

AUTISMO- UN ENFOQUE PSICOANALÍTICO El páramo autista y la turbulencia psicótica

Lia Pistiner de Cortiñas¹

"Sobre la desnuda fuerza de la verdad el manto diáfano de la fantasía"

Eça de Queirós

EL SUEÑO

*Si el sueño fuera (como dicen) una
Tregua, un puro reposo de la mente,
¿Por qué si te despiertan bruscamente,
Sientes que te han robado una fortuna?
¿Por qué es tan triste madrugar? La hora
Nos despoja de un don inconcebible,
En un sopor que la vigilia dora
Tan íntimo que sólo es traducible,
De sueños, que bien pueden ser reflejos
Truncos de los tesoros de la sombra,
De un Orbe intemporal que no se nombra
Y que el día deforma en sus espejos.
¿Quién serás esta noche en el oscuro
Sueño, del otro lado de su muro?*

Jorge Luis Borges

Voy a tomar como punto de partida algunas hipótesis que fui desarrollando en distintos trabajos tales como: el nacimiento psíquico de la experiencia emocional, aspectos pre-natales de la mente, pensamiento embrionario, conciencia rudimentaria,

¹ lia.pistiner@gmail.com

conciencia evolucionada, reverie y reverie transgeneracional, etc. y para las cuales he encontrado como Hecho Seleccionado² la idea de tropismos.

En función de este Hecho Seleccionado y armonizando las otras hipótesis que he mencionado, en este trabajo me propongo diferenciar las detenciones y perturbaciones en el proceso de transformación simbólica o en pensamiento---como prefiero llamarlas--en el páramo autista , un mundo desértico y congelado de no existencia y en el mundo de la turbulencia emocional psicótica. Cómo el lector se dará cuenta estoy usando modelos y de este modo ya estoy anticipando una aproximación a la técnica para abordar estas dificultades del proceso de simbolización.

Páramo es un modelo para un lugar sin vida, significa desierto congelado y turbulencia es un modelo para un movimiento agitado, en círculos y continuo. Los dos modelos nos sirven para acercarnos a estos dos mundos tan diferentes y nos plantean el desafío de pensar desde el psicoanálisis estas distintas modalidades de fracaso en la capacidad de pensar. El desarrollo de pensamientos y del pensar implica generar instrumentos. En las personas que padecen estos trastornos nos encontramos con los problemas del fracaso, el deterioro o la falta de desarrollo de estos instrumentos. La carencia de instrumentos significa no tener herramientas para resolver los problemas mentales-emocionales. Esto nos lleva a una primera aproximación técnica: en el tratamiento de pacientes con trastornos autistas o psicóticos, lo primero que es necesario reparar o construir son funciones mentales, es decir generar un continente para poder nombrar, definir y pensar el contenido, es decir la índole de los problemas mentales-emocionales.

Voy a tomar algunas hipótesis centrales de Frances Tustin sobre el autismo y el sentimiento de existir y de Bion sobre las distintas modalidades transformacionales dentro de las cuales están las transformaciones en pensamiento, las transformaciones proyectivas y las transformaciones en alucinosis, a las cuales voy a agregar las transformaciones autistas (Korbicher). Los dos ejes centrales que me propongo desarrollar son: a) el desarrollo de los procesos de simbolización y sus trastornos y b) la importancia de los vínculos primarios en el desarrollo emocional y el crecimiento mental y las implicancias de sus perturbaciones.

² Término tomado por Bion de Poincaré y que Bion utiliza para describir el “hecho” seleccionado en psicoanálisis: es una emoción o una idea que da coherencia a aquello que está disperso e introduce orden en el desorden.

Concibo al psicoanálisis no sólo como una cura sino como un desarrollo de la personalidad y un proceso de crecimiento mental. Uno de los objetivos del tratamiento psicoanalítico es ayudar al paciente no sólo a conocerse a sí mismo sino a devenirse sí mismo, es decir a devenirse auténtico y esto significa el devenirse en unicidad con el sí mismo, consigo mismo³. Esta finalidad tiene una singular importancia tanto en los funcionamientos autistas, dónde como veremos nos encontramos con problemas del ser, del existir y en los funcionamientos psicóticos con sus fragmentaciones y confusiones de identidad, muchas veces evidenciados en no saber dónde termina su personalidad y empieza la del otro. En los pacientes en los que predominan los trastornos neuróticos contamos con un compañero en la tarea analítica que ha desarrollado instrumentos es decir lenguaje, capacidad de pensar, una barrera de contacto (Bion, 1962); en cambio si en nuestra clínica nos encontramos con perturbaciones autistas o psicóticas, los problemas que se nos plantean son diferentes y relacionados con diferentes fallas en los procesos de simbolización.

La palabra griega "symbolon" significa signo de reconocimiento, contraseña, que estaba representado por un objeto partido en dos. Cada participante se quedaba con una mitad. Después de una prolongada ausencia, uno de los participantes presentaba su mitad y si coincidía con la segunda que el otro participante había conservado, se ponía de manifiesto la relación entre ambos. *El symbolon es un objeto tangible, que en ausencia recuerda la relación y que a la vez en la marca del objeto partido en dos, evoca la ausencia. El symbolon es una combinación de una experiencia emocional de presencia que evoca la ausencia y viceversa, representa la relación.*

El reverie materno⁴ genera un sentimiento *de existir*, en la medida en que al devolver transformadas las identificaciones proyectivas del bebé, favorece el contacto con el sí mismo en lugar de las disociaciones proyectivas de lo que es intolerable. Estas transformaciones son un factor fundamental para el desarrollo de un equipo mental con capacidad de transformar las emociones y pensar. El símbolo, el pensamiento, se genera en la experiencia de la ausencia, cuando se produce la experiencia emocional de la necesidad del pecho y la ausencia de éste. Si todo va bien, este apareamiento entre las expectativas del pecho y la ausencia del mismo da lugar a un proceso de transformación simbólica.

³ Para Freud primero la finalidad del psicoanálisis era hacer consciente lo inconsciente, luego "dónde estaba el Ello debe advenir el Yo", M.Klein consideraba el logro de la posición depresiva y Bion incluye el devenirse si mismo que implica una unicidad consigo mismo y un devenirse en el tiempo.

⁴ Reverie que podemos definir como una función receptiva de la cosecha de sensaciones y emociones del bebé, que las devuelve transformadas en una parte que se ha vuelto tolerable para la personalidad del bebé de modo tal que éste puede entonces re-introyectar--

La relación de una expectativa de pecho con la experiencia del no pecho-- es decir cuando el bebé se encuentra con que su expectativa del pecho no tiene una realización positiva y en lugar de alucinar puede darse cuenta de su ausencia--- permite ir construyendo el símbolo pecho. Esta materialización de la ausencia del pecho más el darse cuenta de esa experiencia de no-pecho, si todo va bien, da lugar al pensamiento. Hago hincapié en el darse cuenta de la experiencia porque eso implica una conciencia que no sólo percibe sino que es capaz de darse cuenta de lo que percibe. Podemos considerar que la alucinación es consciente pero se trata de una conciencia rudimentaria incapaz de darse cuenta de lo que percibe.

Es necesario ahora que consideremos ahora la *relación entre símbolo y analogía*: porque el simbolismo no trabaja por imitación sino por analogía ((F.Tustin, 1990, p.124)). En el caso de los niños autistas su uso constante de la 'fusión imitativa', es uno de los factores que coarta la capacidad de transformación simbólica, ya que el desarrollo en esa dirección depende en gran medida de la capacidad de tolerar la separación del otro, la diferenciación del objeto en el mundo externo, la diferenciación yo-no yo. En los funcionamientos autistas predomina la imitación y lo que puede parecer un uso simbólico del lenguaje en realidad no lo es: nos encontramos con una copia o imitación, que carece de la cualidad simbólica de la relación del símbolo con lo simbolizado. Usar analogías requiere que se diferencie un objeto de otro, el número imaginario y el real – tolerando la relación entre lo complejo y lo opuesto: la ausencia y la presencia. Una característica de la analogía es que muestra la relación.

Quiero ahora incluir los tropismos, término que Bion utilizó para referirse a una disposición tomando en mi opinión el modelo de como las plantas pueden detectar cambios en el medio y responder ante ellos. La historia de nuestra evolución nos pone en evidencia que el hombre nace *muy prematuro e incompleto*, a diferencia de otros animales que nacen con todo el conocimiento para sobrevivir encriptado en su ADN. El nacimiento prematuro implica que en la relación mamá-bebé, se necesita un equivalente a nivel psíquico del pecho nutricional. es decir que toda mente para nutrirse, crecer y desarrollarse necesita de otra mente. El nacimiento prematuro y sus implicancias, es una solución autopoietica,⁵ que nuestra especie encontró en su evolución como medio de supervivencia y que significó enormes potencialidades de desarrollo junto con muchos

⁵ La *autopoiesis* o *autopoyesis* es un *neologismo* propuesto en 1971 por los biólogos [chilenos Humberto Maturana](#) y [Francisco Varela](#) para designar la organización de los sistemas vivos. Una descripción breve sería decir que la autopoiesis es la condición de existencia de los seres vivos en la continua producción de sí mismos

años de dependencia de los infantes de los cuidados del grupo. Mi hipótesis es que podemos pensar el tropismo como una disposición innata a un primer vínculo, como podemos considerar la boca del bebé con disposición al encuentro con el pecho. En mi opinión el tropismo innato como disposición, al ser ganado al infinito vacío y sin forma, es decir de una disposición innata que cuaja y toma forma a través de la experiencia con el pecho, se transforma en vínculo emocional. El vínculo emocional es una transformación del tropismo innato a través de la experiencia. Bion describe tres vínculos: Los vínculos de amor (L), odio (H) y conocimiento (K): que a mi modo de ver son los vínculos emocionales logrados a través de la experiencia emocional digerida y transformada por el reverie materno y / o la función alpha del analista.

Cuando estos vínculos se forman también podemos hablar del desarrollo de ideogramas, es decir de representaciones. El ideograma está formado por la impresión sensorial usada como registro y representación de la experiencia emocional. Todos nosotros conocemos de qué modo un olor, un perfume, un sabor, etc. nos evoca una experiencia emocional. Un ejemplo muy ilustrativo es el relato del autor francés Proust que encontró en el sabor de una 'Madeleine' sus recuerdos de infancia.

¿Qué ocurre en la transformación psicótica? La impresión sensorial, la no-cosa no se diferencia de la cosa. Proust en lugar de evocar vívidamente sus recuerdos del pasado, lo que le abrió la posibilidad de escribir "A la búsqueda del tiempo perdido", hubiera hecho una transformación en un delirio o en una alucinación. No hubiera podido incluir la dimensión tiempo ni la dimensión de pérdida, los delirios y alucinaciones son concretos y con una cualidad de convicción sensorial.

En el autismo la impresión sensorial se anula cómo registro y como impresión sensorial. La sensorialidad es usada de un modo muy peculiar: nos encontramos con las sensaciones espurias autogeneradas. La sensación se anula como registro de la experiencia emocional, el niño se autogenera sensaciones, predominantemente táctiles: el niño no usa el juguete para jugar, ni siquiera como objeto transicional, se aferra al objeto como un modo espurio de existir. Por ejemplo chuparse la lengua y otros modos de autogenerar sensaciones que F.Tustin llama maniobras autistas. Estas maniobras espurias reducen la impresión sensorial de la posibilidad de transformarse en un vínculo potencial y precursor de ideogramas, que forma parte del desarrollo de un pensamiento embrionario, y que es un vínculo animado, la maniobra autista hace que la impresión sensorial se transforme en un modo de auto-provocarse sensaciones. El niño se aferra a un objeto con sus manos, o como recuerdo una paciente, se muerde el interior de las mejillas o se chupa la lengua: lo que se produce es un aferrarse táctil a un objeto inanimado, que por supuesto está siempre disponible: se

produce la fusión autista. La experiencia emocional se anula: no hay dolor ni placer. Son niños que no lloran ni ríen. Todo su mundo se reduce a lo mecánico y automático. Con estas carencias no se puede construir la noción de espacio ni la de tiempo. Sin embargo en el tratamiento de niños autistas es necesario que podamos diferenciar lo que es transformable en una evolución hacia una eventual transformación simbólica de aquello que no es transformable. F: Tustin llamó re-presentaciones las repeticiones de acontecimientos muy tempranos (no ubicados en tiempo y espacio) para diferenciarlos de recuerdos y evocaciones. En el tratamiento de pacientes autistas el analista es testigo de movimientos, acciones (as real life) que son re-presentaciones mantenidas como vestigios a nivel somático de situaciones traumáticas. En mi experiencia clínica estos vestigios del trauma impresionan de un modo peculiar al analista, a través de sensaciones, como si fuera una memoria somática y esas sensaciones-vestigios llegan al analista que puede transformarlas en emociones y pensamientos, que poco a poco puede transmitir al paciente.

En el autismo nos encontramos con la ausencia de una barrera de contacto que requiere de la función alpha para la generación de elementos alpha. La barrera de contacto es un concepto de Bion: la podemos describir como una membrana semipermeable, que separa consciente de inconsciente y que es a la vez un doble sistema de registro, que proporciona una visión binocular consciente-inconsciente, que posibilita la transformación de la experiencia emocional en modelos, mitos y sueños, para el mundo interno. A nivel consciente, con la conciencia capaz de darse cuenta, se desarrollan los nombres que marcan las conjunciones constantes, nombres que son Hechos Seleccionados. Los nombres operan con un grado de abstracción distinto de los modelos, de los "sueños", los mitos. A estos Hechos Seleccionados nombrados se llega por la función matriz del pensamiento que Bion describió como la oscilación: $PS \Leftrightarrow D^6$. La otra función matriz del pensar es la relación ♀♂ la función continente - contenido⁷, cuando la relación es de beneficio mutuo posibilita hallar el significado.

Estas hipótesis abarcan el reverie como la función continente y transformadora de la madre de los contenidos emocionales crudos del bebé y la misma función continente del analista a través de la construcción de modelos, del "ensoñar" al paciente y a la sesión, es decir de transformar la tarea analítica en un "sueño" en sentido amplio. ¿Por qué extender el nombre de "sueño" para nominar un funcionamiento que ocurre también en la vigilia? Porque los sueños tiene significado y nuestra mente se nutre de significados, los hechos, como "cosas en si" no lo tienen

⁶ Oscilación entre estados de dispersión y de integración, como una función mental, matriz del pensar.

⁷ La relación continente-contenido es la otra función matriz del pensar que Bion describió.

hasta que son "soñados". También poner nombre a una situación emocional, refleja la función continente de la madre y/o del analista para los contenidos crudos del bebé o del paciente. El analista puede encontrar el Hecho Seleccionado y nombrarlo. El nombre funciona como una ligadura para la conjunción constante, indicando y ligando un pattern. En la mamá podemos observar esta función por ej. cuando el chico dice: pa- pa - pa, y la madre dice sí papá, nombrando la relación emocional entre ese hombre y el nombre papá. Los fenómenos autistas nos hablan de personas que se han replegado a un mundo de no existencia, de no ser. Han truncado su conciencia capaz de darse cuenta a través de sus modalidades de funcionamiento y esto les permite habitar un mundo de objetos inanimados para evitar el contacto con el dolor mental.

El páramo autista como zona de la mente y sus misterios ha llamado poderosamente la atención a autores psicoanalíticos por sus características de aislamiento y desconexión que parecen tomar un camino inverso a la evolución y desarrollo mental transformando la mente viva y en crecimiento en un no lugar donde los fenómenos animados se vuelven inanimados.

En la experiencia clínica con niños que habitan ese páramo y con adultos con enclaves autistas se me plantearon interrogantes de abordaje clínico y teóricos, al encontrarme frente al contraste entre una poderosa inteligencia y una sensibilidad estética observable en los momentos de salida del mundo autista y las obstrucciones del desarrollo cognitivo y emocional.

Cuando comencé a observar la atmósfera emocional del consultorio y su impacto en mi propia mente, descubrí una ausencia de violencia, una capacidad de despertar ternura y un constante transitar por una zona de no conflicto, que como la paz de los cementerios no parecía incluir posibilidad alguna de crecimiento mental.

Me di cuenta que no se trataba de funcionamientos psicóticos y que me encontraba con otras dificultades que obstruían el crecimiento mental. Era necesario entonces pensar para el análisis también en otras estrategias de abordaje.

1) En el autismo se detiene el desarrollo del pensamiento embrionario y esto trunca la evolución de la conciencia del darse cuenta.

2) La perturbación de las funciones matrices del pensar: la relación continente-contenido ♀♂ y la oscilación PS⇔D (Bion, 1963) adquieren características peculiares a raíz del uso de los mecanismos de desconexión, aislamiento y anulación.

3) Tomando las ideas de Bion sobre transformaciones voy a proponer la hipótesis de una zona autista de no transformación o de lo que podría llamarse de transformación autista, y voy a postular la conjetura que los elementos sensoriales autistas son diferentes no sólo de los elementos alfa sino también de los elementos beta.

4) Esta diferenciación entre elementos también requiere distinguir entre la barrera de contacto, la pantalla beta (Bion, 1962) y las barreras autistas (F.Tustin,1986).

5) En función de mi experiencia clínica y del diálogo con los autores mencionados voy a proponer algunas sugerencias técnicas tales como la construcción de un espacio lúdico a través de la personificación y el juego que posibilite abrir caminos de salida del vacío y árido mundo autista. Me propongo articular la idea de la construcción de un espacio lúdico con algunas conjeturas sobre la dimensión estética de la mente.

II.- El Pensamiento Embrionario Y La Evolución De La Conciencia

Freud definió operacionalmente la conciencia como el órgano sensorial para la aprehensión de las cualidades psíquicas. Es el equivalente psíquico de los órganos sensoriales que aprehenden cualidades sensoriales transformándolas en colores, sonidos, olores, sabores, etc. La angustia, la rabia, etc. no tienen forma, color, olor, etc. Los sentidos pueden contribuir con datos en relación a un estado emocional de miedo o de cólera, como un latido cardíaco, un rubor, etc. Pero no hay datos sensoriales directamente asociados a las cualidades psíquicas como los hay en relación a los objetos del mundo externo. Sin embargo es indudable que es necesario algo en la personalidad que haga contacto con las cualidades psíquicas.

Para investigar ese contacto tenemos que diferenciar entre una conciencia rudimentaria que percibe pero no comprende y una conciencia que puede comprender y darse cuenta. Al tratar pacientes severamente perturbados Bion se dio cuenta que la definición de la conciencia como órgano sensorial para la aprehensión de las cualidades psíquicas era insuficiente. El dominio del pensamiento puede definirse como un espacio ocupado por no-cosas y esta definición llama la atención sobre un espacio mental diferente del espacio perceptual. Hacer esta diferenciación implica la tolerancia a la relación entre la cosa y la no cosa. Las ideas, los pensamientos, las emociones son no-cosas. Los pacientes muy perturbados no pueden diferenciar entre

la cosa y la no-cosa. Bion postuló una función que transforma las impresiones sensoriales y emocionales en elementos alpha. Estos elementos, que comprenden imágenes visuales, patterns auditivos, olfatorios, etc. son las partículas de pensamiento que forman el "moblaje de los sueños" apropiados para ser usados en pensamientos oníricos y en el pensamiento inconsciente de vigilia. Los elementos alpha pueden articularse y desarticularse y forman un retículo que constituye una barrera de contacto. Esta membrana semipermeable produce una separación entre consciente e inconsciente de modo tal que las experiencias emocionales puedan ser "soñadas" y almacenadas, pero impide la intrusión en la conciencia de fantasías y emociones que podrían perturbar una adecuada evaluación de los hechos de la realidad externa, al mismo tiempo que preserva los sueños, la realidad psíquica, de ser abrumada por una visión hiper-realista. *La función alpha y los elementos alpha posibilitan una conciencia asociada a un inconsciente. Esta es la conciencia evolucionada, la visión binocular consciente-inconsciente brinda la posibilidad de darse cuenta de lo que se percibe tanto en el mundo del sentido común como en la realidad psíquica.*

Las impresiones sensoriales son la materia prima a partir de la cual puede evolucionar el pensamiento embrionario cuando se transforman en elementos alpha.

La conciencia rudimentaria está asociada a los elementos beta que pueden ser definidos como impresiones sensoriales experimentadas como si fueran las cosas-en-sí. Bion también definió los elementos beta como la matriz más temprana de la cual puede surgir el pensamiento a partir de la identificación proyectiva realista.

Las descripciones de Tustin acerca del modo en que los niños autistas generan sensaciones espurias¹ y la peculiar deformación que implica el privilegio de lo táctil proximal en desmedro de los sentidos distales, *me llevaron a conjeturar que en ellos también se produce una perturbación en la formación de elementos beta como la primera matriz del pensamiento.* Esta conjetura toma en cuenta la detención de las identificaciones proyectivas en el autismo. *Propongo diferenciar las crudas impresiones sensoriales, los elementos beta, de los elementos sensoriales autistas.* Esta diferenciación es fundamental para la clínica y tiene implicancias técnicas. *Los elementos beta sólo pueden ser usados para ser evacuados, pero si encuentran un continente transformador pueden devenirse en elementos alpha. Las sensaciones espurias autoprovocadas por las maniobras y defensas autistas truncan la conciencia y sirven sólo para formar las barreras autistas.*

Son parte del caparazón de encapsulamiento, no son aptos para la identificación proyectiva y no pueden ser transformados. F. Tustin por esto sostiene que es necesario desarrollar una técnica activa que impida las maniobras autistas, puesto que éstas al truncar el desarrollo cognitivo-emocional bloquean la imaginación e impiden vivir en un mundo compartido de sentido común.

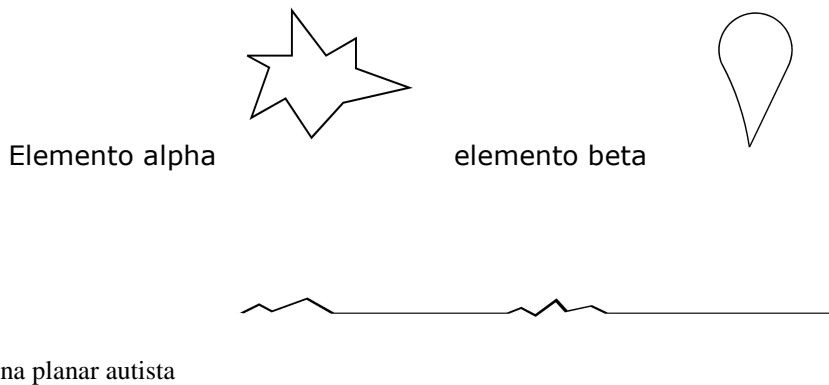
III.-Elementos alpha, Elementos beta y Elementos sensoriales autistas

La función alpha es compleja. Es un sistema de transformación y de bloqueo por el cual estamos abiertos sólo selectivamente a los estímulos tanto internos como externos. Genera elementos alfa que son almacenables. En los funcionamientos psicóticos falla el bloqueo selectivo de las sensaciones. Los órganos comienzan a dar señales que clásicamente han sido descritos como alucinaciones y sensaciones hipocondríacas. Los elementos beta sólo pueden ser evacuados y no sirven para almacenar. En el autismo tratamos con seres atrapados en un mundo casi exclusivamente sensorial-táctil. Evitan las sensaciones distales y su correlación con las proximales. *La función alfa está alterada por las defensas autistas que producen zonas planas de ausencia, de desconexión, llenadas con las sensaciones y maniobras autistas.*

La función alpha que transforma las impresiones sensoriales en "datos sensorios" y en un segundo ciclo transformacional en "datos psicológicos" fracasa en el autismo donde a nivel de sensaciones se produce un privilegio de lo proximal táctil sobre lo distal, como una forma de crear una ilusión de no separación corporal. Las sensaciones distales evitadas son las que posibilitan ubicar los objetos en el espacio y demandan más conjeturas.

Los elementos sensoriales autistas no son transformables ni en pensamiento ni en elementos beta (β) aptos para la identificación proyectiva, porque son sensaciones espurias auto-provocadas y cumplen una función opuesta a la de establecer contacto. El encapsulamiento aísla una zona plana de vacío autista generado por desconexión. En los funcionamientos autistas no podemos hablar de barrera de contacto sino de barreras autistas. Mientras que los elementos alpha tienen varios puntos de articulación y los elementos beta tienen un solo punto de contacto a través de la identificación proyectiva, los elementos sensoriales autistas que forman las barreras autistas son elementos de desconexión. El aprendizaje de la experiencia a través de

los elementos alpha no tiene continuidad porque lo logrado en los momentos de penetración del encapsulamiento se vuelve a aplanar y encapsular



IV.-Las emociones como vínculos-El significado necesario psicológicamente.

Las sensaciones y las impresiones sensoriales son un vínculo con el mundo externo, con el no yo y con el propio cuerpo. Las emociones son un vínculo con la realidad interna y con el mundo humano. Son dos sistemas de vínculos. En los funcionamientos autistas nos encontramos con "no vínculos", experiencias emocionales aplanadas, reducidas a eventos sin significado.

El mundo humano es un mundo de significados que están en función de los vínculos emocionales con el sí mismo, porque como dice el refrán "la caridad empieza por casa" y podemos sostener que hay una relación entre estos vínculos de amor a sí mismo (L), de odio a sí mismo (H) y de disposición al conocimiento de sí mismo (K), con los vínculos emocionales objetales.

El significado está ligado al sentimiento de existir y sentirse real. Los fracasos en el desarrollo de estos vínculos perturban también las relaciones con los objetos y la disposición al conocimiento. En el mundo autista fallan todos los vínculos y es notorio el fracaso del vínculo K, de disposición al conocimiento. Los terrores atávicos quedan encerrados y aislados por las barreras autistas y cualquier contacto emocional es evitado. Los objetos y vínculos animados se vuelven inanimados. **En la zona autista no puede haber significado puesto que faltan las emociones y tampoco puede hacerse un aprendizaje por la experiencia emocional. En los funcionamientos psicóticos las emociones son atacadas, fragmentadas, evacuadas. Las fallas en el desarrollo emocional y cognitivo se deben a que las transformaciones se**

hacen en un medio de des-conocimiento activo (-K) vinculado al Super-yo, descrito como conciencia moral sin moral (Bion, 1962).

En los fenómenos autistas lo que se produce no es un ataque, ni una fragmentación violenta seguida de evacuación sino una "no relación" que puede llegar hasta ese vacío del páramo de la no existencia.

V.- La Evolución de la Conciencia y los Vínculos Primarios

Toda mente, en sus primeros pasos necesita de otra mente para desarrollarse. Este desarrollo ocurre a través del interjuego proyectivo-introyectivo. Ansiedades y sensorialidades primitivas, a través de la identificación proyectiva, son evacuadas en la mente de la madre que las recibe, las significa y transforma en algo tolerable. El bebé recibe de vuelta una parte de su personalidad, que ahora puede asimilar y junto con eso va introyectando la función alpha. El desarrollo de esta función alpha está asociado al reverie materno. Un factor del reverie es la atención de la madre que funciona como un hilo que reúne las sensaciones y emociones del bebé. En las madres deprimidas esta atención está ausente.

Los bebés autistas tienen una intolerancia a la conciencia de la separación pezón-lengua, viven la separación corporal como un agujero en su propio cuerpo. Son bebés muy sensibles a los estados emocionales del objeto, sensibilidad que suele asociarse con una madre deprimida y un padre ausente. Estos factores inciden en una vivencia de separación terrorífica, como de una ruptura de su propio cuerpo y los lleva a desarrollar sensaciones espurias tranquilizantes que los condenan a la desconexión.

F.Tustin (1992) se refiere a un amamantamiento deprimido en el que el par mamá-bebé no tolera situaciones emocionales intensas ni de separación ni de reunión. En estos niños el momento de conciencia de separación corporal fue traumático en la lactancia y todos los sentimientos fuertes son amortiguados. La forma de protección de las vivencias terroríficas de un cuerpo agujereado, es envolverse en torbellinos de sensaciones autogeneradas que refuerzan la falta de atención hacia realidades compartidas y obnubilan la conciencia de las sensaciones normales.

VI.- Conciencia trunca-Objetos de sensación y barreras autistas

En el funcionamiento autista nos encontramos con una conciencia trunca. Los objetos de sensación, los movimientos cinéticos, etc. utilizados como protectores espurios y el desmantelamiento que evita el sentido común y la relación entre los sentidos son factores para aminorar el desarrollo de la función alfa y las funciones de la conciencia.

En lugar de usar las impresiones sensoriales para formar imágenes sensoriales que puedan ligarse con experiencias emocionales, los niños autistas usan las sensaciones auto- provocadas al servicio del aislamiento para establecer barreras que evitan el contacto. Los vínculos emocionales se anulan de modo tal que se oblitera tanto la relación con el sí mismo como con los objetos.

VII.-Pensamiento embrionario, evolución de la conciencia y privilegio de lo táctil.

En una evolución hacia la conciencia del darse cuenta las impresiones sensoriales y emocionales se combinan y forman los elementos ideogramáticos matrices del pensamiento embrionario, aptos para formar pensamiento onírico, el pensamiento despierto de vigilia y el sentido común.

Los desarrollos de Tustin y la idea de la función alpha ayudan a comprender la importancia de investigar el modo en que el aparato psíquico usa las impresiones sensoriales.

Podemos así diferenciar:

- 1) La función alpha usa las impresiones sensoriales para generar elementos alpha, que sirven para la transformación en pensamiento y el crecimiento mental
- 2) La conciencia rudimentaria del bebé usa de las impresiones sensoriales como elementos beta, para la identificación proyectiva. En los funcionamientos psicóticos son usadas para las transformaciones en alucinosis
- 3) En los fenómenos autistas los elementos sensoriales espurios se usan para generar encapsulamiento en un sistema no transformacional al servicio del aislamiento.

Las impresiones sensoriales y emocionales transformadas en elementos alpha son usadas para formar ideogramas y el sistema ideogramático realiza el primer bosquejo de las ideas. Si la mente tiene que tener algún registro del dolor, que tenga durabilidad y pueda ser almacenado tiene que tener una imagen ideogramatizada: por Ej. un rostro con lágrimas

Observamos en los bebés incesantes exploraciones sensoriales. Al llevar todo objeto a la boca muestran una primera forma de investigación a través de la cual comienzan a descubrirse a sí mismos y al mundo. Los ideogramas parecen emerger cuando se estimula el sistema distal. Vista y sonido captando objetos distantes se activan y a través de la formación ideográfica incrementan la tolerancia a la frustración en la medida que este comienzo de abstracción implica ya la representación del objeto.

Cuando el pecho sale del espacio proximal, al desprenderse el bebé de la experiencia de contacto táctil y de los olores, surge el sentido de pérdida y búsqueda en el espacio distal. La recuperación se realiza en parte mediante la abstracción. El objeto ya no se lo tiene en la boca ni en el olor, hay que buscarlo y se lo intenta recuperar mediante vista y sonido. Tustin llamó la atención sobre el hecho que los niños autistas a través de las sensaciones táctiles y del modo espurio en que los autogeneran, logran producir una sensación de un objeto siempre presente, que es una parte de su boca o de su cuerpo. Los bebés, los niños, las personas que toleran el alejamiento y la ausencia del objeto, tienen la posibilidad de generar conjeturas y una noción de espacio y tiempo ligados a los lugares y los tiempos donde el objeto solía estar. El privilegio de lo táctil proximal y la evitación de lo distal en los niños autistas bloquean esta evolución.

VIII.- Las Funciones Matrices del Pensar y sus Fracasos

Teniendo en cuenta la detención del desarrollo cognitivo y emocional, los fracasos en la abstracción y en la adquisición de lenguaje en los niños autistas, me parece interesante poder investigar sus peculiaridades a la luz de las dos funciones que Bion describió como matrices para la generación de pensamientos y el desarrollo de las posibilidades de usarlos para pensar. La relación ♀♂ y la oscilación PS↔D

La relación continente-contenido ♀♂

La identificación proyectiva fue concebida por Bion no sólo como una fantasía omnipotente, sino como una forma de exploración y comunicación primitiva. Ésta posibilita al lactante tratar con emociones primitivas a través del reverie materno. La identificación proyectiva funciona como un contenido que se aloja en un continente. Bion concibe la función ♀♂ como una relación, de la que depende el desarrollo de pensamientos y que puede llevar al crecimiento mental, si la relación es de beneficio mutuo (simbiótica) o hacia una catástrofe mental si la relación es parasitaria, de despojo y destrucción mutua como en mi opinión ocurre en los funcionamientos psicóticos.

Podríamos pensar en una relación ♀♂ el autismo? Posiblemente sí pero con estas características (♀#♂) Donde # significa separado de . Aunque pensándolo en profundidad si los niños autistas viven predominantemente en un mundo plano sin interior ni exterior parecería que esta relación continente-contenido es prácticamente imposible. Parece obvio que donde predominan los fenómenos autistas no es posible concebir una relación, ni siquiera de destrucción mutua. *El aislamiento y los elementos sensoriales autistas, a diferencia de los elementos beta, hace innecesaria la identificación proyectiva. En su forma realista exploratoria la identificación proyectiva tiene una función opuesta a la desconexión. El lugar del continente es ocupado por el encapsulamiento y el control omnipotente se ejerce a través de los mecanismos autistas. El fracaso de la relación ♀♂ se asocia con el método que los niños o las personas autistas intentan usar para resolver los problemas del dolor mental, que es el método de la desconexión.*

Las desconexiones dejan agujeros en el lugar de la relación. Toda separación es vivida como un agujero terrorífico en el propio cuerpo. Al no tolerarse la noción de ausencia tampoco pueden desarrollarse las nociones de espacio y tiempo que son factores en el desarrollo de la relación ♀♂ en evolución. Estos niños no conciben límites espaciales ni temporales. La recomendación técnica de (F.Tustin) de impedir que ignoren estos límites tiene uno de sus fundamentos en que al evitar los límites la consecuencia es la detención del desarrollo de una conciencia capaz de darse cuenta.

Un niño autista de 5 años tenía un ritual de comienzo y terminación de la sesión: tomaba dos planchas de goma, vaciaba un frasco de engrudo y las pegaba entre sí cuando terminaba la sesión. Al comienzo de la siguiente las despegaba, al final los volvía a pegar y así sucesivamente. Con un desarrollo en su tratamiento por momentos yo empecé a existir para él, antes de una interrupción por vacaciones

dibujó una cara, dijo mi nombre y la introdujo entre las dos hojas de goma antes de pegarlas. Con la evolución de su análisis hizo un berrinche cuando se le impidió desbordar el lavatorio y limpiar interminablemente el piso. Era uno de los modos en que se manifestaba el fracaso en la relación continente-contenido. El berrinche implicó la puesta en marcha de la identificación proyectiva, dejó de limpiar interminablemente, comenzó a intentar dibujar y más adelante pidió una cartuchera para sus lápices y una carpeta para guardar los dibujos. La carpeta y la cartuchera eran manifestaciones de una relación ♀♂ que evolucionaba hacia el crecimiento mental.

La función ♀♂ supone un continente con un interior receptivo y un contenido con capacidad de penetración. Estos niños no tienen noción de interior, ni de un objeto que puede tener cabida dentro de otro. Una niña autista de seis años intentaba meter un cubo más grande dentro de uno más chico. Lo intentaba una y otra vez, parecía no comprender el problema, ni poder aprender de la experiencia.

La oscilación PS↔D

Bion tomó la idea de las posiciones de M.Klein y las transformó en una función mental: la oscilación PS↔D. Esta función delinea el objeto total y el campo de investigación psicoanalítico, posibilitando una tolerancia a vivencias de incertidumbre y dispersión en momentos de "no entender" en la posición mental PS y también implica tolerancia a los momentos transitorios de integración, con emociones asociadas al hallazgo del hecho seleccionado que armoniza lo disperso (Bion, 1963). Es un poderoso estímulo para el crecimiento mental cuando se desarrollan emociones facilitadoras de la capacidad de la conciencia del darse cuenta que son: la duda tolerada, la tolerancia a un sentido de infinito y a la ignorancia. La conciencia evolucionada hacia el darse cuenta implica la habilidad de encontrar un hecho seleccionado operativo, no proyectivo. Los sueños y los juegos son actividades privilegiadas para ese encuentro. Esta función se complementa con una relación continente-contenido simbiótica, de beneficio mutuo, de la que surge el significado.

PS↔D es el equivalente de una función fisiológica digestiva de la mente que contribuye a la formación de conjunciones constantes, al descubrimiento del significado y al desarrollo de la capacidad de pensar. Esta función es la responsable de la conexión entre pensamientos ya creados por la función continente-contenido. En la

oscilación PS⇔D se produce un profundo cambio emocional que implica una gran capacidad plástica de la mente.

En los funcionamientos autistas en lugar de desarticulación se produce aislamiento, anulación y desmantelamiento. Estos mecanismos impiden cualquier posibilidad de articulación y de encuentro del hecho seleccionado que armonice las experiencias. Los autistas no viven experiencias sino eventos sin significado, la conjunción constante se forma con eventos y también a través de mecanismos obsesivos (Meltzer 1975) que no tienen la función de articular sino de producir un mundo alineado, estático e inanimado. En mi experiencia clínica he podido observar también que cuando los momentos de salida del autismo posibilitan el hallazgo del HS esto suele ser seguido por un intento de aislarlo y de borrar su función a través de la indiferenciación.

Esta características me fueron mostradas en el tratamiento de la nena ya mencionada que podría decirse que tiene el arte del no contacto. Esta niña de 6 años cuando accedía a darse cuenta de sus dificultades de dibujar y escribir, intentaba anularlo haciéndome atar un hilo alrededor de los lápices, ponía un lápiz junto con un muñequito adentro de un cubo hasta que llenaba todos los cubos, que eran colocados prolijamente en una fila. Obviamente este método no sirve para intentar escribir o dibujar, es una forma de anular la función de los objetos y el dolor mental del encuentro con la dificultad.

En el autismo no se produce una desarticulación por splitting violento, hostil, como en los funcionamientos psicóticos. Se genera una interrupción por ausencias lacunares cuando se retraen a su aislamiento, que daña la observación y la capacidad de atención.

En este proceso se produce un daño a la función PS⇔D diferente de la transformación en alucinosis de los funcionamientos psicóticos. La interrupción se relaciona más con experiencias de vacío que con despojo de significado y/o destrucción como en se da en los funcionamientos psicóticos. En el autismo lo que fracasa es la posibilidad de acceder a conjunciones de experiencias, articularlas y transformarlas.

La niña ya mencionada alineaba en una fila a muñecos, cubos, vasos de plástico, animales o apilaba dentro de una camioneta toda clase de objetos. Todo tenía que quedar como ella lo ponía, así creaba un mundo inmóvil, aislado y bajo control.

En el mundo autista no se producen ni experiencias de satisfacción ni de frustración. La experiencia se desarma a través de una segmentación no violenta ni hostil, violencia y hostilidad que sí sucede en los funcionamientos psicóticos. El desmantelamiento, el aislamiento y las lagunas en la observación no permiten tampoco que la experiencia pueda articularse. Cuando un chico juega, los tigres pueden ser animales peligrosos que comen, muerden, pueden representar una parte de sí mismo o del objeto y generar angustia ya sea persecutoria o depresiva.

Pero esta niña evita el contacto con la experiencia emocional para eludir el dolor mental, anulando la función de los objetos incluyendo la función de su propia boca. La separación no la viven como la diferenciación de un objeto, ni como presencia de un objeto malo, la separación en los funcionamientos autistas equivale a una vivencia de un agujero en su propio cuerpo. En la sesión esto es lo que muestra esta niña, envolviendo la boca y los dientes del tigre con plastilina y lo mismo hace con su boca. Cierra los ojos, cierra la boca y se cierra a toda posibilidad de diferenciarme y diferenciarse como otro.

IX.- La Construcción de un Espacio Lúdico

A continuación quiero discutir tres problemas vinculados con la técnica:

1) La función del juego y del jugar en el crecimiento mental y en el devenirse sí mismo.

2) Considerar la necesidad de un abordaje técnico que tome en cuenta que en el mundo autista no hay juego y que el análisis supone resolver problemas que traban el crecimiento mental.

3) Características de ese abordaje técnico basadas en la combinación de una técnica que impida recurrir a las maniobras autistas con la creación de un espacio lúdico.

1) El jugar ha sido considerado en psicoanálisis como escenificación y dramatización de relaciones del mundo interno y la teoría y técnica del análisis de niños supone la expresión comunicativa a través del juego.

Un problema vinculado con la evolución de la comunicación y del proceso de simbolización es la relación mapa-territorio (Bateson ,1972). Desde esta perspectiva

puede decirse que las acciones de "juego" denotan otras acciones "no juego". Si observamos dos monitos jugando nos podemos dar cuenta que la interacción de señales son semejantes, pero no las mismas de una pelea. Este juego sólo puede producirse si los participantes son capaces de cierto grado de metacomunicación, es decir de intercambiar señales que transmiten el mensaje: "esto es juego". Texto y contexto son de tipos lógicos diferentes (Bateson, 1972).

En términos de las ideas de Bion el contexto-marco se puede formar a partir de la función alpha que genera barrera de contacto y la visión binocular consciente-inconsciente. En el sueño, el soñante no opera con el concepto de "ficticio", pero en el estado mental despierto puede darle el contexto "esto es sueño". En el teatro y en el juego se da este marco metacomunicativo, que diferencia con el modo peculiar del "como si" mapa y territorio. El juego tiene una combinación especial de pensamiento consciente-inconsciente, que permite distinguir juego de no juego y que es una de las funciones de la barrera de contacto. El juego es un paso crucial en la discriminación mapa territorio en que a la vez se los identifica y se los discrimina.

Conjeturas acerca de otras funciones del juego como factor del crecimiento mental

La actividad lúdica es una continuación en la vida despierta de la vida onírica. Desintoxica las crudas emociones metabolizándolas y es una vía para devenirse sí mismo. De modo similar al "soñar", el jugar fabrica elementos alpha almacenables, arma conjunciones constantes y desarrolla tanto la tolerancia a la desarticulación de las experiencias agrupadas de una manera determinada, así como a la armonización a través del hallazgo del hecho seleccionado, a medida que el juego evoluciona y cambia.

Es un medio transformacional apto para tratar con lo nuevo, lo inesperado y con las experiencias dolorosas. ***El juego es una acción de ensayo que arroja su sombra sobre el futuro, posibilitando el aprendizaje por la experiencia emocional. Una niña que juega con sus muñecos se está ejercitando en el arte de "ser mamá". En los niños autistas, que no juegan, el aprendizaje no es por digestión de experiencias emocionales sino por copia e imitación. Tienen el "arte" del aprendizaje mecánico.***

Las transformaciones en juego son un factor de elaboración de los duelos por las partes del self perdidas por crecimiento y del contacto con anticipaciones del

futuro. El juego implica un entrenamiento en el desarrollo del vínculo K, y abre la posibilidad hacia el descubrimiento del sí mismo y del la diferencia yo-no yo. Posibilita volverse verdadero y real para uno mismo y diferenciar la zona del "dale que soy" de la zona "de lo que soy". También es un factor para tolerar el tránsito por las zonas de transición del "estoy siendo" y "me estoy deviniendo", donde habita el cambio catastrófico en un contexto donde se diferencia mapa-territorio.

Jugar desarrolla entrenamiento en formular y aceptar las reglas de un mundo compartido. El "dale que" con que los niños se ponen de acuerdo sobre los personajes y el tipo de juego es una evidencia en ese sentido.

En el juego auténtico parecen desarrollarse relaciones continente-contenido de crecimiento mutuo: lo cual puede observarse sobre todo cuando el juego evoluciona en un sentido creativo. Si la emoción necesita expresarse y se desarrolla capacidad de expresarla se da una relación simbiótica de beneficio mutuo. Las emociones habrán estimulado el desarrollo de una capacidad de expresarse a través del juego y la capacidad de jugar contribuye al desarrollo emocional. **En los niños autistas el juego se estereotipa y congela.**

Entrena en la tolerancia a la diferencia en los tipos lógicos: la palabra gato no tiene pelos ni muerde y las señales de una pelea no son pelea.

El contexto metacomunicativo de "esto es juego" modula las ansiedades tanto persecutorias como depresivas. Además como lo describió Freud en el juego del "fort-da" en éste se hace activo lo sufrido pasivamente, de un modo no omnipotente. El contexto metacomunicativo del juego es básicamente no omnipotente ni omnisciente y precisamente es un ensayo de elaborar situaciones básicas de desamparo a través del crecimiento mental. **El niño autista que no juega en lugar de hacer activo lo pasivo utiliza el aislamiento y la anulación.**

2) En la técnica psicoanalítica de análisis de niños se proporcionan al niño juguetes como medios de expresión y comunicación.

El niño autista no juega y los pacientes adultos con enclaves autistas tampoco. Antes que se pueda recurrir al juego, que en mi opinión es una situación de amparo estética como la poesía, los niños autistas tienen que recibir un amparo firme dentro de la concentrada atención de una persona vivaz y solícita.

Por eso el estado anímico del psicoterapeuta y el clima emocional del encuadre psicoterapéutico son factores importantísimos en el tratamiento. Si el paciente autista vive en un mundo de "no relación" y transita en un espacio que es un "no lugar" donde no son posibles las transformaciones es necesario generar un espacio transformacional. ***En mi opinión éste es el espacio lúdico, que posibilita el contacto con el dolor mental, modulado por un marco de juego que al mismo tiempo atenúa lo terrorífico de la ansiedad y posibilita que la misma evolucione hacia formas menos atávicas.***

Winnicott (1972) sostuvo que la psicoterapia debía realizarse en un espacio de juego y que si éste faltaba era necesario construirlo. Si la transferencia implica una relación, en los niños autistas en lugar de una transferencia infantil lo que puede observarse es una no relación. Necesitamos un abordaje técnico que posibilite generar una relación.

Propongo la idea de introducir como abordaje técnico la construcción de un espacio lúdico cuando falta y la personificación de las emociones a través del juego. Esta construcción es un modo de posibilitar una formulación dramática y estética⁶ de la experiencia emocional que establezca contacto y los saque del mundo autista,

El hecho que se trate de niños y adultos con un alto grado de sensibilidad favorece el viraje hacia lo estético, como un modo de expresión sensorial de cualidades psíquicas no sensoriales, una vez que esta sensibilidad deja de estar al servicio de los funcionamientos autistas.

3) Cuando M.Klein (1929) desarrolló la técnica de juego para el análisis de niños observó que en sus juegos ellos personifican sus conflictos. Concibió un mundo interior dramático donde distintos objetos estaban constantemente en escena y en interrelación que se expresaban a través de la personificación. Así como pensó los juguetes como instrumentos de comunicación en el análisis de niños, frente a las características de Dick que no jugaba y que hoy podemos comprender como funcionamientos autistas, no vaciló en proporcionarle los trenes y en nominarlos como instrumentos para expresarse.

Concebir la mente como algo vivo y en crecimiento, implica la posibilidad de abordajes técnicos en que primero es necesario construir funciones cuando hay fallas en ese sentido, para que puedan darse las condiciones de un desarrollo mental.

Tanto Bion como Meltzer se refieren a que el analista tiene que "soñar" la sesión y "soñar" al paciente. "Soñar" aquí significa que el analista necesita usar su función alfa para construir modelos que posibiliten encontrar un significado. ***Este "soñar" implica un sueño construido artificialmente, por medio de un artificio⁷***

Con los niños que no juegan y con los adultos con enclaves autistas a los que es necesario llegar para poner en marcha un crecimiento mental detenido, antes de interpretar contenidos, es necesario construir un espacio lúdico como continente y personificaciones para poner en marcha la expresión de contenidos.

X.- Consideraciones Clínicas

Uno de los desafíos en el tratamiento de niños autistas es cómo sacarlos de ese páramo defensivo de desconexiones que genera vacío. El otro punto es cómo lograr que toleren los desarrollos de la conciencia, que parecen vivir como desgarrados. Uno de los problemas clínicos es que la penetración del encapsulamiento desarrolla contacto y darse cuenta y es sentido como trayendo la lacerante experiencia de los agujeros terroríficos y de una invasión de estímulos, frente a lo cual esa conciencia naciente es de nuevo truncada y amputada por los mecanismos de desconexión.

La observación clínica de niños autistas muestra que el desarrollo de la fantasía está detenido, no hay espacio para la imaginación en su mundo bi-dimensional y los vínculos emocionales están congelados. Los elementos sensoriales autistas no son primitivos, son espurios y no pueden de ningún modo tener un nacimiento psíquico. El abordaje técnico tiene que ser distinto. Si el encapsulamiento está al servicio de una "no relación" es necesario una técnica que posibilite penetrar la cápsula de un modo no traumático.

Implicancias técnicas de las observaciones sobre el mundo autista

Hoy en día yo tiendo a pensar la relación analítica no sólo como reedición o una externalización de las fantasías inconscientes sino como una edición. Con pacientes severamente perturbados no se trata de reconstruir sino de construir en el campo relacional de la sesión. Construir instrumentos para el crecimiento mental a partir de un modelo relacional continente-contenido. El trabajo de sueño alpha del analista para

“soñar” al paciente es vital para este desarrollo emocional, hoy estoy incluyendo la idea del juego como una de las formas del “soñar” en sentido amplio.

En los niños autistas nos encontramos con el problema de penetrar la barrera de encapsulamiento y poner en marcha las identificaciones proyectivas detenidas. La identificación proyectiva implica espacialidad. El encapsulamiento genera un “no lugar”, un vacío. **La personificación es un método privilegiado para poner en marcha un espacio de externalización. La construcción de un espacio lúdico posibilita el desarrollo de lo distal e ideogramático.**

La introducción de personajes no sólo sirve para expresar emociones en un contexto de cómo sí, sino que implica la diferenciación de dos, a partir del diálogo y la introducción del tercero a través de lo lúdico. Si la fantasía se detiene, si la mirada se apaga y no ve y los sonidos son el equivalente de un saltar o agitar las manos para generar sensaciones tranquilizantes, no es posible la introducción del tercero. La primera vez que mi pacientita Camila viene acompañada a sesión por el padre, también es la primera vez que frente a una crisis de ansiedad no sólo grita y se pone el dedo en la boca (prolongación corporal con la madre) sino que se toca adentro del pantalón la cola y los genitales en un intento de anular a través del tacto la diferenciación.

Voy a presentar ahora algunos aspectos del material usado como ilustración clínica de las ideas.

En el momento de la consulta, Camila tenía 5 años.

En las horas de juego iniciales me sigue al consultorio sin ansiedad. Tiene serias dificultades para el lenguaje verbal. Por momentos parece una imitación de lenguaje, pero es ruido a lenguaje, una cadena sonora que no tiene sentido. Ella lo utiliza en sesión cuando hace algún juego de espaldas a mí, que no es juego es encapsulamiento. No es un lenguaje para comunicar y no puede ser comprendido ni siquiera por la familia. Otra forma sonora que usa, intercalada en este “lenguaje” son algunas palabras reconocibles: mami, Juanita (nombre de la hermana) casa de la abuela, trabajar. No nombra al padre ni a los hermanos. No parece entender los pronombres: en vez de decir mi casa, dice tu casa. Otra forma de “lenguaje” es la repetición mecánica: “cuantos años tenés”, números y contar mecánicamente. La reducción del sistema distal al proximal táctil la observo también en un “juego” imitativo como hablar por TE diciendo el nombre de la mamá, una imitación de

entonaciones de enojo y palabras cortadas que parecen copias de la madre. Es una imitación que evita la vivencia de separación corporal en una forma equivalente a la táctil, los sonidos así emitidos son el equivalente de una prolongación corporal con la madre. En un comienzo también había momentos fugaces de un jugar auténtico como hacer que el tigre arrojara afuera a otro animal.

No saltarse el mundo del sentido común

Desde el comienzo tenía conductas de no vivir en un mundo de sentido común compartido: salía corriendo en el momento de entrar, subía la escalera velozmente, se salteaba la sala de espera, entraba al consultorio y abría un cajón que no era el suyo o una puerta. Escapaba del consultorio a la sala de espera, iba al sillón donde estaba la madre, se acostaba poniéndose el pulgar en la boca, o abría y revolvía la cartera de la madre.

Empecé a impedirle estas actividades: la tomaba de la mano antes de subir, no la dejaba escaparse a la sala de espera, etc. fueron límites que tuvieron efectos doblemente beneficiosos puesto que la madre también comenzó a hacer lo mismo. Por momentos esta puesta de límites se pudo transformar en un juego. Camila va al baño, cierra la puerta y dice "quedáte ahí". Me quedo en el pasillo y espero un poco, escucho que abre la canilla, le pregunto si puedo entrar, no contesta, espero, luego le digo "voy a entrar" y abro la puerta, intenta impedírmelo empujando, grita no. Estoy penetrando un lugar de encapsulamiento. Cuando entro me empuja con las manos, yo soy una prolongación de su cuerpo y si bien yo me dejo llevar hacia atrás, luego voy hacia delante empujando suavemente sus manos y esto se transforma en juego. El límite también genera crisis de terror: cuando le impido encerrarse en el baño grita con alaridos penetrantes: le respondo en tono de juego: "qué gritos fuertes" y hago ademán de taparme los oídos, le digo "gritas, estás asustada", nomino la experiencia. Camila abre los ojos, me mira y vuelve a gritar pero esta vez es la emisión de un sonido con intención que ella explora al mirar mi cara, mis expresiones, mis gestos. La mirada que ve, la mímica facial expresiva y los sonidos comunicativos constituyen una ejercitación en los sentidos distales y en la relación con las emociones y sus formas de expresión.

Pienso que el límite con características de juego, es una acción interpretativa que tiene también la función de abrir la posibilidad al vínculo K. Si no se puede atravesar cualquier puerta como si no existiera, también se puede tener curiosidad por

lo que hay detrás de la puerta. Camila empezó a mirar y así descubrió un paraguas sobre un estante y comenzó a preguntar: "que es eso?".

Indiferenciación-aprendizaje mimético. Diferenciación-Aprendizaje por la experiencia emocional: Voy a ilustrar el modo en que los hechos nuevos que penetran el encapsulamiento son reducidos a lo táctil proximal, anulados en sus características diferenciales e inmovilizados en el mundo quieto, alineado e inanimado.

En la primera sesión descubre las plastilinas y parece atraída. Las mira y nombra los colores correctamente. Las saca del envase y reparte en platitos como si fuera comida. Luego va hacia la ventana y me da la espalda. Ese es un lugar de aislamiento. En las sesiones siguientes mezcla toda la plastilina que pierde la diferenciación por colores, la chupa e intenta comerla. No la dejo, se acuesta en el piso boca abajo, debajo de la mesa que es otro lugar de aislamiento. Se lleva una muñequita de plástico duro a la boca a la cubrió con plastilina. La nueva experiencia con la plastilina queda reducida a un sabor, anulando el primer descubrimiento a través de la mirada y el nombrar los colores. Esta secuencia, diferenciación - anulación se continúa en sacar muñecos y nombrarlos: hay dos mami, una Juanita, un señor, luego los muñequitos son envueltos en una masa de plastilina que los cubre. Evita al mismo tiempo toda frustración a través de la desconexión. Cuando para impedir que coma la plastilina la pongo en una bolsita cerrada y le explico porqué lo hago, la plastilina deja de existir para ella.

A lo largo del tratamiento comprendí que había una oscilación entre entrar en contacto con las experiencias nuevas y anularlas en su condición de tales atrayéndolas al páramo. La entrada a la escuela impactó con hechos nuevos. Camila los trajo a sesión: sacaba muñequitos, decía "hola chicos", los hacía saludarse con un beso, hacía ruido de beso, "chuk", los sentaba en ronda o los ponía en fila. Trajo el festejo de su cumpleaños sentando los chicos en ronda, soplando velitas, cantando "cumpleaños feliz". Poco a poco los chicos iban siendo trasladados a unos estantes que eran también lugares de aislamiento, alineados en filas quietas que si eran movidos, lo que empecé a hacer a través de los personajes, generaban terror, alaridos y berrinches.

Camila comenzó a traer unos juguetes muy extraños que eran de la "cajita feliz" de McDonald. Eran objetos mal armados de plástico duro: un Pato Donald de cuya cabeza salía un abanico, una Minnie atravesada por un tubo que tenía globitos de colores, muñequitas de goma dura, un pedazo de tela, todos objetos incoherentes, etc

También usaba los juguetes que yo le había provisto que estaban en una mochila. La bolsita en la que traía sus "juguetes" tenía cierre y al finalizar la sesión volvía a guardarlos ahí. Fue un primer paso hacia una diferenciación aceptada. Se empezó a generar una relación continente-contenido y un adentro y un afuera. Las fallas de esta relación las había observado en sus intentos de montar los muñecos sin piernas en los caballos o en su incapacidad de comprender que un objeto más grande no puede ponerse adentro de uno más chico. Apilaba continente con continente. En otro momento comenzó a diferenciar muñecos, por contraste con las filas de "chicos" todos iguales. Así apareció un Sr. y un bebé. A la diferenciación adentro – afuera y a la generación de una relación continente-contenido siguió la aparición del pronombre "mi". Trajo en otra bolsita rectángulos de madera que fue armando en el suelo, les puso como remate un techo colorado y dijo "mi casa".

Comienzo de la identificación proyectiva. Construcción de un espacio lúdico y la aparición de personajes diferenciados. Aparece la pelota

Comenzó a traer cosas de la casa y eso va acompañado con esconder el bolsito atrás de ella y decir "no tengo". Se sienta y pone la bolsita atrás, me mira y dice "no tengo". Lo transformo en juego de curiosidad "qué es lo que no tenés?" Sonríe, me mira y repite "no tengo" hasta que finalmente pone el bolsito en la mesa y saca los objetos de adentro, como mostrándomelos. Yo voy preguntando qué son, Camila los va nombrando. A la conexión sigue el aislamiento. Me da la espalda y hace un juego estereotipado. Después para mi asombro va hacia la mochila la levanta, me mira viéndome y la da vuelta desparramando sus contenidos. Es la primera vez que hace algo así. Es el comienzo de la externalización, de la puesta en marcha de la identificación proyectiva y de la posibilidad de desarticular por contraste con la alineación rígida, siempre igual e inmóvil. Mientras desparrama los contenidos de la mochila me mira como observando mi reacción. Entre las cosas que se caen hay una pelota de tenis, Camila la descubre la toma con las dos manos y me mira, junto mis manos como para atajar. Me la tira muy suave y yo la atajo. Se la vuelvo a tirar, ella la agarra y de repente dice "mami" , agarra su bolsa y va hacia la ventana, se queda en ese rincón, apoyando la frente, vuelve a decir "mami" y pasa la lengua por el vidrio. Digo a la pelota: "viste pelota Camila jugó con la pelota y con Lía y se asustó y ahora quiere mami. Mis verbalizaciones son muy simples y a nivel descriptivo.

La pelota es un objeto de traslado y de intercambio y a través de ella se produce la penetración del encapsulamiento. Camila mira la pelota, me mira, la tira y

la vuelve a atajar. Es una coordinación motriz y de la mirada que sigue el movimiento, una ejercitación de lo distal, hay un espacio de traslado entre ella y yo.

Podemos observar en esta sesión como esta penetración es seguida por la desconexión y el reforzamiento de lo táctil-proximal, en cuanto el juego despierta la conciencia de separación.

A la sesión siguiente saca la lechera pone la pelota adentro y le coloca la tapa. Le digo "ahí está la pelota encerrada", dice "no" gritando. Sigue sacando muñequitos, maderas, los lego, todos los acomoda en los platos. Dice sandwichitos, McDonalds. Le digo los chicos, la pelota, todo es sandwichitos? Camila se pone el pulgar en la boca y entrecierra los ojos. Digo "Ahora la pelota está encerrada y también es sandwichito". Saco la tapa de la lechera y digo "Hola pelota", Camila se pone a gritar muy, muy fuerte y dice "no café". Tapa la cafetera y sirve. Le digo "la pelota está encerrada, no la dejan jugar pobrecita", vuelvo a tratar de destaparla, ella no me deja y grita. Le digo desde el personaje: "no quiero ser café, soy pelota," la pelota llora y dice "no quiero ser café, soy pelota, quiero salir, porfi...porfi" y ocurre algo asombroso: Camila se empieza a reír mirándome conectada, por primera vez, desde que empezó el tratamiento. Me deja sacar la pelota, le digo "la pelota no quiere estar encerrada, quiere jugar". La pongo sobre la mesa, la agarra, se la mete en la boca. " Ah, es sandwichito?", le digo y desde el personaje Pelota digo: "No, no soy sandwichito", la deja sobre la mesa, se pone el dedo en la boca, la mirada se vuelve inexpresiva. "Ah, todo es como tu dedo" Me mira toma un caballo con jinete, yo tomo la pelota y ella va con el caballo a golpear la pelota. "Ah pelean". Hace ese ademán de tirar lejos, fuera.

Podemos observar aquí como la "protesta y el llanto" del personaje pelota por el encierro-aislamiento, como la personificación y dramatización de las emociones, saca por momentos a Camila de su encierro y la atrae al mundo humano de conexión e intercambio. En esos momentos observa mis gestos expresivos de la emoción y escucha los sonidos de llanto y enojo y ella también intenta hacerlos. La penetración del encapsulamiento, a través del juego de personificación, abrió un camino hacia la expresión de las emociones a través de la mímica y los sonidos expresivos. Es el comienzo del lenguaje analógico que expresa una relación, por contraste con la tendencia a atraer todo al encapsulamiento: anulando la pelota como objeto de intercambio y reduciéndola a un montón indiferenciado de sandwichitos. No se trata de comida sino

de reducir lo distal a lo táctil proximal y que quede bajo el control omnipotente, anulando también toda diferencia con otro y su misma existencia.

Comienzo del primer diálogo

En esta sesión Camila por primera vez se queda sin la mamá en la sala de espera. Me muestra un objeto, dice "cachorro" y hace un ruido gr...yo repito, gr.. y cachorro, miro el juguete. Es un perrito chiquito, marrón de ojos grande y blando. Es la primera vez que trae un juguete tan distinto de los objetos de la "cajita feliz" de McDonalds.

Camila vuelve a hacer el gruñido, le digo "Ah! Así habla cachorro" y yo hago un gruñido. Me mira con picardía, una mirada intencionada tan diferente de la mirada opaca autista. La cara tiene vitalidad y es una risa verdadera. Se mete la mano adentro del pantalón por atrás y se rasca. Hay una alternancia entre el gruñido del cachorro y el rascarse que pertenece al mundo táctil-proximal autista.

Le digo "cachorro hace grr. con la boca" Ella me mira y abre la boca, le comento a la "pelota" personaje "Viste la boca de Camila?". Para mi asombro ella me dice mostrando con el dedo "se cayó un diente". Digo: "Vamos a ver Pelota donde se cayó el diente de Camila". Estoy ejercitando un vínculo K. Le digo: "tu mamá me contó que una vez en Ecuador te golpeó una hamaca y se te rompieron unos dientes"

Camila dice: Alicia

Analista: Si Alicia estaba allá en Ecuador cuando se te rompieron los dientes.

Camila: Ecuador, Buenos Aires no. (lo dice con voz medio ronca, que me lleva a preguntarme si junto con el gruñido no será el comienzo de contacto emocional con el papá).

Es el primer diálogo que tenemos!!!

Vuelve al aislamiento, me da la espalda. Parece muy cansada de repente. Empieza a agitar las manos y a saltar en su modo de generarse sensaciones kinestésicas.

Al intercambio con la pelota sigue el diálogo conmigo y la posibilidad de hablar de un hecho muy traumático que ocurrió cuando tenía tres años y una hamaca le

golpeó la boca y le rompió los dientes. Ella responde nombrando a la persona que la cuidaba en el extranjero y al país donde vivieron. La nominación de la experiencia emocional es un paso significativo en la reparación de la función PS⇔D, el nombre liga una serie de experiencias emocionales. El diálogo muestra una ejercitación con lo visual distal, me mira, me muestra, etc. e implica contacto emocional. "Alicia, Ecuador, Buenos Aires no", nominan una experiencia de pérdida, de ubicación espacial y una posibilidad de expresar un rechazo a través de la palabra: no. No se ha generado aún el suficiente continente para esos contenidos traumáticos y depresivos por eso vuelve al aislamiento.

Desarrollo de la capacidad distal visual y sonora

En sesiones anteriores había descubierto un juego con agua, que volcaba de un vaso a otro. Luego muñecos, maderitas, etc. fueron metidos en el agua de cualquier manera en una tarea de anulación de las diferencias y de lo nuevo.

Encuentra en la mochila los vasos y ya está en la puerta para buscar agua. No la dejo salir corriendo a buscar agua, que se ha transformado una vez más en el "juego mecánico" de indiferenciar todo y borrar el hecho seleccionado.

Lo que ocurre es asombroso. Se sienta da vuelta los vasos boca abajo y empieza a golpearlos con los dedos haciendo un ritmo. Le digo "estás haciendo música". Me mira a los ojos, busca los lápices en la mochila y con dos lápices empieza a golpear los vasos con ritmo como si fuera un tambor. Pienso en el contraste con sus berrinches cuando golpea los faroles de plástico, le vuelvo a decir que está haciendo música: "son tambores y hablan: estás haciendo música."

Lo notable es la correlación entre lo auditivo, lo visual y lo táctil. También comienza un juego más discriminado con el Sr. y una de las muñecas que se besan, y el bebé es alzado en brazos por una muñeca. Al impedirle volver al refugio autista surgen otros recursos a través de un desarrollo activo en el que puede "hacer música" usando los objetos y la sensorialidad para escenificar y expresar ruidos que es un paso hacia la triangularidad y a la aproximación a la escena primaria. El desarrollo de lo distal posibilita también una configuración de una pareja y un bebé, elementos indispensables para explorar una situación edípica. La formación de la estructura edípica requiere diferenciación. En esta sesión, el sonido en lugar de ser una sensación autogenerada equivalente al agitar de manos o tocarse los genitales, introduce al

tercero y la posibilidad de dar una forma sensorial a los ruidos del dormitorio de los padres. Excitando sus sistemas proximales se defiende del método analítico que penetra el encapsulamiento. Construyendo su aparato psíquico con sistemas proximales detiene su desarrollo. La acción interpretativa tanto de impedir las maniobras autistas, como la de favorecer la personificación no la dejan refugiarse en un mundo inmóvil y sin vida. Es una batalla en la que cuando se abre una brecha en el mundo autista: comienza a modular sonidos, a coordinarlos con movimiento y vista y a desarrollar pensamiento embrionario. Es este el que le va a dar acceso a ir resolviendo los conflictos de desarrollo evolutivo.

Nace el personaje tigre, la expresión de la agresión-reparación

Va a la mochila, la abre, descubre una muñeca y busca al tigre. Dice trigre (no le sale tigre) hace sonidos de gruñidos y me mira, yo también gruño, ella toma el tigre y con la boca con dientes del tigre arranca pelos a la muñeca.

Analista: (en tono risueño y con mímica como de enojo) "Ah tigre malo, le estás arrancando el pelo a la pobre bebé." (Una interpretación –personificación que encarna un objeto malo diferenciado) Camila me mira con atención y se ríe, vuelve a hacer que el tigre ataque la cabeza de la muñeca. (Tengo la impresión que me está empezando a mostrar algo que le pasa a su cabeza, que le faltan pedazos. No puedo decirle algo tan complejo). Ella adquiere vitalidad cuando se personifica una emoción y al mismo tiempo puede empezar a mirar y a prestar atención por un ratito. Cuando el tigre ataca de nuevo, la pelota sale a decir: "No. Tiene miedo pobrecita": Hago gestos y sonidos de miedo: Camila me mira y ella también hace algunos gestos como de estremecerse y gemir. Le digo: "Ah, qué miedo. Malo tigre" Ella me dice "no, XX" (nombre de la analista), yo a mi vez: "Ah, mala XX", ella dice "Si".

Me mira y dice "mire" me muestra el dedo pulgar que siempre se pone en la boca, tiene una curita. "Ah! Te lastimaste!" (después me entero por la mamá que lo tiene lastimado de tanto ponérselo en la boca, por eso le pusieron una curita. Me parece que es también un movimiento de los padres de mayor toma de conciencia de los problemas de Camila).

Dice camioneta con sentido de nombrar: pone en la camioneta los dos señores que manejan y atrás un muñeco-bebé en su cuna. Los deja sobre la mesa. Toma al tigre y lo comienza a agitar y en ese movimiento tira la camioneta al piso. Camila

agarra a los dos señores que toman al tigre en sus brazos y lo llevan a un estante del escritorio, lugar de aislamiento y lo deja ahí tirado hasta el fin de la sesión.

En esta sesión es notable el desarrollo del juego y los logros lingüísticos. Está pudiendo escuchar y haciendo una selección lingüística lúdica, puede expresarse a través del juego. La interpretación, que construye espacio lúdico es a través del juego. Camila no puede soportar todavía un concepto abstracto, pero en esta sesión está intentando usar una palabra: tigre y desarrolla una correlación entre nominar, gestos y sonidos que expresan emociones. La analista está participando en el campo relacional modulando ansiedades a través de la función □.

El Primer Dibujo

A la vuelta de un fin de semana largo en que, por primera vez toda la familia se fue a descansar al Uruguay, Camila hace su primer dibujo de una situación compleja. Antes había intentado dibujar una figura humana, dibujo que tiene cualidades muy estilizadas, pero donde se puede observar el trastorno en los ojos todos borroneados. (dibujo N°1)

La mamá no sube al consultorio. Camila entra corriendo, tiene una muñeca en la mano que esconde. En el consultorio esconde la muñeca detrás de ella.

A: Qué tenés ahí

C: Es mía (está adquiriendo pronombres, que implican diferenciación yo-noyo)

A: Si es tuya, qué es?

C: Barbie (pero no pronuncia la r)

Es una muñeca un poco extraña, tiene grandes alas celeste, botas, pantalones del mismo color y un corsé-coriño que se puede sacar y aparecen los pechos.

Abre la mochila y empieza a sacar los cubos y un vaso de plástico para apilarlos en su "aburrída" torre ritual. Aparece la pelota y le dice: "Estuviste en el Uruguay"? Camila asombrosamente empieza a tratar de hablar y dice papá, palabras inentendibles, casita, palabras inentendibles, quiosco, palabras inentendibles, tomar agüita, palabras inentendibles, sandwichitos....trata de pronunciar Uruguay.

Analista: "Me estás contando que fuiste con tu papá al Uruguay, de la casita del Uruguay, fuiste al quiosco y comiste sandwichitos. "

Camila: "mire"...saca un papel y dice sábado, domingo (como yo le había nominado los días de interrupción por mis vacaciones, dibujándole soles) y trata de dibujar.

Analista: me estás contando que te fuiste al Uruguay sábado, domingo, lunes como XX cuando se fue de vacaciones. Camila: "mire" y toma un lápiz para dibujar. (dibujo N°2)

Toma la hoja dónde ella ya había dibujado una nena. La da vuelta y dice "mire, casita" y va dibujando primero el techo, después la parte de abajo, después otra parte al lado donde me parece que pone camas, le digo "dónde dormías", no me contesta, pero pasa por encima de las camas lápiz marrón. Sigue dibujando las nubes, dice sol y lo dibuja, traza una línea ondulada abajo y dice la pileta, dice flores y las dibuja. Después las pinta muy rápido.

Habiendo hecho todo ese esfuerzo de contacto y comunicación verbal se pone el dedo en la boca. Comento con la pelota que Camila nos contó de la casita del Uruguay y que se fue y le dijo chau a XX (nombre de la analista) y ahora le dice hola. Me mira, deja el dedo y busca el tigre en la mochila y hace gr...saca el elefante, la gallina y hace "co-corococo", la vaca y hace muu...Yo comento que los animales hablan y hacen.....(hago los sonidos).

Descubre que el elefante tiene un alambre que le sale de la trompa: "malo tigre" dice y "pobrecito elefante". Se lo lleva al baño, le pone agua y envuelve la trompa en papel higiénico. Vuelve y toma la Barbie y el señor al que trata de poner sobre la espalda de la Barbie, Parece un esbozo de escena primaria. Dice mami y se pone el dedo en la boca y se mete la mano adelante buscando los genitales. Se está desconectando nuevamente.

El dibujo tiene un argumento, una narrativa, señal que se está reparando la función alpha. Se puede observar los triángulos del techo. El lado derecho pienso que corresponde a la madre, que está representada por el color celeste. La chimenea que sale de ese techo es celeste, el mismo del vestido de la Barbie. A esta Barbie le coloca el Sr. mucho más pequeño en la espalda. La parte de los dormitorios está tachada de marrón marcando, no una zona de anulación no de conflicto. Adentro del sector madre hay una puerta que es un triángulo. Las nubes y la flor celeste corresponden al aspecto materno, están bien delineados. El sol y el amarillo que corresponden al aspecto paterno y a la ausencia son más débiles.

Es un dibujo que tiene tridimensionalidad y un adentro y un afuera. La línea de abajo es significativa, porque delimita un espacio que sostiene.

Algunos comentarios y discusión del material clínico

Hay una evolución que puede observarse en el material: los momentos de penetración en el encapsulamiento primero se detonan como berrinches, que implican la puesta en marcha de la identificación proyectiva y que son contenidos en sesión y pueden, por momentos, ser transformados. Esto puede observarse en la sesión en la que hace una transformación del berrinche en música y ritmo, con los vasos como tambor y los lápices como palillos. Se puede investigar la importancia del ritmo en la evolución de la conciencia incluyendo lo pre-natal, ya dentro del útero el bebé está acompañado por el permanente ritmo del latir del corazón de la madre, sus ruidos intestinales, los ruidos de la relación sexual y los que provienen del exterior. El ritmo y la música son un sistema de rescate del autismo. El ritmo produce una pauta de sonido, por contraste con la jerigonza autista, que no tiene ninguna pauta. Camila con el cachorro introduce y está usando sonidos como el gr., luego surge el grr.. del tigre o la voz finita estremecida del miedo y gestos faciales, como fruncir el entrecejo o hacer un gesto de zarpazo con la mano, para expresar estados emocionales.

El proceso reparatorio en el autismo consiste en reparar o restablecer las funciones de los objetos. La reparación de la función alfa se expresa en lograr personificaciones de objetos. No se puede aprender a escribir poniendo un lápiz, atado con un hilo al lado de un muñequito, aislados dentro de un vaso. Eso es desnaturalizar la función y aislar las posibilidades de establecer una relación entre la mano del muñequito y el lápiz. Es distinto cuando usa los lápices para hacer ritmo, porque está jugando, está entrando en el mundo de expresión de las emociones a través de una correlación entre los sentidos distales, vista y oído y los proximales, tacto, para armar una pauta expresiva. Los objetos no son dañados por la identificación proyectiva, ni por violencia, se dañan las funciones por el aislamiento de los fenómenos autistas. La reparación de funciones se puede observar con el uso del lápiz para dibujar.

Cuando descubre a la muñeca con pelos está desarrollando observación y ya está comenzando a establecer un mínimo de confianza básica con la analista. La muñeca es de goma, con trazos humanos, tiene pelo, no es un objeto extraño y duro

como los MCDONALDS del sistema autista, como el pato de cuya cabeza sale un abanico.

Con los tambores, el personaje tigre y la secuencia del tigre atacando la cabeza de la bebé está empezando a usar proto-símbolos para expresar estados emocionales. En la sesión dónde hago gestos y sonidos de miedo y ella también, estamos sosteniendo un diálogo dónde yo puedo interpretarle en forma lúdica estados emocionales. Ella está aprendiendo a escuchar y yo estoy haciendo una selección lingüística lúdica que ella toma para expresar algo en forma comunicativa, no imitativa.

El tigre transportado por los dos señores al estante va un Hospital a hacer una "cura" de aislamiento". Ella me está mostrando que hace con sus emociones, con sus capacidades expresivas cuando se aterroriza.

Mi inclusión lúdica tiene un sentido: que lo reparatorio consiste en que los objetos tienen que ir a un hospital dónde se los vuelva a conectar. La reparación está relacionada no con la culpa por el daño al objeto, sino con la pérdida de la función de los objetos. Lo que se daña es la función de correlacionar, esencial para el desarrollo mental. Se daña por un sistema de aislamiento cuando está naciendo la posibilidad de la correlación de las impresiones sensoriales, base del pensamiento embrionario.

Lo lúdico del tigre, la pelota, la muñeca, introduce gestos que unen el miedo o terror que está detrás de la barrera autista, con la expresión lúdica de la experiencia emocional de miedo o de rabia e impotencia. Es el juego de "dale que", juguemos a que tenemos miedo, a que nos estremecemos de miedo, a que gruñimos de rabia. También es una forma de ejercitar el sentido común

La generación autista de sensaciones proximales protectoras es una forma de tratar con los terrores a través del control omnipotente. Esto se complementa con no mirar, no escuchar.

Las transformaciones en pensamiento (Bion,1965) están asociadas a la evolución de la conciencia del darse cuenta y a crecimiento mental. El dibujo es ya una transformación en pensamiento, con hechos seleccionados derivados de la observación de su experiencia de convivencia con la familia en Uruguay.

En el autismo fallan los sistemas transformacionales. El desarrollo mental requiere la correlación de los sentidos. Cómo se forma un aparato mental sin lo

auditivo y lo visual y con lo proximal distorsionado? Con la puesta en marcha de las identificaciones proyectivas contenidas dentro de la sesión a través del juego, se trasciende la piel y se hace una exploración proyectiva del mundo. La construcción de un espacio lúdico y la personificación cumplen la función de poner en marcha el conflicto estético (Meltzer, 1990), el contraste entre lo sensorial aprehensible por los sentidos y el interior del objeto sólo conjeturable.

XI.- La Dimensión estética de la mente: la zona trans-analógica

Propongo considerar al juego como actividad estética y como condición para el desarrollo de la dimensión estética de la mente, que es la que posibilita una formulación de las experiencias emocionales, no sensoriales, a través de cualidades sensoriales, manteniendo la diferencia. Dimensión estética refiere a lo sensorial como los andamios que sostienen la construcción de lo que no es sensorial. Observando la forma espuria en que utilizan la sensorialidad los niños autistas, que han sido bebés muy sensibles, se puede comprender las implicancias de un desarrollo estético auténtico.

La función del juego en el crecimiento mental es uno de los fundamentos de la idea de construir un espacio lúdico. Tengo la conjetura que en el jugar se desarrolla el lenguaje analógico que es especialmente apto para mostrar una relación y para los vínculos emocionales. La zona autista de la mente es una zona de detención del desarrollo donde no se producen transformaciones.

En mi experiencia clínica la personificación de las emociones dentro de un contexto lúdico puede ser usada para expresar emociones como vínculos y como formas de comunicación con el analista como un otro y no como prolongación de sus cuerpos. Sería un recurso técnico privilegiado para pasar de una zona de no transformación, de "no relación", a la zona "trans-analógica y trans-transferencial" (Sor y Senté, 1993), a una zona de transferencia infantil donde sea posible "jugar" y donde puedan evolucionar los problemas cognitivos emocionales del crecimiento mental.

La utilidad de una técnica de personificación reside en la transformación de la emoción pre-natal, en elementos alpha. En el caso de pacientes autistas, a diferencia de otras perturbaciones de pensamiento, no nos encontramos con emociones prenatales bajo la forma de elementos beta, sino con terrores atávicos inaccesibles. Están

aislados por un sistema autista de tratar con la ansiedad. La personificación, al abrir un espacio de juego en el que las emociones puedan expresarse a través de gestos y sonidos, confronta con el mundo autista. El matiz de juego atenúa los terrores y brinda la posibilidad de utilizar la sesión, al analista y a los juguetes como modos de comunicación y expresión.

El juego es una vía regia para penetrar en los estados mentales despiertos que la conciencia puede aprehender. Como conjeturas imaginativas proporciona un sexto sentido que se vale de la analogía.

“Cabe preguntarse si la dirección analógica no será mucho más que un auxiliar instintivo, un lujo coexistiendo con la razón razonante y echándole cabos para ayudarla a conceptuar y juzgar. Al contestar esta pregunta, el poeta se propone como el hombre que reconoce en la dirección analógicaun medio instrumental eficaz--- algo como ojos y oídos y tacto proyectados fuera de lo sensible, **aprehensores de relaciones y constantes**, exploradores de un mundo irreductible en esencia a toda razón.” (Cortázar, J. 1996, p. 515)

Bibliografía

- Bianchedi, E. Pistiner de Cortiñas, L. et al. (1988). Theory of anxiety in Freud and Melanie Klein. - International Journal of Psycho-Analysis 69; 359-368
- Bion, W.R. (1957). Differentiation of the Psychotic from the Non Psychotic personalities, en *Second Thoughts, London, Heinemann* .
- _____. (1960). *Voviendo a Pensar, Bs.As. Paidos*.
- _____. (1961) *Experiences in groups, London, Tavistock Publications*
- _____. (1962). *Learning From Experience*. London: Heinemann.
- _____. (1963). *Elements of Psycho-analysis*. London: Heinemann.
- _____. (1965). *Transformations*. London: Heinemann.

- _____. (1967). *Second Thoughts*. London: Heinemann.
- _____. (1970). *Attention and Interpretation*. London: Tavistock
- _____. (1977) *Two Papers: The Grid and Caesura*. London: Karnak
- _____. (1989) Brazil, Rio de Janeiro: Imago Lta., *La Tabla y la Cesura*, Bs.As.Gedisa, 1982
- _____. (1979) Making the Best of a Bad Job en *Clinical Seminars and Four papers*, Fleetwood Press, Oxford, 1987.
- _____ (1991) *A Memoir of the Future*. Book, I: The Dream, Book II: The Past Presented, Book III: The Dawn of Oblivion
- _____. (1992). *Cogitations*. London: Karnac Books. Borges, J. (1944) *Obras Completas*, Emecé Editores., Buenos Aires
- Cortázar, J. (1996). *Imagen de John Keats*. Alfaguara, Buenos Aires, 1996.
- Freud, S. (1892-99) *Unpublished Drafts*, SE, TI
- _____. (1900). *The Interpretation of Dreams*. SE, 5:339-630.
- _____. (1911). *Formulations of the two principles of mental functioning*. SE, 12:213-226.
- _____. (1912). *Papers on technique*. S.E., XII. *Beyond the pleasure principle* SE, 18: 7-64.
- _____. (1925) *Negation*, SE , 19:235-239
- _____. (1926) *Inhibitions, Symptoms and Anxiety*, SE. T. II
- _____. (1927). *Fetishism*. S.E. T. XXI
- _____. (1930). "Civilization and its discontents", SE, XXI
- Harris Williams, Meg (2010). *Bion's Dream*, Karnac, London.
- Juarroz, R. (2005). *Poesía Vertical*, Emecé Editores, Buenos Aires
- Klein, M. (1930). The importance of symbol formation in the development of the ego. *International Journal of Psycho-Analysis*, 11:24-39. (Reprinted in *The Writings of M.Klein*, London, Karnak, 1995)
- _____. (1933). The early development of conscience in the child. In *Contributions to Psycho-Analysis, 1921-1945*. London: Hogarth Press, 1950, pp. 267-277. (Reprinted in *The Writings of M.Klein*, London, Karnak, 1995)
- _____. (1940). Mourning and its relation to manic-depressive states. In *Contributions to Psycho-Analysis, 1921-1945*. London: Hogarth Press, 1950, pp. 311-338. (Reprinted in *The Writings of M.Klein*, London, Karnak, 1995)
- _____. (1946). Notes on some schizoid mechanisms. In: *Developments of Psycho-Analysis*.
- M. Klein, P. Heimann, S. Isaacs, and J. Riviere. Ed. J. Riviere. London: Hogarth Press, 1952, pp. 292-320. (Reprinted in *The Writings of M.Klein*, London, Karnak, 1995)

- _____. (1955) On Identification (In: New Directions in *Psycho-Analysis*.
M. Klein, P. Heimann, S. Isaacs, and J. Riviere. Ed. J. Riviere. London: Hogarth Press, (Reprinted in The Writings of M.Klein, London, Karnak, 1995). Sobre la Identificación, en Nuevas Direcciones en Psicoanálisis, Paidós, Buenos Aires.
- Korbicher, Fix, C (2008) Transformações Autísticas, (Edit, Imago, Rio de Janeiro)
- Meltzer, D. (1962) *The psychoanalytical Process*, W. Heinemann, London
- _____. (1973) *Sexual States of Mind*, Clunie Press, Perthshire Scotland
- _____. (1975) *Explorations in Autism*, Clunie Press, Perthshire Scotland
- _____. (1983) *Dream Life*, Clunie Press, Perthshire Scotland.
- _____. (1986) *Studies in Extended Metapsychology*, Clunie Press, Perthshire
- _____. (1990) *The Apprehension of Beauty*, Clunie Press, Perthshire
- _____. (1996) *On Sincerity*, Karnak, Londres,
- Money-Kyrle, R. (1968) "Cognitive development" in *The collected papers of Roger Money Kyrle*, Clunie Press, Perthshire Scotland 1978.
- Pistiner de Cortiñas, L, Liberman D. et al. (1982) "Del Cuerpo Al Símbolo", Buenos Aires, Ed. Kargieman.
- Pistiner de Cortiñas, L, Bianchedi, E, et. al (1999), *Bion Conocido/ Desconocido*, Ed. Lugar, Buenos Aires
- Pistiner de Cortiñas, L. (2007). *La Dimensión Estética de la Mente, Variaciones sobre un tema de Bion*. Ediciones del Signo, Buenos Aires.
- Pistiner de Cortiñas, L. *Sobre el Crecimiento Mental, Las ideas de Bion que transforman la clínica psicoanalítica'*, Buenos Aires, Ed. Biebel, 2011
- Segal, H. (1957). *Notes on Symbol Formation, International Journal of Psycho-Analysis*, 38:391-7
- _____. (1981). Phantasy and other psychic processes in *The work of Anna Segal. A Kleinian Approach to Clinical Practice*, London, Free Association
- Sor, D. y Senet, M.R. (1987). *Cambio catastrófico*. Kargieman, Bs.As.
- _____. (1993). *Fanatismo_ Ananké*, Santiago de Chile.
- Tustin, F. (1981). *Autistic States in Children*. London, Routledge & Kegan
- _____. (1986). *Autistic Barriers in Neurotic Patients*. London, Karnak
- _____. (1990). *The Protective Shell in Children and Adults*. London, Karnak
- Winnicott, D. (1971). *Playing and Reality*. London, Tavistock