



## Pasión prismática

**Maria Cecília Pereira da Silva**

En este artículo quiero compartir el Protocolo Prisma (Protocolo de Investigación Psicoanalítica de Signos de Cambio en el Autismo)<sup>1</sup> elaborado a partir de un proyecto de investigación, que busca mapear el desarrollo emocional de los niños con autismo y su evolución en el tratamiento psicoanalítico. A partir de la experiencia clínica con Guilherme, un niño que inició su análisis a los 2 y 11 meses, ilustro el uso del Prisma, en sus matices y particularidades.

### **Introducción**

En las últimas décadas el psicoanálisis con pacientes con autismo, manteniendo los pilares de la teoría y técnica psicoanalítica, ha buscado subvenciones en áreas vecinas del conocimiento (como la neurociencia y la psicología del desarrollo), con el fin de ampliar su comprensión de los fenómenos autistas, como su potencia terapéutica. Las tendencias más modernas en Psicoanálisis con Trastornos del Espectro Autista, además de buscar las raíces del trauma e interpretar los conflictos, buscan promover nuevas oportunidades para que los niños encuentren a su pareja humana, ampliando su tolerancia a la alteridad, su capacidad intersubjetiva, contra la tendencia del niño con autismo para cambiar lo humano y su imprevisibilidad por lo inanimado completamente predecible.

Como reacción a los movimientos anti-psicoanálisis en Francia y en las políticas públicas brasileñas en 2011/2012, se formó el MPASP - Movimiento por el Psicoanálisis y Autismo y la Salud Pública, que reúne a instituciones de todo Brasil en la lucha por las prácticas psicoanalíticas en la red brasileña de salud y ha organizado actividades para difundir las

---

<sup>1</sup> Los autores del Protocolo Prisma son: Alicia B. D. Lisondo; Fatima M. V. Batistelli; M. Cecília Pereira da Silva; M. Lucia G. de Amorim; M. Thereza B. Francia; Marisa L. Monteiro; Mariângela Mendes de Almeida; Regina Elisabeth L. Coimbra. (GPPA- Prism Group for Psychoanalysis and Autism).

prácticas psicoanalíticas en los ámbitos clínico y teórico de las patologías infantiles graves. En 2006, durante el Congreso de la FEPAL, la Declaración de Cartagena<sup>2</sup> ratificó esta posición sobre el tratamiento psicoanalítico de los niños con autismo.

Todas estas iniciativas se suman a los datos recientes sobre la prevalencia del autismo de los Centros para el Control de Enfermedades de EE. UU., lo que indica un aumento del 30% en un período de solo dos años utilizando los mismos criterios de diagnóstico (Paiva Jr., 2014).

En este mismo sentido, en 2005, el GPPΔ - Grupo Prisma de Psicoanálisis y Autismo, formado por psicoanalistas de SBPSP, GEP y SPRJ inició una investigación que culminó con la elaboración del Protocolo PRISMA para evaluar la evolución de la atención psicoanalítica a niños con autismo, para reflexionar sobre qué estaría contribuyendo a este aumento de niños con autismo y cómo las nuevas demandas sensoriales, inmediatas y mediáticas del mundo contemporáneo estarían interfiriendo en la calidad de los importantes vínculos afectivos que se fundamentan en las relaciones humanas desde el inicio de la vida. (Batistelli & Amorim (orgs.), 2014).

### **La construcción de esta Investigación**

Esta investigación se inició con un estudio retrospectivo de la evolución de once niños con TEA de entre 2 y 10 años, vistos durante al menos 18 meses en análisis (al menos tres veces por semana), habiendo realizado una evaluación previa por parte de un psiquiatra, neurólogo o psicólogo, sugiriendo déficits en las tres áreas principales que definen el Trastorno del Espectro Autista: comunicación, interacción social y conducta estereotipada (según ICD-10, 1993 y DSM-V, 2014).

El objetivo de este estudio fue elaborar este protocolo y contribuir al desarrollo del abordaje psicoanalítico de los trastornos autistas y estados mentales primitivos, buscando demostrar a la comunidad la efectividad del tratamiento psicoanalítico como método que

---

<sup>2</sup> DECLARACIÓN DE CARTAGENA: Las sociedades y circunscripciones de la Federación Latinoamericana de Psicoanálisis - FEPAL, desean hacer su posición y experiencia frente a la gran cantidad de niños y adolescentes con diversos grados de sufrimiento comúnmente diagnosticados como Trastornos del Espectro Autista: Frente a la desesperanza que afecta a los padres y familiares de niños con tan severo sufrimiento, los tratamientos psicoanalíticos ofrecen una alternativa para mejorar la calidad de vida de estas personas; Escuchar y seguir las inquietudes de los padres y familiares de estos niños que sufren de no poder conectarse con el entorno social es una tarea prioritaria para los psicoanalistas; La detección e intervención precoces de los niños que muestran signos preocupantes en la conexión, la conexión humana y el reconocimiento del otro, permite el desarrollo de tratamientos psicoanalíticos de eficacia duradera que les permitan vivir mejor; Argumentamos que estas dolencias responden a una causalidad multifactorial, por lo que destacamos el valor de los equipos interdisciplinarios con orientación psicoanalítica que permitan un abordaje multidimensional en el alivio del sufrimiento del niño y su familia; Nuestra experiencia clínica demuestra que los tratamientos realizados de esta manera promueven la puesta en valor de nuevos recursos, sin requerir un recurso a la formación del niño o la medicalización del sufrimiento.

promueve cambios psíquicos y, al mismo tiempo, favoreciendo el diálogo con otros profesionales de la salud.

Una vez establecido esto, seleccionamos de cada paciente los registros de una sesión escrita desde el inicio, a los 12 y 18 meses de tratamiento.

En un primer momento, analizamos el material clínico de las sesiones de cuidado, utilizando el método cualitativo, como sugieren Denzin y Lincoln (1988), a través del cual se extraen los estándares básicos y los temas centrales del contacto establecido por la pareja analítica.

A partir de esta escucha, elegimos 19 categorías<sup>3</sup> emergentes, teniendo en cuenta el marco teórico que guía nuestra práctica<sup>4</sup>. Entre estos, seis fueron seleccionados / constituidos porque se consideran suficientemente informativos e integradores para describir los cambios a lo largo del proceso psicoanalítico: sentido de interés por personas u objetos; interacción compartida; integración sensorial; constitución del espacio interno; capacidad simbólica y campo de transferencia, con gradientes que van desde los movimientos rudimentarios hasta la posibilidad de una mayor integración y expresión de unicidad.

El protocolo PRISMA - Protocolo de investigación psicoanalítica de signos de cambio en el autismo (Lisondo et al., 2017a, b, c, d y 2018) se desarrolló a partir de estas seis categorías. Este fue formulado y mejorado, paso a paso con discusiones clínicas internas y con nuestros consultores<sup>5</sup>, con la intención de contemplar aspectos vistos desde diversos ángulos y matices, como las variaciones cromáticas en los gradientes, avanzando hacia intensidades que se pueden componer, integrar y transformar gradualmente.

En cuanto a nuestros GRADIENTES DE EVALUACIÓN, la puntuación se realiza según una escala de tres puntos (0, 1 y 2) que indica ausencia, presencia leve y presencia más pronunciada de aspectos atribuidos a cinco preguntas en cada una de las seis categorías de cada sesión. - inicio del tratamiento psicoanalítico, después de 1 año de tratamiento y

---

<sup>3</sup> Inicio y evolución del tratamiento: 1. Calidad de los fenómenos emocionales presentes (clima emocional del tratamiento, aspectos del niño, sentimientos planteados en el analista); 2. Modo de contacto visual; 3. Características de la atención compartida; 4. Desarrollo del lenguaje; 5. Desarrollo de la capacidad simbólica; 6. Capacidad dialógica interactiva; 7. Áreas de manifestación de la sensorialidad; 8. Reacciones disruptivas; 9. Agresión autodirigida (aparentes ataques a uno mismo); 10. Aparición de enfermedades / condiciones inmunológicas; 11. Áreas de discriminación de objeto propio; 12. Sentido de percepción del espacio (bi y tridimensional); 13. Musculatura corporal (hipo o hipertonia, total o parcial); 14. Comportamientos estereotipados, maniobras autistas; 15. Aspectos transferenciales; 16. Aspectos de contratransferencia; 17. Otros rasgos autistas o aspectos interesantes; 18. Características o controversias sobre el enfoque técnico; 19. Conceptos mencionados en la discusión del Grupo.

<sup>4</sup> Nuestras referencias teóricas se citan en la bibliografía.

<sup>5</sup> Consultores nacionales: Izelinda García de Barros (SBPSP), Paulo Duarte (SBPSP), Vera Regina Marcondes Fonseca (SBPSP). Consultores internacionales: Marina Altman (APU), Suzanne Maiello (Asociación Psicoanalítica Italiana), Jeanne Magagna (Asociación Británica de Psicoterapeutas Infantiles), Victor Guerra (APU), Joshua Durban (Asociación Psicoanalítica de Israel), Robert Hinshelwood (Sociedad Psicoanalítica Británica - Inglaterra) Fase I - Maria Cristina Kupfer (Universidad de São Paulo), Anne Alvarez (Asociación Británica de Psicoterapeutas Infantiles) y Ema Ponce de Leon (APU).

después de 1 año y medio de tratamiento en los 11 casos documentados y discutidos por el Grupo de Trabajo. También es posible señalar en el protocolo NA, cuando no hay elementos a observar en la sesión.

### **Ejemplo clínico**

A continuación, se ilustra el uso del Prisma con el material de un niño con trastorno del espectro autista bajo análisis con cuatro sesiones semanales.

Guilherme es un niño pequeño que me derivaron a los dos años y diez meses con un diagnóstico de trastorno del espectro autista, "aunque con muchas puertas abiertas", me dijo su madre.

Cuando llegó no hablaba, no interactuaba, no me miraba<sup>6</sup>, permaneciendo en un estado encapsulado, aislado, con algunos rituales y, ante la ruptura de estos rituales, estaba desesperado. Estaba más interesado en los objetos, estableció una relación de fusión con sus padres y solo cuando los necesitaba les pedía ayuda. Parecía que no me entendía y, muchas veces, no aceptaba ninguna contribución mía.

En el trabajo con Guilherme descubrí la función narrativa<sup>7</sup> como una forma de buscar una conexión con su aislamiento, el caparazón autista en el que vivía, ofreciendo significados para el juego repetitivo y estereotipado, poblando su mundo interno y presentando paulatinamente la noción de subjetividad y alteridad. .

Desde mi punto de vista, la función narrativa del analista en el análisis de niños con trastornos globales del desarrollo se considera como deseable (Mendes de Almeida, 2008) y la inversión subjetivista (Silva et al., 2011) como fundamental para la evolución del trabajo analítico). Además, se basa en el concepto de reclamo y, también, en la idea cultivada y conquistada por una postura activa y pensante, informada por las emociones, la sensibilidad y las percepciones del analista, propuesta por Anne Alvarez (1994, 1985).

---

<sup>6</sup> En las películas caseras es posible identificar los primeros signos de autismo descritos por Muratori y Maestro (2007), especialmente los relacionados con un déficit esencial en la intersubjetividad y la atención dirigida preferentemente a los objetos.

<sup>7</sup> La función narrativa, derivada de la función  $\alpha$  y la capacidad de rêverie, implica una actitud activa y convocadora (quejosa / investigadora) del analista para ofrecer al paciente continencia emocional y sonora, prestando emociones, pensamientos, significados, representación, proporcionando él una nueva experiencia emocional que organiza el significado y promueve el conocimiento. Esta función implica una cualidad psíquica del analista para elaborar las identificaciones proyectivas y / o adhesivas y procesarlas utilizando los ecos transferenciales y contratransferenciales experimentados en el campo analítico, trabajando con los pensamientos oníricos con imágenes visuales, como en los sueños y ensoñaciones. Lo que he observado en la clínica, incluso con pacientes adultos, es que la función narrativa expande el entramado asociativo, ofrece contorno y continencia al mundo mental, así como la capacidad de pensar en los sentimientos y convertirse en uno mismo. (Silva, 2013)

En las primeras sesiones, le observo y le cuento cómo fue redescubriendo las cosas que hicimos el día anterior: *estás mirando el auto que tiene cosas adentro y quieres mirar lo que hay adentro y guardar cosas adentro*. Le ayudo a poner una arcilla roja en el baúl (en otras sesiones volverá a encontrar esta arcilla), destacando la posibilidad de cada sesión de explorar e incorporar lo que estoy ofreciendo, aceptando mis aportes y construyendo una interacción cada vez más lúdica (con un dentro y fuera, un contorno de un continente y una mente).

Traté de construir una narrativa a partir de sus movimientos en la sesión, como al principio cuando era común que él se retirara y comenzara a dibujar en un gran bloc de papel y de repente se encogía de espaldas hacia mí con la cara y los brazos pegados al papel, garabatos, totalmente absorto (caparazón autista, encapsulado, ¿necesidad de alternar turnos en relación al objeto?). En esos momentos tomaba otro lápiz y trazaba un camino en el papel hasta acercarme a su lápiz, y mi lápiz le hablaba, "reclámalo", iniciando un diálogo entre los lápices y luego con él: Oye Guilherme, ¿dónde estás? Luego me miraba, se reía, nuestros lápices comenzaban a correr unos de otros, Guilherme se divertía. Entonces, con esta función narrativa, traté de rescatarlo y hacer posible un nuevo encuentro. (dibujo 1)

En otra ocasión, Guilherme va a su caja y encuentra el pegamento. Tomé el papel, coloqué el pegamento en el papel y dije: Aú (azul). Este es un juego que también se repite en las sesiones, en el que, a veces, dibujamos y pegamos trozos de papel de seda que yo misma he roto y él ha pegado. Vuelve a pasar el pegamento y me pregunta: Aú (azul). Luego rasgo un trozo de papel azul y se lo doy y él lo coloca con cuidado sobre el pegamento. Luego se repite el chiste y me mira y me pregunta: Aelo (amarillo). Melo (rojo). Ede (verde). Estaré esperando su pedido y ampliando su demanda de cada color. Está muy feliz de darse cuenta de que lo entiendo. En cierto momento me doy cuenta que dibuja un auto con el pegamento (el padre me enseñó a verlo), me pide el papel azul y pega tres papeles en el auto, digo que el auto se puso azul y con un bolígrafo repito el auto en el papel azul, me mira y dice *taxi ... es como el taxi que tomas con mami y papi ...* hablo de cómo vamos poniendo los colores juntos en el papel pedacitos de Guilherme con el papel de Cecília ... (dibujo 2)

Guilherme estuvo acompañado por su tren Thomas<sup>8</sup> durante muchas sesiones. Se dio cuenta de que su tren era una continuidad suya y no tenía un destino lúdico. En una de esas ocasiones, dibujé una pista en un cartón y la poblé de casas y edificios de su repertorio: su casa, mi edificio de oficinas, su escuela, la casa de su niñera e hijo, la casa de su primo, etc. Y me pide, con una verbalización aún incipiente, pero que entiendo, que

---

<sup>8</sup> Thomas y sus amigos es una serie infantil que se muestra en el canal Discovery Kids (2000). Thomas es un tren azul que vive varias aventuras, y los seres humanos son meros asistentes.

complete con la estación de tren. Luego comenzamos a jugar con el tren Thomas en un "sendero / continente" insertado en un escenario con una narrativa (temporal y espacial). Así, colocando el tren Thomas en el "sendero / continente", los puse en relación, y lo que no tenía un destino lúdico ahora tiene un significado, una narrativa. (dibujo 3)

Hubo un día en que llegó llorando mucho, era un llanto desesperado. No quería separarse de su madre. Entró en la habitación, todavía muy afectado (Winnicott, 1963/1994) y desmantelado (Meltzer, 1979) acompañado de su tren Thomas. Poco a poco empezó a jugar con el tren y me preguntó por el "sendero / continente" y aun sollozando exploró este escenario. Entonces yo te presenté la estación y adónde podría ir tu tren Thomas. Y la sesión continuó. Al final, todavía me sentí abrumada por la percepción de su angustia de aniquilación y fragmentación frente a la separación al inicio de nuestro encuentro, construyo un cómic narrando sus sentimientos, cómo los estábamos lidiando con ellos usando el "sendero / continente". y hablé de lo difícil que era estar conmigo y dejar a mamá ahí afuera. (dibujo 4)

Era común que él hiciera rayas en los garabatos de la mesa con miradas por la ventana, diciendo: rojo, verde, refiriéndose a la farola, pero sin mucha relación con lo que veía ni con ninguna comunicación que pudiera tener algún sentido en mí. Aprovechando este repertorio, con otro bolígrafo inserté un faro en sus garabatos o utilicé bolígrafos de colores para representar las fases del faro. Este faro pasó a formar parte de escenas con el tren Thomas, Clarabel y Anne, y el vagón McQueen<sup>9</sup>, que, como diría Ferro, como co-narración transformadora en verdadera cooperación dialógica entre nosotros dos, como hija de nuestras mentes, generando significados nuevos y abiertos, sin poner a prueba las partes o funcionamientos de Guilherme aún incapaz de plena receptividad y dependencia (Ferro, 2000, p. 18). Los elementos utilizados en la función narrativa se transformaron en aprendizaje, ya que Guilherme reutiliza el sendero / continente y el faro de una manera nueva y creativa, como pista / curvas, inventando / creando nuevas narrativas.

### **Desarrollos y resultados: matices de la clínica psicoanalítica en PRISMA**

A continuación, presento el Prisma de Guilherme e ilustro, con extractos de las sesiones, cada categoría de PRISMA con sus gradientes de evolución en tonos de colores, indicando las cuestiones fenomenológicas y observacionales, considerando el registro escrito de las sesiones, iluminando en gris las secciones que ilustra esa categoría.

---

<sup>9</sup> McQueen es un joven y exitoso auto de carreras, personaje de la película Cars (Disney, 2006). Con sus amigos aprende los verdaderos valores de la vida y descubre el amor. Son personajes no humanos, aunque con un mensaje humanista.

<p><b>PRISMA: Protocolo de Investigación Psicoanalítica de Señales de Cambios en Autismo</b></p> <p><b>IDENTIFICACIÓN DEL NIÑO: Guilherme</b></p> <p><b>EDAD INICIAL: 2 años y 11 meses</b></p> <p><b>0</b> No</p> <p><b>1</b> Sí, pero de forma leve o poco frecuente</p> <p><b>2</b> Sí, de forma acentuada y frecuente</p> <p><b>N/A</b> Sin elementos observados en la sesión</p>	<p><b>Sesión 1</b></p>	<p><b>Sesión 2</b></p>	<p><b>Sesión 3</b></p>
<p><b>A – Sentido de Interés en Personas y Objetos</b></p> <p>Esta categoría corresponde al interés del niño en personas y objetos (animados e inanimados) y cómo los diferencia. Busca investigar cómo el niño establece su relación con el otro y si busca hacer contacto, aunque sea de manera rudimentaria, si demuestra percepción, aunque sea muy vaga, de una presencia externa. Verifica si el niño muestra atención frente a las invitaciones del analista para el contacto y si responde a las acciones, verbalizaciones, gestos del analista, aunque no se relacione directamente con él, por ejemplo: sonríe cuando interviene el analista, aunque no le dirija la mirada; incluye al otro en su campo de visión). Investiga también si el niño demuestra haber desarrollado los elementos precursores de la posibilidad de relacionarse, como por ejemplo, la capacidad imitativa en su función estructuradora inicial, la posibilidad de diferenciar el otro de una prolongación de sí mismo, no utilizando partes del otro como instrumento y la posibilidad de sustentación del contacto de manera intencional y diversificada. El énfasis de esta categoría está en las capacidades incipientes para relacionarse.</p>	<p><b>1,70</b></p>	<p><b>2,00</b></p>	<p><b>2,00</b></p>
<p>1) ¿Percibe la presencia del analista?</p>	<p>2,00</p>	<p>2,00</p>	<p>2,00</p>
<p>2) ¿Demuestra atención e interés por aspectos animados (con vida) en los juegos o en los contactos con el analista?</p>	<p>2,00</p>	<p>2,00</p>	<p>2,00</p>
<p>3) ¿Están presentes manifestaciones de capacidad imitativa?</p>	<p>2,00</p>	<p>2,00</p>	<p>2,00</p>
<p>4) ¿Empieza/busca contacto con el analista (como alguien diferenciado)?</p>	<p>1,50</p>	<p>2,00</p>	<p>2,00</p>

5) ¿Sostiene/mantiene el contacto con el analista y/o los objetos?	1,00	2,00	2,00
<b>B - Interacción Compartida</b> Esta categoría abarca los gradientes en dirección al establecimiento de la relación afectiva entre el niño y el analista, considerando la capacidad de comunicarse reconociendo la existencia de sí y del otro y la conciencia de sus estados emocionales. Incluye el contacto cara a cara, la cualidad de la mirada, sí utiliza la mirada como una búsqueda de acercamiento y comunicación (distinto de la mirada oblicua, que se escapa, que evita al otro, o "que atraviesa"). Considera la capacidad del niño de convocar al analista para la interacción, despertando su atención o interés con miradas, expresiones verbales o gestuales (por ejemplo, apuntando). Evalúa también si el niño es capaz de dirigir la atención hacia algo que el analista esté mirando, percibiendo, escuchando y si comparte este interés, que entonces pasa a ser común. Investiga si demuestra expectativa, sorpresa y si hay señales de reciprocidad social que pueden ser observadas en los intercambios interactivos en turnos (esperar hasta que el otro conteste para seguir la interacción). El énfasis de esta categoría está dado en el contacto interno con un repertorio interactivo y la utilización interpersonal.	1,00	1,60	2,00
1) ¿Establece un contacto con la mirada, cara a cara?	1,50	1,50	2,00
2) ¿Espera que el analista conteste para seguir la interacción?	1,50	2,00	2,00
3) ¿Se ofrece como punto de atención, convocando al analista por medio de expresiones gestuales/ verbales?	1,00	1,50	2,00
4) ¿Comparte la atención con el analista, indicando y/o notando algo indicado por él?	1,00	2,00	2,00
5) ¿Comparte estados emocionales con el analista?	0,00	1,00	2,00
<b>C - Integración Sensorial</b> Esta categoría investiga las vías de promoción de la cosensualidad, o sea, la integración de los diversos sentidos (visión, audición, paladar, tacto, olfato, sensación de temperatura, percepción de los procesos físicos internos). El niño con autismo, invadido por tantas sensaciones, puede	1,60	1,90	2,00



<p>recorrir al des- mantelamiento sensorial, en que distintas áreas de la sensorialidad son activadas de una manera repetida y aislada. Cuando se activa un área, las otras pueden no ser percibidas. La integración de diferentes órganos de los sentidos al mismo tiempo progresa gradualmente, configurando la experiencia de cosensualidad. Es importante observar si las manifestaciones sensoriales ritualistas, indiscriminadas (interés repetido por el olor, la textura, movimiento, sonido, color y forma) abren un espacio para la transformación de eventos físicos en experiencias emocionales, por medio de expresiones corporales / faciales, gestuales, lúdicas, gráficas y verbales, aunque sea de forma rudimental. La capacidad de asimilar atribuciones de sentido ofrecidas por el analista contribuye para estas transformaciones.</p>			
1) ¿Explora el ambiente más allá de las manifestaciones sensoriales centradas en el propio cuerpo?	2,00	2,00	2,00
2) ¿Utiliza juguetes u objetos con función y sentido, más allá de un uso sensorial?	2,00	2,00	2,00
3) ¿Intenta comunicar estados internos (físicos y/o emocionales)?	1,50	2,00	2,00
4) ¿Reacciona ante los comentarios del analista, cambiando/reduciendo o integrando nuevas percepciones a su exploración sensorial?	1,50	1,50	2,00
5) ¿Se relaciona con el analista de forma variada, sin valerse de manifestaciones sensoriales automáticas/ritualizadas?	1,00	2,00	2,00

<p><b>D – Constitución del Espacio Interno</b></p> <p>Esta categoría se refiere a la capacidad de continencia emocional con noción de espacios internos e individuación, provocando la reducción de la necesidad de descarga por medio de acciones. Evalúa la condición del niño de tolerar la alternancia entre presencia y ausencia, entre tiempo y espacio, su multidimensionalidad (algo más allá de lo inmediato), reconocer el adentro y el afuera, y expandir la capacidad de diferenciar yo-otro. La tolerancia al cambio y distanciamientos indica la presencia de representaciones internas que sustituyen la falta, promoviendo la elaboración psíquica frente a la separación. Investiga si el niño es capaz de mantener y contener sus experiencias emocionales sin la necesidad de efectuar descargas o desbordes constantes. También evalúa si el niño logra reducir los estados de desesperación y permitir recibir consuelo (por ejemplo, si su expresión facial demuestra la capacidad de esperar, de anticipar o de imaginar algo), si expresa y modula los estados emocionales. Esta categoría considera si el niño reconoce e indica preferencias, si le comunica al analista un aspecto /evento objetivo o subjetivo de contenido social, emocional o imaginativo por medio de los movimientos corporales, juegos, narrativa verbal o gráfica, y si percibe a sí mismo como siendo alguien singular y diferenciado (por ejemplo, por medio de acciones y maneras de referirse a sí mismo).</p>			<b>2,00</b>
	<b>1,00</b>	<b>1,60</b>	
1) ¿Explora los espacios internos (por ejemplo, cajas, cajones, agujeros, haciendo movimientos de entrar y salir, poner y sacar?)	2,00	2,00	2,00
2) ¿Tolera cambios o separaciones?	1,00	1,50	2,00
3) ¿Lleva a la práctica sus intenciones, elecciones o ideas?	1,00	2,00	2,00
4) ¿Expresa algo al respecto de sus propias características o experiencias personales?	1,00	1,50	2,00
5) ¿Se refiere a sí mismo como "yo"?	0,00	1,00	2,00
<p><b>E – Capacidad Simbólica</b></p> <p>La capacidad simbólica se relaciona con la posibilidad de representar objetos y, consecuentemente, con la condición de procesar internamente las experiencias emocionales y expresarlas con códigos compartidos. Esto se da dentro de un continuum que abarca desde los elementos más concretos, o sea, prácticamente idénticos a los objetos originales, hasta niveles muy elaborados de abstracción en que los símbolos tienen características distintas en relación al objeto al que representan. La comunicación interna y externa, por medio de</p>	<b>1,00</b>	<b>1,88</b>	<b>1,80</b>

<p>símbolos, es la base para el pensamiento verbal. Todos estos matices pueden ser observados en la actividad lúdica de niño, inicialmente vinculada al uso concreto del propio cuerpo, juguetes y objetos, a partir de gestos, comunicaciones sonoras, pasando por los juegos de exploración (como esconder/ encontrar), hasta las actividades de "vamos a hacer de cuenta", escenas más elaboradas, palabras o escritura. Las actividades gráficas también nos permiten seguir este desarrollo, desde las acciones y descargas motoras, pasando por garabatos hasta el surgir de las figuras humanas, representaciones de vivencias emocionales y escenas más complejas. La posibilidad de que el niño se dedique a las narrativas verbales o escritas valiéndose del uso del humor, lenguaje metafórico y demostraciones de competencia social, eso expresa un buen nivel de desarrollo. El surgimiento de la escritura anuncia una condición más desarrollada. Cuando el niño presenta manifestaciones espontáneas de un repertorio construido con el analista o con otra persona de su relación o cuando lo que es representado proviene del propio ambiente sociocultural del niño, se señala más claramente el desarrollo de la capacidad simbólica.</p>			
1) ¿Utiliza el habla (con función comunicativa)?	1,00	2,00	2,00
2) ¿Demuestra iniciativa para el juego y/o charla espontáneos?	1,50	2,00	2,00
3) ¿Utiliza la expresión gráfica?	1,00	N/0	1,00
4) ¿Construye escenas o pequeñas narrativas con el analista aunque sean expresiones rudimentarias de su propia experiencia?	1,00	2,00	2,00
5) ¿Utiliza y comparte el repertorio de los grupos y culturas a los que pertenece?	0,50	1,50	2,00
<p><b>F - Campo Transferencial</b></p> <p>Esta categoría abarca a todos los movimientos (impulsos, sensaciones, impresiones, fantasías y sentimientos), desde los más primitivos hasta los más relacionales, que circulan entre el analista y el paciente. Los aspectos internos, configuraciones vivenciales, modalidades de contacto son dirigidos / transferidos por el paciente al campo analítico y vueltos a sentir como experiencia en contacto con el analista. Lo que se transfiere al campo analítico, correspondiendo a los varios niveles del funcionamiento mental, incluye desde los movimientos rudimentarios con descargas y tendencias a la no diferenciación yo-otro, pasando por los movimientos proyectivos masivos hasta los movimientos más relacionales que tienen en cuenta las cualidades subjetivas y las realidades psíquicas del otro. El clima de</p>			<b>2,00</b>
		<b>1,90</b>	
	<b>1,30</b>		

<p>la sesión refleja los tránsitos emocionales, desde las resonancias en el analista a las sensaciones evocadas por el paciente (como por ejemplo, falta de ánimo, desvitalización, sensación de no existencia, reacciones corporales de somnolencia, cansancio, apatía, imposibilidad de narrar la sesión, impotencia, sensación de bombardeo – más primitivos en cuanto a la condición de relacionarse) hasta los movimientos de cualidad más consistente, involucrando la variabilidad, fluencia y dinamismo relacional. El analista, por medio de la contratransferencia, del impacto emocional ante lo que es transferido al campo, acoge en el espacio interno de resonancia y transformación elementos que muchas veces son de cualidad sensorial, que pueden desarrollarse en registros compartidos por medio de la comunicación (verbal y no verbal), interacción lúdica, analogías y asociaciones metafóricas. El clima analítico por excelencia es el que, al contener las experiencias emocionales del campo transferencial, promueve el desarrollo de la díada, permitiendo que las conquistas logradas en el trabajo analítico continúen expandiéndose en la vida cotidiana del paciente.</p>			
<p>1) ¿El paciente manifiesta sus demandas con la expectativa de que haya receptividad?</p>	1,00	2,00	2,00
<p>2) ¿Se interesa por las reacciones del analista al contacto consigo?</p>	1,00	2,00	2,00
<p>3) ¿Se le ocurren al analista asociaciones o recuerdos?</p>	1,50	2,00	2,00
<p>4) ¿Hay vitalidad en la relación del paciente con el analista, en lugar de inmovilidad o desvitalización?</p>	2,00	2,00	2,00
<p>5) ¿Se describen momentos de encuentro y sintonía afectiva entre el paciente y el analista?</p>	1,00	1,50	2,00

## **A - Sentido de interés en personas u objetos**

### **Inicio del tratamiento** - (2 años y 11 meses)

Guilherme llega con un auto en la mano, tira de la mano de su madre para entrar con él. Tan pronto como entra, se dirige a la puerta divisoria de mi consultorio y trata de abrirla. Entonces digo que él está recordando el otro día cuando la habitación era grande y trabajamos juntos con papá y mamá, pero hoy vamos a trabajar en la habitación diminuta. Mira la caja de utensilios y *juega a hacer jugo y lo pone en una taza y se lo da a la mamá*, el sonido de tragar resuena. (Me presento como un objeto humano vivo, consistente, una compañía viva, un objeto animado, como sugiere Alvarez, 1994)

Toma la botella de jugo y observa, hace lo mismo con el vaso de jugo (girando el líquido desaparece de ambos) ... Hago eco del sonido de tragar nuevamente... Observa, quiere abrir la botella, le señalo que se hace de cuidar, de jugar, entonces *le da un biberón a un muñeco* ... (¿busca un alimento emocional? ¿Reconoces la función analítica y te identificas con ella?)

*En este inicio de sesión Guilherme muestra que ya existe un juego de simulación en el que reconoce al analista y a la madre como objetos humanos y diferenciados.*

### **Evolución** - un año de tratamiento - 3er y 11 meses

Guilherme llega puntualmente acompañado de su madre, con sus ositos de peluche Tutis y McQueen. Cuando llego a llamarlo sonrío tímidamente y entra espontáneamente a la habitación, sin mirarme.

En un momento de la sesión, comienza a jugar con las herramientas y a arreglar el McQueen y otro automóvil, como lo ha hecho en repetidas ocasiones recientemente. Desarma el auto, quita las ruedas, lo reemplaza, quita el capó. Permanece así por un tiempo como si no estuviera allí. Describo algo de lo que está haciendo y dice:

G. - Fabricación de un coche.

M.C. - ¿Estás arreglando a McQueen?

G. - Sí. (G. utilice las herramientas e intenta reparar el automóvil) Dice: *iCohe! Arrega el coche.*

Comento que llegó allí diciéndome que cuando los Billys se fueron también se sintió roto sin ellos y estábamos tratando de ayudarlo a lidiar con esta falta.

G. se divierte con el coche de la policía y su McQueen sentado en el suelo. Se queda así por un tiempo y espero.

G. - ¿Vamos a correr?

M.C. - Vamos a competir con McQueen con la policía ... ¿Es eso? Hola McQueen, ¿viste que Cecília está aquí? (Digo esto como una forma de presentarme *como otra persona*)

Realiza la carrera con el coche reparado, el taxi (coche azul de su caja) y el coche negro también de su caja en el dibujo de una pista que hicimos en otra sesión. Su preferencia por los objetos es visible, a menudo se me pasa por alto en la sesión. No puedo ser parte de la carrera ni como uno de los autos ni como un personaje humano, tengo que usar los bolígrafos rojo y verde y narrar el inicio de la carrera y luego el orden de los autos en la carrera. Al final, McQueen gana. Hicimos esto varias veces. Me doy cuenta de que McQueen, que al principio era un objeto que le ayudaba a separarse de un entorno a otro (parecía un objeto de apoyo que se dejaba caer nada más entrar en la sala de análisis), ahora gana algo de función en la narrativa de la sesión. . Con cada final de carrera en la que gana su coche, G. tiene una descarga de emoción en la que su cuerpo se contrae y emite un sonido difícil de describir. Ese día le señalo lo feliz que está de ver que su coche ganó. Después de algunas rondas me pide que me pinte el pie.

G. - Quié pinta el pie

M.C. - ¿De qué color vas a pintar tu pie hoy?

G. - Ajul iculo. Quié pinta la mano. Quié la hoja. (Ofrezco la sábana) Yo puedo entonces pie.

M.C. - Azul oscuro. Pongamos nuestro pie en la hoja, ¿verdad?

G. - ¿Dónde está tita? Pito a mano...

M.C. - Y le pinto los pies ... Se echa a reír con cosquillas ... (aquí también tiene la misma expresión de excitación descrita anteriormente) Oh, eso le hace cosquillas a Cecília ... ¿Puedes continuar?

G. - Sí ... termina un pie y lo estampa en el papel.

G. - Ahora. ¿Qué vas a hacer? Pita en mano.

M.C. - Te voy a narrar: Un pulgar, otro meñique, otro meñique, otro meñique, otro meñique ... el talón ... Y uno, dos y ...

Vuelva a estampar el pie en el papel, luego pinta ambas manos. Pinta tu mano y estampa, pinta y estampa ... varias veces.

M.C. - Ahora estás dejando tus huellas aquí. (en ese momento me parece que me recuperó y se sintió alimentado emocionalmente)

Es hora de terminar la sesión y este momento de separación ha sido difícil, propongo que hay que terminarlo y mantenerlo, se resiste (¡Oh no!), Así que te digo que es difícil decir adiós pero que el miércoles nos continuará ...

G. - ¡Ahora no!

G. se queja, murmura.

M.C. - Da pena terminar nuestra historia y marcharnos, cierto, pero Cecília no se irá para siempre.

G.- Coles viene Cecilia ...

M.C. - Ese mismo miércoles estaré aquí y te esperaré.

*Vemos a través de esta viñeta que Guilherme conquistó la noción de su propio cuerpo con límites y partes internas y externas. Puede compartir sus intereses con el analista. El habla ya tiene una función intersubjetiva, dirigida al analista, y McQueen tiene una función lúdica creativa además de la sensorial, siendo parte del diálogo que construye.*

## **B. Interacción Compartida**

### **Inicio del tratamiento**

En otro momento de la sesión inicial, Guilherme encuentra la pelota y me mira invitándome a jugar de la misma manera que jugamos en una sesión con sus padres: él juega para mí, yo se lo devuelvo, él juega para mamá, ella juega para mí, etcétera. Tira la pelota a propósito varias veces y se ríe ... Siempre mirándome a los ojos. Repetir varias veces ... Por turnos ... Esperándome ... Entonces digo: *¿Te acuerdas de lo que hicimos aquí? ...* Mira la pelota, arruga la pelota, explora sensorialmente, luego, de nuevo, propone un juego dialógico.

Entonces, vuelve a las cajas de comida, las desmonta y mete su auto dentro de la caja, yo le ofrezco una caja más grande, acepta y mete su auto adentro. Le señalo que me está conociendo y quiere estar muy cerca de mí. Me mira rápidamente y se vuelve hacia la caja y el coche.

*Toda esta viñeta ilustra su capacidad de intercambio interactivo, arreglando el look e invitándome a jugar.*

### **Evolución: un año de tratamiento**

Nada más entrar les comento: Hoy viniste con tus ositos de peluche ...

G. - El Tuti ... el Billy se había ido.

M.C. - Sí, lo se fue. ¿Te fuiste a la montaña con los otros Billys?

G. - Sí. Fue a su casita.

M.C. - Se fue a su casita y llegaron los diminutos Tuti y McQueen ...

G.- Billy se fui ... Papi compo Tuti.

M.C. - Compró el Tuti. Dos Tuti, Tuti 1, Tuti 2.

G. - Billy se fui ... Oto.

M.C. - Otro osito que es Tuti y McQueen. ... Y cuando Billy se va nos ponemos tristes, ¿verdad G.?

G. - Sí.

M.C. - Te echamos de menos, luego Tuti te hace compañía ... Y nosotros también nos quedamos lejos ... Hace mucho que no nos vemos ... Cecília se fue y volvió ...

*La viñeta de arriba muestra cómo Guilherme habla en turnos, dando ritmo a la interacción conmigo. Ya es capaz de experimentar sentimientos con intercambios de cara a cara. Hay varios niveles de interacción en los que es capaz de convocarme y narrar sus emociones en los que el placer del encuentro sigue creciendo en esta sesión.*

## **C. Integración Sensorial**

### **Inicio del tratamiento**

Si en los videos caseros podemos ver a Guilherme jugando con su manita como si no fuera la suya y deambulando por el parque, en esta sesión inicial aparecen estos aspectos de desintegración sensorial cuando me pide que pinte. (habla al aire y señala papel y bolígrafos y lápices) Empieza a dibujar en un gran bloc de papel que le ofrezco y de repente se encoge de espaldas con la cara pegada al papel, garabateando pesadamente sin parar, totalmente absorto y distante. Después de un rato, tomo otro lápiz y le hago hablar con el suyo: *Oye Guilherme, ¿dónde estás?* Me mira, se ríe, nuestros lápices empiezan a correr unos de otros, G. se divierte de nuevo<sup>10</sup>. (ver dibujo 1)

*El apego a lo sensorial sugería que se trataba de aspectos bastante primitivos, que requerían de un espacio mental, la construcción de un continente que pudiera contener estas vivencias y darles sentido.*

### **Evolución – un año de tratamiento**

Me doy cuenta de que McQueen, que al principio era un objeto que le ayudaba a separarse de un entorno a otro (parecía un objeto de apoyo que se dejaba caer nada más entrar en la sala de análisis), ahora gana algo de función en la narrativa de la sesión. Con cada final de carrera en la que gana su coche, G. tiene una descarga de emoción en la que su cuerpo se contrae y emite un sonido difícil de describir. Ese día le señalo lo feliz que está de ver que su coche ganó. Después de algunas rondas me pide que me pinte el pie.

---

<sup>10</sup> Recuerdo a Brazelton cuando habla de las cualidades de un objeto vivo para despertar las habilidades del bebé: improvisación, activación, amplificación, alternancias deliberadas, movimiento, cambio, variaciones sobre un tema.



**Evolución:** año y medio de tratamiento.

Guilherme saca los coches de su caja y los organiza sobre el cojín listo para la carrera (21 coche negro, 22 avión colocado en la estrella, 23 coche negro, 24 Honda, 26 es el escarabajo, 27 McQueen, 28 policías). Dice que McQueen nunca había participado y pide una licencia a Honda, que ocupa mucho espacio, para poner un coche más grande en la pista y empezar la carrera:

G. - Uno, dos, camisetas y ahora.

M.C. - ¡La carrera ha comenzado!

G. - ¡Eeehhhh!

M.C. - ¿Ya ganó el negro? Manejas mucho coche negro.

G. - Ahora solo Honda. ¡Vamos Honda!

Sigo sus movimientos y narro la carrera. Primero gana el auto negro, luego es el turno de Honda ... Luego el auto 23 ... Guilherme vibra en cada extremo de la carrera ... otro auto negro pasa por delante y sale de la pista ... hasta que el ganador - el coche de policía ...

G. - El 22 (avión) en el cielo. Incluso el 14.

M.C. - Es realmente alto ...

Luego me pide que amplíe la pista de carreras con otras almohadillas. (Parece que siente que encuentra un objeto que lo entiende y enriquece el juego)

G. - La cuva. Falta una pieza ...

Ponemos 2 cojines más ... y la pista se agranda ... él alinea todos los coches y la carrera comienza de nuevo ... y Honda abandona la pista. Entonces G. se queja:

G. - No puedes ... Necesita espacio ...

M.C. - No puedes ... La pista está delante de Honda ... Más lento ...

Y la carrera continúa ... Guilherme cruza la pista con cada uno de los coches ...

G. - ¡Lo logramos!

M.C. - Lo logramos. Ahora tenemos una pista, hay espacio para que corran los coches ... (G. muestra que empieza a lidiar con los límites (presencia policial verde / roja), la noción de espacio (pista) y tiempo (velocidad y cada uno a su vez) ).

*Se observa que luego de año y medio de análisis Guilherme ya construye juegos y la excitabilidad se ha convertido en un juego creativo, simbólico, compartido y lleno de significado afectivo, indicando la presencia de la transformación de sensaciones corporales en experiencias psíquicas.*

## **D. Constitución del Espacio Interior**

### **Inicio del tratamiento**

Justo al comienzo de la sesión inicial, Guilherme toma la botella de jugo y observa, hace lo mismo con el vaso de jugo (cuando el líquido desaparece de ambos) ... repite el sonido de tragar ... Observa, quiere abrir el biberón, le señalo que es una fantasía, para jugar, entonces le da un biberón a un muñeco ... (¿busca un alimento emocional? ¿Reconoces la función analítica y te identificas con ella?)

Luego toma una caja de comida, la abre y coloca su autito dentro. Parece un intento de entrar en mí, de conocerme a mí, de explorar el objeto desde dentro.

En este punto señalo que el auto de Guilherme está dentro de la caja de Cecília, Guilherme está cerca de Cecília. Luego jugamos a encontrar el autito dentro de la caja.

Entre los juguetes de la caja encontramos otro autito que abre las puertas de entrada. El explora. Encuentra otra caja de comida, la arma y la desarma y también coloca el autito dentro.

Repito un chiste que ya había hecho en la sesión conjunta con los padres, de hacer un puente o garaje para los coches, utilizando los cojines del salón. Nos miramos el uno al otro a través del tramo del puente, pero pronto se volcó y se divirtió. (búsqueda de analista, sentido de agente / poder)

Al final de la sesión, vuelve a las cajas de comida, desmonta y mete su coche dentro de la caja, le ofrezco una caja más grande, acepta y mete su coche dentro. Le señalo que me está conociendo y quiere estar muy cerca de mí. Me mira rápidamente y se vuelve hacia la caja y el coche.

*Como en las relaciones iniciales del bebé con su madre, Guilherme demuestra que es capaz de explorar objetos con una noción de interior y exterior, y yo comencé a ofrecer continencia y significados, como el ensueño materno, fundando la construcción de la subjetividad.*

### **Evolución: un año y medio de tratamiento**

G. - ¿Hacemos el faol?

Me sorprende pensar que esta solicitud podría contener algo que ilumine y organice su tránsito emocional.

Me pide que espere cerca del centro comercial / casa, con el faro, usando los bolígrafos de colores.

G. - ¡Faol rojo! ¡McQueen debe quedarse quieto! Coja el coche de la policía y diga: La policía se pone fea ... (hace un sonido de sirena) La policía se pone fea ... ¡No eche a McQueen! ¡No puede!

Toma el coche de la policía y choca con el McQueen que pasó el semáforo en rojo.

G. - Te golpearé. ¡Pouh! La policía rompió.

Me mira inquisitivamente ...

M.C. - Me estás diciendo cómo ya sabes las cosas que pueden, que no pueden ..., qué organiza y desorganiza ... qué te enoja / feo, solo / triste.

G. - ¡Ué! ¡Ué! (hace un sonido de sirena) Viene el bombardero.

M.C. - Bombero-Cecilia ayuda ...

G. - ¡Rompió el techo!

Guilherme toma las herramientas y hace las reparaciones ... Le señalo cómo es capaz de usar muchas herramientas y pide ayuda cuando la necesita. Toma el coche del bombero con un cable de rescate y luego pregunta dónde podemos sujetarlo para levantar a McQueen ... Le ayudo a sujetar la cuerda para levantar a McQueen de la forma en que me pide y le digo al rescate de McQueen ... y él dice:

G. - ¡Listo! ¡Listo! Gracias ...

M.C. - Ahí tienes ... De nada ...

Nuestra hora termina y digo en voz baja que tenemos que terminar nuestra historia y salvar ... Luego me ayuda con los coches y cierra su caja.

*En esta sesión es posible observar detalles expresivos de sensaciones, sentimientos y percepciones compartidos, significativos de la existencia del espacio mental interno. También es evidente la riqueza de la fluidez de pensamientos que cobraron significado en la experiencia compartida. Este juego dialógico muestra cómo los elementos utilizados en la función narrativa se transformaron realmente en aprendizaje, ya que Guilherme reutiliza el sendero / continente y el faro de una manera nueva y creativa ahora como una pista / curvas, inventando / creando nuevas narrativas.*

## **E. Capacidad Simbólica**

### **Inicio del tratamiento**

Cuando Guilherme inició su análisis, hablaba silábicamente, sin formar palabras ni frases. En la primera sesión expresó un esquema de jugar a hacer un jugo, ponerlo en una taza y dárselo a su madre. El sonido de la deglución resuena (me presento como un objeto humano vivo y consistente, una compañía viva, un objeto animado). Luego toma la botella de jugo y observa, haz lo mismo con el vaso de jugo (cuando te giras, el líquido desaparece

de ambos) ... repite de nuevo el sonido de tragar ... Observa, quiere abrir la botella, yo señalan que es una fantasía, un juego, luego le da al muñeco un biberón ... (creo que está buscando un alimento emocional ¿Ya reconoces la función analítica y te identificas con ella?)

En otro momento pide pintar (habla e indica el papel y bolígrafos y lápices). Empieza a dibujar en un gran bloc de papel que le ofrezco y de repente me encoge la espalda con la cara pegada al papel, garabateando pesadamente sin detenerse, totalmente absorto y distante. Después de un rato, tomo otro lápiz y me abro paso hasta que me acerco a su lápiz, haciendo que mi lápiz hable con el suyo. (ver dibujo 1)

### **Evolución** - Año y medio de tratamiento - Guilherme (4 años y 6 meses)

Guilherme ahora puede expandir las construcciones narrativas y las historias con el analista.

Guilherme, cuando me ve, me sonrío y me saluda (¡Hola Cecília!) Camino de la sala. Me pide que ponga números en los coches de su casilla (28 y 23). Pongo los números y veo cómo es capaz de decirme lo que quiere y conducir el juego en la sesión, mostrándose un agente. Luego organiza la carrera sobre un cojín en la habitación (el juego no se extiende, tiene un lugar contorneado, un continente) y narra el inicio incorporando una narrativa construida durante el contacto con el analista. (Uno, dos, camisetas y ahora). Luego narra vívidamente una escena llena de movimientos con sentido de espacio, dimensionalidad, ritmo, tiempo, límites y reglas sociales. Estas escenas se describen en las categorías de arriba y al final, pienso conmigo misma, que en esta sesión hubo una verdadera broma (Silva, 2006), con componentes creativos y simbólicos; y que, quizás, agotando el tiempo, estemos encontrando herramientas reparadoras y habilitadoras para su desarrollo emocional.

## **F. Campo Transferencial**

### **Inicio y evolución del tratamiento**

Al inicio de su análisis Guilherme utilizó al bombero / Cecilia para rescatar su carro McQueen o su tren Thomas cuando sucumbieron al derrumbe de casas, fueron momentos de desmantelamiento psíquico, intensamente vividos en la sesión. Entonces la bombero / Cecilia comenzó a rescatar el tren Thomas que con sus artefactos invadió la casa y destruyó todo, fueron intentos de elaborar experiencias intrusivas que inundaron su mundo interno.

En las figuras 5 y 6, al final del análisis, se puede observar, la bombero / Cecilia transformándose en una grúa, con un engranaje con dos asas que brindan apoyo y equilibrio, de manera sofisticada, creada, pensada y examinada por Guilherme, que viene a rescatar el tren Thomas. Ahora, con su propia narrativa, Guilherme nos dice que tiene una función grúa / Cecilia / función analítica introyectada a la que puede apelar ante los desafíos que presenta la encrucijada de la vida.

*Si al principio yo casi no existía para Guilherme poco a poco fue capaz de establecer una relación de transferencia conmigo. Con la capacidad simbólica en desarrollo amplía su capacidad comunicativa y creativa, la noción de tiempo y espacio, el conocimiento y la elaboración de estados emocionales de sus diferentes vivencias, creando espacios para debutar jugando, pensando y soñando.*

### **PRISMA como pasión**

Al ejercer la función narrativa en el análisis de Guilherme, yo ofrezco con mi prosodia en forma de *manhes* (Parlato-Oliveira, 2011), un lenguaje bañado de afecto, una envoltura sonora (Anzieu, 1995), y a partir de ahí, tejemos la constitución de su psique, el nacimiento de un sujeto y la conexión con el otro. Esta prosodia ofrece vida a sus comportamientos repetitivos y sin sentido, caracterizados por una descarga emocional sin posibilidad de representación. Entonces, prestando mi capacidad inventiva y lúdica y, junto con mi mundo emocional, riego el universo psíquico de Guilherme, que en un principio era simplemente desierto.

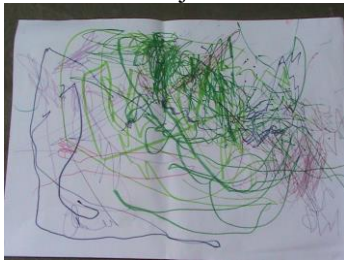
La función narrativa del analista ha permitido a pacientes como Guilherme expandir cada vez más su capacidad de pensar y nombrar sus emociones, permitiendo que el análisis sea, de hecho, esa sonda que expande el campo que está explorando y permitiendo que los pacientes estén en la primera línea de ese análisis. exploración.

Así, como la pasión muestra que dos mentes conectadas, el título de este trabajo - pasión prismática, presenta el uso de PRISMA como un instrumento potencial para acompañar cambios emocionales y mapear el desarrollo psíquico en riesgo, destacando matices incipientes en el desarrollo, áreas de competencia, limitaciones e indicación de inversión. Además, esta investigación busca contribuir a la práctica clínica y la profundización conceptual en el campo de los trastornos autistas, promoviendo reflexiones sobre integraciones fértiles entre sensorialidad / desarrollo simbólico, cuerpo / psiquismo y clínica / investigación. El uso de instrumentos psicoanalíticos específicos, que nos distinguen e identifican como ciencia y forma de conocimiento, como la transferencia y la contratransferencia, el énfasis en los vínculos y la experiencia emocional, la búsqueda de lo no explícito y lo que pretende comunicar, incluso de una manera rudimentaria, presente

en el contacto directo con el paciente y su familia, nos moviliza en este contexto continuo y fascinante del desarrollo del cuerpo del Psicoanálisis.

Por último, adjunto el Protocolo PRISMA (Anexo 1) para que pueda ser multiplicado entre colegas con el deseo de promover un diálogo vivo con la comunidad psicoanalítica y con profesionales que abordan el sufrimiento psicológico presente en el campo del autismo.

Dibujo 1



Dibujo 2



Dibujo 3



Dibujo 4



Figura 5

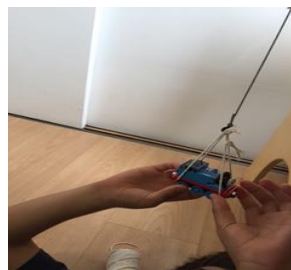


Figura 6



**Anexo 1**

<p><b>PRISMA</b> : Protocolo de Investigación Psicoanalítica de Señales de Cambios en Autismo</p> <p><b>IDENTIFICACIÓN DEL NIÑO</b> : _____ <b>EDAD INICIAL</b>: _____</p> <p>0 No</p> <p>1 Sí pero de forma leve o poco frecuente</p> <p>2 Sí de forma acentuada y frecuente</p> <p><b>N/A</b> Sin elementos observados en la sesión</p>	SESIÓN 01	SESIÓN 02	SESIÓN 03
<p><b>A – Sentido de Interés en Personas y Objetos</b></p> <p>Esta categoría corresponde al interés del niño en personas y objetos (animados e inanimados) y cómo los diferencia. Busca investigar cómo el niño establece su relación con el otro y si busca hacer contacto, aunque sea de manera rudimentaria, si demuestra percepción, aunque sea muy vaga, de una presencia externa. Verifica si el niño muestra atención frente a las invitaciones del analista para el contacto y si responde a las acciones, verbalizaciones, gestos del analista, aunque no se relacione directamente con el (por ejemplo: sonríe cuando interviene el analista, aunque no le dirija la mirada; incluye al otro en su campo de visión). Investiga también si el niño demuestra haber desarrollado los elementos precursores de la posibilidad de relacionarse, como por ejemplo, la capacidad imitativa en su función estructuradora inicial, la posibilidad de diferenciar el otro de una prolongación de sí mismo, no utilizando partes del otro como instrumento y la posibilidad de sustentación del contacto de manera intencional y diversificada. El énfasis de esta categoría está en las capacidades incipientes para relacionarse.</p>			
1) ¿Percibe la presencia del analista?			
2) ¿Demuestra atención e interés por aspectos animados (con vida) en los juegos o en los contactos con el analista?			
3) ¿Están presentes manifestaciones de capacidad imitativa?			
4) ¿Empieza/busca contacto con el analista (como alguien diferenciado)?			
5) ¿Sostiene/mantiene el contacto con el analista y/o los objetos?			

<p><b>B - Interacción Compartida</b></p> <p>Esta categoría abarca los gradientes en dirección al establecimiento de la relación afectiva entre el niño y el analista, considerando la capacidad de comunicarse reconociendo la existencia de si y del otro y la conciencia de sus estados emocionales. Incluye el contacto cara a cara, la cualidad de la mirada, utiliza la mirada como una búsqueda de acercamiento y comunicación (distinto de la mirada oblicua, que se escapa, que evita al otro, o "que atraviesa"). Considera la capacidad del niño de convocar al analista para la interacción, despertando su atención o interés con miradas, expresiones verbales o gestuales (por ejemplo, apuntando). Evalúa también si el niño es capaz de dirigir la atención hacia algo que el analista esté mirando, percibiendo, escuchando, compartiendo este interés que entonces pasa a ser común. Investiga si demuestra expectativa, sorpresa y si hay señales de reciprocidad social que pueden ser observadas en los intercambios interactivos en turnos (esperar hasta que el otro conteste para seguir la interacción). El énfasis de esta categoría está dado en el contacto interno con un repertorio interactivo y la utilización interpersonal.</p>			
1) ¿Establece un contacto con la mirada, cara a cara?			
2) ¿Espera que el analista conteste para seguir la interacción?			
3) ¿Se ofrece como punto de atención, convocando al analista por medio de expresiones gestuales/verbales?			
4) ¿Comparte la atención con el analista, indicando y/o notando algo indicado por él?			
5) ¿Comparte estados emocionales con el analista?			



<p><b>PRISMA</b> : Protocolo de Investigación Psicoanalítica de Señales de Cambios en Autismo</p> <p><b>IDENTIFICACIÓN DEL NIÑO :</b> _____ <b>EDAD INICIAL:</b> _____</p> <p>0 No</p> <p>1 Sí pero de forma leve o poco frecuente</p> <p>2 Sí de forma acentuada y frecuente</p> <p><b>N/A</b> Sin elementos observados en la sesión</p>	SESIÓN 01	SESIÓN 02	SESIÓN 03
<p><b>C – Integración Sensorial</b></p> <p>Esta categoría investiga las vías de promoción de la co-sensualidad, o sea, la integración de los diversos sentidos (visión, audición, paladar, tacto, olfato, sensación de temperatura, percepción de los procesos físicos internos). El niño con autismo, invadido por tantas sensaciones, puede recurrir al desmantelamiento sensorial, en que distintas áreas de la sensorialidad son activadas de una manera repetida y aislada. Cuando se activa un área, las otras pueden no ser percibidas. La integración de diferentes órganos de los sentidos al mismo tiempo progresa gradualmente, configurando la experiencia de co-sensualidad. Es importante observar si las manifestaciones sensoriales ritualistas, indiscriminadas (interés repetido por el olor, la textura, movimiento, sonido, color y forma) abren un espacio para la transformación de eventos físicos en experiencias emocionales, por medio de expresiones corporales / faciales, gestuales, lúdicas, gráficas y verbales, aunque sea de forma rudimental. La capacidad de asimilar atribuciones de sentido ofrecidas por el analista contribui para estas transformaciones.</p>			
<p>1) ¿Explora el ambiente más allá de las manifestaciones sensoriales centradas en el propio cuerpo?</p>			
<p>2) ¿Utiliza juguetes u objetos con función y sentido, más allá de un uso sensorial?</p>			
<p>3) ¿Intenta comunicar estados internos (físicos y/o emocionales)?</p>			
<p>4) ¿Reacciona ante los comentarios del analista, cambiando/reduciendo o integrando nuevas percepciones a su exploración sensorial?</p>			
<p>5) ¿Se relaciona con el analista de forma variada, sin valerse de manifestaciones sensoriales automáticas/ritualizadas?</p>			

<p><b>D-Constitución del Espacio Interno</b></p> <p>Esta categoría se refiere a la capacidad de contención emocional con noción de espacios internos e individuación, provocando la reducción de la necesidad de descarga por medio de acciones. Evalúa la condición del niño de tolerar la alternancia entre presencia y ausencia, entre tiempo y espacio, su multidimensionalidad (algo más allá de lo inmediato), reconocer el adentro y el afuera, y expandir la capacidad de diferenciar yo-otro. La tolerancia al cambio, separaciones y distanciamientos indica la presencia de representaciones internas que sustituyen la falta, promoviendo la elaboración psíquica frente a la separación. Investiga si el niño es capaz de mantener y contener sus experiencias emocionales sin la necesidad de efectuar descargas o desbordes constantes. También evalúa si el niño logra reducir los estados de desesperación y permitir que recibir consuelo (por ejemplo, si su expresión facial demuestra la capacidad de esperar, de anticipar o de imaginar algo), si expresa y modula los estados emocionales. Esta categoría considera si el niño reconoce e indica preferencias, si le comunica al analista un aspecto</p> <p>/evento objetivo o subjetivo de contenido social, emocional o imaginativo por medio de los movimientos corporales, juegos, narrativa verbal o gráfica, y si percibe a sí mismo como siendo alguien singular y diferenciado (por ejemplo, por medio de acciones y maneras de referirse a sí mismo).</p>			
<p>1) ¿Explora los espacios internos (por ejemplo, cajas, cajones, agujeros, haciendo movimientos de entrar y salir, poner y sacar)?</p>			
<p>2) ¿Tolera cambios o separaciones?</p>			
<p>3) ¿Lleva a la práctica sus intenciones, elecciones o ideas?</p>			
<p>4) ¿Expresa algo al respecto de sus propias características o experiencias personales?</p>			
<p>5) ¿Se refiere a sí mismo como "yo"?</p>			

<p><b>PRISMA : Protocolo de Investigación Psicoanalítica de Señales de Cambios en Autismo</b></p> <p><b>IDENTIFICACIÓN DEL NIÑO : _____ EDAD INICIAL: _____</b></p> <p>0 No</p> <p>1 Sí pero de forma leve o poco frecuente</p> <p>2 Sí de forma acentuada y frecuente</p> <p><b>N/A</b> Sin elementos observados en la sesión</p>	SESIÓN 01	SESIÓN 02	SESIÓN 03
<p><b>E – Capacidad Simbólica</b></p> <p>La capacidad simbólica se relaciona con la posibilidad de representar objetos y, consecuentemente, con la condición de procesar internamente las experiencias emocionales y expresarlas con códigos compartidos. Esto se da dentro de un continuum que abarca desde los elementos más concretos, o sea, prácticamente idénticos a los objetos originales, hasta niveles muy elaborados de abstracción en que los símbolos tienen características distintas en relación al objeto al que representan. La comunicación interna y externa, por medio de símbolos, es la base para el pensamiento verbal. Todos estos matices pueden ser observados en la actividad lúdica de niño, inicialmente vinculada al uso concreto del propio cuerpo, juguetes y objetos, a partir de gestos, comunicaciones sonoras, pasando por los juegos de exploración (como esconder/encontrar), hasta las actividades de “vamos a hacer de cuenta”, escenas más elaboradas, palabras o escritura. Las actividades gráficas también nos permiten seguir este desarrollo, desde las acciones y descargas motoras, pasando por garabatos hasta el surgir de las figuras humanas, representaciones de vivencias emocionales y escenas más complejas. La posibilidad de que el niño se dedique a las narrativas verbales o escritas valiéndose del uso del humor, lenguaje metafórico y demostraciones de competencia social, eso expresa un buen nivel de desarrollo. El surgimiento de la escritura anuncia una condición más desarrollada. Cuando el niño presenta manifestaciones espontáneas de un repertorio construido con el analista o con otra persona de su relación o cuando lo que es representado proviene del propio ambiente sociocultural del niño señala más claramente el desarrollo de la capacidad simbólica.</p>			
1) ¿Utiliza el habla (con función comunicativa)?			
2) ¿Demuestra iniciativa para el juego y/o charla espontáneos?			
3) ¿Utiliza la expresión gráfica?			
4) ¿Construye escenas o pequeñas narrativas con el analista aunque sean expresiones rudimentarias de su propia experiencia?			
5) ¿Utiliza y comparte el repertorio de los grupos y culturas a los que pertenece?			

### **F - Campo Transferencial**

Esta categoría abarca a todos los movimientos (impulsos, sensaciones, impresiones, fantasías y sentimientos), desde los más primitivos hasta los más relacionales, que circulan entre el analista y el paciente. Los aspectos internos, configuraciones vivenciales, modalidades de contacto son dirigidos / transferidos por el paciente al campo analítico y vueltos a sentir como experiencia en contacto con el analista. Lo que se transfiere al campo analítico, correspondiendo a los varios niveles del funcionamiento mental, incluye desde los movimientos rudimentarios con descargas y tendencias, la no diferenciación yo- otro, pasando por los movimientos proyectivos masivos hasta los movimientos más relacionales que tienen en cuenta las cualidades subjetivas y las realidades psíquicas del otro. El clima de la sesión refleja los tránsitos emocionales, desde las resonancias en el analista a las sensaciones evocadas por el paciente (como por ejemplo, falta de ánimo, desvitalización, sensación de no existencia, reacciones corporales de somnolencia, cansancio, apatía, imposibilidad de narrar la sesión, impotencia, sensación de bombardeo –más primitivos en cuanto a la condición de relacionarse) hasta los movimientos de cualidad más consistente, involucrando la variabilidad, fluencia y dinamismo relacional. El analista, por medio de la contratransferencia, del impacto emocional ante lo que es transferido al campo, acoge en el espacio interno de resonancia y transformación elementos que muchas veces son de cualidad sensorial, que pueden desarrollarse en registros compatibles por la comunicación (verbal y no verbal), interacción lúdica, analogías y asociaciones metafóricas. El clima analítico por excelencia es el que, al contener las experiencias emocionales del campo transferencial, promueve el desarrollo de la díada, permitiendo que las conquistas logradas en el trabajo analítico continúen expandiéndose en la vida cotidiana del paciente.

1) ¿El paciente manifiesta sus demandas con la expectativa de que haya receptividad?

2) ¿Se interesa por las reacciones del analista al contacto consigo?

3) ¿Se le ocurren al analista asociaciones o recuerdos?

4) ¿Hay vitalidad en la relación del paciente con el analista, en lugar de inmovilidad o desvitalización?

5) ¿Se describen momentos de encuentro y sintonía afectiva entre el paciente y el analista?

---

## Resumen

En este trabajo presento el Protocolo de Investigación Psicoanalítica de Señales de Mudanza en Autismo (PRISMA), elaborado inicialmente con subsidio IPA, que busca mapear el desarrollo emocional de niños con trastornos autísticos y su evolución en el tratamiento psicoanalítico. A partir del atendimento clínico de 11 niños, establecemos las categorías: Sentido de Interés por Personas y Objetos, Interacción Compartida, Integración Sensorial, Constitución del Espacio Interno, Capacidad Simbólica, Campo Transferencial, desde movimientos rudimentarios hasta posibilidades de integración y expresión de singularidad. Partiendo de la Clínica, sus matices y particularidades, para el campo extendido de la Investigación, intento, con un caso clínico y este instrumento, contribuir al desarrollo del enfoque psicoanalítico de los trastornos autísticos y estados primitivos de la mente.

## Descriptorios

Autismo, Psicoanálisis de Niños, Investigación Científica, Evaluación, Cambio Psíquico.

## Prismatic Passion

### Abstract

In this paper, I introduce the Protocol of Psychoanalytic Investigation of Signs Mapping Change in Autism (Prisma). The protocol was developed from a research project, which was first funded by the International Psychoanalytical Association. The purpose is to assess the emotional development in children who suffer from autism spectrum disorders and to evaluate their progress in psychoanalytic treatment. From clinical work I try to show the effectiveness of psychoanalytic treatment in promoting psychic changes, and to encourage dialogue with other health professionals.

### Keywords

Autism, Child psychoanalysis, Scientific investigation, Evaluation, Psychic change.

## Passion Prismatique

### Résumé

Dans ce travail, on présente le Protocole de Recherche Psychanalytique de Signes de Changement en Autisme (Prisma), élaboré à partir d'un projet de recherche, subventionné initialement par l'Association Psychanalytique Internationale, qui vise à dessiner le développement émotionnel des enfants atteints de troubles autistiques et leur évolution dans la cure psychanalytique, pour démontrer l'efficacité des soins psychanalytiques dans la promotion de changements psychiques, et de favoriser le dialogue avec d'autres professionnels de santé.

### Mots-clés

Autisme, Psychanalyse de l'enfant, Recherche scientifique, Évaluation, Changement psychique.

## REFERENCIAS

- Alvarez, A. (1985). The Problem of Neutrality: Some Reflections on the Psychoanalytic Attitude in the Treatment of Borderline and Psychotic Children. *J. Child Psychotherapy*, 1985, Vol. II No. I: 87-103.
- Alvarez, A. (1994). *Companhia viva: psicoterapia psicanalítica com crianças autistas, borderline, carentes e maltratadas*. Trad. Maria Adriana Veríssimo Veronese. Porto Alegre: Artes Médicas.
- American Psychiatric Association. (2014). *DSM-5: manual diagnóstico e estatístico de transtornos mentais* (M. I. C. Nascimento et al., Trans.). Porto Alegre: Artmed.
- Anzieu, D. (1995). *Le Moi-peau*. Paris: Dunod.
- Batistelli, F. M. V. & Amorim, M. L. G. (Orgs.) (2014). *Atendimento psicanalítico do autismo*. São Paulo: Zagodoni.
- Classificação de transtornos mentais e de comportamento da CID 10 / descrições clínicas e diretrizes diagnósticas*. (1993) Porto Alegre: Artmed.
- Denzin and Lincoln (1988). *Handbook of qualitative research*. Thousand Oaks, *do autismo*. São Paulo: Zagodoni.
- Dupoux, E. & Mehler, J. (1990). *Nascer humano*. Lisboa: Instituto Piaget.
- Ferro, A. (1995) *A técnica na psicanálise infantil*. Rio de Janeiro: Imago.
- Ferro, A. (2000). Narrações e interpretações. In *A psicanálise como literatura e terapia*. Rio de Janeiro: Imago.

- Lisondo, A. B. D; Batistelli, F.V.; Silva, M.C.P.; Amorim, M. L. G.; França, M. T. B.; Mendes de Almeida, M.; Monteiro, M.H.L.; Coimbra, R.E.L. (2018) *Psicoanálisis de niños con autismo*. Rio de Janeiro: Ed. Europa.
- Lisondo, A. B. D; Batistelli, F.V.; Silva, M.C.P.; Amorim, M. L. G.; França, M. T. B.; Mendes de Almeida, M.; Monteiro, M.H.L.; Coimbra, R.E.L. (2017a). Protocolo Prisma: do cotidiano da clínica a um instrumento de pesquisa. *Correio da Apscoa*, 266, junho 2017. Associação Psicanalítica de Porto Alegre, Rio Grande do Sul.
- Lisondo, A. B. D; Batistelli, F.V.; Silva, M.C.P.; Amorim, M. L. G.; França, M. T. B.; Mendes de Almeida, M.; Monteiro, M.H.L.; Coimbra, R.E.L. (2017b). Clínica e pesquisa em psicanálise: apresentando o Prisma. Protocolo de Investigação Psicanalítica de Sinais de Mudança em Autismo. *Revista de Psicanálise: Reverie*, 10 (1), 165-189.
- Lisondo, A. B. D; Batistelli, F.V.; Silva, M.C.P.; Amorim, M. L. G.; França, M. T. B.; Mendes de Almeida, M.; Monteiro, M.H.L.; Coimbra, R.E.L. (2017c) Investigación Psicoanalítica y Cambios en el Autismo: Presentando el Prisma (Protocolo de Investigación Psicoanalítica de Señales de Cambios en Autismo). In: *Revista Eipea*, novembro 2017, número 3, pp. 24-29.
- Lisondo, A. B. D; Batistelli, F.V.; Silva, M.C.P.; Amorim, M. L. G.; França, M. T. B.; Mendes de Almeida, M.; Monteiro, M.H.L.; Coimbra, R.E.L. (2017). Sinais de mudança em autismo: Prisma, um instrumento de pesquisa. *Revista Brasileira de Psicanálise*. 51 (4), 225-244.
- Meltzer, D. (1979). La psicología de los estados autistas y de la mentalidad postautista. In Meltzer, D., Bremner, J., Hoxter, S., Weddell, D. & Wittenberg, I. Exploracion del autismo: Un estudio psicoanalítico. pp. 21-39. Buenos Aires: Paidós.
- Mendes de Almeida, M. (2008). O Investimento desejante do analista frente a movimentos de afastamento e aproximação no trabalho com os transtornos autísticos: impasses e nuances. In *Revista Latinoamericana de Psicanálise*. Vol. 8/2008. p. 169-84.
- Muratori F. and Maestro S. (2007). Early signs of autism in the first year of life. In Acquarone S. Signs of autism in infants: recognition and early intervention. London: Karnac Books, p. 46-61.
- Parlato-Oliveira, E. (2011) A clínica de Linguagem de bebê: um trabalho transdisciplinar. In: Laznik, M. C e Cohen, D. (orgs.) *O bebê e seus intérpretes: clínica e pesquisa*. Trad. Erika Parlato-Oliveira, Roberta Ecleide O. Gomes-Kelly, Gabriela Araújo, Sirley Alves da Silva Carvalho. São Paulo: Instituto Langage. pp. 253-259.
- Paiva Junior. (2014). Casos de autismo sobem para 1 a cada 68 crianças. *Papo de Mãe*, 1.º de abril. Recuperado em 6 out. 2017, de <http://www.papodemae.com.br/2014/04/01/casos-de-autismo-sobem-para-1-a-cada-68-criancas/>.
- Silva, M. C. P. (2006) Brincar de verdade: um caminho de Lucas. *Jornal de Psicanálise*, vol. 39, nº 71, pp. 203-221, dez 2006.
- Silva, M.C.P., Mendes de Almeida, M., Barros, I. G. (2011). O investimento subjetivante do analista na clínica dos transtornos autísticos - cenas filmadas de uma intervenção conjunta pais-criança. In Lasnik & Cohen (org.) *O bebê e seus intérpretes: clínica e pesquisa*, São Paulo: Instituto Langage.
- Silva, M. C. P. (2013). Uma paixão entre duas mentes: a função narrativa. In: *Revista Brasileira de Psicanálise*, Vol. 47 (4), 2013.
- Vídeo - *Carros* - Walt Disney Pictures/ Pixar Animation Studios, 2006, Estados Unidos, 116min.
- Vídeo - *Thomas e seus amigos*. Baseado no *The Railway Serie* de Wilbert Vere Awdry. 2000. Reino Unido. (Discovery Kids Brasil, vários episódios)
- Winnicott, D.W. (1988). Objetos transicionais e fenômenos transicionais. In Winnicott, D.W. *Textos selecionados. Da pediatria à psicanálise* (cap. 18, pp. 389-408). 3. ed. Rio de Janeiro: Francisco Alves. (Trabalho original publicado em 1951)
- Winnicott, D.W. (1994) Medo do Colapso. In Winnicott, C, Shepherd, R & Davis, M. *Explorações psicanalíticas*. Porto Alegre: Artes Médicas. (Trabalho original publicado em 1963)