

FORUM
LO QUE LA EVALUACIÓN SILENCIA
Un caso urgente: El Autismo

Escuela Lacaniana de Psicoanálisis del Campo Freudiano

FORUM

LO QUE LA EVALUACIÓN SILENCIA

Un caso urgente: El Autismo

Barcelona - Sábado, 19 de Junio de 2010

Una reeducación y sus preliminares

Alexandre Stevens y el equipo de la Antenna 110*

Abstract

El siguiente texto forma parte del proyecto presentado a las autoridades belgas por parte de la Institución Antenne 110, de Bélgica. Dicho proyecto está apoyado sobre una tesis fuerte: estos niños no son deficientes. Se propone hacerlo de una manera totalmente distinta a las técnicas cognitivo-conductuales, pues tiene como perspectiva al sujeto particular que cada niño es cuando crea, a su ritmo y no sin el lazo con los otros, sus producciones propias y particulares que le hacen penetrar en el mundo del saber al mismo tiempo que le abren un lugar en el lazo social. El proyecto se basa en tres principios: Reeducación-Socialización- Aprendizaje. Dichos principios se ponen en práctica en los «talleres» y fuera de ellos. Ilustra con ejemplos de la práctica clínica, dichos principios.

Palabras clave: Reeducación, socialización, aprendizaje.

Reeducación y aprendizaje de la autonomía forman, según la demanda social actual, el eje del proyecto. Es lo que la sociedad legítimamente espera de una institución como esta. Los niños llegan con pesadas patologías que les sitúan lejos del lazo social y de la entrada en el aprendizaje. Y lo que deseamos como salida de su recorrido institucional es que sean autónomos en sus

comportamientos y que hayan entrado, o estén preparados para entrar, en un recorrido escolar.

Si l'Antenne hace esto, se propone hacerlo de una manera totalmente

distinta que las técnicas cognitivo-conductuales, porque tiene como perspectiva al sujeto particular que cada niño es cuando crea, a su ritmo y no sin el lazo con los otros, sus producciones propias y particulares que le hacen penetrar en el mundo del saber al mismo tiempo que le abren un lugar en el lazo social.

¡Lean lo que sigue! Es un proyecto muy pragmático, pero es un programa para el niño tomado de uno en uno. De uno en uno es lo contrario de un programa idéntico para todos. De uno en uno quiere decir que para cada uno se realiza un programa completamente singular, es decir, que se apoya sobre lo que el niño mismo lleva a cabo a lo largo del trabajo.

En esta perspectiva estamos de entrada inmersos en la variedad. Variedad de los talleres (construcción, panadería, ordenador, escritura...) variedad de los terceros que intervienen en el proceso (logopeda, psicólogo...) y que no están ahí para interpretar sino para estar a la escucha de las sorpresas que vienen del niño. Se trata de captar la lógica que hay en juego para cada niño y de esta manera ayudarle a construir su reeducación.

Partimos del objeto privilegiado del niño, un objeto a menudo que puede parecerse banal, o de una pequeña construcción que elabora, y dejamos un poco de margen en el proyecto reeducativo. Ningún estándar pues y tampoco la intención de producir un niño totalmente «normativizado» que rimaría con robotizado. No, aquí se trata de ayudar a cada niño a encontrar su particular autonomía.

En efecto sería falso pensar que el principio de autonomía sería suficiente por sí sólo. El informe de l'Antenne hace esta preciosa observación:

el autista más grave es el más autónomo de los humanos. Quién mejor que él puede prescindir hasta tal punto del otro al que le demuestra en todo momento su completa indiferencia. Se trata pues de ayudar a estos niños a construir una nueva autonomía, que se apoye en el otro y que también respete al sujeto para que esta autonomía sea rigurosamente la suya, es decir, abrirle un lugar en el lazo social.

Todo esto no iría sin una tesis fuerte sobre la que se apoya este proyecto: estos niños no son deficientes. En l'Antenne siempre hemos considerado que estos niños son “potencialmente capaces de comprender y de expresarse”. Con la condición de que estén rodeados de adultos dispuestos a escuchar sorpresas.

I. ¿Cómo trabajamos en l'Antenne?

Presentamos aquí los diferentes principios de base que fundan nuestro programa de reeducación y que sostienen de manera muy concreta nuestra práctica clínica.

1. Reeducación: los talleres

Poniendo en práctica lo que llamamos los «talleres» nos desmarcamos de una posición de espera en relación al niño. Consideramos, en efecto, que el deseo del niño, sus ganas de aprender, no nacen del vacío, sino que resultan de la oferta hecha por el adulto. Esta oferta no se hace al azar: para que sea operante, es imperativo que esté adaptada.

Nuestros talleres se distribuyen alrededor de tres grandes ejes de trabajo:

1º lo que llamamos «elaboración», donde se trata de ayudar al niño a producir, partiendo de su centro de interés o de su preocupación privilegiada, un desplazamiento, un enriquecimiento, un encadenamiento imaginario o simbólico que le permita aprehender el mundo que le rodea y encontrar su lugar en él.

2º la socialización, cuyo objetivo es desarrollar la autonomía cotidiana

(alimentación, ...), ayudar al niño a establecer un lazo social pacificado, así cómo a aprender y a aceptar las reglas y los límites necesarios para la vida en grupo.

3º el aprendizaje, en el que pretendemos las adquisiciones necesarias para una futura reintegración escolar: pre-requisitos, localización espacio-temporal, lenguaje, grafismo, escritura, lógica matemática, etc.

Cada uno de nuestros talleres tiene en cuenta estas tres dimensiones pero generalmente da prioridad a una u otra . Para ilustrar cada uno de estos tres ejes, hemos elegido presentar algunos talleres para cada uno de ellos.

a) Eje de elaboración: el taller de «construcción» (Anton)

Antón llegó a l'Antenne con un diagnóstico de autismo severo. Es un niño que no habla pero grita mucho. Desde su entrada, manifiesta un vivo interés por diversas tareas manuales, concretamente actividades que necesitan la utilización de herramientas como martillo, destornillador, tornillos, etc.

Este interés, compartido por un educador, decide a este último a proponer un taller de «construcción». La idea inicial es

construir una gran maqueta con Anton y los otros dos niños del taller.

A lo largo de las primeras semanas, Anton emplea su tiempo y su energía en sustraerse a cualquier demanda. Acepta entrar en el espacio del taller pero rechaza trabajar en él. En cambio, a lo que se dedica es a impedir el desarrollo del taller. Chilla cuando un niño o un adulto se pone a hablar; quita o tira al suelo el material utilizado o va a tirarlo, no sin un cierto placer, a la basura.

Primer giro

Frente a este rechazo de Anton, el educador decide cambiar la oferta y el marco del taller. Comienza por colocar diferentes tipos de material que pone a disposición de cada uno. A continuación elige no pedir nada y dejar la iniciativa a cada niño. Por último vela por que el lugar y el trabajo de cada uno sea respetado.

En principio, Anton se interesa por unas grandes planchas de lego que une y con las que construye una carretera sobre la que hace circular un coche. A partir de esta actividad, un cambio de posición de Anton se opera. Se pone a trabajar y pasa menos tiempo en la lógica de hacer obstáculo al otro. A continuación, ante la creciente complejidad que, taller tras taller, adquiere su construcción (ampliación de la carretera colocación de casa, garaje, taller, etc.) acepta que el educador le acompañe en su empresa. Llega incluso a interpelarlo con la voz o la mirada o bien cogiendo su mano para pedir ayuda cuando está bloqueado en sus montañas.

El trabajo acometido por Anton prosigue y se extiende a otro tipo de materiales, concretamente mecanos. Tornillos, destornilladores, llaves, despiertan particularmente su interés. Intenta múltiples montajes y desmontajes pero rápidamente se encuentra en dificultades en la realización de esas construcciones y esto incluso con un sostén visual.

El trabajo del educador ahora es acompañarle en sus montañas, cada vez más a su demanda. Sin embargo, conviene respetar su tiempo (sin por ello comprender siempre su lógica), por ejemplo, cuando se empeña en rellenar con tornillos los numerosos agujeros de la pieza central de su coche antes de poder continuar la construcción, a riesgo de verle dejar su trabajo.

Segundo giro

Anton deja ahora sus construcciones para emprender un trabajo completamente diferente con los libros de Walt Disney, utilizados por otro niño al final del taller. Elige los libros del *El*

Rey León y El libro de la selva y busca en otros libros imágenes idénticas. Este interés se extiende a continuación a otros libros de Walt Disney e incluso a otros objetos que colecciona (cadenas, llaves...) pero siempre según el mismo esquema, a saber, la búsqueda de lo idéntico.

A continuación su trabajo progresa a partir de las historias y las

canciones de Walt Disney escuchadas durante el taller. A partir de ellas Anton pasa revista a una serie de libros y señala los diferentes personajes en el momento en el que intervienen en la historia contada. Puede incluso señalar una imagen que corresponde con precisión al desarrollo de la historia en curso. Por ejemplo, Baloo canta y Anton encuentra la imagen de Baloo que canta.

Anton entonces va más allá de la imagen, se interesa por lo escrito. Empieza con el nombre de «Walt Disney» cuyo trazo busca. Este interés se extiende a continuación a toda una serie de otras palabras (títulos de historias, nombres de personajes...).

Cuando repite esta actividad durante varios talleres, el educador propone a Anton calcar los nombres que le interesan. Anton se consagra a esta actividad bien repasando sobre el trazo del educador, bien tratando él mismo de calcar el trazo de las palabras en cuestión.

El educador entonces propone a Anton no calcar más sino copiar diferentes palabras, lo que acepta encantado. En algunas semanas escribe toda una serie de palabras con modelo y teje una serie en función de lo que le cautiva (el nombre de los niños y de los adultos de l'Antenne, nombres de herramientas, etc.)

Anton va, desde ese momento, a extender esta actividad y a desarrollar un verdadero interés por el lenguaje escrito.

b) Eje de socialización: taller de «panadería» (Gaëtan)

Este taller pretende la realización de una tarea concreta y precisa, a saber la confección del pan que será degustado durante la semana. Esta tarea, a la vez útil y divertida, no es más que un pretexto, un rodeo utilizado para confrontar a los niños a situaciones que les causan problemas. Bajo la apariencia de esta actividad, se pretenden varios objetivos que tratamos en diferentes esferas como la psicomotricidad, el lenguaje y, principalmente, la socialización.

El trabajo se efectúa en el seno de un grupo y desde ese momento se plantea la cuestión de la organización y del lugar de cada uno. Los niños son confrontados a diferentes problemas:

encontrar su lugar, hacer un lugar al otro, aceptar participar sin dejar todo el trabajo a los otros, aceptar realizar una parte del trabajo que nos parece menos interesante.

A veces sucede que un niño con problemas de identidad, se coloca en espejo frente a otro, repitiendo indefinidamente sus comportamientos, no sabiendo encontrar una frontera entre lo que es él mismo y lo que es su exterior. En este caso, le toca al adulto diferenciar claramente y garantizar la identidad, el lugar y el trabajo de cada uno.

El aspecto «útil» del taller permite poner a prueba otra faceta de la

socialización. El pan realizado no es sólo para los participantes en el taller sino al conjunto de la institución. Hay pues una expectativa exterior y, para los niños del taller, una posición a adoptar con respecto a esta expectativa.

Gaëtan

Gaëtan es un niño de ocho años con grandes dificultades: su modo de relación, teñido de violencia es tan problemático que no ha podido integrarse en una enseñanza. En el taller, al cabo del tiempo deja aparecer de manera cada vez más marcada la posición que ocupa en las relaciones sociales. Se aferra a su lugar, pero al mismo tiempo deja muy poco a los demás. No puede hacer o tener menos que otro. Cuando se trata de un «cada uno su turno» necesariamente tiene que ser el primero. Ante el rechazo de la psicóloga, sólo acepta abandonar su posición al precio de un control tiránico sobre la manera de llevar el taller. Si no puede ser siempre el primero, está fuera de duda que este lugar sea ocupado por otro. Cuando termina por ceder es para tomar el lugar del que decide el orden. Quiere ocupar una posición real y si es desplazado, elige entonces una posición de controlador: primero para preservar sus intereses y después para preservar los de los otros, lo que para él viene a ser la misma cosa. Los enfrentamientos con él sobre este punto están en un callejón sin salida.

Su deseo de control llega al colmo cuando un día, revolviéndose contra la organización, rechaza participar en el taller y exige decidir él mismo su horario.

La psicóloga para salir de este impasse, elige confundirle señalándole

que es ella la que no quiere trabajar con él. Esta respuesta inesperada provoca en Gaëtan la formulación de preguntas a propósito de sus dificultades, pero en lugar de atribuir la responsabilidad al otro, como hace habitualmente, llega a ponerse

él mismo en cuestión.

La cuestión de su participación en el taller finalmente será arreglada

con una reunión con el director terapéutico y el responsable de la casa. Esta estrategia, que llamamos de recurso al tercero, en l'Antenne la ponemos en práctica, para salir de una oposición dual sin salida. Es esta estrategia la que permitió a Gaëtan renunciar a su posición de controlador cuando se dio cuenta que no cedía en provecho de la psicóloga sino que ambos tenían que rendir cuentas a una instancia exterior que arbitraba sus relaciones.

c) *Eje del aprendizaje: grafismo y letras.*

1º Taller de «grafismo»

En este taller los niños trabajan con ayuda de la logopeda la prensión del lápiz, el sentido de la lectura y de la escritura, la organización espacial de la hoja, ejercicios combinados de discriminación visual (arriba/abajo, derecha/izquierda), la buena coordinación del movimiento gráfico y la motricidad.

Los niños son invitados a reproducir figuras simples: un círculo cerrado, un cuadrado o un rectángulo con ángulos rectos, una escalera con barrotes paralelos, una marca, etc. A menudo les cuesta dominar la longitud y la dirección del trazo.

Este taller comporta tres tiempos.

Un primer tiempo consiste en seguir circuitos de un punto a otro. Es importante dar al niño, cada vez, puntos de referencia visuales concretos porque eso le facilita la representación mental de lo trazado. (Por ejemplo, un coche pierde aceite en la carretera, un tractor excava profundos surcos en un campo, etc.)

Un segundo tiempo corresponde al trabajo de control del trazo de las diversas formas geométricas gracias al soporte visual apropiado a cada forma: para el círculo, un neumático de coche, para el cuadrado, una galleta, para el triángulo un sombrero de payaso, etc. Las imágenes, a veces elegidas por los niños, facilitan el movimiento gráfico y estimulan su participación en el aprendizaje de la escritura.

El tercer tiempo consiste en representar, a partir de las formas geométricas estudiadas en el tiempo anterior, un dibujo figurativo como un castillo para uno, una bici para otro, etc. Los niños son incitados a reproducir el dibujo que el adulto dibuja en la pizarra comentando las formas geométricas propias de cada dibujo.

2º) Taller de «letras»

Este taller pretende obtener el aprendizaje de las letras del alfabeto

que son estudiadas desde varios ángulos.

- Se abordan primero las mayúsculas, en letras de imprenta porque la escritura cursiva demanda más precisión y finura respecto al gesto gráfico a manejar.
- Cada letra se viste con una imagen perceptiva (ej: la A se asocia a Abrigo, la M a montaña, la R a Roca, la S a serpiente, etc) y así se ve ligada a una palabra clave.
- Cada letra además es reconocida por el gesto que ayuda a la articulación del sonido.
- Por último los elementos correlacionados a las letras (abrigo, montaña, roca, etc.) se ligan y representan a la vez en el nivel imaginario, mediante su dibujo en un inmenso panel, y en el nivel simbólico mediante su asociación en un relato lúdico.

Poco a poco, el niño se familiariza con la letra y el sonido estudiados y logra desprenderse de la palabra-clave para proponer otras en la cadena metonímica del sonido inicial. Además del trabajo de localización visual y auditiva de los sonidos, la logopeda anima la movilización en el niño del gesto gráfico recorriendo con el dedo el trazo de la letra, desde su punto de inicio a su punto de llegada. El niño debe tratar de hacer sin ayuda del adulto. Cuando haya adquirido el dominio de la escritura, se divertirá reproduciendo el alfabeto a su ritmo y escribiendo su nombre, el nombre de sus camaradas, etc.

2. Reeducción: en los talleres y fuera de los talleres

En l'Antenne consideramos que en todo momento, sea el que sea, (comida, aseo, acostarse...) es un momento de trabajo no solamente por lo que implica de reeducación concreta (cómo comer, lavarse, vestirse, etc.) sino también por la apertura, el lugar hecho al niño y a su discurso –se enuncie o no en palabras– porque no es siempre y en todo caso no es exclusivamente durante los talleres de reeducación cuando los niños abordan lo que les causa problemas.

a) *Enseñarles autonomía*

Uno de los objetivos importantes de toda reeducación es la adquisición de la autonomía, es decir, lograr que el niño no tenga necesidad de la ayuda del adulto en las actividades de base de la vida cotidiana (ir al baño, comer y beber, vestirse y desvestirse, lavarse, etc.)

En caso de dificultad específica (localización espacio-temporal, motricidad fina, coordinación ojo-motora...), los talleres de psicomotricidad lo remedian pero, de manera general, la mayoría de los talleres pretenden también esa autonomía, aunque no sea el principal objetivo.

Por ejemplo, el taller de piscina implica obligatoriamente

una fase de vestirse y desvestirse, el taller de cocina implica que se logre atarse el delantal, etc. Los demás momentos de la jornada (levantarse, aseo, comidas...) sin ser talleres de reeducación son también momentos de aprendizaje. El internado nos da ocasión de dedicar el tiempo necesario para que el niño haga él mismo lo que se le pide. Estamos menos tentados de hacer las cosas por él, para que vaya más rápido. La prioridad ya no es que la cosa esté hecha, que el niño esté listo, vestido; la prioridad es la autonomía del niño.

A veces el aprendizaje de la autonomía no es una cuestión de tiempo sino de motivación. ¿Qué interés puede encontrar un niño en vestirse? Si se trata de enseñarle su nuevo vestido al educador que va a llegar o si los cereales con chocolate esperan en la mesa del desayuno, eso anima a darse prisa...

A veces es otra cosa: el niño es perfectamente capaz de vestirse pero es la demanda del adulto lo que le plantea problemas, sea que fija al niño, que le paraliza, o que desencadene su ironía: el niño entonces rechaza vestirse o lo hace de cualquier manera para burlarse del adulto. En este caso, nuestra experiencia nos ha enseñado a poner en práctica algunas estrategias: no fijarse en la demanda, dirigirla a todos los niños de la habitación, desviar la mirada, hablar de otra cosa, cantar, salir un momento de la habitación, etc. Estas maniobras permiten un margen en el seno del cual el niño puede acceder a la demanda del adulto sin ser anulado por ella, ni tener necesidad de defenderse.

De manera mucho más fundamental, la autonomía, por sí sola, no es suficiente. Muchos niños, los autistas sobre todo, no son sino demasiado «autónomos».

No solamente no tienen necesidad de la ayuda de nadie para satisfacer

sus necesidades sino sobre todo no tienen en cuenta a nadie. Así Anton es perfectamente capaz de servirse solo para beber, aunque la jarra esté llena hasta el borde. Pero nuestra elección no es que se sirva él mismo sino que pida el agua, es decir que pase por el adulto y por la simbolización del gesto y del lenguaje para expresar su necesidad y satisfacerla. Elías, cuando su vaso está vacío, tiene tendencia a ir a rellenarlo a la cocina. Últimamente, cuando no había agua en la mesa, iba a rellenar la jarra de agua para todos. Para nosotros es el signo de que, por el sesgo de la reeducación, un umbral ha sido franqueado: los otros no existían y ahora, cuentan. Ser autónomo, sí, pero no sin los otros.

De la misma manera la mayoría de los niños, autistas o no, pueden, por ejemplo, beber y comer sin ayuda pero ¿en qué condiciones? Sin la intervención, sin el encuadre del adulto, asistimos la mayoría de las veces a una relación directa, sin mediación alguna, con la comida: los niños engullen a toda velocidad lo que tienen en el plato (o en la bandeja o en la nevera) a

veces directamente con los dedos.

Esperar a ser servido, esperar que la boca esté vacía para rellenarla de nuevo, parar de comer, es decir, soportar el vacío en el plato o en la boca, son nociones que no tienen. Le corresponde pues al adulto, no solamente velar por el respeto de las reglas de la vida en sociedad (por ejemplo: «se come sin mancharse, con los cubiertos», ...), sino también, mucho más lejos, introducir una mediación simbólica inexistente entre los niños y la comida.

b) *Estar siempre a la escucha*

Estar siempre listo para oír lo que se dice, acusar recibo de la palabra del niño, sea cual sea su modo, su lugar y su momento de aparición, es uno de los fundamentos de nuestra práctica que hace que cada momento en presencia del niño sea un momento de trabajo. Es además una de las razones que hace el internado más rico de posibilidades y de ocasiones de trabajo con el niño porque, precisamente, él no «elige» para ponerse a trabajar exclusivamente el momento previsto de la reeducación.

Así, es a la hora de cenar cuando Lisa aborda la cuestión de la muerte, la de la madre de un educador fallecida recientemente, y después la de su propia abuela y nos hace partícipes de su deseo mezclado de inquietud de ir al cementerio. Es a continuación que Océane habla de la muerte de su hermanito «en la tripa de mi mamá».

Hubert por su parte, en el momento de acostarse, cuando la luz se apaga, nos plantea cuestiones que le atraviesan y le incomodan, haciéndonos así entrever su angustia en ese momento difícil que muy a menudo le impide dormirse. «¿Qué le pasa al sol cuando desaparece? ¿Cuándo vuelve al día siguiente es el mismo? ¿Cuándo cerramos los ojos para dormir seguimos estando? ¿Seguiremos estando al día siguiente?» Nos corresponde a nosotros coger al vuelo ese instante de apertura para trabajar con Hubert estas cuestiones para él enigmáticas.

3 Reeducción individualizada.

Si en l'Antenne podemos hablar de una reeducación individualizada, tenemos que precisar lo que ese término recubre. ¿Trabajamos de manera individual? ¿Trabajamos centrándonos en cada niño caso por caso?

a) *Trabajo individualizado pero en pequeño grupo.*

Generalmente trabajamos en pequeños grupo de más o menos tres niños, lo que no impide al adulto dirigirse a cada uno de ellos individualmente. Pequeño grupo y acercamiento individualizado no son incompatibles.

Además eso nos permite trabajar la dimensión relacional que es indispensable, las dificultades de los niños sobretodo los autistas, no situándose únicamente al nivel del aprendizaje sino también y sobre todo al nivel de la relación al otro.

Un ejemplo concreto: el taller de «ordenador»

Aunque teóricamente parece más ventajoso que cada niño disponga de su propio ordenador para avanzar en los aprendizajes, podemos igualmente encontrar no solo juicioso sino primordial ayudarles a establecer las bases de una relación pacífica con el otro, aunque solo sea por la vía de compartir el objeto (el ordenador no está reservado al uso exclusivo de un solo niño) o la regla de «cada uno su turno», garantizada por el adulto. Cuando dos niños llegan a jugar de manera alterna y a cambiarse el ratón sin apropiárselo, sin gritar, sin pegar al otro o a ellos mismos, es un enorme paso el que acaba de ser franqueado y también puede ser considerado como un aprendizaje.

En el mismo sentido, trabajamos con grupos de niños no homogéneos, es decir, que sufren síndromes diferentes. Se trate de trabajo, ocio o comidas, los niños autistas por ejemplo, no están aislados de los otros porque pensamos que es precisamente la relación con el otro lo que hay que trabajar, no solamente en los talleres sino también esos momentos más delicados, más difíciles que son los momentos fuera de los talleres

Esto exige por parte de los adultos una vigilancia extrema porque hay que asegurar que el ruido ambiente no sea exagerado, que la oferta hecha a los niños sea suficientemente consecuente, que ningún niño sea dejado de lado o sea blanco de la agresividad verbal o física de los otros, etc. Todo esto no es fácil de gestionar pero es con estas condiciones que podemos ver, por ejemplo, a Heloïse, una niña pequeña autista participar con los otros en una batalla de bolas de nieve riendo a carcajadas.

Trabajar en pequeño grupo presenta otras ventajas. Sabemos, por ejemplo, la dificultad de plantear una demanda (¡y que decir de una consigna de trabajo!) a un niño autista, que la mayoría de las veces parece sentirla como intrusiva, amenazante, incluso persecutoria. Es lo que nos enseñan no solamente la reacción sin ambigüedad del niño, sino también numerosas autobiografías de personas autistas.

De ahí probablemente la reacción de oposición del niño a la demanda, que puede ir desde «hacerse el sordo» (en el caso de un niño mutista) al simple «no» (cuando el niño puede hablar), hasta el pasaje al acto violento orientado, sea al adulto que demanda, sea al niño mismo. Entonces, dirigir la demanda de trabajo al grupo en su conjunto (y esto lo verificamos día tras día) sin apuntar individualmente a uno u otro niño, atenúa la demanda,

la diluye y la vuelve menos amenazante, más fácilmente aceptable por el niño.

En fin, contrariamente a las apariencias, el tiempo de espera en los momentos en los que el niño juega, actúa, trabaja «en su turno» como es el caso en un pequeño grupo, es operante: nuestra experiencia clínica nos muestra que el niño aprende a menudo y a veces mejor por la tangente que cuando es confrontado directamente y sin escapatoria posible a la tarea en cuestión. Aunque parezca ausente, observa y aprende por medio de los otros niños y podrá después reproducir lo que vio hacer a los otros.

b) Individualización del trabajo: método no estandarizado

Si hay una cosa que nos enseña la práctica clínica es que un niño no es el otro. Cada uno de ellos, en función del punto en que está pero también de sus centros de interés propios y del trabajo particular que ya está haciendo, tiene un camino diferente que recorrer para llegar al aprendizaje y a la socialización.

Desde ese momento una reeducación individualizada implica para nosotros que nos acerquemos lo más posible al o a los centros de interés propios de cada niño para después llevarle hacia un proceso de aprendizaje.

Mientras que ciertos métodos parten de un programa de aprendizaje y de un material estandar ajustado después al niño, en l'Antenne trabajamos en el otro sentido.

Partimos del niño tal como es, con sus potencialidades y sus incapacidades pero también con su objeto privilegiado – que puede ser un palo, una cuerda, un circuito, Walt Disney, etc. – e inventamos herramientas, estrategias para extender, desplazar, generalizar ese centro de interés privilegiado y llevar progresivamente al niño hacia un proceso de aprendizaje. Así, la atención y el interés del niño son suscitados por el trabajo demandado que se vuelve motivante y fuente de satisfacción en sí mismo.

Un ejemplo clínico: Hubert

Cuando llegó a l'Antenne, Hubert no estaba en absoluto preparado para integrarse en un aprendizaje pedagógico: en la clase de logopedia no respondía a las preguntas, no escuchaba las consignas, no desvelaba nada de lo que sabía. Tenía siempre en la mano un bastón, objeto preferencial con el que imprimía sin cesar un golpeteo. En lugar de dar a este comportamiento el estatus restringido de un simple estereotipo disfuncional a eliminar de entrada, planteamos la hipótesis de que ese interés por un palo tenía una función y desde entonces lo utilizamos como punto de partida de un trabajo individualizado. Es lo que después permitió a Hubert interesarse por el golpeteo de la campana de la iglesia de

Genval, después en las dos agujas del reloj de esta misma iglesia, lo que le dio ganas de aprender a leer la hora y para ello aprender las cifras con la logopeda, primero de 1 a 12 (horas del reloj) después de 13 a 24 (24 horas del día), después hasta 60 (60 minutos por hora), etc.

Desde entonces los talleres, que durante algunas semanas tuvieron por objetivo ir a examinar la iglesia, la campara y el reloj permitieron trazar un camino desde el objeto preferencial del niño hasta el aprendizaje de las cifras y después de las letras e hicieron nacer además en él un gusto, una motivación por el aprendizaje pedagógico.

Ejemplo clínico: Yann

Yann, mudo cuando llegó, se interesó enseguida por los libros de Walt Disney. Trabajar con él las historias de Walt Disney permitió no solamente tejer un lazo entre el niño y nosotros, sino también que nos reconozca como susceptibles de ayudar en el trabajo que se esforzaba por hacer solo.

Habríamos podido creer que ese tiempo dedicado a Walt Disney era tiempo perdido, que había otras cosas más urgentes, más serias, que hacer con el niño, pero la continuidad mostró que no era poca cosa.

Las primeras palabras, las primeras expresiones utilizadas por Yann en la vida cotidiana en relación con nosotros salían directamente de los libros de Walt Disney. Dijo «Blancanieves» y «Pinocho» mucho antes que su nombre o los nuestros, palabras sin embargo mucho más difíciles de pronunciar. La dificultad no era pues de orden articulatorio.

El ¡Socorro! lanzado por Yann cuando por descuido dejó caer en la basura el cuchillo con la piel de la manzana había sido aprendido gracias a la historia de «Los tres cerditos»: es el grito que el lobo lanza cuando cae en la marmita, que hacía reír mucho a Yann. E igual «¡La llave!» que Yann pedía cuando encontraba un armario o una puerta cerradas venía de Cenicienta encerrada en su habitación.

Así el tiempo pasado trabajando con él las historias de Walt Disney había permitido al niño comprender el sentido de las palabras, en ocasiones poder reír pero sobretodo utilizarlas adecuadamente en la vida cotidiana, en relación con nosotros.

4. Reeduación: el rodeo por la demanda

Entre los niños que llegan a l'Antenne, muchos presentan una alteración importante de las interacciones sociales. No hablan y en los casos más graves, no se comunican ni por la mirada ni por

gestos. ¿Qué ponemos en práctica para establecer con esos niños un lazo que permitirá realizar nuestro objetivo, es decir una reinserción social?

Desde el principio de l'Antenne, siempre hemos considerado que la mayor parte de ellos eran potencialmente capaces de comprender y de expresarse. Sea en los talleres o en la vida cotidiana, nos dirigimos a ellos, les hablamos y sobretodo, tratamos de incluirnos poco a poco en su recorrido. Cuando un niño ve un objeto que le llama la atención (juguete, caramelo...) y tiende la mano hacia él para tratar de cogerlo, le indicamos que estamos ahí para ayudarlo y que no puede ahorrarse la demanda. La palabra que designa el objeto se convierte en la llave que va a permitirle obtenerlo y vernos como compañeros con los que puede contar.

El ejemplo que sigue muestra como, en la vida cotidiana de l'Antenne realizamos una toma de distancia del objeto para hacer surgir la demanda.

Un ejemplo clínico: Lucas

El local de la logopeda es un lugar particularmente atrayente: allí se pueden encontrar juegos, libros de imágenes, lápices de colores, etc. Pero para entrar en ese local, los niños deben seguir ciertas reglas: golpear en la puerta, esperar la palabra «*Entre!*», y después decir Buenos días a Françoise.

Cuando Lucas llegó a l'Antenne hablaba muy poco. Si quería algo, lo cogía, sin preocuparse por nadie. Sin embargo, como los demás, aceptó las condiciones de Françoise. Podríamos objetar con razón que es sólo para tener un libro. Eso no impide que, a continuación, utilizara la palabra «*Buenos días*» cada vez más en el momento apropiado y sin obligación. Ahora, ya no viene al local sólo por lo que allí encuentra sino también por el placer de decir Buenos días a Françoise, sentarse cerca de ella y ponerse a trabajar.

Este ejemplo ilustra como el lazo social se establece a partir de ese rodeo obligado por la demanda para acceder al objeto y a la satisfacción que procura. Precisemos que no es sólo planteando exigencias como Françoise se introduce como partenaire privilegiada sino también por el trabajo de acercamiento que realizó mucho antes y por la extrema atención que muestra a cada uno de los niños.

Esta manera de abordar la cuestión del acceso al lenguaje y a la socialización, no la aplicamos como un método. Se trata siempre para nosotros de adaptar nuestras exigencias a las dificultades de los niños. Algunos no tienen los instrumentos para hablar. No pueden producir más que algunos sonidos o no llegan a

restituir las palabras que oyen. En ese caso, hay que adaptar las reeducaciones. Otros tienen los medios para acceder al lenguaje. Pueden cantar y articular palabras comprensibles pero su discurso no nos está destinado.

Un ejemplo clínico: Héloïse

Cuando llegó, Héloïse, una niña pequeña autista, no nos miraba, no respondía a su nombre y se comportaba como si no estuviéramos ahí, cantando y babeando sola delante del espejo. Para introducirnos en su universo tuvimos que hacer constantemente prueba de invención, desde el principio de las reeducaciones: cantar con ella y participar en sus juegos (correr, saltar, escalar, etc.). Gracias a estas diferentes maniobras, vino a nosotros, con gran placer para que la cogiéramos en brazos, para que la persiguiéramos... Al mismo tiempo, aceptó nuestra oferta de pasar por la demanda para obtener lo que quería. Por ejemplo, en la merienda, para conseguir una fruta señalaba con el dedo diciendo «eso». Luego pedía todas las frutas con la palabra «naranja». Ahora, es capaz de utilizar diferentes nombres de frutas.

Como prueba este ejemplo, es al incluirnos en su recorrido cuando podemos llevar a estos niños a dirigirse a nosotros. Una palabra mal articulada, un sonido, una mirada o un gesto hacia nosotros manifiestan que al fin existimos para ellos y representan un paso enorme hacia el establecimiento de un lazo social. Además, ayudarles a desarrollar sus medios de expresión por el sesgo de la demanda les permitirá indicar de manera más precisa lo que quieren y disminuir las frustraciones y la agresividad y la angustia que resultan.

5. En la base de la reeducación no interpretar sino buscar la lógica

A menudo se reprocha a los modelos psico-dinámicos que busquen el significado de los síntomas y para ello utilicen la interpretación.

En l'Antenne no se trata de interpretar sino de advertir la lógica en juego Y para eso, no es suficiente integrar los nuevos conocimientos relativos al

autismo y a los otros síndromes, aunque evidentemente eso se demuestre indispensable. Las investigaciones se han desarrollado, los acercamientos multiplicado y nosotros tenemos que conocerlos y debatirlos en tanto que profesionales.

Más allá de esta formación continua, buscamos desarrollar una comprensión de los comportamientos del niño, una comprensión que tiene en cuenta no solo el problema presentado

por el niño, sino también su propia historia, de su individualidad, de su subjetividad.

En el caso del autismo, por ejemplo, y sin que sea cuestión de interpretación, plantearse la pregunta de la significación de los comportamientos llamados «molestos», «estereotipados» o «raros» presentados por la mayor parte de estos niños nos parece indispensable para cualquier reeducación.

Tratar de suprimir esos comportamientos sin preguntarse que función cumplen, que lógica les subyace, correspondería a arrancar su muleta a una persona con la pierna rota, sin preocuparse de saber si después podrá caminar sin ese apoyo.

Más allá de la comprensión general de los comportamientos del niño, es decir, más allá de la toma en consideración del sentido y de la función de esos comportamientos, es necesario subrayar la individualidad de ese sentido. Para comprender la extrañeza de tal comportamiento de tal niño, a menudo hay que reconstruir su historia y para eso la ayuda de los padres es preciosa.

6. Reeducción: ¿cómo hacer sentido?

Hay una condición previa evidente para cualquier re inserción: nuestras actitudes, nuestras esperas, nuestros comportamientos, nuestras demandas deben ser comprensibles, tienen que tener un sentido para los niños a los que se dirigen.

Sabemos la dificultad de la mayoría de los niños autistas en comprender las palabras y su predilección por las imágenes. Entonces trabajamos aliando lo visual y lo auditivo, los gestos y las palabras las imágenes y las canciones para permitirles acceder no solamente a la significación, sino también a diferentes maneras de tratar la información.

Es así en esta óptica de «hacer sentido» para estos niños donde se inscribe la atención tan particular otorgada al marco espacio-temporal en el seno de la institución.

La permanencia del vínculo entre una actividad y el lugar en el que se desarrolla ayuda a los niños a ubicarse en el espacio y a integrar la función de los diferentes lugares. Así, todos saben dónde está la clase, en qué habitación se desarrolla cada taller, dónde son los descansos.

En lo que concierne al tiempo, el horario está colgado en un tablón. Aunque está ahí sobre todo para los adultos, muchos niños lo consultan, verifican incluso que los adultos los respetan y buscan su nombre (que, a menudo es la primera palabra escrita que identifican) su lugar y, eventualmente en caso de enfermedad de un adulto su cambio de actividad.

Algunos niños más versados en cifras que en letras, gracias a

un calendario se sitúan extremadamente bien no solamente en la semana sino en el mes e incluso en el año. Lucas, por ejemplo, se refiere sin parar a la agenda que un adulto le ha regalado y pide que le anotemos las fechas del cumpleaños de cada uno.

Otros niños han empezado a orientarse en los días de la semana gracias a una pequeña retahíla aprendida en clase de logopedia: «*Lunes, en el cole, martes en el cole, ... viernes con mamá*». La mayoría de ellos a día de hoy no necesitan pasar por esta canción y pueden, por ejemplo cuando una actividad no es posible, pedirla otro día o continuarla el siguiente. El hecho de haber adquirido lo que significa el tiempo les permite esperar en lugar de exigir una satisfacción inmediata, retrasar para más tarde lo que no es posible inmediatamente.

Para los niños a los que las palabras habladas o escritas no les dicen nada, parece que la simple repetición semanal del desarrollo de los días es suficiente para constituir una orientación en el tiempo. Cada día, el niño va por sí mismo en el momento adecuado al encuentro del adulto con el que trabaja, incluso en ocasiones le precede en la habitación en la que va a tener lugar el taller mostrando así no solamente que se orienta sino a lo mejor también que tiene prisa por trabajar.

Sin embargo quedan dificultades ligadas concretamente a los festivos. Cuando l'Antenne está cerrada el lunes, los niños llegan el martes y para algunos de ellos que no se orientan en el tiempo, es lunes y esperan encontrar los adultos y los talleres que tienen lugar ese día. Así, durante un momento están desorientados. Sin embargo confrontados a los adultos y los talleres del martes, parecen recuperarse y se ponen a trabajar como siempre.

Para minimizar esas perturbaciones L'Antenne limita al máximo (para los niños) los días de cierre. Cuando, por ejemplo, un festivo cae en medio de la semana, no cerramos para no provocar dos idas y venidas para los niños internos, lo que rompería totalmente su orientación en los días de la semana.

7. Reeducción: con un margen

Margen: Ocasión, oportunidad, holgura, espacio para un acto o suceso (DRAE).

Ya hemos señalado la dificultad de dirigir una demanda a un niño autista. Esta cuestión se plantea, evidentemente en el marco de las reeducaciones. A menudo nos hemos dado cuenta de que dejar al niño un pequeño margen de maniobra aunque solo sea bajo la forma de un retraso o una posibilidad de elección, atenúa el impacto perseguidor de las demandas y consignas

Un ejemplo clínico: Hubert

Cuando Hubert empezó realmente el trabajo pedagógico, sus progresos y su voluntad de aprender estaban estrictamente relacionadas, incluso condicionadas por la actitud, la posición adoptada por la logopeda. Ésta, por el tono de voz utilizado y el respeto al tiempo del niño («*Cuando estés listo para trabajar dímelo, cuando pueda hacerte preguntas...*») evitaba cualquier movimiento de cólera por parte de Hubert e implicaba su adhesión al proceso de aprendizaje.

Como era poco probable que este tipo de condición sea realizable en el marco de la enseñanza, aunque fuera especial, teníamos que trabajar esta cuestión del tiempo y de la demanda para no arriesgarnos a un bloqueo durante su reintegración escolar.

Notemos que el tiempo es a menudo una noción problemática para los niños autistas en general y para este niño en particular hasta el punto que la simple consigna «Espera» que un día se le dirigió le había hecho precipitarse sobre una cristalera.

Otro ejemplo

Una educadora le pide a este mismo niño. «¿Quieres bajar la cesta de la colada?»

- No, responde el niño.

- Y si lo hacemos los dos juntos? Pregunta otra educadora.

- Sí, responde Hubert con una enorme sonrisa y coge él sólo la cesta para bajarla.

La cuestión no era que necesitara ayuda para hacerlo, sino que «los dos juntos», al someter al niño y al adulto a la misma regla, desarticuló lo que la demanda podía tener de amenazante al incluirle sólo a él e hizo caer las defensas del niño.

II. ¿Cómo nos situamos en relación al método TEACH y a las otras corrientes conductuales?

1º Reeducción individualizada.

Cuando recorremos la literatura concerniente al método Teacch o los estudios Lovaas, por ejemplo, nos impresiona la importancia otorgada a la «individualización» del programa de aprendizaje (*individualized treatment programs*) aplicado a los niños autistas. Pero, en ese contexto, ¿qué es lo que ese término recubre? ¿En qué son los programas individualizados, es decir, centrados en cada niño, en el caso por caso?

1º Al contrario que en l'Antenne donde la mayor parte de las veces trabajamos en pequeños grupos, un enseñante trabaja con un solo niño.

2º Mientras que nosotros tratamos de partir de los centros de interés del niño, ellos parten de un programa y de un material estándar preestablecido, que después ajustan a los diferentes niveles de competencia del niño, despreciando lo que para él sería demasiado fácil, retrasando lo que sería demasiado difícil y centrándose en el nivel de las «Capacidades emergentes» del niño.

3º Mientras que en l'Antenne es la actividad misma la que se convierte en motivante, en los métodos Teacch y Lovaas, los enseñantes recurren a una motivación exterior: refuerzos positivos y negativos adaptados a los gustos del niño.

4º Por último, si en l'Antenne los niños son deliberadamente puestos en relación durante los talleres y las actividades cotidianas para que se familiaricen con la presencia del otro, en el método Teacch el niño autista es confrontado a las tareas completamente aislado de los otros.

2. Reeducción en los talleres y fuera.

Ya hemos subrayado el hecho de que en l'Antenne cada momento forme parte o no de un taller de reeducación, es considerado como tiempo y ocasión de trabajo. Théo Peeters, reputado neurolingüista y defensor activo del método Teacch, se plantea los inconvenientes ligados a la separación entre tiempo de trabajo y actividades cotidianas.

Cuando un niño autista aprende a comunicarse en una consulta de ortofonía, se arriesga, dice, a asociar la comunicación con el ortofonista y con el local sin generalizar ese aprendizaje. También Théo Peeters pide ahora a sus especialistas (logopedas, fisioterapeutas, kinesiterapeutas...) que integren su especialidad en la vida corriente de los niños: durante las sesiones de trabajo, en las comidas... Después de todo son los entornos naturales de la comunicación. Nuestros especialistas siguen siendo especialistas, pero integran mejor sus conocimientos en las necesidades cotidianas (1).

3. En la base de la reeducación: no interpretar sino buscar la lógica

Si bien algunos comportamentalistas (cf. Lovaas, Schopler...) tratan de suprimir o de «apagar» los comportamientos estereotipados, molestos, de los niños autistas mediante refuerzos negativos por ejemplo, sin preguntarse qué función cumplen esos comportamientos, para qué les sirven a esos niños, Théo Peeters por su parte, va en nuestro sentido y lo muestra en su último

libro.

Aunque esos comportamientos nos parezcan extraños, podremos ayudar mejor a esas personas a partir del momento en que comprendemos que cumplen cierta función para ellos (2).

«Ya hemos logrado comprender que las manifestaciones ecológicas significaban muchas cosas. Podemos afirmar que los comportamientos limitados y repetitivos no están desprovistos de sentido. Tras estos comportamientos, hemos descubierto intenciones y funciones» (3).

Entre las funciones que cataloga: por placer, para responder a una necesidad, para evitar fracasos y defenderse contra todo lo que es penoso o difícil, para conocer el mundo a su manera –lo que en l'Antenne llamamos «elaboración»- para crear previsibilidad, etc.

«Algunos rituales y algunos comportamientos repetitivos son mecanismo de defensa para las personas con autismo» (4).
«Algunos comportamientos obsesivos pueden ser considerados como una tentativa para calmar la angustia».

También se aproxima al acercamiento psico-dinámico cuando afirma que no se trata de eliminar los estereotipos o los demás comportamientos problemáticos sino de extraer sus causas. También llama la atención sobre el peligro que constituiría el acercamiento de ciertos «*behavioristas rígidos, los sintomatólogos que no se preocupan de la significación de los comportamientos del niño y que quisieran que esos niños tengan ciertos comportamientos, con el riesgo de suprimir los otros*» (6).

4. Reeduación: ¿cómo hacer sentido?

Para Bernadette Rogé, directora de la unidad de diagnóstico y de evaluación del autismo en el hospital La Grave (CHU de Toulouse): *«Educar a un niño autista supone de entrada que demos sentido a su entorno,, que hagamos claro y explícito lo que es oscuro, que indiquemos la vía en un laberinto de informaciones incoherentes. Estructurar el espacio y el tiempo, clarificar las tareas adaptándolas, fraccionándolas y organizándolas, concretar una consigna o una indicación con una referencia visual, es dar sentido a la información y es permitir al niño aprender...».*

En l'Atenne para señalar a los niños el principio de su taller, una de nuestras logopedas canta, con la melodía de los enanitos de Blancanieves *«ahí vá, ahí vá, vamos a trabajar»*, lo que suscita el entusiasmo de los niños – autistas o no- y les hace precipitarse al trabajo. Evidentemente eso hace sentido para ellos de manera lúdica, coloreada, divertida, calurosa. La vida ha pasado por ahí.

Según Théo Peeters en lugar de esperar en vano de una persona con un problema invasivo del desarrollo que se adapte a un entorno demasiado difícil, hay que adaptar el entorno a sus capacidades. Igual, proclama, para los niños autistas, un “time management” muy preciso así como lugares fijos hasta la organización de una clase muy compartimentada, con un rincón para el trabajo, uno para el ocio o la comida.

Los niños con autismo solo están tranquilos cuando están en su clase, perfectamente organizada. Cuando la dejan para la merienda o la comida pierden la serenidad porque se encuentran con niños que son «imprevisibles». Nos parece importante que esos niños puedan aprender a comer y a jugar con los otros niños, pero tienen que estar preparados para hacerlo. Más vale, de entrada protegerlos al máximo, sólo después podemos pretender la «integración» (8).

¿Qué significa: «*tienen que estar preparados*»? ¿Cómo sabrán los enseñantes que están preparados? ¿Y cómo lo estarán si nunca son confrontados a la presencia del otro? En l’Antenne es precisamente a lo que hacemos frente, día tras día.

En lugar de preservar al niño de la presencia del otro preferimos llevarlo a su lado. Sin embargo, velamos por todos los medios descritos en nuestro programa para que la confrontación no sea dejada al azar sino que esté regida por una serie de arreglos que aseguren la pacificación de cada uno.

5. Reeducción: con un margen.

Sin por supuesto poder pretender un conocimiento exhaustivo de la literatura y de la práctica comportamentalistas, nunca hemos encontrado esta noción de margen, de pequeña posibilidad de elección, de espacio, de tiempo o de inventiva dejado al niño.

Traducción: Julia Gutierrez, Carmen Cuñat

Notas :

* Psicoanalista miembro de la New Lacanian School y de la Asociación Mundial de Psicoanálisis.

(1) T. Peeters, *L’autisme. De la compréhension à l’intervention*. Dunod, Paris, 1996, p.203. (2) *Ibid.*, p.173.

(3) *Ibid.*, pág. 181.

(4) *Ibid.*, pág. 184.

- (5) *Ibid.*, pág. 156.
- (6) *Ibid.*, pág. 191.
- (7) B. Rogé, *ibid.*, pág. XV.
- (8) *Ibid.*, p. 40.