

¡Escuchen a los autistas!

JEAN CLAUDE MALEVAL



 grama
EDICIONES



Jean Claude Maleval es psicoanalista, miembro de la Escuela de la Causa Freudiana y catedrático de Psicopatología de la Universidad de Rennes.

Es autor de los libros: *Delirios histéricos disociativos y psicosis* (1991), *La lógica del delirio* (1997), *La forclusión del Nombre del Padre* (2000), y *El artista y su voz* (2011).

Es además autor de gran cantidad de artículos y ha dictado conferencias en diversos lugares del mundo.

JEAN-CLAUDE MALEVAL

¡Escuchen a los autistas!

¡Escuchen a los autistas!

JEAN-CLAUDE MALEVAL



Traducción
ENRIC BERENGUER

mgrama
EDICIONES

© **grama**
EDICIONES

Av. Maipú 3511, 1° A, (1636) Olivos
Provincia de Buenos Aires, Argentina
Tel.: 5293-2275 • grama@gramaediciones.com.ar
<http://www.gramaediciones.com.ar>
<http://www.facebook.com/gramaediciones>

© 1ra. edición, Navarin éditeur, 2012.

© Jean-Claude Maleval

Maleval, Jean-Claudel

¡Escuchen a los autistas! / Jean-Claudel Maleval; traducido por
Enric Berenguer. - 1a ed. - Buenos Aires : Grama Ediciones, 2012.
44 p. ; 14x20 cm.

ISBN 978-987-1649-79-2

1. Psicoanálisis. I. Enric Berenguer, trad.
CDD 150.195

Designado como “gran causa nacional”,
EL AUTISMO HA SIDO CONDUCTIVO A OCUPAR
LA PRIMERA LÍNEA EN LA ESCENA PÚBLICA.
AQUÍ SE ILUSTRAN Y SE ARGUMENTA LA
PERTINENCIA DEL ABORDAJE PSICOANALÍTICO.

Hecho el depósito que determina la ley 11.723

Queda prohibida la reproducción total o parcial de este libro por
medios gráficos, fotostáticos, electrónicos o cualquier otro sin permiso
del editor.

IMPRESO EN ARGENTINA

Los autistas son sujetos a quienes hay que tomarse en serio. Aquellos de entre ellos que escriben, se expresan para hacer saber que son seres inteligentes y piden ser tratados con más consideración, además de apelar al respeto de sus invenciones elaboradas para contener la angustia. ¿Acaso desearían ellos que se prohibiera legalmente su escucha para someterlos, lo más a menudo sin su consentimiento, a métodos de aprendizaje? ¿Habría que tomar partido por obligarlos, o bien por escucharlos?

Optar escucharlos supone enfrentarse a opiniones que incomodan.

Una de las autistas de alto nivel más conocidas, Donna Williams, no duda en comprometerse decididamente: "El mejor abordaje, escribe, [sería] el que no sacrificara la individualidad y la libertad del niño a la idea que se hacen de la respetabilidad y de sus propios valores los padres, los profesores y sus consejeros".¹ Otra confirma: "Las personas

¹ Williams, D., *Alguien en algún lugar*, Need Ediciones, col. La palabra extrema, Barcelona, 2012.

que más me han ayudado siempre han sido las más creativas y las menos aferradas a las convenciones".²

El psicoanálisis no es uno, es múltiple; las prácticas psicoanalíticas tienen todas ellas, sin embargo, un punto en común: se basan en la escucha del otro. Pensar en prohibir legalmente la escucha de un grupo humano revela una ideología subyacente de las más inquietantes. Ciertamente, no toda escucha es psicoanalítica, pero ¿cómo establecerá el legislador la diferencia entre la práctica psicoanalítica de la escucha, nociva, y otra benéfica y autorizada? Además, ¿le corresponde a él promover planteamientos sordos a la escucha de las singularidades del sujeto autista? Esto, manifiestamente, rompe con la Declaración de los Derechos de las personas autistas, propuesta por *Autismo Europa* y adoptada por el Parlamento Europeo el 9 de mayo de 1996. En dicha declaración se pide que se reconozcan y se respeten los deseos de los individuos, de tal manera que los autistas deberían tener "derecho a no ser expuesto(s) a la angustia, a amenazas y a tratamientos abusivos". ¿Cómo podría esto llevarse a cabo sin escucharlos? Todas las prácticas psicoanalíticas tienen en común el hecho de preconizar el respeto de lo singular y su no disolución en lo universal. Este es el deseo unánime de los autistas que se expresan. No es a los estudios randomizados, que permiten una evaluación científica impecable, a quienes hay que preguntar en primer lugar cómo arreglárselas para tratar el autismo, sino a los sujetos concernidos, porque ellos son quienes más tienen que enseñarnos. Poseen un saber precioso sobre ellos mismos.

² Grandin, T., *Pensar con imágenes*, Alba Editorial, Barcelona, 2006.

Tomémonos en serio los consejos que da Jim Sinclair a los padres, tan pertinentes para los educadores como para los clínicos: "Nuestras formas de entrar en relación –afirma en nombre de los autistas– son diferentes. Insistan en cosas que sus expectativas consideran normales, y toparán con la frustración, la decepción, el resentimiento, quizás incluso la rabia y el odio. Acérquense respetuosamente, sin prejuicios y abiertos a aprender cosas nuevas, y encontrarán un mundo que no hubieran podido imaginar".³

Una autista muda cultivada como Annick Deshays se muestra igualmente vehemente en la reivindicación de un tratamiento de los autistas que no se salte su singularidad: "¿Por qué tanta palabrería sobre escritos oficiales referentes a cómo tratar a las personas autistas, si los propios interesados no tienen derecho a estar informados, mucho menos a la palabra?"⁴ escribe en su ordenador. Se opone a los métodos educativos que trazan *a priori* el programa de las etapas del desarrollo que habría que franquear: "Trazar un plan científico de educación con los autistas, de un modo uniforme y unilateral, dispensa un régimen de dictadura protectora", afirma. Considera que "practicar el conductismo es incitar a volvernos 'fáciles' mediante un formateo que reduce nuestra libertad de expresión, es empeorar nuestro grave problema de identificación y de humanización". Annick trata de hacerse oír por los especialistas para que les llegue el mensaje siguiente: "Decir a aquellos que deciden, desde ya, que pensar por nosotros supone el riesgo

³ Sinclair, J., "Don't mourn or us", *Autism Network International Newsletter, Our Voice*, vol. 1, nº 3, 1993.

⁴ Deshays, A., *Libres propos philosophiques d'une autiste*, Presses de la Renaissance, Paris, 2009.

de vaciar el 'meollo sustancial'* de nuestra razón de existir".⁵ En contra de estos métodos, ella preconiza el "riesgo de un diálogo", la voluntad de "dominar el miedo que aísla", invita incluso a "degustar los rasgos humorísticos propios" de la manera en que los autistas "visionan la vida". Todo esto, añade, "obliga a trabajar más en la unicidad que en la uniformidad, más en relación dual que en planteamientos unilaterales". Al igual que la mayoría de los autistas, Annick pide ser considerada un sujeto capaz de una creatividad que conviene tener en cuenta: "Elevar nuestros conocimientos de acuerdo con nuestro buen parecer, destaca, despliega un potencial que nos es propio [...] Cuanto más participo de las decisiones que me conciernen, más tengo la impresión de existir del todo".⁶

A falta de ser escuchados, muchos autistas acaban resignándose a lo que se les impone. Pero cuando el sujeto posee medios para expresarse, se rebela. Así, D. Williams no oculta su indignación ante ciertas técnicas educativas. En los años 90, llevó a cabo un *stage* en Australia en un hogar especializado para niños con dificultades. Allí observó a dos educadores llenos de celo trabajando con una niña autista. Donna quedó impresionada ante su desconocimiento del mundo interior de la niña. "Me ponía enferma —escribieron— invadir su espacio personal con sus cuerpos, sus alientos, sus olores, sus risas, sus movimientos y sus ruidos. Casi enloquecidos, sacudían sonajeros y objetos ante ella como dos brujos en un desmesurado afán por exorcizar el autismo. Según ellos, a la niña le hacía falta una sobredosis

* [N. de T.] *Substantifique moelle*, expresión de Rabelais.

⁵ *Ibid.*, pp. 114, 116, 121 y 124.

⁶ *Ibid.*, p. 118.

de experiencias que su infinita sabiduría 'del mundo' podía aportarle. Si hubieran podido emplear una palanca para forzar la apertura de su alma y atiborrarla del 'mundo', seguro que lo hubieran hecho, sin percatarse siquiera de la muerte de su paciente en la mesa de operaciones. La niñita gritaba y se balanceaba, tapándose los oídos con sus brazos para amortiguar el ruido y bizqueando para ocultar la detonación visual que caía sobre ella como una paliza. Yo observaba a esa gente, deseando que ellos también llegaran a conocer el infierno de los sentidos. Observaba la tortura de una víctima que no podía defenderse en un lenguaje comprensible. [...] Aquellos cirujanos operaban con herramientas de jardinería y sin anestesia".⁷ No cabe duda de que se inspiraban en un método de aprendizaje que consiste en presentar un estímulo en secuencias repetidas, luego observar la respuesta del niño y dar una recompensa para reforzarla o inhibirla.



⁷ Williams, D., *Alguien en algún lugar*, op. cit.

Es una aplicación sistemática de estos principios lo que promueve al método ABA, fundado por Ole Ivar Lovaas. Y ello durante dos años, a un ritmo de 30-40 horas por semana, con niños de quienes no se busca obtener el consentimiento, aunque se sepa que la mayor parte de ellos experimentan esas demandas como intrusivas y amenazadoras.

Desde su invención, el psicoanálisis incomoda, al revelar que el hombre no es amo de sí mismo, contra las ilusiones de la razón. En esto no anuncia una buena nueva. Sin embargo, el psicoanálisis perdura a pesar de las críticas incessantes, lo cual demuestra, ante todo, su vitalidad. Actualmente, los ataques contra el psicoanálisis se concentran en el terreno del autismo –ataques provenientes, en particular, de *Autisme France*, asociación cuyos argumentos en favor del método ABA adopta el diputado Daniel Fasquelle. El proyecto de ley de este último tiene como objetivo la prohibición de las “prácticas psicoanalíticas”. Entre estas últimas, incluye el *packing*... ya practicado por Esquirol, a

comienzos del siglo XIX, bajo el nombre de “la camisa húmeda”, cincuenta años antes del nacimiento de Freud.

Los partidarios del método ABA abandonaron recientemente el terreno de la controversia científica legítima para producir un film propagandístico severamente condenado por la justicia, a raíz de las quejas de psicoanalistas engañados por la realizadora. El defensor de Sophie Robert, la realizadora, ha tratado de argumentar que esta condena, si se confirmara, llevaría a la prohibición de los filmes de Michael Moore. En cuanto a Michael Moore, director norteamericano de filmes comprometidos (*Bowling for Columbine*, *Fahrenheit 9/11*) ha sido sometido a numerosos procesos; los ha ganado todos. Bien debe de haber algunas diferencias entre su práctica y la de S. Robert. Dos de ellas resultan evidentes: M. Moore aparece en escena y filma las preguntas que hace a sus interlocutores. S. Robert no aparece y corta, en el montaje, algunas de las preguntas que corresponden a las respuestas dadas, lo cual cambia, evidentemente, el valor de la respuesta. Por otra parte, M. Moore interroga a personalidades representativas de las opiniones que combate, mientras que S. Robert, aunque también interroga a ciertas personalidades representativas, por otra parte convoca a psicoanalistas completamente desconocidos y que expresan opiniones que solo les comprometen a ellos mismos. Quien quisiera emplear el mismo procedimiento propagandístico para oponerse al método ABA, buscaría a un educador partidario de dicho método que todavía utilizara los castigos corporales –lo cual no sería muy difícil de encontrar–, incluso un nostálgico de los buenos viejos shocks eléctricos inicialmente empleados por Lovaas. Esto sería propaganda, porque el método plantea hoy día no recurrir ya a los condicionamientos aversivos y los castigos. En

suma, si M. Moore está tan presente en sus filmes, se puede deducir que está orgulloso de lo que hace. S. Robert optó por esconderse. Pierre Delion, Bernard Golse, Daniel Widlöcher y Laurent Danon-Boileau denuncian “un montaje truncado, al servicio de una causa que se quiere demostrar” y que tiene por objetivo ridiculizarlos.⁸ Los psicoanalistas de la *École de la Cause Freudienne*, Éric Laurent, Alexandre Stevens y Esthela Solano-Suárez no han retrocedido y han formulado una demanda, de tal modo que la deformación maligna de sus declaraciones ha sido confirmada por la justicia en primera instancia.

Los partidarios del ABA militan contra un psicoanálisis que unas veces inventan, otras veces caricaturizan. Según ellos, el psicoanálisis culpabiliza a los padres. Apoyándose una y otra vez en una frase caduca de Bruno Bettelheim, controvertida ya en su época, tratan de reducir toda la teoría analítica a lo que ellos enuncian como “la tesis de los psicoanalistas”. Se niegan deshonestamente a tener en cuenta que ningún psicoanalista serio la sostiene hoy día.

Afirman, por otra parte, que el autismo sería únicamente un trastorno neurobiológico. Ahora bien, los datos más probatorios en favor de tal concepción, siempre revelan que elementos vinculados al entorno interfieren con una posible predisposición genética. Aunque está establecido que diversos métodos aplicados de manera intensiva (y preferentemente caso por caso) consiguen modificar las conductas de los sujetos, hay que subrayar que no existe

⁸ Testimonio de P. Delion, dossier *Coordination Internationale entre Psychothérapeutes Psychanalystes s'occupant de personnes avec Autisme*, CIPPA, noviembre 2011, p. 39 (cf. www.cippautisme.org).

ningún tratamiento biológico del autismo, y que el descubrimiento de la plasticidad cerebral da cuenta de la eficiencia tanto de las prácticas psicológicas como de los métodos de aprendizaje.



Un amplio examen de la literatura científica internacional, el Informe Baghdadli, consagrado a las "intervenciones educativas, pedagógicas y terapéuticas propuestas en el autismo"⁹ acaba constatando una extrema diversidad y una gran heterogeneidad de los métodos empleados. Este informe concluye que "no se puede proponer hoy día un algoritmo terapéutico simple y que las recomendaciones de buena práctica solo se basan en un nivel de prueba muy limitado"¹⁰ –contrariamente a la publicidad que hacen algunos.

La constatación de incertidumbre que resulta de las investigaciones en curso no es capaz de contrarrestar la opinión,

⁹ Baghdadli, A., Noyer, M., Aussiloux, C., *Interventions éducatives, pédagogiques et thérapeutiques proposées dans l'autisme*, Ministère de la Santé et des Solidarités, Direction Générale de l'Action Sociale, Paris, junio 2007.

¹⁰ Fuentes-Biggi, J. y col., *Ministerio de Sanidad y Consumo. Guía de buena práctica para el tratamiento de los trastornos del espectro autista*, Revista Neurología, Barcelona, 2006, 43 (7), pp. 425-438.

hoy día muy extendida, de acuerdo con la cual la prioridad sería proponer a los autistas estrategias educativas evaluables. Este postulado se acompaña por regla general de una referencia acrítica al hombre normal que sería la culminación del proceso educativo. De ello se desprenden consecuencias inmediatas que adquieren la forma de la evidencia misma: resulta necesario oponerse a las llamadas "obsesiones" del sujeto autista, al igual que se impondría privarlo, tan pronto sea posible, de su objeto autístico. Pero las monografías clínicas y los relatos autobiográficos, que por desgracia están excluidos de la literatura científica internacional sobre el autismo, se oponen a menudo a esta suposición.

Los padres de Derek Paravicini, y en particular su "Nanny", hicieron desde su más temprana infancia todo lo que la mayoría de "especialistas" desaconsejan, favoreciendo sus "obsesiones" por la música y su apego a un objeto autístico, en este caso un órgano eléctrico. Sin embargo, constatan, "a medida que sus capacidades musicales fueron ampliándose, el vínculo entre éstas y su desarrollo intelectual y social se hizo más manifiesto".¹¹ Todas sus adquisiciones pasaron por la mediación de su islote de competencia, hasta permitirle, en la edad adulta, no solo darse a conocer en conciertos, solo o con una orquesta, sino también adquirir un sentimiento de sí mismo suficiente para afirmar su voluntad, de un modo apropiado, en la conversación con un extraño.¹²

La autonomía social en la edad adulta de Daniel Tammet, quien tenía, también él, padres "indulgentes" con sus

¹¹ Ockelford, A., *In the key of genius. The extraordinary life of Derek Paravicini*, Hutchinson, Londres, 2007, p. 214.

¹² *Ibid.*, p. 242.

“obsesiones”,¹³ es todavía más marcada que la de D. Paravicini. De la misma manera, Donna Williams y Temple Grandin pudieron consagrarse a sus “obsesiones” y cultivar su apego a sus objetos autísticos. En consecuencia, parece legítimo preguntarse si el hecho de que eludieran ser tratados por especialistas del autismo no fue para ellos una suerte.

Como se sabe, Leo Kanner no estaba lejos de plantearse la misma pregunta al considerar el destino de los once niños de su artículo princeps, veintisiete años después de su publicación. Dos de ellos habían conseguido eludir las instituciones de cuidados e integrarse socialmente, y resulta manifiesto que una educación permisiva y el cultivo de sus “obsesiones” les habían ayudado mucho. En lo que a Donald se refiere, cuando alcanzó la edad de nueve años, sus padres lo dejaron en una granja a unas diez millas de su casa. “Una asistente social que fue a visitarlo tres años después, se quedó ‘sorprendida ante la sabiduría’ de la pareja que se ocupaba de él. Lejos de haberlo ‘enmarcado’ con aprendizajes sistematizados, habían conseguido ‘dar finalidades a sus estereotipias’”.

En cuanto a Federico, a los 34 años estaba empleado en una oficina donde efectuaba un trabajo rutinario en relación con máquinas copadoras. Según Kanner, se había beneficiado de un arreglo de sus condiciones de vida similares a las que habían sido provechosas para Donald: en el marco de las Escuelas Devereux, Federico había sido “integrado poco a poco a objetivos de socialización por medio de sus aptitudes para la música y la fotografía”.¹⁴

¹³ Tammet, D., *Nacido en un día azul*, Editorial Sirio, Málaga, 2007.

¹⁴ *Ibid.*

El destino de los otros nueve niños observados por Kanner en 1943 fue mucho menos favorable. De resultas de esta constatación, escribe: “Es inevitable tener la impresión de que la admisión en un hospital estatal equivalió a una condena de por vida: con la desaparición de las asombrosas gestas de memoria automática, el abandono del combate anterior, patológico pero activo, por mantener la inmutabilidad, [se produce una] pérdida de interés por los objetos, añadida a la pobreza fundamental de la relación con los demás –en otros términos, una retirada completa a una casi-nada”.¹⁵

Aquí hay, al alcance de la mano, un saber esencial sobre la terapéutica del autismo. Kanner advierte que la inmutabilidad y el interés por los objetos ponen de manifiesto actividades psíquicas preciosas, que su supresión conduce a los sujetos hacia la casi-nada. A la inversa, Donald y Frederic ponen de relieve el provecho que un autista puede extraer de sus “obsesiones” y de sus islotes de competencia. Pero este saber quedará rápidamente recubierto por los sedimentos superpuestos de estudios del desarrollo, centrados en la ideología del hombre normal, del cual se supone que no tiene ni un apego excesivo por los objetos ni un comportamiento de inmutabilidad. Lo que es peor, los planteamientos biológicos sugerirán que esos niños están demasiado afectados como para que sus cosas raras merezcan atención y puedan poseer una función. Los especialistas no están predispuestos a admitir que los “enfermos” puedan tener un saber digno sobre sus trastornos.

Birgen Sellin tuvo esa cruel experiencia: al no coincidir su testimonio con los saberes dominantes sobre el autismo,

¹⁵ *Ibid.*

una campaña de prensa trató de cuestionar la autenticidad de sus escritos. Una de las razones del encarnecimiento de algunos contra el uso de la comunicación asistida con autistas bebe de las mismas fuentes: el discurso de la ciencia no se lleva bien con la singularidad del sujeto, de manera que su ambición es siempre acallararlo.



- IV -

De hecho, los logros más elevados en el funcionamiento social de sujetos autistas no han sido obtenidos mediante la aplicación de técnicas de aprendizaje, ni mediante curas balizadas por etapas de desarrollo, sino por la vía de iniciativas singulares, de una gran diversidad, cuya progresión no fue bloqueada por el saber de los especialistas sobre el autismo. No solo los psicoanalistas han captado que la mejor ayuda que se pueda dar al sujeto autista no es la de los técnicos del aparato psíquico, sino la de educadores o terapeutas capaces de borrar sus *a priori* para dejar paso a las invenciones del otro. A este respecto, la terapia mediante el juego, de inspiración rogeriana, efectuada por Virginia Axline con Dibs, puede servir como ejemplo.

Axline no dio comienzo a la cura sabiendo de antemano el recorrido que su paciente debería efectuar. Muy al contrario, se esforzó en no decirle nada que pudiera indicar un deseo por su parte de verle hacer algo en particular. Se conformó con comunicarse con él, tratando de no penetrar a la fuerza en su mundo interior, sino tratando de comprender

la especificidad de su sistema de referencias. "Yo quería –escribe– que él fuera el guía. Simplemente quería seguirlo". Su empeño era que Dibs no sintiera que tenía la obligación de leer los pensamientos de su terapeuta para orientarse en la cura. Axline no quería proponerle una solución preconcebida y tenía la audacia de pensar que todo "cambio significativo" debía venir del propio sujeto.¹⁶ La aplicación de este método la condujo a uno de los logros más asombrosos en materia de terapia de un sujeto autista.

Este testimonio notable, mundialmente conocido en los años 60, no entra ya hoy día en el marco metodológico del discurso científico. Sin embargo, se benefició de condiciones excepcionales, ya que toda las sesiones fueron grabadas íntegramente. ¡Qué importa! La revisión de la literatura mundial sobre el autismo antes mencionada no sabe de su existencia. La experiencia de Axline –nos sugieren de este modo– debe ser ahora considerada nula y como si no hubiera tenido lugar.

Entonces, ¿cómo hacer con los niños autistas? Niños, educadores y terapeutas se plantean esta pregunta y se ven hoy día enfrentados con una multitud de propuestas. Esta diversidad se puede distribuir, sin embargo, en tres grandes orientaciones: los métodos comportamentales, los métodos cognitivo-comportamentales y los métodos psicodinámicos. Todos ellos demuestran una aptitud indiscutible en lo que se refiere a modificar los comportamientos de los autistas. Entonces, ¿cómo orientarse?



¹⁶ Axline, V., *Dibs, en busca del yo*, Editorial Diana, México, 1988.

El abordaje conductual merece un estudio detallado, ya que hoy día las autoridades sanitarias lo favorecen. El *Applied Behavior Analysis*, ABA, no se molesta en llevar a cabo estudios sobre el funcionamiento del niño autista, ni sobre su especificidad. En conformidad con la hipótesis metódica del behaviorismo, considera el psiquismo como una caja negra, y no trata de abrirla, de tal manera que se sitúa en el grado cero de la comprensión de la psicología del autista. Es un método que trata de aprendizajes, no es una forma de conocimiento del autismo. Actúa esencialmente descomponiendo las tareas a aprender, luego reforzando, por condicionamiento, la adquisición de cada elemento de la tarea.

Según los especialistas de este método, muchas instituciones que la toman como referencia solo aplican sus rudimentos. Es cierto que resulta difícil aplicarla con todo su rigor. Requiere un personal cualificado, un tratamiento individual y equipos que trabajan preferentemente por parejas. Además, uno de los padres debe formar parte del equipo. Lo ideal es un tratamiento continuo desde la hora

de levantarse hasta la de acostarse y se requiere un mínimo de treinta horas por semana. La disponibilidad que se exige a los padres es pocas veces compatible con una actividad profesional.

El ABA se limita a abordar los comportamientos que se dedica a normativizar, sin buscar penetrar en sus funciones y sin preocuparse por la vida afectiva. No sólo confronta al sujeto autista permanentemente con demandas que él experimenta como intrusivas y amenazadoras, sino que su voluntaria ignorancia del funcionamiento cognitivo lo lleva a veces a recurrir a técnicas que la mayoría de las otras especialidades consideran inadecuadas. Este método educativo para todo uso conduce a la suposición de que lo que es verdadero para la mayoría de los individuos –o sea, que “lo imprevisto y la novedad aumentan mucho el reforzamiento”¹⁷– debe serlo también para los autistas. En consecuencia, los partidarios del ABA no dudan en fomentar el recurso a “sorpresas”, de las que se supone que son “por lo general muy agradables y motivadoras”. Pero tal descripción choca con la opinión unánime de los autistas de alto nivel, quienes experimentaron, todos ellos, la función tranquilizadora de las conductas de inmutabilidad. “No me gustaban las sorpresas –dice Gunilla Gerland– y eso valía para todos los dominios de la vida. No quería que me tomaran por sorpresa, en ningún momento. En efecto, para tener alguna posibilidad de superar ciertos acontecimientos, tenía que estar preparada”.¹⁸

¹⁷ Leaf, R., McEachin, J., *Esperanza Para el Autismo: Un trabajo en progreso. Manual de trabajo para padres, profesionales y educadores*, Ed. Fundación ESCO, Cartagena, 2003.

¹⁸ Gerland, G., *A real person. Life on the outside*, Souvenir Press, 2003.

Por otra parte, aconsejar a los educadores ABA que pongan entusiasmo en su voz,¹⁹ pone de manifiesto una desconocimiento decidido de las aportaciones del psicoanálisis en relación al carácter angustiante de la voz para el autista.²⁰ La mayoría de los clínicos coinciden, sin embargo, en una actitud opuesta y hacen énfasis, empezando por Hans Asperger, que más vale hablarles “sin emoción”²¹ si uno quiere hacerse oír.

En este contexto, que induce situaciones de enfrentamiento, se hace necesario dar consejos a los educadores ABA, no para moderar las intervenciones físicas, sino para incitarlos a que las hagan únicamente sintiéndose capaces de asumirlas: “No des consignas que van a desencadenar una pelea –les enseñan– si no eres capaz de asumirla (hacer que se siente, tratar de obtener un contacto visual, hacer que permanezca tranquilo o hacerle decir ‘Buenos días’ o ‘Adiós’). Te corresponde decidir si eso es verdaderamente importante, ¡y si estás preparado! Dicho de otra manera, nunca exijas nada si no estás preparado para las consecuencias que podrían derivarse y que exigirían una intervención física”.²² En suma, el educador ABA no oculta que debe estar preparado para la pelea por el bien del otro.

De esto se desprende que, en esta perspectiva, la especificidad del funcionamiento del sujeto autista es esencial-

¹⁹ Leaf, R., McEachin, J., *Esperanza Para el Autismo: Un trabajo en progreso*, op. cit.

²⁰ Maleval, J.-C., *El autista y su voz*, Editorial Gredos, Barcelona, 2011.

²¹ Asperger, H., “Autistic psychopathy’ in childhood” (1944), en U. Frith (ed.), *Autism and Asperger syndrome*, Cambridge University Press, Cambridge, 1991.

²² Leaf, R., McEachin, J., *Esperanza Para el Autismo: Un trabajo en progreso*, op. cit.

mente concebida como un obstáculo al trabajo educativo. Nunca se mencionan sus angustias, y sus intereses no se tienen muy en cuenta, porque se trata de nociones psicológicas no directamente observables. Por el contrario, se combaten su aislamiento, sus distracciones, sus cóleras, sus autoestimulaciones y su negativa a cooperar. En resumen, se trata esencialmente de hacer que el niño obedezca, llevándolo a compartir los puntos de vista del educador sobre las normas del desarrollo de la persona.

Sin duda, la práctica del ABA obliga a tener en cuenta ciertas dificultades cognitivas, pero se le exige más al autista que las supere que al educador que se adapte a ellas. En particular, las especificidades de su funcionamiento afectivo son ignoradas. Se trata de un método al que no le preocupan las diferencias del niño autista: un método generalizable a todos. Por otra parte, técnicas de inspiración similar se emplean, especialmente en Canadá, para reeducar a los delincuentes. “Este proceso pedagógico –afirman– es aplicable a todas las edades y a todas las poblaciones [...] Es simplemente una buena enseñanza”.²³

Este método se basa en la hipótesis implícita de acuerdo con la cual todos los seres humanos comparten el mismo funcionamiento. En consecuencia, sus especialistas afirman que la aplican en la educación de sus propios hijos, en sus relaciones amistosas y amorosas, así como para entrenar a un equipo de *base-ball*, de *football* o de danza.²⁴ Nada se le resiste: puede mejorar las competencias sociales, los logros profesionales, la adquisición del lenguaje, la autonomía, el

²³ *Ibid.*

²⁴ Leaf, R.; MacEachin, J.; Taubman, M., *L'approche comportementale de l'autisme*, Pearson Education France, 2008.

ocio, etc. De hecho, los partidarios del abordaje conductista no trabajan con autistas, sino con *anormales*. Lovaas y sus colaboradores lo dicen sin dudar, afirmando que el autismo no existe: según ellos fue un error de Kanner. Lo que silencian es el hecho de que Asperger cometió el mismo “error” al año siguiente, sin conocer los trabajos de Kanner.

Una de las objeciones que más a menudo se hacen al método ABA reside en el uso de condicionamientos aversivos, término técnico que designa lo que el lenguaje corriente prefiere llamar “castigos”. Los conductistas han constatado que tales condicionamientos son eficaces. Entonces, ¿por qué no emplearlos con todo su rigor? Los partidarios de este método no ocultan que Lovaas inició sus investigaciones en los años 60 aplicando choques eléctricos a niños autistas para reducir comportamientos de automutilación. Los resultados fueron concluyentes.²⁵ Destacan que el abandono ulterior de los métodos punitivos se produjo bajo la influencia de consideraciones éticas suscitadas por la presión social y no en nombre de la ciencia. Invocan lo “políticamente correcto”. Se puede captar cierta contrariedad por haberse tenido que privar de métodos tan eficaces.

Aunque plantean razones pertinentes para hacerlo. El castigo, afirman, puede ser un procedimiento que suponga un alto grado de maltrato y requiere, por lo tanto, un control cuidadoso.²⁶ Y añaden: “Hemos sido testigos de circunstancias en las cuales algunos ‘profesionales’ han

²⁵ Lovaas, O. I.; Simmons, J. Q., “Manipulation of self-destruction in three retarded children”, *Journal of Applied Behavior Analysis*, 1969, 2(3), pp. 143-157.

²⁶ Durante una investigación efectuada en 1973, para demostrar la eficacia del método ABA en la normativización de los compor-

abusado del castigo, hasta un punto que es considerado maltrato".²⁷ Lo que es más, advierten que es un procedimiento excesivamente fácil de usar, al que se recurre demasiado a menudo "de un modo emocional", de tal manera que su "uso incorrecto" corre el riesgo de afectar negativamente a la reputación del ABA. La mención de un "uso incorrecto" del castigo en un trabajo que explica las razones de su cese es importante: revela que persiste en la lógica del método la noción de una punición correcta. Por otra parte, se afirma que fue empleada "correctamente" en 1973 gracias a una buena formación del personal y bajo la vigilancia de varios supervisores —entre ellos, el Dr. Lovaas.

Esto no deja de tener consecuencias en la práctica cotidiana del ABA. En opinión incluso de sus especialistas, a menudo es implementado por profesionales que no son lo suficientemente competentes, al no haberse formado en la UCLA (Universidad de California, Los Ángeles).²⁸ De este modo, algunos de ellos solo conocen las nociones más sumarias, o sea, que el niño debe hacer lo que se le pide. Cuando sus negativas ponen demasiado a prueba la paciencia del educador, surge la tentación de ir más allá de recurrir únicamente a los condicionamientos positivos, para apelar

tamientos, se emplearon castigos, pero el personal recibió una formación sobre su uso "con el fin de asegurar un empleo correcto del procedimiento", Leaf, R., McEachin, J., *Esperanza Para el Autismo: Un trabajo en progreso, op. cit.*

²⁷ *Ibíd.*

²⁸ "Hemos observado a menudo —escriben los autores lamentándose— programas llevados a cabo por individuos que nunca han estado vinculados a UCLA, pero que se amparan en su modelo", Leaf, R., McEachin, J., *Esperanza Para el Autismo: Un trabajo en progreso, op. cit.*, p. 45.

a otros, sin duda no recomendados pero cuya eficacia ha sido científicamente demostrada. Los especialistas de la UCLA admiten que todavía existen profesionales que emplean métodos aversivos, pero adoptan un tono tranquilizador: "No son necesarios, la mayoría emplea únicamente abordajes conductuales positivos".²⁹

Sin embargo, aunque se eviten los condicionamientos aversivos, el método ABA sigue siendo una práctica que ejerce una violencia sobre el niño autista, al no tener en cuenta lo que lo angustia, al ignorar la importancia de sus conductas de inmutabilidad, al querer separarlo de su objeto autístico, al pedirle que se adapte al terapeuta e impedirle que se aisle. El comportamiento "difícil" del niño, su frecuente negativa inicial a cooperar, no suscitan ninguna pregunta, solo son entendidos como modos de comunicación o como surgidos de dificultades específicas. En lo esencial, se le pide al niño que obedezca. Así se corre el riesgo de un aprendizaje de la sumisión que obstaculiza el acceso a la independencia.

Los resultados obtenidos mediante el ABA son, al igual que el mismo método, deshumanizados, puramente estadísticos. Los relatos de casos son extremadamente infrecuentes. Jamás ha habido un autista de alto nivel que haya descrito una salida de su repliegue mediante una aplicación sistemática de aprendizajes obligatorios.



²⁹ *Ibíd.*, p. 194.

Partiendo de la constatación de que los autistas comprenden el mundo de un modo muy diferente que los demás niños, muchos métodos extraen una serie de consecuencias. Tratan de tener en cuenta la especificidad del funcionamiento cognitivo de los sujetos autistas, lo cual los lleva a instaurar estrategias educativas, no ya "para todo uso", sino adaptadas a su modo de funcionamiento. Estos métodos (TEACCH, PECS, Makaton...) apuntan a construir una realidad compartida, de tal manera que, lo más a menudo, promueven la estructuración de un entorno y el empleo de un sistema de comunicación con ayuda de pictogramas.

Al escuchar las singularidades cognitivas de los autistas, los educadores que se refieren a estos métodos se ven llevados, a veces, a preguntarse sobre el funcionamiento afectivo, de tal manera que pueden llegar a ser menos afirmativos en cuanto a la necesidad de separar al niño de su objeto autístico y de sus conductas de inmutabilidad.

Así, en contra de los partidarios del método ABA, un

partidario del método TEACCH (*Treatment and Education of Autistic and related Communication Handicapped Children*) llega a afirmar que los autistas necesitan de sus estereotipias y que tienen derecho a ellas.³⁰ Sin embargo, si se separan los aprendizajes del sentido y de las motivaciones, no solo se hace difícil generalizarlos, sino que las adquisiciones siguen teniendo un carácter artificial. Los resultados obtenidos dan a veces una impresión extraña a un observador externo. Cuando Oliver Sacks, en los años 90, visita en los EE.UU. un hogar especializado en la educación de autistas, más inspirada por el método TEACCH, constata que muchos han aprendido a funcionar a duras penas, pero él no puede dejar de sentir cierta incomodidad. Así, escribe: "Conseguían formalmente, o al menos exteriormente, plejarse a ciertas convenciones sociales, pero la formalidad o la exterioridad de sus comportamientos eran de por sí desconcertantes. La artificialidad de tales adaptaciones me chocó particularmente un día que visité una escuela. Los niños que allí había me soltaron, en alta voz, pero sin la menor modulación y tendiéndome rígidamente la mano: 'Buenos días, me llamo Peter... estoy muy bien gracias cómo está usted', todo ello sin puntuación ni entonación -un poco como si recitaran una letanía descarnada. ¿Conseguiría alguna vez uno u otro de estos niños, me pregunté, llegar a ser autónomo?".³¹ En efecto, no basta con hacerles adquirir conocimientos, algo a lo que se prestan sus buenas capacidades de memorización. Hay que subrayar que un aprendizaje auténtico se distingue de un amaestramiento: a la

³⁰ Peeters, T., *L'autisme. De la compréhension à l'intervention*, Dunod, Paris, 1996, p. 191.

³¹ Sacks, O., *Un antropólogo en Marte*, Anagrama, Barcelona, 2005.

adquisición de un comportamiento, le añade la asimilación por el sujeto de su sentido.

Los tres grandes métodos de tratamiento del autismo se basan en concepciones de lo humano profundamente diferentes, lo cual los lleva ya de por sí a enfrentarse unos con otros. Sin embargo, todos ellos han recogido una experiencia de la práctica con autistas y pueden, en consecuencia, exhibir resultados terapéuticos. Parece interesante, en consecuencia, preguntarse por la posible existencia de ciertos puntos de acuerdo, más allá de sus manifiestas divergencias. De hecho, los hay.

Para empezar, todos han contribuido a demoler la noción de la incurabilidad del autismo. Todos insisten en el hecho de que no se trata de una deficiencia irremediable y en que es posible la socialización de tales sujetos –al menos, de algunos de ellos. Ninguno de estos métodos plantearía una objeción en lo referente a escolarizar al niño autista cuando sea capaz de adaptarse a la enseñanza ordinaria– con la condición de que no sea rechazado por los otros alumnos. La necesidad de individualizar las atenciones siempre es puesta de relieve –incluso por parte de métodos que se prestan poco a ello. Finalmente, puede ser útil recordar que, entre los especialistas informados, hay consenso en cuanto al hecho de que la causa del autismo es ignorada: ni los aprendizajes inadaptados, ni las disfunciones en el tratamiento de la información, ni el deseo inconsciente de los padres, ni la genética, son capaces de explicar su génesis.

Estos puntos de acuerdo son importantes, pero siguen siendo mínimos respecto a la amplitud de las divergencias.

El método ABA se limita esencialmente a abordar comportamientos que se dedica a normativizar, sin tratar de pe-

netrar en sus funciones respectivas y sin preocuparse de la vida afectiva.

Por el contrario, el programa TEACCH se apoya en un conocimiento detallado del funcionamiento cognitivo del autista y las técnicas que desarrolla lo tienen en cuenta. Sin embargo, en esta perspectiva, la vida afectiva y el trabajo de protección contra la angustia siguen resultando impenetrables.

El abordaje psicoanalítico es más heurístico, porque no deja de lado ningún dominio del funcionamiento del ser humano.



El abordaje psicoanalítico es el único capaz de proponer una comprensión, no solo del funcionamiento afectivo, sino también de las consecuencias que este tiene sobre el cognitivo. Es el único que puede dar cuenta de la función del objeto autístico, la primacía del signo y el carácter extraño de la enunciación. Es el único que puede extraer, tras la diversidad de los comportamientos, lo que hay de constante en el autismo. En suma, se apoya en un conocimiento del conjunto de la subjetividad (ciertamente, parcial y provisoria), mientras que el método ABA reduce al niño a sus comportamientos y el programa TEACCH solo capta en el sujeto su conciencia cognitiva.

Los planteamientos que tienen en cuenta la subjetividad tienen consecuencias profundas en el tratamiento. Al no focalizarse en una parte del funcionamiento del sujeto, no obstaculizan una escucha sin restricciones de lo que él expresa, y permiten, por lo tanto, apoyarse en sus propias invenciones. Por otra parte, valorizan al niño autista, que no es captado de entrada como un deficiente manipulador, sino como un niño inteligente entorpecido por sus angustias.

La rica experiencia recogida en instituciones cuyos métodos se originan en el abordaje psicoanalítico, incita claramente a constatar que un sujeto autista "aprende a menudo, e incluso mejor, por la tangente que cuando es confrontado directamente y sin escapatoria posible a la tarea en cuestión. Aunque tenga la apariencia de estar ausente, observa y aprende a través de los otros niños, y luego podrá reproducir lo que ha visto hacer a otros".³² En la *Antenne 110* de Bruselas,³³ así como en otras instituciones donde el descubrimiento freudiano constituye una orientación principal, el trabajo con el sujeto autista busca, no aplicar a todos una técnica predeterminada, sino inventar para cada uno una manera de hacer.

"Partimos del niño tal como es -se afirma en tales lugares- con sus potencialidades y sus incapacidades, pero también con su objeto privilegiado, que puede ser un palo, un pedazo de cuerda, un circuito, Walt Disney, etc., e inventamos útiles, estrategias para extender, desplazar, generalizar este centro de interés privilegiado y llevar progresivamente al niño hacia un proceso de aprendizaje. Por este hecho, la atención y el interés del niño son suscitados por el trabajo

³² *Antenne 110*, "Un programme? Pas sans le sujet", *Préliminaire*, n° 16, 2006, p. 22

³³ La *Red Internacional de Instituciones Infantiles (RI3)* es una red del Campo freudiano creada por Jacques-Alain Miller en 1992. Actualmente la constituyen tres instituciones como miembros (la *Antenne 110*, le *Courtil*, en Bélgica, y el CTR de Nonette, en Francia) y otras como asociadas (Podensac, l'Île verte, La Demi-Lune y el Hospital de día de Aubervilliers, en Francia, Le Prétexte, en Bélgica). Estas instituciones reciben a niños, adolescentes y adultos jóvenes psicóticos y autistas. Se orientan con la obra de Freud y la enseñanza de Lacan.

requerido, que entonces resulta motivador y se convierte en fuente de satisfacciones".³⁴

Un ejemplo simple, que ilustra esta experiencia cotidiana, relata una observación muchas veces reiterada en tales lugares.

"A su llegada a la *Antenne*, Hubert no estaba en absoluto preparado para integrar un aprendizaje pedagógico: en la clase de logopedia, no respondía a las preguntas, no escuchaba las consignas, no revelaba nada de lo que sabía. Sostenía siempre en la mano un palo, objeto preferencial al que imprimía una oscilación. En vez de atribuir a este comportamiento el estatuto restringido de una simple estereotipia disfuncional que habría que eliminar de entrada, planteamos la hipótesis de que este interés por un palo tenía una función y lo empleamos como punto de partida de un trabajo individualizado. Esto permitió a Hubert interesarse luego en el badajo de la campana de la iglesia de Genval, más tarde en las dos agujas del reloj de la misma iglesia, lo cual le hizo venir ganas de aprender a leer la hora, y con tal fin aprender las cifras con la logopeda, primero del uno al doce (esfera del reloj), después desde trece hasta veinticuatro (horas del día), luego hasta sesenta (minutos por hora), etc. Así los talleres que, durante algunas semanas, tuvieron la finalidad de ir a examinar la iglesia, el campanario y el reloj, permitieron trazar un camino desde el objeto preferencial del niño hasta el aprendizaje de las cifras, a continuación las letras y, por añadidura, hicieron nacer en él un gusto, uná motivación por el aprendizaje pedagógico".³⁵

³⁴ *Antenne 110*, "Un programme? Pas sans le sujet", *op. cit.*, pág. 27.

³⁵ *Ibid.*, pp. 27-28.

Sin duda, no se trata de pretender que las adquisiciones adquiridas de esta forma se consigan sin algún tipo de presión. A este respecto, Antonio Di Ciaccia habla de la necesidad de un "forzamiento suave", indicación confirmada por los propios autistas. Una madre de un niño autista observa: "Si no insisto más allá de lo razonable, no hay resultado, porque la cosa no se pone en marcha. Sin embargo, aun oponiéndose, Anneclaire realmente demanda enseñanzas y aprendizajes, aunque no los inicia ella sola. Constato esta paradoja sin comprenderlo [...] Le es necesario un impulso exterior para ponerse en marcha. Una vez lo hace, nada la detiene, y si yo paro, todo se detiene".³⁶ No es por el grado de firmeza por lo que el "forzamiento suave" se distingue del aprendizaje obligado, la diferencia reside en su misma naturaleza. El "forzamiento suave" se apoya en los intereses del sujeto; el aprendizaje obligado, en el saber del educador. El primero tiene sus raíces en la dinámica subjetiva, mientras que el segundo la ignora. El aprendizaje consentido moviliza una dinámica subjetiva que en el aprendizaje obligado está ausente, o bien se ejerce en sentido contrario al trabajo. Ciertamente, no hay duda de que las técnicas de aprendizaje obligado consiguen mejorar el CI del sujeto y sus capacidades cognitivas. A pesar de su diversidad, todas resultan ser relativamente eficaces en este aspecto. También contribuyen a la adquisición de competencias sociales, a veces inculcadas sin consideración.

Sin embargo, la cuestión principal planteada por los métodos educativos de tratamiento del autismo es la que con razón plantea O. Sacks: ¿qué ganancia en autonomía?

³⁶ Damaggio, N., *Une épée dans la brume. Syndrome d'Asperger et espoir*, Anne Carrière, Paris, 2011, p. 74.

Es un hecho manifiesto que la ganancia en autonomía no está estrechamente correlacionada con la mejora cognitiva. Quienes han conseguido dar un paso decisivo a este respecto, revelan que la autonomía resulta de una elección que no se puede enseñar. La autonomía solo se alcanza mediante una decisión crucial que produce una mutación subjetiva. Para ello es necesario que dicha decisión no sea obstaculizada por el entorno. Conviene, no solo que el sujeto autista acepte arriesgarse a abandonar su control del mundo, sino que no haya un Otro sobreprotector que se enfrente a él y le ponga obstáculos.

Las ganancias en independencia no se pueden enseñar: provienen de actos decisivos de los que el sujeto debe hacerse responsable. Para D. Williams, se trató, en primer lugar, de aceptar el riesgo de revelar su mundo interior publicando su primer libro: ella testimonia de que fue para ella una dura prueba, no sin angustia. T. Grandin tampoco dudó en arriesgarse para abrirse al mundo; ella relata con precisión cómo su búsqueda de autonomía se fue produ-

ciendo al ritmo de elecciones concretadas en el franqueamiento de puertas simbólicas.

Un giro decisivo en la existencia de D. Tammet se produjo, igualmente, cuando tomó la decisión "a la vez terrorífica y muy excitante" de marcharse al extranjero. D. Tammet fue por mucho tiempo dependiente de su familia, pero cuando alcanzó la edad de dieciocho años, al finalizar sus estudios secundarios, sintió que tenía que hacer algo para abandonar la habitación de su infancia. Entonces tuvo el deseo de irse a trabajar a otro país, respondiendo a un anuncio que requería personas interesadas en un voluntariado. Lo habló con sus padres. Ellos dudaron de la pertinencia de su proyecto, pero en vez de considerarlo un deficiente demasiado vulnerable, en lugar de precipitarse a disuadirlo, asumieron el riesgo de no desalentar su iniciativa.³⁷ De un modo algo inesperado, D. Tammet consiguió pasar la prueba de la selección, de modo que fue destinado a Kaunas, en Lituania, para una misión de un año. Sus padres se inquietaron: ¿iba a ser capaz su hijo de vivir tanto tiempo lejos de su casa? Pero Daniel insistió en hacer lo que consideraba como "un gran paso adelante en su vida". Le encantó ir a enseñar inglés a extranjeros. Así, escribe: "Sentía angustia, por supuesto, ante la idea de ese viaje. También me preguntaba si cumpliría con las exigencias de ese trabajo. Pero también había otra cosa: la excitación de hacerme cargo, al fin, de mi vida y de mi destino. Este pensamiento me dejaba sin aliento".³⁸ A punto de cumplir veinte años, no dudó en dar un salto hacia lo desconocido, rompió con su mundo securizado, asumiendo el riesgo de un acto cuyas

³⁷ Tammet, D., *Nacido en un día azul*, op. cit.

³⁸ *Ibid.*

consecuencias no eran calculables. A pesar de su "diferencia", se adaptó muy bien a su trabajo y a la vida en Lituania. Hizo allí algunas amigas entre las mujeres que asistían a sus cursos.

Daniel se sintió capaz de tomar otra decisión fundamental, en contra de sus actitudes conformistas anteriores, confirmando así una modificación de su posición subjetiva. Osó telefonar a una asociación gay. "Esta llamada —escribe— fue una de las decisiones más importantes de mi vida".³⁹ Fue el primer paso en la vía de la aceptación de su homosexualidad. Algún tiempo después de su retorno a Inglaterra, la asumió viviendo con Neil, un compañero a quien encontró por Internet. Sus padres no se opusieron. Por eso D. Tammet estima, con razón, que el apoyo de su familia fue "una de las razones principales de [su] éxito en la vida".⁴⁰ Conviene destacar, en efecto, que se trató de un apoyo con conocimiento de causa, aceptando asumir riesgos y dejando un lugar al no saber —capaz, por lo tanto, de apostar por la responsabilidad del sujeto. De este modo los padres establecieron las condiciones que permitieron a su hijo llevar a cabo una mutación subjetiva decisiva, rompiendo con la seguridad de un mundo rutinario, con el fin de acceder a una de las estabilizaciones del autismo más logradas.

Por muy útiles y bienintencionados que sean, los métodos de aprendizaje tropiezan con límites. Su eficacia, como constata el informe Baghdadli, se limita por lo general a la adquisición de una competencia específica, planteada como objetivo de la intervención sometida a estudio, de tal ma-

³⁹ *Ibid.*

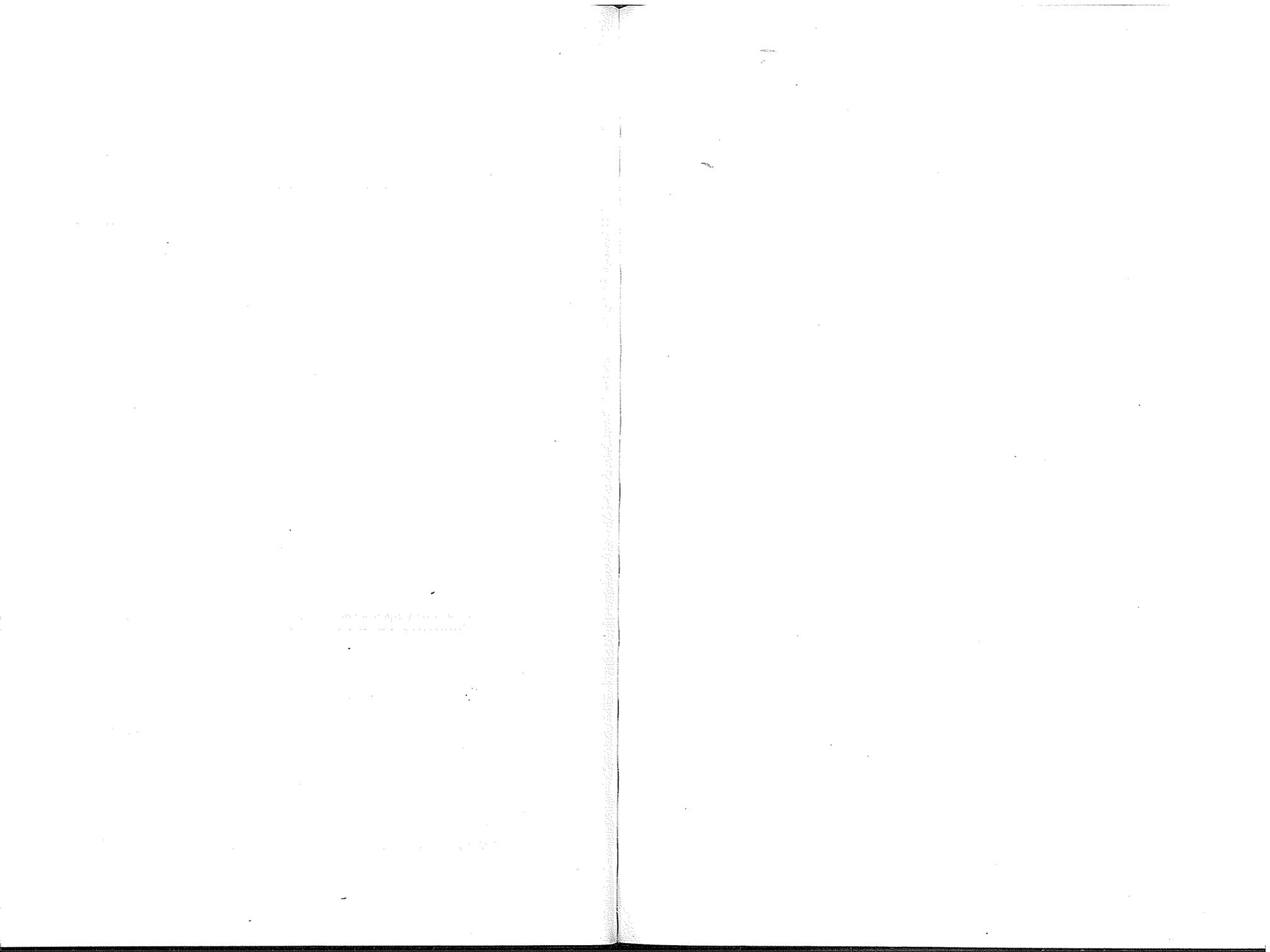
⁴⁰ *Ibid.*

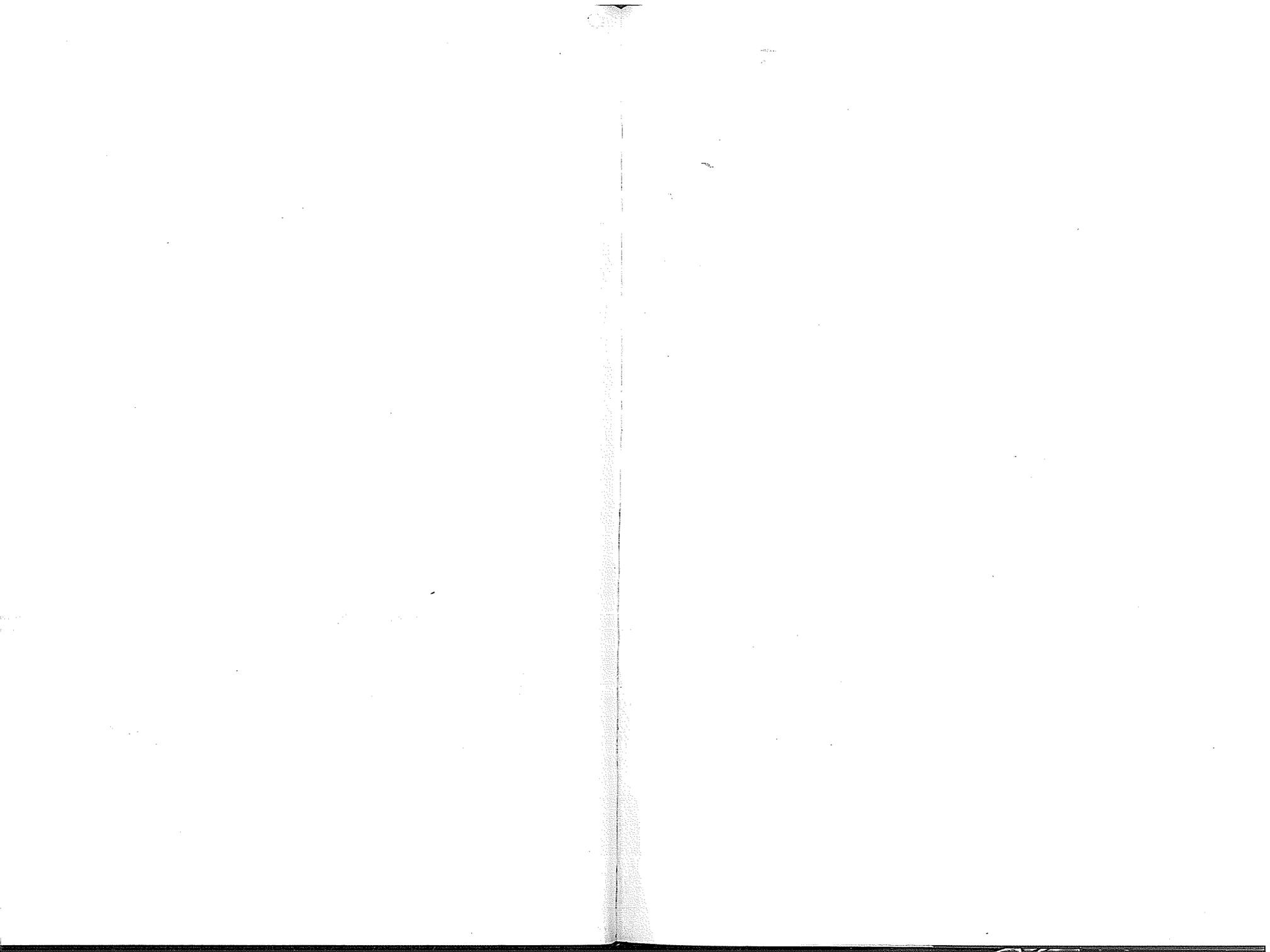
nera que no implica un cambio significativo del funcionamiento de la persona beneficiaria de dicha intervención.⁴¹ Esta constatación está fuera de toda duda. Ahora bien, muchos estudios se detienen en ese punto, sin esperanzas para el porvenir de los niños autistas. Su negativa metodológica a tener en cuenta las monografías clínicas y la biografías de autistas, que contienen un saber capaz de superarlos, constituye, en toda evidencia, un obstáculo epistemológico. Como observa con pertinencia Jacqueline Berger: "Por mirar demasiado a través de los anteojos de la omnipotencia científica, nuestras inteligencias atiborradas de certezas desaprenden lo aleatorio propio de lo humano y su creatividad".⁴²



⁴¹ Baghdadli, A., Noyer, M., Aussiloux, C., *Interventions éducatives, pédagogiques et thérapeutiques proposées dans l'autisme*, Ministère de la Santé et des Solidarités, op. cit.

⁴² Berger, J., *Sortir de l'autisme*, Buchet-Chastel, Paris, 2007, p. 31.



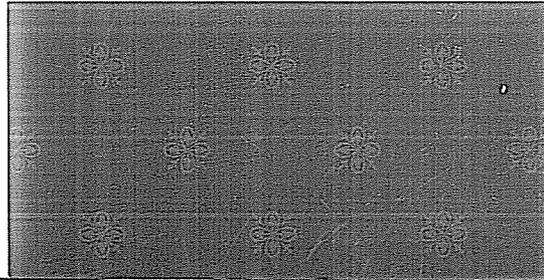


Esta edición se terminó de imprimir en el mes de septiembre de 2012,
en Grafica Aler S.R.L., Calle 77 N° 856 – B 1650 HNB
San Martín, Buenos Aires, Argentina



OTROS TÍTULOS

Vida de Lacan
Jacques-Alain Miller



¡Escuchen a los autistas! - JEAN CLAUDE MALEVAL

El abordaje psicoanalítico es el único capaz de proponer una comprensión, no solo del funcionamiento afectivo, sino también de las consecuencias que este tiene sobre el cognitivo. Es el único que puede dar cuenta de la función del objeto autístico, la primacía del signo y el carácter extraño de la enunciación. Es el único que puede extraer, tras la diversidad de los comportamientos, lo que hay de constante en el autismo. En suma, se apoya en un conocimiento del conjunto de la subjetividad (ciertamente, parcial y provisoria), mientras que el método ABA reduce al niño a sus comportamientos y el programa TEACCHI solo capta en el sujeto su conciencia cognitiva.

ISBN 978-987-1649-79-2



9 789871 164979

grama
EDICIONES