomé en brazos y se sentó en mis rodillas. Le dije algo y proseguí la conversación con las maestras. Entonces, lentamente y mirándome desde lejos, Mirko se fue acercando. Sonreía, un poco incómodo. Ladeaba la cabeza. Me miraba intensamente. Cuando estuvo a mi lado, le sonreí, lo saludé otra vez, y dijo, señalándose, con la mano extendida tocando su pecho: «Mi».

Sorprendida, pero sin aspavientos, le dije a la nena que estaba conmigo que bajara un ratito, que Mirko quería sentarse en mi falda. Lo tuve en mi falda hasta que terminó la reunión, comentando alguna vez, igual que las profesoras: «Mirko está a upa de Cecilia», mientras él se sentía muy satisfecho, mirando a sus compañeros.

Esta sí es una frase de alto contenido enunciativo. Ahí sí, su voz era su voz. Estaba su voz de la risa, sonora, y también la voz áfona¹¹ de la enunciación. Pero llama la atención la economía de esta emisión, ya que hablamos de goce. Es una minifrase altamente condensada, sugiere múltiples interpretaciones. Es una operación de ahorro de goce. No es una situación de «defensas desbordadas», como en los casos recogidos por Maleval. Su defensa autística funciona, restringiendo la emisión a un monosílabo que condensa y alude a muchos sentidos, tomando en cuenta que se acompaña de un gesto en el que se señala a sí mismo: es la primera sílaba de su nombre, Mirko; es una demanda: «Súbeme a mí»; y también una reivindicación: yo era su («mi») analista, y no la de aquella niña.

En la sesión siguiente comenzó un juego nuevo: esconderse. Con su expresión pícaro y su atenta mirada, acudió a otro despacho, grande, con una puerta corredera muy fácil de

manejar, que lo dividía en dos. Casualmente, ese día estaban allí dos de sus compañeros de clase. De modo que no solo se escondía, sino que se iba con otra gente, colegas y pacientes, que por supuesto le hacían de cómplices en el escondite y en la risa.

Es interesante esta secuencia en la que, después de haberme pedido que lo sentara en mi falda y haber permanecido en contacto directo con mi cuerpo durante largo tiempo, luego jugara por primera vez a esconderse, saliendo del despacho, cosa sin precedentes en su caso.

Estos ejercicios de dos tiempos —acercamiento a través de una demanda verbal inédita, en oposición a esas desapariciones y salidas fuera del ámbito habitual de nuestros escenarios— podemos entenderlos como algo en el orden de las operaciones de alienación-separación. No lo son, pero las evocan, en tanto las remedan.

LEER

Son tiempos constitutivos, pues; y así, poco después empezó a hablar, aunque de un modo, cómo no, peculiar: apoyado en la escritura. Aprendió pronto a escribir, como dijimos. Escribía en letras muy grandes (al principio, cabían tres palabras en una página) listas de nombres de personas de la escuela: compañeros, maestras, el bedel, monitores de comedor. Me los enseñaba, satisfecho. Yo los leía mientras los escribía. Le preguntaba quiénes eran y le daba respuestas de forma interrogativa. ¿La maestra? ¿Una compañera? Él enseguida usó esas palabras acompañando la escritura y lectura de los nombres.

Los nombres que se repetían eran el de la maestra y el de una niña de la otra clase, del aula de educación ordinaria, a la que yo no conocía.

Más adelante, mantenía su enunciación elidida, aunque «conversaba» relatando dónde había ido, detallando todos los letreros, tanto indicativos como publicitarios, que había leído en el trayecto. Si le ofrecía papel y bolígrafo, podía llenar cuadernos con esas palabras escritas en letras enormes. Se sabía de memoria todos los carteles de los trayectos habituales que hacía en coche con sus padres. Más adelante, hablaba en inglés con una fonética excelente, sin que nadie le hubiera enseñado. Más bien cantaba: sabía de memoria todas las canciones de moda que sus padres y él escuchaban durante esos trayectos. También leía los títulos de las canciones en inglés con fonética correcta, y en

sesiones los escribía en YouTube para buscar los vídeos donde podían verse muchachas jóvenes, cantando en actitud sensual, lo que lo fascinaba.

CONCLUYENDO

Ni Pau ni Mirko usan el lenguaje de forma enunciativa. Si perfilamos y comparamos, vemos que Pau, desde aquel momento de apertura que siguió a su frase enunciativa, en la que hubo algo de la cesión del objeto voz, hace un uso invocante del lenguaje. Se dirige al otro en una demanda de ser escuchado y reconocido. Mirko ha tomado otra vía. Se apoya en la letra para un hablar fuera de sentido, no habitado por el decir. La letra, en la que se apoya, no es el significante. No remite a otra cosa que a sí misma y no garantiza la cesión de goce.¹² En el caso de Mirko es casi palpable que lo retiene. Si Pau es invocante, y muestra así su modo peculiar de alienación al otro, Mirko no apela. Silenciosamente, escribe en inglés, ilumina su mirada con la contemplación de las jóvenes cantantes y sonrío.

ANEXO VI

¿QUÉ USO DE LA ESCUELA POR EL AUTISTA PARA SU INVENCION?¹

INVENCION

La invención autista es imprevisible en todos los aspectos: lugar, modo, tiempo. Puede darse incluso en el contexto más homogeneizante, más desértico en cuanto al deseo, aunque necesita, para desplegarse, de un deseo. Siempre será única. Absolutamente. Porque depende de un encuentro del ser hablante con algo de lo que, de su goce, él ha rechazado. Si decimos que ya hay algo rechazado, ya hubo, lógicamente, una elección primera y esta es ya singular, única.

Cada ser humano funciona en la vida con una creación en torno a una zona opaca donde no hay sentido, porque el lenguaje, que nos da el ser, no tiene sentido. Puro vacío, no dice nada, salvo que lo diga alguien. El lenguaje no habla. Es el ser humano el que, eventualmente, puede usarlo para hablar. Para hablar de nada, en el bla, bla, o para hablar de lo que le importa. Lo que le importa es aquello relacionado con lo indecible que ha dejado marca en su cuerpo; marca de lenguaje y, sin embargo, marca muda, ciega, sorda. Marca de goce, centro de nuestro ser, cada uno la rechaza. Es nuestro insoportable.

Pero no nos libramos. Ella vuelve a nuestro hacer, a nuestro decir, o bien invade el cuerpo desbordándolo. Es ahí donde cada uno debe inventar, alienado al lenguaje, buscando sentido, para sentir al final la ligereza al captar que no lo hay, y que por eso puede haber nuevas formas de hacer.

Hay soluciones estándares, bajo la forma de las culturas establecidas, que se prestan a

ser usadas para dar sentido a la propia existencia y para poner orden en el cuerpo.² Son soluciones cojas, afortunadamente, que dejan lugar para lo individual. Que sean estándares no quiere decir que sean automáticas, ni naturales. Se puede entrar o no. Se juega algo allí, hay una elección, algo que perder para ganar.

El sujeto autista no cede, no pierde su voz en el Otro, es insumiso al régimen ambiguo y sin garantías de lo establecido, y por eso se queda solo, confrontado al sinsentido del lenguaje como goce que invade su cuerpo,³ sin poder servirse de él.

Es ahí, sin el recurso de lo establecido, donde el niño autista insertará su invención singular. El borde autístico irá a ese lugar. Sea como cápsula muda en la que encerrarse, o verborrea tras la que escudarse, su neodefensa deja fuera al Otro de forma radical.

Sabemos, por nuestra clínica pero también por testimonios públicos de autistas, que eso, que es su condición, puede ser un suplicio de soledad; y que el sujeto sí querría contacto, o vínculo, o proximidad, o intercambio... respetando su condición.

Eso requiere un trayecto y ese trayecto, acompañamiento. Este será diferente si se realiza desde el psicoanálisis de orientación lacaniana (ya sea en una institución o en el despacho de un psicoanalista —que también es, en tanto artilugio de discurso, una institución—) del que pueda hacerse desde la escuela ordinaria. El psicoanálisis tomará esa condición como punto de partida y, siempre abierto a la contingencia, tendrá como horizonte en la cura que el sujeto pueda soportar y consentir a algo del orden de una pérdida, que haga más regulable y soportable el goce, de modo que sea posible algo del orden del placer.

Sabemos que los elementos que pueden formar parte del borde autístico son heterogéneos. Y este es el punto donde la escuela desempeña muchas veces un papel muy útil en el trabajo del niño autista.

Hemos ido aprendiendo —me refiero a la red que, en Cataluña, por el modelo de atención precoz, está implicada en la atención a los problemas de desarrollo en la primera infancia—, a lo largo de casi tres décadas de trabajo clínico en los CDIAP, que los niños captan perfectamente la diferencia de discursos. O, lo que es lo mismo, saben muy bien cuándo están en el médico, en la escuela o en el CDIAP con su analista. «Saber muy bien» quiere decir en este caso saber qué esperar, y qué dar, qué tomar...

La diversidad de disciplinas y lugares no es una simple suma. Para muchos niños supone una verdadera oportunidad. Así, por poco que se respeten algunas peculiaridades y no haya un empeño pedagógico muy obcecado, que puede llegar a ser muy

contraproducente, es posible que el niño autista encuentre en la escuela nuevos elementos para usar en su invención en construcción.

OTROS USOS

Por ejemplo, sabemos la importante función que puede cumplir la figura del doble en el autismo; y, en efecto, se ha observado a veces que esto ocurre, y es algo enriquecedor para ambos niños.

Incluso sin una figura del doble establecida, la ligereza que introduce la colectivización de las demandas de los adultos supone un descubrimiento que, para algunos niños, constituye la primera oportunidad de convivencia.

Otro aspecto fundamental son los conocimientos. Las clasificaciones más variadas son un clásico en el desarrollo del borde autístico. La escuela le puede aportar un tiempo, imágenes, nombres, para el despliegue de su elección: dinosaurios, insectos, planetas, trenes, coches, etc.

Por ejemplo, citaré brevemente el caso de un niño de dos años y medio al que atendí hasta los seis años.⁴ Al principio, se hallaba invadido por un exceso aterrador, que le llevaba a deambular por pasillos y salas, dándose golpes, abrazándose a personas y dejándolas para abrazarse a un mueble y dejarlo y seguir...

Poco a poco fue apaciguándose, especialmente en torno a la primera palabra que pudo pronunciar («No») con ocasión de un juego con imágenes a los tres meses de tratamiento, y que introdujo algo del orden de la negatividad en su mundo.

Para nuestro tema, nos interesa que fue notable el momento en que comenzó la escolarización. Si hasta entonces en sus sesiones había utilizado imágenes, piezas de construcciones, muñecos, ese momento marcó su interés por los números y las letras. No le habían faltado oportunidades, en las sesiones, de utilizarlos. Pero hasta el comienzo de la escuela, evidentemente, por algo ligado a su encuentro con ese lugar y con aquella maestra, no empezó realmente a usarlos, en el sentido fuerte del término: usarlos para su invención.

En la escuela aprendía con interés, avanzaba, y luego en sesión usaba eso para diversas construcciones en las que se pueden señalar dos ejes muy relacionados. Su

trabajo fue duradero y hubo varios hitos que en otro lugar hemos señalado.⁵ Mencionaré aquí dos construcciones del final de su tratamiento.

Una eran los trazados con números en la superficie del suelo: con baldosas de goma, que eran cada una un puzle con un número del 1 al 10, construía caminos que transitaba de ida y de vuelta mientras repetía esa palabra. La otra, más adelante —una suerte de autonominación—, tirándose por encima de la cabeza, con mucha ceremonia, una caja de letras de plástico; poniendo en escena, precisamente, la negativización que introduce el lenguaje sobre el cuerpo, abriendo paso al sujeto. En efecto, hacia el final del tratamiento, con casi seis años, un día había escrito su nombre con mayúsculas en el ordenador. Lo imprimimos y dibujó alrededor un círculo (aprendizajes escolares).

Pocos días después, a la hora de salir, me pidió: «¡Espera un momento, pon los números!». Los escribí con el ordenador en una columna a la izquierda, dejando espacio a la derecha por si él quería copiarlos, como en una tarea escolar. Le di el folio impreso. Entonces, al lado del número 10 escribió su nombre y se fue acariciando el folio con un gesto de alegría y ternura. Desde entonces fue un modo usual de despedirse. No era una tarea escolar.

BIBLIOGRAFÍA

- BARON-COHEN, S., *Autismo y síndrome de Asperger*, Alianza, Madrid, 2010.
- BERENGUER, E., «Autismo y psicosis infantil: síntoma y desconexión», *Carretel*, n.º 3, Madrid, 2000, págs. 89-93.
- , «Un sujeto que no atiende (al significante)», en *DDA, ADDB, ADHD, como ustedes quieran*, Grama, Buenos Aires, 2006.
- , «Presentación del dossier autismo: síntoma o estructura», *Freudiana*, n.º 65, 2012, págs. 27-30.
- BETTELHEIM, B., «Joey: A ‘Mechanical Boy’», *Scientific American*, 200, marzo 1959, págs. 117-126.
- , *La fortaleza vacía. Autismo infantil y nacimiento del yo*, Paidós, Buenos Aires, 2007.
- BROUSSE, M.-H., *Cuerpos lacanianos*, Editorial Universidad de Granada, Granada, 2014.
- EGGE, M., *El tratamiento del niño autista*, Gredos, Madrid, 2008.
- FREUD, S., *Las neuropsicosis de defensa* (1894), *Obras completas*, vol. I, Biblioteca Nueva, Madrid, 1983.
- , *Estudios sobre la histeria* (1895), *Obras completas*, vol. I, Biblioteca Nueva, Madrid, 1983.
- , *Psicopatología de la vida cotidiana* (1901), *Obras completas*, vol. III, Biblioteca Nueva, Madrid, 1989.
- , *Tres ensayos para una teoría sexual* (1905), *Obras completas*, vol. IV, Biblioteca Nueva, Madrid, 1983.
- , *La dinámica de la transferencia* (1912), *Obras completas*, vol. V, Biblioteca Nueva, Madrid, 1989.
- , *Observaciones sobre el amor de transferencia* (1915), *Obras completas*, vol. V, Biblioteca Nueva, Madrid, 1989.
- , *Lo siniestro* (1919), *Obras completas*, vol. VII, Biblioteca Nueva, Madrid, 1989.
- , *Más allá del principio del placer* (1920), *Obras completas*, vol. VII, Biblioteca Nueva, Madrid, 1989.
- , *Psicología de las masas y análisis del yo* (1921), *Obras completas*, vol. VII, Biblioteca Nueva, Madrid, 1989.
- , *La negación* (1925), *Obras completas*, vol. VIII, Biblioteca Nueva, Madrid, 1989.
- , *El malestar en la cultura* (1929), *Obras completas*, vol. VIII, Biblioteca Nueva, Madrid, 1989.
- GRANDIN, T., *Pensar con imágenes. Mi vida con el autismo*, Alba, Barcelona, 2006.
- HYPOLITE, J., «Comentario hablado sobre la *Verneinung* de Freud», en J. Lacan, *Escritos*, Siglo XXI, México, 1984, Apéndices.
- HOFFMAN, C., «Autismo: fracaso de la “extimización”», en *NODVS, L’aperiòdic virtual de la Secció Clínica de Barcelona*, n.º XXXIII, Barcelona, 2011. Disponible en: <http://www.scb-icf.net/nodus/contingut/article.php?art=401&autor=209&pub=3&rev=49>.
- , «En otro sentido», en E. Tendlarz (comp.), *Una clínica posible del autismo infantil*, Grama, Buenos Aires, 2012.
- , «Autismo: continuidad y corte», *Freudiana*, n.º 65, 2012, págs. 97-106.
- , «El “no” de Lluís», *Freudiana*, n.º 69, 2014, págs. 159-162.

- , «El ruido y la risa», *El psicoanálisis*, n.º 27, 2015, pág. 223-229.
- KRAEPELIN, E., *Introducción a la clínica psiquiátrica*, 2.ª ed. (1905), Nieva, Madrid, 1988.
- LACAN, J., «El estadio del espejo como formador de la función del yo [Je] tal como se nos presenta en la experiencia analítica», en *Escritos*, Siglo XXI, México, 1984.
- , «Subversión del sujeto y dialéctica del deseo en el inconsciente freudiano», en *Escritos II*, Siglo XXI, México, 1985.
- , «De una cuestión preliminar a todo tratamiento posible de la psicosis», en *Escritos II*, Siglo XXI, México, 1985.
- , «Introducción al comentario de Jean Hyppolite sobre la *Verneinung* de Freud», en *Escritos*, Siglo XXI, México, 1984.
- , «Respuesta al comentario de Jean Hyppolite sobre la *Verneinung* de Freud», en *Escritos*, Siglo XXI, México, 1984.
- , *El Seminario, I. Los escritos técnicos de Freud (1953-1954)*, Paidós, Buenos Aires, 1981.
- , *El Seminario, II. El yo en la teoría de Freud y en la Técnica Psicoanalítica (1954-1955)*, Paidós, Buenos Aires, 1990.
- , *El Seminario, X. La angustia (1962-1963)*, Paidós, Buenos Aires, 2006.
- , *El Seminario, XI. Los cuatro conceptos fundamentales del psicoanálisis (1963-1964)*, Paidós, Buenos Aires, 1990.
- , *El Seminario, XX. Aún (1973-1974)*, Paidós, Buenos Aires, 1989.
- LAURENT, E., «Reflexiones sobre el autismo», en *Hay un fin de análisis para los niños*, Diva, Buenos Aires, 1999.
- , «Autismo y psicosis. Continuación de un diálogo con Robert y Rosine Lefort», en *El Sentimiento delirante de la vida*, Colección Diva, Buenos Aires, 2011.
- , *La batalla del autismo. De la clínica a la política*, Grama, Buenos Aires, 2013.
- LEFORT, ROSINE, *El niño del lobo (I) “Señora”, “El lobo”*, en *Clínica bajo transferencia*, Manantial, Buenos Aires, 1985.
- LEFORT, ROBERT, *El niño del lobo (II)*, en *Clínica bajo transferencia*, Manantial, Buenos Aires, 1985.
- LEFORT, R. y R. LEFORT, *Les structures de la psychose. L'enfant au loup et le Président*, París, Le Seuil, 1988.
- MALEVAL, J.-C., *El autista y su voz*, Gredos, Madrid, 2011.
- MILLER, J.-A., «Jacques Lacan y la voz», *Freudiana*, n.º 21, 1997.
- , *La experiencia de lo real en la cura psicoanalítica*, Paidós, Buenos Aires, 2006.
- , *Los signos del goce*, Paidós, Buenos Aires, 2006.
- , «La invención psicótica», *Virtualia*, n.º 16, Buenos Aires, 2007. Disponible en: http://virtualia.eol.org.ar/016/pdf/formas_miller.pdf.
- , «La matriz del tratamiento del niño del lobo», *Freudiana*, n.º 65, 2012.
- , *Piezas sueltas*, Paidós, Buenos Aires, 2013.
- , «El inconsciente y el cuerpo hablante», *Freudiana*, n.º 72, Barcelona, 2014, págs. 7-21.
- PALOMERA, V., *De la personalidad al nudo del síntoma*, Gredos, Madrid, 2012.
- , *Pioneros de la psicosis*, Gredos, Madrid, 2014.
- PANÉS, J. M.ª, «Avatares de la enunciación en el autismo», *Freudiana*, n.º 59, 2010, págs. 109-116.
- TENDLARZ, E. (comp.), *Una clínica posible del autismo infantil*, Grama, Buenos Aires, 2012.

1. ESTÁNDAR O IMPREVISTO

1. S. Freud, *Psicopatología de la vida cotidiana, Obras completas*, vol. III, Biblioteca Nueva, Madrid, 1989, págs. 755 y sig.

2. En el capítulo siguiente resumiremos otros modos de retorno de lo rechazado; modos diversos en función del modo de rechazo, que puede ser muy radical. Esta cuestión del rechazo y el retorno será tratada en distintos puntos a lo largo del libro.

3. V. Palomera, «Aman su delirio como a sí mismos», *Pioneros de la psicosis*, Gredos, Madrid, 2014, cap. 2, págs. 45-56.

4. S. Freud, *Las neuropsicosis de defensa, Obras completas*, vol. I, Biblioteca Nueva, Madrid, 1983, pág. 169.

5. S. Freud, *Estudios sobre la histeria, Obras completas*, vol. III, Biblioteca Nueva, Madrid, 1983, pág. 134.

6. Tantos términos tal vez resulten confusos ahora. He preferido introducirlos todos en el mismo párrafo. No son sustituibles, pero forman una serie que alude a un mismo campo semántico desde diferentes perspectivas. Poco a poco, a medida que avancemos, se irán definiendo y diferenciando mejor.

7. S. Baron-Cohen, *Autismo y síndrome de Asperger*, Alianza, Madrid, 2010, pág. 132.

8. La atención precoz se dirige a todos aquellos niños que, en la etapa de cero a seis años, presentan algún tipo de alteración en su desarrollo. En Cataluña, la atención precoz es realizada por una extensa red de centros de utilización pública (CDIAP) que cuentan con equipos multidisciplinares.

9. S. Freud, *Tres ensayos para una teoría sexual, Obras completas*, vol. IV, Biblioteca Nueva, Madrid, 1983, pág. 1169.

10. J. Lacan, «Subversión del sujeto y dialéctica del deseo en el inconsciente freudiano», *Escritos II*, Siglo XXI, México, 1985, pág. 773.

11. J.-C. Maleval, *El autista y su voz*, Gredos, Madrid, 2011. Jean-Claude Maleval señaló la importancia, en ese intercambio, de la voz en el autismo. Las consecuencias de esta cuestión aún se están explorando.

12. Jacques-Alain Miller, psicoanalista francés. A partir de 1973, Jacques Lacan le propone la tarea de establecer el conjunto de sus seminarios. Impulsor de la creación de escuelas de orientación lacaniana en diferentes países, escuelas que configuran la Asociación Mundial de Psicoanálisis (AMP). Creador del Campo Freudiano, red de institutos de psicoanálisis. Ha escrito numerosos artículos, conferencias y seminarios, difundidos por las principales revistas de psicoanálisis, traducidos a varios idiomas y recopilados en diversos libros, muchos de ellos en castellano. Dirige el Departamento de Psicoanálisis de la Universidad de París VIII. En la última década de su curso, que lleva más de treinta años dictando, Jacques-Alain Miller se orienta hacia la llamada «la última enseñanza de Lacan».

13. S. Freud, *La negación, Obras completas*, vol. VIII, Biblioteca Nueva, Madrid, 1983, pág. 2885. Traducido al castellano y al francés con ese título, hoy es de común aceptación en la comunidad analítica traducirlo como *La denegación*, por cuestiones muy importantes que señaló J. Lacan. En el Anexo I —«Lectura de *La negación*, de Sigmund Freud»— se detallan lecturas y comentarios sobre dicho texto.

14. J.-C. Maleval, *El autista y su voz, op. cit.*, págs. 72 y 73. En estas páginas, el autor enumera y detalla algunas situaciones críticas en las que varios niños autistas tenidos por mudos pronunciaron una sola palabra de gran carga subjetiva para luego volver al mutismo habitual. La casuística en edades tan tempranas es amplia. Tendremos ocasión de ir analizando distintas modalidades clínicas.

15. S. Baron-Cohen, *Autismo y síndrome de Asperger, op. cit.*, pág. 70.

16. Entendemos aquí por «pseudocientífico» el uso impropio de paradigmas científicos que tienen toda su pertinencia y fertilidad cuando se aplican a su objeto, pero que se extravían cuando lo hacen a objetos que no les son adecuados.

Respecto de los trastornos del desarrollo en la primera infancia, sabemos que hay alteraciones genéticas que afectan al sistema nervioso central y que, a su vez, repercuten sobre el desarrollo en aspectos psicológicos. En estos casos, el diagnóstico y la prescripción de tratamiento lo realizan genetistas y neuropediatras. Por ejemplo, en el síndrome de Rett, el síndrome de Down, el síndrome X frágil, etc. En estos casos, el psicoanálisis aporta una interlocución terapéutica con el sujeto afectado, como con cualquier persona, y una interlocución, si es oportuno, con la medicina.

17. Al respecto, se puede consultar el Anexo II, que incluye un breve comentario sobre el tema.

18. J. Lacan, *Seminario I. Los escritos técnicos de Freud*, Paidós, Buenos Aires, 1981.

19. El tratamiento de Roberto fue objeto de diversos textos de Rosine y Robert Lefort: Rosine Lefort, *El niño del lobo (I) "Señora", "El lobo", Clínica bajo transferencia*, Manantial, Buenos Aires, 1985. Robert Lefort, *El niño del lobo (II), Clínica bajo transferencia*, Manantial, Buenos Aires, 1985. R. y R. Lefort, *Les structures de la psychose. L'enfant au loup et le Président*, París, Le Seuil, 1988.

20. J. Lacan, *Seminario I. Los escritos técnicos de Freud (1953-1954)*, *op. cit.*, pág. 154.

21. *Ibid.*, pág. 162.

2. ENTRADA EN EL DISPOSITIVO Y PRIMEROS EFECTOS

1. Véase, al respecto, el Anexo III: «Atención precoz, psicoanálisis y trabajo en equipo».
2. M.-H. Brousse, *Cuerpos lacanianos*, Editorial Universidad de Granada, Granada, 2014, pág. 32.
3. S. Freud, *Manuscrito K. Las neurosis de defensa, Obras completas*, vol. IX, Biblioteca Nueva, Madrid, 1983, pág. 3553.
4. E. Laurent, *La batalla del autismo. De la clínica a la política*, Grama, Buenos Aires, 2013, pág. 80. En este texto, Laurent afirma: «En 1987, planteé que en el autismo el retorno del goce no se efectúa ni en el lugar del Otro, como en la paranoia, ni en el cuerpo, como en la esquizofrenia, sino más bien en un borde».
5. E. Laurent, «Autismo y psicosis. Continuación de un diálogo con Robert y Rosine Lefort», *El Sentimiento delirante de la vida*, Colección Diva, Buenos Aires, 2011, pág. 199.
6. Canción popular catalana: «Sol, solecito, / ven a verme, ven a verme. / Sol, solecito, / ven a verme, que tengo frío».
7. Canción popular catalana: «La luna, la fruta, vestida de luto, / su padre la llama, su madre no quiere. / La luna, la fruta, vestida de luto, / su padre la llama, su madre también». Tanto esta canción como la anterior tienen como tema las vicisitudes de la demanda de amor desde puntos de vista diferentes. Al sol se le pide su calor, precisamente en forma de una mirada. Se supone que es un niño el que lo pide. En cambio, en la otra canción son los padres los que llaman a la luna, que ocupa el lugar de hija y aparece un poco aturdida. Dividida por demandas contradictorias. No debemos dar por supuesto que porque Dídac no hable sea incapaz de captar algo de lo que transmiten estas canciones en la dimensión del sentido. Tampoco es que podamos saber si lo capta, pero es importante no descartarlo, mantener abierta la posibilidad. La operación de recorte a la que nos referimos en el texto no tiene que ver con el sentido de las canciones, sino con el efecto que produce la mera oposición de dos significantes.
8. G. A. Bécquer, «Por una mirada, un mundo», rima XXIII, *Rimas y leyendas*, Anaya, Madrid, 2004.
9. E. Laurent, *La batalla del autismo. De la clínica a la política, op. cit.*, pág. 114: «El sujeto de ojos perdidos en el vacío o alzados hacia el cielo se encuentra, más bien, cautivo del mundo, mirado por él, mientras que un encuentro —miradas que se cruzan— pondría en juego una posible extracción del objeto mirada».
10. Lo imaginario es el registro donde se sitúa el cuerpo y las relaciones con la imagen propia y la del semejante.
11. J.-A. Miller, «La matriz del tratamiento del niño del lobo», *Freudiana, Revista de la Comunidad de Catalunya de la Escuela Lacaniana de Psicoanálisis*, n.º 65, pág. 39.

3. REPETICIÓN, CAMBIO Y LENGUAJE

1. Es el modo de operatividad del psicoanálisis: transforma algo de lo insoportable e ineliminable en vivible, en algo que es, al mismo tiempo, el «sello» personal de ese sujeto, su estilo.

2. C. Hoffman, «En otro sentido», en E. Tendlarz (comp.), *Una clínica posible del autismo infantil*, Grama, Buenos Aires, 2012, pág. 145.

3. S. Freud, *La negación*, *op. cit.*

4. M.-H. Brousse, *Cuerpos lacanianos*, *op. cit.*, pág. 29.

5. S. Freud, *Lo siniestro*, *Obras completas*, vol. VII, Biblioteca Nueva, Madrid, 1989.

6. J.-A. Miller, «La matriz del tratamiento del niño del lobo», *op. cit.*, pág. 50.

7. *Ibíd.*, pág. 48.

8. S. Freud, *Más allá del principio del placer*, *Obras completas*, vol. VII, Biblioteca Nueva, Madrid, 1989.

9. *Ibíd.*, págs. 2511 y sig.

10. J. Lacan, *El Seminario, XI. Los cuatro conceptos fundamentales del psicoanálisis* (1963-1964), Paidós, Buenos Aires, 1990, pág. 247.

11. J.-C. Maleval, *El autista y su voz*, *op. cit.*, págs. 124 y sig.

12. *Ibíd.*, pág. 126.

13. En una planta baja, el marco de la ventana le llegaba al cuello, subido él a una sillita y abrazado por mí.

14. *Ibíd.*, pág. 126.

4. LA CONSTRUCCIÓN DEL BORDE AUTÍSTICO

1. J.-C. Maleval, *El autista y su voz, op. cit.*, pág. 33.
2. *Ibíd.*, págs. 33-34.
3. E. Laurent, «Autismo y psicosis. Continuación de un diálogo con Robert y Rosine Lefort», *El Sentimiento delirante de la vida, op. cit.*, pág. 207.
4. Véase, en el capítulo 2, el apartado «El sujeto y el Otro: ¿qué articulación en el autismo?».
5. E. Laurent, «Los espectros del autismo», *El sentimiento delirante de la vida, op. cit.*, pág. 241.
6. J.-C. Maleval, conferencia pronunciada el 23 de noviembre de 2012, en las XIV Jornadas de la Asociación Catalana de Atención Precoz (ACAP): <[http:// www.desenvolupa.net/Media/Index-de-materies-OLD/Patologies-trastorns/ Autisme/Sobre-l-autisme-conferencia-de-JC-Maleval-video-05-2013](http://www.desenvolupa.net/Media/Index-de-materies-OLD/Patologies-trastorns/Autisme/Sobre-l-autisme-conferencia-de-JC-Maleval-video-05-2013)>.
7. Se entiende esto en el marco de la teoría y la clínica psicoanalíticas. Es respecto a la instancia definida en el seno del psicoanálisis como «yo», que decimos que este no se constituye en el autismo.
8. J. Lacan, «El estadio del espejo como formador de la función del yo [*je*] tal como se nos presenta en la experiencia analítica», *Escritos*, Siglo XXI, México, 1984.
9. E. Berenguer, «Un sujeto que no atiende (al significante)», *DDA, ADDD, ADHD, como ustedes quieran*, Grama, Buenos Aires, 2006, pág. 119.
10. Al respecto, véase también el Anexo IV: «El cuerpo narcisista».
11. Tabla de desarrollo infantil de Haizea-Llevant (1991), resultado de un estudio realizado con población española, que utiliza áreas de valoración muy similares a las del test de Denver y que se ha ido implantando en los programas de salud de las comunidades autónomas de Cataluña, País Vasco, Aragón, Navarra, Galicia y La Rioja.
12. Con las iniciales A y a, por su denominación en francés, *Autre*.
13. Lacan establece esa distinción en psicoanálisis, para la que, a diferencia del castellano, la lengua francesa cuenta con dos términos diferentes: el *moi* y el *je*.
14. J.-A. Miller, *La experiencia de lo real en la cura psicoanalítica*, Paidós, Buenos Aires, 2006, pág. 376.
15. E. Laurent, *La batalla del autismo. De la clínica a la política, op. cit.*, págs. 83-86.
16. B. Bettelheim, «Joey: A 'Mechanical Boy'», *Scientific American*, 200, marzo 1959, págs. 117-126.
17. E. Laurent, *La batalla del autismo. De la clínica a la política, op. cit.*, pág. 51.
18. *Ibíd.*, pág. 52.

5. UN MOMENTO CONSTITUYENTE

1. J. Lacan, *El Seminario, II. El yo en la teoría de Freud y en la técnica psicoanalítica* (1954-1955), Paidós, Buenos Aires, 1990, pág. 83.
2. E. Laurent, *La batalla del autismo. De la clínica a la política*, *op. cit.*, pág. 126.
3. *Ibíd.*, pág. 126: «Así, en un grupo de sujetos autistas en institución, se puede hacer uso del transitivismo de uno para provocar una pequeña epidemia: el que soporta intercambiar un objeto con el terapeuta puede interesar al que no lo soporta, por el hecho de que el intercambio pone en juego la extracción de un objeto que es parte integrante de su borde. A veces es posible suscitar un intercambio entre estos dos sujetos, velando porque haya un número suficiente de objetos, de rotuladores por ejemplo, para que cada cual tenga el suyo, lo cual reduce la tensión agresiva. Cada vez que se produce la cesión de un objeto que franquea el borde —cuando pasa al otro lado, o incluso si vuelve a incluirse—, esta se puede acompañar de una palabra derivada de los fonemas o de las palabras aisladas de las que dispone el sujeto. [...] el transitivismo de los cuerpos es algo muy distinto que un imaginario grupal cualquiera. Así, no son los efectos imaginarios del grupo los que se tienen en cuenta, sino los intercambios que pueden producirse en lo real de los cuerpos implicados».
4. V. Palomera, *De la personalidad al nudo del síntoma*, Gredos, Madrid, 2012, págs. 92 y 93.
5. J. Lacan, «De una cuestión preliminar a todo tratamiento posible de la psicosis», *Escritos 2*, Siglo XXI, México, 1984, pág. 540.
6. J.-C. Maleval, *El autista y su voz*, *op. cit.*, págs. 72-73.
7. Desarrollado más extensamente en el Anexo V: «El ruido y la risa».
8. Sobre la separación de sujeto y saber, como específica del autismo, véase E. Laurent, «Autismo y psicosis. Continuación de un diálogo con Robert y Rosine Lefort», *op. cit.*
9. E. Laurent, *La batalla del autismo. De la clínica a la política*, *op. cit.*, pág. 52.
10. J.-C. Maleval, *El autista y su voz*, *op. cit.*, pág. 72.
11. Otros aspectos de este caso son desarrollados en el Anexo V: «El ruido y la risa».
12. J. M.^a Panés, «Avatares de la enunciación en el autismo», *Freudiana*, n.º 59, Barcelona, 2010, pág. 114.
13. J.-C. Maleval, *El autista y su voz*, *op. cit.*, pág. 72.

6. PACIFICACIÓN, VIVIFICACIÓN, DEMANDA

1. Didac no capta aún que falta un triángulo. El tambor interior tiene una cavidad con esa forma para encajar, pero la figura se ha perdido.

2. J.-C. Maleval, *El autista y su voz, op. cit.*, pág. 159: «¿Cómo acceder a una comunicación desprovista de ambigüedad que se desarrolle en un mundo coherente y fijo? Para los niños autistas esto constituye constantemente un problema de primer orden. Para resolverlo, el predominio de los puntos de referencia imaginarios los incita a un tratamiento específico del lenguaje».

3. Con respecto a esta cuestión, recomendamos vivamente la lectura del apartado «Primacía del signo» (Maleval, *op. cit.*, págs. 159-170), al que pertenece la cita anterior.

4. Los «errores» en las elecciones que hay que ir haciendo necesariamente en la vida son actos y tienen que ver con el inconsciente, con nuestras satisfacciones. Hacemos lo que nuestra satisfacción inconsciente nos permite y somos responsables de ello.

5. El discurso escolar es el que «manda» que las copas de los árboles se pinten de verde y los troncos, de marrón. La realidad, si la observamos, es más policromática, y si la observáramos a través de las representaciones que de ella han hecho los pintores impresionistas, la policromía se llena de bellos matices. Incluso encontraremos algún tronco verde en Monet, en su clásico *El almuerzo sobre la hierba*. A veces las maestras pueden manifestarnos su preocupación por hechos que, en sí mismos, no representan un signo de trastorno o de necesidad de tratamiento. Pero muchas veces ese es sólo el punto que ellas han tomado para expresar algo de especial que observan en el modo de ser y estar del niño —la niña en este caso— que es difícil de expresar y de precisar desde fuera de la clínica psicoanalítica, que aporta elementos conceptuales para entender la compleja y sutil realidad subjetiva.

6. T. Grandin, *Pensar con imágenes. Mi vida con el autismo*, Alba, Barcelona, 2006, pág. 56.

7. *Ibid.*, pág. 38.

8. Nótese, solo como señalamiento al margen, que su dibujo muestra algo de la división. No es una línea, ni un círculo. Son dos líneas, que se cruzan.

9. T. Grandin, *Pensar con imágenes. Mi vida con el autismo, op. cit.*, pág. 23: «Las palabras son para mí como una segunda lengua. Traduzco tanto las palabras habladas como las escritas en películas en color, con sonido y todo, que pasan por mi cabeza como una cinta de vídeo. Cuando alguien me habla, sus palabras se traducen de inmediato en imágenes. A muchas personas que piensan verbalmente les cuesta entender este fenómeno, pero en mi trabajo de diseñadora de equipos e instalaciones para la industria ganadera el pensamiento visual es una gran ventaja».

7. LA INVENCION DE DÍDAC

1. J.-C. Maleval, *El autista y su voz, op. cit.*, pág. 89: «Las consecuencias de la negativa a ceder el goce vocal son capitales para la estructuración del sujeto autista. De ella resulta un rechazo de la llamada al Otro que no permite que se produzca plenamente la alienación en el significante. Sin embargo, el autista es un sujeto que no está fuera del lenguaje. Incluso es capaz de expresar sus sentimientos por medio del lenguaje. Pero con ciertas condiciones».

2. No es exactamente la misma operación. En el balbuceo, se parte de una amplitud fonemática infinita, y se van seleccionando los fonemas que serán propios, sobre la base de las lenguas materna y paterna. Precisamente, con frecuencia es una «etapa» del lenguaje que se halla ausente en el desarrollo de los niños autistas.

3. J. Lacan, *El Seminario, XX. Aún (1973-1974)*, Paidós, Buenos Aires, 1989, pág. 176. J. Lacan inventó la palabra «lalengua» (*lalangue*, en francés) para referirse, a partir de cierto momento de su enseñanza, a la lengua en los aspectos en los que no sirve a la comunicación sino solo al goce. Un goce necesariamente solitario, en cualquier caso.

4. E. Laurent, «Autismo y psicosis. Continuación de un diálogo con Robert y Rosine Lefort», *op. cit.*, pág. 208.

5. S. Freud, *La dinámica de la transferencia, Obras completas*, vol. V, Biblioteca Nueva, pág. 1648. S. Freud, *Observaciones sobre el amor de transferencia, Obras completas*, vol. V, Biblioteca Nueva, pág. 1689.

6. No debemos olvidar, tal como se comentó en el capítulo 2, que hay un «no» necesario para separarse del Otro, posterior al «sí» que acepta, para que esa separación no resulte en una exterioridad radical. Véase también el Anexo 1.

7. J.-A. Miller, *Piezas sueltas*, Paidós, Buenos Aires, 2013, pág. 70.

8. *Ibid.*, págs. 68-71, y, a lo largo del curso, en diversos puntos.

9. *Ibid.*, pág. 68.

10. B. Bettelheim, «Joey», en *La fortaleza vacía. Autismo infantil y nacimiento del yo*, Paidós, Buenos Aires, 2007, cap. 7, pág. 332. En este libro, Bettelheim recoge el historial de varios casos atendidos en la Sonia Shankman Orthogenic School, en Chicago. Las tesis del autor sobre las causas del autismo no son aceptadas hoy en día. Sin embargo, el tratamiento institucional que se brindó a los niños es ejemplar, por el modo en que acogían sus producciones, sus invenciones. Era algo absolutamente novedoso en su época y no sin ecos en instituciones que en la actualidad, en Europa y en Sudamérica, orientan su trabajo de acuerdo a la denominada por Miller «Práctica entre varios», especialmente para niños que deben residir en instituciones por motivos clínicos. Obsérvese que Bettelheim utiliza el «nosotros» como voz narrativa.

11. T. Grandin, *Pensar con imágenes. Mi vida con el autismo, op. cit.*

12. B. Bettelheim, B., «Joey», *La fortaleza vacía. Autismo infantil y nacimiento del yo, op. cit.*, pág. 332.

13. *Ibid.*, pág. 333.

14. *Ibid.*, pág. 378.

15. *Ibid.*, pág. 379

16. *Ibid.*, pág. 376.

17. J.-A. Miller, «La invención psicótica», *Virtualia*, n.º 16, Buenos Aires, 2007. Disponible: <<http://virtualia.eol.org.ar/016/default.asp?formas/miller.html>>.

18. E. Laurent, *La batalla del autismo. De la clínica a la política, op. cit.*, pág. 51: Laurent postula,

enfaticando este pegarse y despegarse, que «la máquina se convierte así en un órgano definido por una pura exterioridad. Esta máquina no tendrá, como órgano, más funciones que las que (Joey) le irá inventando. Tales invenciones le permitirán vincular ese órgano suplementario con su cuerpo».

19. T. Grandin, *Pensar en imágenes. Mi vida con el autismo*, *op. cit.*, pág. 90.

20. *Ibíd.*, pág. 91.

21. *Ibíd.*, pág. 92.

22. *Ibíd.*, pág. 49.

23. *Ibíd.*, pág. 50.

24. J.-A. Miller, «La invención psicótica», *op. cit.*, pág. 3: «El cuerpo y los órganos del cuerpo nos dan problemas, salvo que nosotros adoptamos soluciones típicas, soluciones pobres».

25. *Ibíd.*, pág. 11: «Lo que caracteriza [a los sujetos psicóticos] es que están obligados a hacer esfuerzos completamente desmedidos para resolver los problemas que, para el normal o el neurótico, son resueltos por los discursos establecidos. En efecto, en algún momento, levantar los párpados, desplazarse, comienza a plantear problemas absolutamente gigantescos, mientras que el otro da brincos porque el discurso establecido le ha resuelto una montaña de problemas».

8. NUEVOS ENCUENTROS, NUEVOS OBJETOS

1. Hoy en día, muchas guarderías optan, muy acertadamente, por la denominación «jardín de infancia». En Cataluña, *llar d'infants* o *escola bressol*.

2. Al respecto, remitimos al Anexo VI: «¿Qué uso de la escuela por el autista para su invención?».

3. J. Lacan, «El estadio del espejo como formador de la función del yo [Je] tal como se nos presenta en la experiencia psicoanalítica», *op. cit.* Véase también el Anexo IV: «El cuerpo narcisista».

4. Me refiero a un «espacio familiar», al que pueden asistir niños no escolarizados y sus familias.

5. Sant Boi de Llobregat y otros pueblos de la comarca del Baix Llobregat.

6. Salvo, por ejemplo, en una institución que hubiera tenido como base, como modo de hacer, lo que contábamos del espacio familiar. No queríamos evitar el impacto, porque sabíamos que la guardería funcionaba de esa manera. Un cambio así estaba muy lejos de los cimientos pedagógicos de esa escuela.

I. LECTURA DE «LA NEGACIÓN»

1. S. Freud, *La negación*, *op. cit.* *Die verneinung*, en alemán, lo que se traduce por «la denegación».
2. Seguimos en este comentario la terminología utilizada por Freud, y hablamos de «yo».
3. J. Hyppolite, «Comentario hablado sobre la *Verneinung* de Freud», en J. Lacan, *Escritos*, *op. cit.*, apéndices, pág. 867.
4. J. Lacan, *El Seminario, I. Los escritos técnicos de Freud (1953-1954)*, Paidós, Buenos Aires, 1981, pág. 87.
5. S. Freud, *La negación*, *op. cit.*, pág. 2885.
6. *Ibíd.*
7. *Ibíd.* Al respecto, véase también las siguientes referencias: J. Lacan, «Introducción al comentario de Jean Hyppolite sobre la *Verneinung* de Freud», *Escritos*, Siglo XXI, México, 1984, pág. 354. J. Lacan, «Respuesta al comentario de Jean Hyppolite sobre la *Verneinung* de Freud», *Escritos*, Siglo XXI, México, 1984, pág. 366.
8. R. y R. Lefort, «Psicosis y significante. Articulaciones», *El Analicón*, n.º 3, Paradiso, Barcelona, 1987, pág. 24.
9. S. Freud, *La negación*, *op. cit.*, pág. 2885.
10. *Ibíd.*
11. *Ibíd.*, pág. 2885.
12. J.-A. Miller, «El inconsciente y el cuerpo hablante», *Freudiana*, n.º 72, 2014, págs. 7-21.
13. C. Hoffman, «Autismo: fracaso de la “extimización”», *NODVS, L'aperiòdic virtual de la Secció Clínica de Barcelona*, n.º XXXIII, Barcelona, 2011. Disponible en: [http:// www.scb-icf.net/nodus/contingut/article.php?art=401&autor=209&pub=3&rev=49](http://www.scb-icf.net/nodus/contingut/article.php?art=401&autor=209&pub=3&rev=49).
14. E. Laurent, «Autismo y psicosis. Continuación de un diálogo con Robert y Rosine Lefort», *El sentimiento delirante de la vida*, *op. cit.*, pág. 199.
15. E. Laurent, *La batalla del autismo. De la clínica a la política*, *op. cit.*, pág. 80.
16. Véanse, por citar ejemplos próximos, los dosieres sobre autismo publicados en el n.º 65 (mayo de 2012) y en el n.º 69 (septiembre de 2014) de la revista *Freudiana*, y en el n.º 27 (septiembre de 2015) de la revista *El Psicoanálisis*.
17. E. Laurent, «Autismo y psicosis. Continuación de un diálogo con Robert y Rosine Lefort», *El Sentimiento delirante de la vida*, *op. cit.*, pág. 199.
18. E. Laurent, «Reflexiones sobre el autismo», *Hay un fin de análisis para los niños*, Diva, Buenos Aires, 1999, pág. 157.
19. L. Kanner, *Trastornos autistas del contacto afectivo*, La Mano, México, 2011.
20. E. Laurent, «Los espectros del autismo», en *El sentimiento delirante de la vida*, *op. cit.*, pág. 241.
21. J. Lacan, *El Seminario, X. La angustia (1962-1963)*, Paidós, Buenos Aires, 2006, pág. 132 (en el subapartado titulado «Yóización»).
22. S. Freud, *La negación*, *op. cit.*, pág. 2885.

II. SOBRE LA CLÍNICA PSIQUIÁTRICA CLÁSICA

1. E. Kraepelin, *Introducción a la clínica psiquiátrica*, Ediciones Nieva, Madrid, 1988, 2.^a ed., pág. 42.
2. La cursiva es nuestra.

III. ATENCIÓN PRECOZ, PSICOANÁLISIS Y TRABAJO EN EQUIPO

1. Texto presentado en *L'atenció precoç a l'autisme*, jornada organizada en Barcelona, el 23 de noviembre de 2012, por la Associació Catalana d'Atenció Precoç (ACAP).

IV. EL CUERPO NARCISISTA

1. Texto de la clase dada el 27 de abril de 2015, en el *Cursus* de la Biblioteca del Campo Freudiano de Barcelona. El curso tenía por título general «El cuerpo en el psicoanálisis».

2. J. Lacan, «El estadio del espejo como formador de la función del yo [*je*] tal como se nos presenta en la experiencia analítica», *Escritos, op. cit.*, pág. 87.

3. S. Freud, *El malestar en la cultura* (1929), *Obras Completas*, vol. VIII, Biblioteca Nueva, Madrid, 1989, pág. 3025.

4. *Ibid.*, pág. 3019.

5. E. Berenguer, «Un sujeto que no atiende (al significante)», *op. cit.*, pág. 119.

6. S. Freud, *Psicología de las masas y análisis del yo*, *Obras completas*, vol. VII, Biblioteca Nueva, Madrid, 1989.

7. Convendría hacer la salvedad de que en sujetos psicóticos y autistas los tres registros desempeñan un papel diferente, y eso es particularmente notable en la forma de funcionamiento de los grupos que ellos pueden constituir, con mecanismos y formas peculiares.

V. EL RUIDO Y LA RISA

1. Artículo publicado en *El psicoanálisis*, n.º 27, 2015, págs. 223-229. En él se exponen, con mayor extensión, dos casos a los que se hace referencia en los capítulos 1 y 5.
2. E. Laurent, *La batalla del autismo. De la clínica a la política*, *op. cit.* Citamos a continuación, por ejemplo, un breve fragmento, extraído de las páginas 85 y 86: «¿Cómo instituir un límite, [...] construyendo una cadena singular que amalgame objetos, acciones y formas de hacer, de modo que constituya un circuito dotado de función de borde y de circuito pulsional?».
3. J.-C. Maleval, *El autista y su voz*, *op. cit.* En las páginas 72 y 73 leemos: «Frasas que tienen un punto en común: la presencia del sujeto de la enunciación [...] Ahora bien, nada más desgarrador para el niño autista».
4. J. M.^a Panés, «Avatares de la enunciación en el autismo», *op. cit.*, pág. 114.
5. J.-C. Maleval, *El autista y su voz*, *op. cit.*, pág. 72: «Se ha constatado a menudo que autistas mudos abandonan a veces un instante su silencio para pronunciar una frase perfectamente construida y luego volver al mutismo. [...] Frases que tienen un punto en común: la presencia del sujeto de la enunciación. [...] Ahora bien, nada más desgarrador para el niño autista».
6. E. Laurent, «Autismo y psicosis. Continuación de un diálogo con Robert y Rosine Lefort», *op. cit.*
7. E. Laurent, *La batalla del autismo. De la clínica a la política*, *op. cit.*, pág. 56: «tratan de desembarazarse de un demasiado-leno de excitación, de un objeto imposible de ceder».
8. Unidad de Soporte a la Educación Especial: Aula de educación especial en el interior de una escuela ordinaria. Los alumnos pueden compartir, caso por caso, algún horario con los alumnos de educación ordinaria.
9. Centre de desenvolupament i atenció precoç (CDIAP) de Sant Boi (Barcelona). Centro de desarrollo infantil y atención precoz, perteneciente al Departamento de Bienestar y Familia de la Generalitat de Catalunya.
10. Pequeñas áreas de juego diferenciadas dentro del aula.
11. J.-A. Miller, «Jacques Lacan y la voz», *Freudiana*, n.º 21, Barcelona, 1997, pág. 7. En este texto el autor despliega cómo entender el objeto vocal en la enseñanza de J. Lacan.
12. J.-A. Miller, *Los signos del goce*, Paidós, Buenos Aires, 2006, págs. 280 y sig.

VI. ¿QUÉ USO DE LA ESCUELA POR EL AUTISTA PARA SU INVENCIÓN?

1. Texto redactado para el dossier del «Foro sobre autismo: ¿Insumisos de la educación?», organizado en Barcelona, el 11 de diciembre de 2015, por la Escuela Lacaniana de Psicoanálisis (ELP).

2. J.-A. Miller, «La invención psicótica», *op. cit.* En la pág. 2 leemos: «La buena educación es, en gran medida, el aprendizaje de las soluciones típicas, de las soluciones sociales para resolver el problema que plantea al ser hablante el buen uso de su cuerpo».

3. *Ibíd.* En la pág. 11 leemos: «están obligados a hacer esfuerzos completamente desmedidos para resolver los problemas que, para el normal o el neurótico, son resueltos por los discursos establecidos. En efecto, en algún momento, levantar los párpados, desplazarse, comienza a plantear problemas absolutamente gigantescos, mientras que el otro da brincos porque el discurso establecido le ha resuelto una montaña de problemas».

4. C. Hoffman, «El “no” de Lluís», *Freudiana* n.º 69, 2014, pág. 159.

5. *Ibíd.*, pág. 159.

CONSULTE OTROS TÍTULOS DEL CATÁLOGO EN:

www.rbalibros.com

Índice

DEDICATORIA	4
PRÓLOGO	5
AGRADECIMIENTOS	8
PRIMERA PARTE: INTRODUCCIÓN GENERAL	10
1. ESTÁNDAR O IMPREVISTO,	12
SEGUNDA PARTE: CASO DÍDAC	21
2. ENTRADA EN EL DISPOSITIVO Y PRIMEROS EFECTOS	23
3. REPETICIÓN, CAMBIO Y LENGUAJE	38
4. LA CONSTRUCCIÓN DEL BORDE AUTÍSTICO	50
5. UN MOMENTO CONSTITUYENTE	59
6. PACIFICACIÓN, VIVIFICACIÓN, DEMANDA	68
7. LA INVENCION DE DÍDAC	79
8. NUEVOS ENCUENTROS, NUEVOS OBJETOS	91
TERCERA PARTE: ANEXOS	101
I. LECTURA DE «LA NEGACIÓN», DE SIGMUND FREUD...	103
II. SOBRE LA CLÍNICA PSIQUIÁTRICA CLÁSICA...	117
III. ATENCIÓN PRECOZ, PSICOANÁLISIS Y TRABAJO EN EQUIPO...	119
IV. EL CUERPO NARCISISTA	122
V. EL RUIDO Y LA RISA	128
VI. ¿QUÉ USO DE LA ESCUELA POR EL AUTISTA PARA SU INVENCION?	137
BIBLIOGRAFÍA	141
NOTAS	144