



**UNIVERSIDAD CATÓLICA
DE SANTIAGO DE GUAYAQUIL
FACULTAD DE FILOSOFÍA, LETRAS Y CIENCIAS DE LA
EDUCACIÓN**

CARRERA DE PSICOLOGÍA CLÍNICA

TEMA:

**Estudio de un caso de autismo: lo real, el deseo y el lugar en
el otro. Abordaje desde la teoría psicoanalítica**

AUTORA:

Ortega Díaz, Doménica

**Trabajo de titulación previo a la obtención del título de
LICENCIADA EN PSICOLOGÍA CLÍNICA**

TUTOR:

Psi. Cl. Rojas Betancourt, Rodolfo Francisco Mg.

Guayaquil, Ecuador

12 de septiembre del 2022



UNIVERSIDAD CATÓLICA
DE SANTIAGO DE GUAYAQUIL

FACULTAD DE FILOSOFÍA, LETRAS Y CIENCIAS DE LA EDUCACIÓN
CARRERA DE PSICOLOGÍA CLÍNICA

CERTIFICACIÓN

Certificamos que el presente trabajo de titulación fue realizado en su totalidad por **Ortega Díaz, Doménica**, como requerimiento para la obtención del título de **Licenciada en Psicología Clínica**.

TUTOR

f. _____

Psi. Cl. Rojas Betancourt, Rodolfo Francisco, Mgs.

DIRECTORA DE LA CARRERA

f. _____

Psi. Cl. Estacio Campoverde, Mariana de Lourdes, Mgs.

Guayaquil, a los 12 del mes de septiembre del año 2022



UNIVERSIDAD CATÓLICA
DE SANTIAGO DE GUAYAQUIL

FACULTAD DE FILOSOFÍA, LETRAS Y CIENCIAS DE LA EDUCACIÓN
CARRERA DE PSICOLOGÍA CLÍNICA

DECLARACIÓN DE RESPONSABILIDAD

Yo, **Ortega Díaz Doménica**

DECLARO QUE:

El Trabajo de Titulación, **Estudio de un caso de autismo: lo real, el deseo y el lugar en el otro. Abordaje desde la teoría psicoanalítica** previo a la obtención del título de **Licenciada en Psicología Clínica**, ha sido desarrollado respetando derechos intelectuales de terceros conforme las citas que constan en el documento, cuyas fuentes se incorporan en las referencias o bibliografías. Consecuentemente este trabajo es de mi total autoría. En virtud de esta declaración, me responsabilizo del contenido, veracidad y alcance del Trabajo de Titulación referido.

Guayaquil, a los 12 del mes de septiembre del año 2022

LA AUTORA

Doménica Ortega Díaz

f. _____
Ortega Díaz, Doménica



UNIVERSIDAD CATÓLICA
DE SANTIAGO DE GUAYAQUIL

FACULTAD DE FILOSOFÍA, LETRAS Y CIENCIAS DE LA EDUCACIÓN
CARRERA DE PSICOLOGÍA CLÍNICA

AUTORIZACIÓN

Yo, **Ortega Díaz, Doménica**

Autorizo a la Universidad Católica de Santiago de Guayaquil a la **publicación** en la biblioteca de la institución del Trabajo de Titulación, **Estudio de un caso de autismo: lo real, el deseo y el lugar en el otro. Abordaje desde la teoría psicoanalítica**, cuyo contenido, ideas y criterios son de mi exclusiva responsabilidad y total autoría.

Guayaquil, a los 12 del mes de septiembre del año 2022

LA AUTORA:

Doménica Ortega Díaz

f. _____
Ortega Díaz, Doménica



UNIVERSIDAD CATÓLICA
DE SANTIAGO DE GUAYAQUIL

FACULTAD DE FILOSOFÍA, LETRAS Y CIENCIAS DE LA EDUCACIÓN
CARRERA DE PSICOLOGÍA CLÍNICA

INFORME DE URKUND

URKUND	
Documento	ESTUDIO DE UN CASO DE AUTISMO LO REAL, EL DESEO Y EL LUGAR EN EL OTRO. ABORDAJE DESDE LA TEORÍA PSICOANALÍTICA.docx (D143728388)
Presentado	2022-09-07 12:45 (-05:00)
Presentado por	dome_ortega94@hotmail.com
Recibido	rodolfo.rojas.ucsg@analysis.orkund.com
	0% de estas 46 páginas, se componen de texto presente en 0 fuentes.

TEMA:

Estudio de un caso de autismo: lo real, el deseo y el lugar en el otro.
Abordaje desde la teoría psicoanalítica

LA AUTORA:

Ortega Díaz, Doménica

INFORME ELABORADO POR:

COORDINADOR DE UTE A 2022

f. _____

Psi. Cl. Rojas Betancourt, Rodolfo Francisco, Mg.

AGRADECIMIENTO

A mi papá, por el esfuerzo y apoyo que me ha brindado incondicionalmente, siendo mi empuje para poder lograrlo todo.

A mis abuelas, tíos y tías que han estado siempre para mí, a pesar del tiempo y la distancia. A toda mi familia.

A mis primas queridas, mis hermanas del corazón, que han sido mi soporte siempre.

A mis amigos y amigas que me han acompañado a lo largo de esta carrera, en especial a Carla, Anita y Daniel quienes han sido incondicionales conmigo, mis mejores amigos de la universidad.

A Boris, quien con mucha paciencia me ha entendido, ayudado y empujado a seguir, recordándome que puedo lograr todo lo que me propongo.

Un agradecimiento profundo a Rodolfo, quien con mucha paciencia me ha acompañado y guiado en el presente trabajo de investigación.

A cada uno de los maestros que estuvieron a lo largo de mi carrera, dejando huellas en mí, de aprendizaje, estima y admiración.

Y finalmente, a todos quienes han sido parte de este camino y han dejado enseñanzas en mí, muchas gracias.

DEDICATORIA

A mi todo, mi angelito en el cielo, mi mami.

A quien inspiro a hacer este proyecto de investigación, mi caso G.

A la vida, las lágrimas, y los obstáculos, que son los encargados de darme un empuje y enseñarme que, aunque parece ya el final, siempre hay una razón porque seguir adelante.



UNIVERSIDAD CATÓLICA
DE SANTIAGO DE GUAYAQUIL

**FACULTAD DE FILOSOFÍA, LETRAS Y CIENCIAS DE LA EDUCACIÓN
CARRERA DE PSICOLOGÍA CLÍNICA**

TRIBUNAL DE SUSTENTACIÓN

f. _____

**PSIC. CL. FRANCISCO XAVIER, MARTÍNEZ ZEA, MGS. DELEGADO O
DIRECTOR DE CARRERA**

f. _____

**PSIC. CL. CARLOTA CAROLINA, ÁLVAREZ CHACA, MGS. DOCENTE
DE LA CARRERA**

f. _____

**PSIC. CL. MARIANA DE LOURDES, ESTACIO CAMPOVERDE, MGS.
OPONENTE**

Índice

Resumen	XI
Abstract	XII
Introducción	2
Capítulo 1: Caso	4
1.1 Caso G	4
1.2 Historia de un encuentro	6
1.3 Familiar	7
1.4 Lo académico y social	11
1.5 Trabajo psicológico con G	12
1.6 Decisiones	14
1.7 El acompañamiento académico y sus invenciones	17
2 Capítulo 2: Conceptualizaciones psicoanalíticas	22
2.1 La construcción y función del Otro, como invasor y sostén en el autismo	22
2.2 La reestructuración con el Otro, una nueva operación para la construcción subjetiva	27
2.3 Alienación y separación	29
2.4 La función del doble en el autista	40
2.5 El objeto autístico	41
2.6 Los islotes de la competencia	44
2.7 El caparazón del autismo	47
2.8 La invención, una nueva e importante oportunidad en el autismo	48
2.9 El singular desarrollo subjetivo en el autismo	50

3	Capítulo 3: Abordajes en el autismo, según el caso	53
3.1	Teoría cognitiva conductual	53
3.2	Psicoanálisis	56
4	Capítulo 4: Metodología	60
4.1	Planteamiento del Problema	60
4.2	Línea de Investigación de la Facultad con la que se Articula	61
4.3	Plan de creación de oportunidades 2021-2025	61
4.4	Objetivos	62
4.4.1	Objetivo General	62
4.4.2	Objetivos Específicos	62
4.5	Preguntas de investigación	63
4.6	Enfoque de investigación	63
4.7	Muestra	64
4.8	Instrumentos de recolección de datos	64
4.9	Diseño de la investigación	65
4.10	Formas de procesamiento de la información	65
1.	Conclusión	67
2.	Bibliografía	68
3.	Anexo	72
1.	Anexo 1: Cuadro sobre el autismo	72

Resumen

La presente investigación se realizó un estudio de un caso único sobre el autismo desde el enfoque psicoanalítico, el trabajo investigativo se centró en lo real, el deseo y el lugar en el Otro en los sujetos autistas, por ende, se enfatizan en conceptos como el caparazón en el autista, la función del doble en el autista, entre otros. Por ende, el autismo en la actualidad se ha convertido en un tema importante, debido a que existe un aislamiento y la falta de vínculo con el Otro, estos son síntomas que presenta el sujeto autista, desde el enfoque psicoanalítico explica el autismo como una estructura clínica y no como una discapacidad. También se aborda el autismo desde una perspectiva cognitivo-conductual, con la finalidad de realizar una diferenciación entre estas dos vertientes con respecto al autismo. Por consiguiente, para desarrollar este trabajo se escogió el enfoque cualitativo donde se puede destacar aspectos subjetivos, sociales y académicos para realizar el análisis de un caso único llamado G, este mismo caso es la muestra de la investigación, se ejecutó el estudio de caso y el análisis bibliográfico como instrumentos de recolección de datos, además de escoger el eje social debido a que promueve y garantiza el derecho a la salud integral de las personal enfatizando en el bienestar social, mental y biológico, este eje se relaciona con la línea de investigación donde se escogió el dominio cinco que consiste en la educación, comunicación, arte y subjetividad donde expresa los procesos de construcción subjetivos que se desarrollan a lo largo de la vida, tanto el eje social como el dominio cinco se relación con el tema abordado en la investigación que es el autismo.

Palabras Claves: Autismo, psicoanálisis, subjetividad, invención, vínculos, goce, angustia.

Abstract

The present investigation was carried out a study of a single case on autism from the psychoanalytic approach, the investigative work focused on the real, the desire and the place in the Other in autistic subjects, therefore, concepts such as shell in the autistic, the function of the double in the autistic, among others. Therefore, autism today has become an important issue, because there is isolation and lack of connection with the Other, these are symptoms that the autistic subject presents, from the psychoanalytic approach it explains autism as a structure clinical and not as a disability. Autism is also addressed from a cognitive-behavioral perspective, in order to make a differentiation between these two aspects with respect to autism. Therefore, to develop this work, the qualitative approach was chosen where subjective, social and academic aspects can be highlighted to carry out the analysis of a single case called G, this same case is the sample of the investigation, the case study was executed and the bibliographic analysis as data collection instruments, in addition to choosing the social axis because it promotes and guarantees the right to comprehensive health of the staff emphasizing social, mental and biological well-being, this axis is related to the line of research where domain five was chosen, which consists of education, communication, art and subjectivity where it expresses the subjective construction processes that are developed throughout life, both the social axis and domain five are related to the topic addressed in the research that is autism.

Keywords: Autism, psychoanalysis, subjectivity, invention, links, enjoyment, anguish.

Introducción

El presente trabajo pretende poder abordar una temática que ha ido cobrando importancia en los últimos años, la finalidad es de dar voz a las familias e instituciones en las que se rodean los niños diagnosticados con Trastorno Espectro Autista, y a partir de este acercamiento poder hacer visible el arduo camino que van recorriendo, por la infinidad de dificultades, sensaciones y estados. Este trastorno, al ser tratado a tiempo y adecuadamente, puede llevar al niño a tener una vida más enriquecedora, con mucho menos dificultad, ya que, podrá adaptarse más fácilmente dentro de la sociedad. Así, pudiendo ser hasta un sujeto independiente; pero esto dependerá del caso debido a que cada sujeto autista es diferente.

El autismo es un trastorno que es visto por múltiples ramas de la psicología clínica. Se estudia en todos sus ámbitos, desde lo psicológico, escolar, familiar, etc. Es decir, dentro de la psicología clínica, se estudia el entorno del sujeto autista y cómo navega el mundo desde varios caminos. Su entorno va a influenciar mucho de esto, especialmente en cuanto a los padres; donde todo empieza. Los padres en ciertas situaciones pueden presentarse dos vías de reacción, la primera vía es los padres al saber de sus dificultades, pueden tomar comenzar desde temprana edad ayudar a su hijo, y la segunda vía es que los padres lo tomen como una situación de tormento, llenos de negación, angustia y desesperación. La reacción de los padres influye en el desarrollo del sujeto con autismo, ya que, determinará la cantidad y cualidad de apoyo que recibirá.

El TEA tiende a ser asociado con problemas de agresividad, negativismo ante órdenes y demandas, ruptura de las normas sociales, y extrema irritabilidad o descontrol emocional; los cuales pueden causar mucha tensión en lo familiar, escolar, laboral, etc. “Estas conductas se consideran predictores significativos de estrés en general” (Mira, Berenguer, Baixauli, Rosello & Miranda, 2019). En esta investigación se puede ver como los estados y comportamientos de los niños con tea suelen causar más afectaciones en las familias y por sobre todo en las madres.

Es necesario tener una noción del trato terapéutico y que este está ligado a los orígenes de la institución, para así que la psicoterapia esté vinculada a los contenidos y labores que se dirigen al niño. Se trata de poder convertir a la institución como tal en una herramienta en la que se pueda dar uso terapéutico y un empuje a la vida cotidiana a través de los tratos, del abordaje, de los contenidos. “Los niños con TEA les va a ser muy difícil llegar a esta forma de empezar o responder a la relación porque puede ser vivida como intrusiva y excesivamente intensa emocionalmente” (Cruz & Villanueva, 2020). Es necesario la comprensión de la importancia de nuestro lenguaje no verbal, de la actitud y formas de situarnos ante el niño, ya sea mental o físicamente. Cómo nos presentamos, como planteamos las actividades, todas estas cuestiones pueden influir en un mejor desarrollo.

Por consiguiente, El tratamiento es multidisciplinario y tiende a ser más efectivo, por ende, se quiere realizar un enfoque único que proviene de contraponer ambas ramas psicológicas. Podemos decir que el Trastorno Espectro Autista afecta al desarrollo y las alteraciones de la interacción social y la comunicación, también suelen presentar conductas repetitivas e intereses fijos y esto es lo que se quiere estudiar. Se quiere estudiar estos casos desde lo psicoanalítico y lo cognitivo-conductual.

Capítulo 1: Caso

1.1 Caso G

G de 11 años, de ojos negros grandes, delgado y de tez morena, se encuentra siempre con una leve sonrisa, tarareando canciones. Es muy activo, salta y corre por todos lados, subiendo y bajando constantemente. Le atraen los rompecabezas, mapas y juegos para armar, como legos y tetris. Le encantan los personajes de Bob esponja, Pokémon y el club de Mickey Mouse. Además, le gusta mucho ver videos de construcción, cocina, manualidades y mezclas de productos con texturas, como slime, goma, colorantes, etc. Por otro lado, no le gusta el agua; en situaciones en las que debe de lavarse manos, los dientes o ingresar al baño. Y, por el contrario, si le agrada el agua cuando es de meterse al mar o a la piscina. Le asusta la oscuridad, los sonidos fuertes del exterior, las tijeras, y objetos que señalan con algún dedo apuntando algo.

Fue diagnosticado a sus 8 años con Trastorno del Espectro Autista grado 1, con dificultades intelectuales y de comunicación. Se caracteriza por ser niño que tiene poco lenguaje verbal, emite sonidos, se balancea y aplaude con frecuencia. Además, le gusta utilizar siempre un gorro, gorra o sombrero en su cabeza, y que cuando debe de sacárselo se enoja y grita, incluso en ciertas ocasiones llora y se tira al piso, e inmediatamente busca otro objeto similar para ubicar en su cabeza o cerca de ella. También cuando sale del cuarto a la planta baja, prende el aire acondicionado y se asegura todo el tiempo que este encendido. Si, por el contrario, se lo apaga o se va la luz, grita y se va muy enojado.

En muchas ocasiones y de distintas formas, G suele escaparse de donde se encuentre. En su casa, si observa que la puerta principal o trasera se encuentran abiertas, inmediatamente corre para salir e ingresar a las casas cercanas. Y en ciertos momentos ha trepado paredes del patio o saltado por la ventana. Por otro lado, una sola vez ha ocurrido que, en la casa de su abuela, se escapó y se perdió por 4 horas. Salió y corrió algunos kilómetros sin aparentemente tener un rumbo, llegando a un pueblito lejos de donde se encontraba. Después de una búsqueda exhaustiva con la policía y sus

familiares, G fue encontrado descalzo, con espinas en los pies y llorando muy asustado.

Usualmente los días de G inician alrededor de las 7 u 8 de la mañana aproximadamente. De lunes a viernes acude la cuidadora a su cuarto para bañarlo y cambiarlo de ropa, juega en su Tablet o ve videos en el televisor hasta bajar a desayunar y enseguida comienzan sus clases virtuales, que se desarrollan hasta las 12 del día. Al terminar se levanta inmediatamente a jugar, saltar y correr, poco tiempo después almuerza y se alista para ir al curso de natación, que le tocan ciertos días, a veces miércoles y jueves. A su regreso, se encuentra con sus hermanos, juega y se divierte. Los fines de semana regularmente visita a su abuela materna y acude a la playa, o también va a la casa de su padre.

Con frecuencia G, sale al patio a subirse en el “saltarín” por horas. También corre entre dos objetos que escoge de manera repetitiva mientras tararea canciones o repite entonaciones que son llamativas para él, por ejemplo “Elefan -te, te”; “fo - ur” (cuatro en inglés), “braci - to”, “mani – to”, “hormi- gita”, “aaa - eee”, entre otras. Mientras está sentado en el mueble de la sala viendo sus videos, ya sea en el televisor o en su Tablet, salta, grita y muerde un almohadón. Además, cuando ve sobre el mesón de la cocina vasos de agua, frascos con líquidos, y hasta ollas prendidas con alimentos adentro, intenta mezclar o meter su mano, enseguida le pone lo que esté a su alrededor, pretendiendo hacer combinaciones de todo lo que encuentra.

Por otro lado, G ama el dulce, los chocolates, galletas y golosinas. Es por ello por lo que pasa constantemente buscando que puede comer. La madre siempre le compra paquetes de galletas, cereales, tortas, etc. Y, G no para de abrir el refrigerador para ingerir lo que desee. No le gusta cerrar las puertas de anaqueles, cajones o la refrigeradora, siendo así que repetidas ocasiones deja abierto. Su ingesta de snacks y golosinas es sin límites, incluso después de haber desayunado o almorzado, agarra lo que alcanza y come desafortadamente.

1.2 Historia de un encuentro

G fue diagnosticado con autismo por una evaluación psicológica derivada del DECE de su escuela, en la que informaron que el niño exterioriza ciertas conductas vinculadas al autismo: entre lenguaje monosilábico y bloqueado, evitación del contacto visual, interés muy limitado, dificultades intelectuales, de comunicación, y de interacción social, están las especificaciones que refiere la psicóloga.

El informe psicológico cuenta con algunas recomendaciones: tener un acompañamiento académico dentro del aula, para asegurarse de la comprensión de instrucciones y consignas de la clase, así como también que pueda ser ayudado en el desarrollo de habilidades que no están de acuerdo con su nivel, para resolver sus tareas asignadas. Por otro lado, se resalta que debe acudir a un centro de ayuda en necesidades educativas especiales con atención terapéutica en temas de comunicación, lenguaje y demás dificultades presentadas.

El acompañamiento académico de G inicia a sus 9 años con Victoria, una maestra sombra estudiante de pedagogía. Cuenta que desde un primer momento estableció una buena relación con el niño, lo que facilitó la interacción y desarrollo de sus actividades escolares, logrando mejorar progresivamente la fluidez del lenguaje y la comunicación. Victoria, trabajó aproximadamente por 1 año y medio, y tuvo que dejar este trabajo de acompañamiento académico por algunos factores, entre esos, la pandemia del COVID-19, sus horarios de las clases de la universidad y sus prácticas pedagógicas.

En el año 2020 se expande rápidamente el COVID-19, causando una pandemia en todo el mundo, por lo cual establece un confinamiento obligatorio en muchos países, entre estos Ecuador. En consecuencia, el impedimento de las clases presenciales en el sistema de educación y por lo cual fue de suma importancia que G rápidamente tenga una maestra sombra para iniciar las clases virtuales, ya que era necesario la ayuda para ingresar a la plataforma

educativa, debido a que debía ubicar sus datos, escoger las clases que corresponden según su horario, y realizar los trabajos escolares.

Lidia es la psicóloga particular a la que acuden los padres de G después de recibir el diagnóstico de su hijo, y es ella quien se encarga de buscar maestra sombra para G, brinda indicaciones y seguimiento del acompañamiento, entre otras funciones. Es por ello por lo que inmediatamente que Victoria (la anterior y primera maestra sombra) dejó el trabajo, comenzó a averiguar y anunciar sobre un reemplazo, alguien que pudiera y quisiera laborar con G. Me fue comunicado por compañeras este aviso de la vacante me puse en contacto con Lidia vía zoom, me hizo algunas preguntas y comentarios, entre ellos: mi disponibilidad del tiempo, ciertos conocimientos respecto al autismo, características de G y su familia, el sueldo, entre otras cosas. Enseguida me comentó para acudir al día siguiente a la casa del niño para conocerlo, observé su entorno y sus comportamientos, establecí un buen rapport, interactuando con juegos y canciones. La semana siguiente pude comenzar mis labores con G.

1.3 Familiar

G de 11 años, es el menor de tres hijos. Sus padres son divorciados, separación que ocurrió en sus primeros años de vida. Actualmente vive con su madre, su cuidadora y sus hermanos. Su padre vive con su nueva esposa y su hijo, quienes reciben de visita a G cada dos o tres semanas. G se emociona mucho cuando sabe que va a ver a su padre y sobre todo a su hermano menor, ya que le gusta mucho jugar e interactuar con él.

Por otro lado, su abuela materna está constantemente visitándolos, se preocupa por ellos y los cuida, además de que como vive en la playa, G y sus hermanos acuden muy seguido durante algunos fines de semana. Respecto a la cuidadora, se encuentra siempre en constantes cambios, debido a que no se sienten a gusto, ya sea por los tratos, el sueldo, los permisos y sus días libres o vacaciones. Por lo que en el tiempo de seguimiento a G estuvieron tres diferentes cuidadoras.

La primera cuidadora, una joven mujer llamada Luisa, trabajó durante de 7 meses y medio aproximadamente, mantenía buena relación con el niño, jugaban y se divertían juntos, sin embargo, establecía en lo posible ciertas "reglas" y límites, por ejemplo: regular la ingesta excesiva de comida en el transcurso del día, bajar a desayunar y cambiarse de ropa antes de las clases virtuales, no salirse de la casa solo, no saltar en el mueble, no desperdiciar ciertos productos al piso o mezclarlos, entre otras cosas.

Después del tiempo transcurrido esta primera cuidadora tuvo que salir del trabajo, ya que necesitaba días libres en la semana para ir a visitar a su pequeño hijo, lo cual no fue de agrado para la madre de G, y fue despedida.

Mas tarde, comenzó a trabajar una nueva cuidadora, una mujer mayor llamada Diana, ella era muy permisiva con G, dejaba que el hiciera lo que quería, incluso comer y tomar lo que desee sin control. Diana se mantuvo muy poco tiempo en este trabajo y salió por motivos de salud, ya que como era mayor, se le imposibilitaba realizar algunas actividades con G y tenía dolores de espalda, articulaciones y se cansaba muy rápido.

Enseguida llegó a trabajar Marisol, una mujer relativamente joven, muy activa y dinámica, que congenió rápidamente con G. Cabe recalcar que estas cuidadoras aparte de tener un rol de acompañamiento y cuidado con G, debían realizar labores del hogar, tales como limpieza, cocina y lavandería, lo que no permitía que estas cuidadoras puedan cumplir del todo con las necesidades del niño. Es por ello por lo que, por momentos se escuchaban ciertas quejas de las cuidadoras, entre que no recibían un sueldo adecuado para todas las actividades que realizaban, o que debían de cobrar el pago e insistir, ya que no se les pagaba a tiempo. También mencionaban, que se sentían muy cansadas o insatisfechas, y que no podían con tanto, de todo lo que debían de hacer.

Tanto Luisa como Marisol, con el tiempo pudieron comprender un poco más sobre la condición de G, buscando e implementando ciertas maneras para lograr que realice lo que muchas veces no le gustaba o no quería hacer. Por un lado, Luisa creaba ciertas rutinas para que se vuelva más "llevadero" el día

a día de G, y en los momentos en donde tenía resistencia a hacer algo o hacía alguna travesura, le hablaba firme, entendía y actuaba mejor.

Con Marisol pudo ejecutar con naturalidad ciertas actividades a las que se resistía como lavarse las manos y la cara sin rechazo al agua y sin gritos, tomar la sopa hasta donde pudiera, comportamientos que en otros momentos no se lograba que hiciera. Es importante resaltar que, en los momentos en que estas cuidadoras se ausentaban, ya sea por periodos temporales o definitivos, como feriados, fines de semana o finalización del trabajo, G volvía a repetir conductas que ya no hacía: botaba cosas al piso, exceso de ingesta de comida, o por el contrario no quería comer, ni bañarse, entre otras cosas.

Respecto a sus hermanos, Rafael, su hermano mayor, con quien comparte cuarto, de 13 años, con carácter explosivo, autoritario, protector y atento a las cuestiones del hogar, le agrada que le den explicaciones sobre las decisiones que se toman, como: lo que cocinan, las compras de comida, la ropa que lavan e incluso actividades escolares de G y las resoluciones del manejo en el día. Esto conlleva que muchas veces no esté de acuerdo con ciertas determinaciones, enojándose y gritando, incluso a las profesoras, maestra sombra y psicóloga. La relación con su hermano es bastante ambivalente, a ratos comparten, juegan, se ríen, pero esto no dura mucho para que Rafael rete por algo a su hermano, además de iniciar una pelea y lo termine golpeando.

En algunos momentos G quiere comer de más, y ha visto el desayuno de su hermano a lado, lo toma y se lo come. Esto provoca que Rafael venga a golpearlo y quitarle la comida. Cuando G coge algo que es de su hermano, o hace algo "indebido", por ejemplo: meterse los dedos a la boca, comerse las uñas o pedacitos de piel a su alrededor (cueritos), extraer saliva o mocos, saltar repetitivamente en el mueble, morder almohadas, etc., su hermano acude donde se encuentre, lo reta, le quita lo que tenga, y muchas veces le pega. Automáticamente genera en G llanto y desesperación, recurriendo irse al patio a caminar por un circuito repetitivamente, o quedarse dentro de la casa sentado saltando mientras grita y muerde una almohada.

Por otro lado, su hermana mayor Natalia, de 16 años, introvertida, tranquila, pasa bastante tiempo en su cuarto. Sin embargo, los pequeños momentos que sale de su habitación, interactúa mucho con G, juega, lo abraza, le muestra cosas de ella, le pone videos y canta con él. Ciertas veces Natalia le pide a su hermano mover los dedos de las manos, para que imite los movimientos, generando en G risa y mucha alegría. Tiempo después es G quien le pide a su hermana que lo cargue “como caballito” por toda la casa. Esta interacción no ocurre siempre, pero cuando sucede es muy intensa, escuchándose chillidos de emociones.

En cuanto a su madre, una mujer relativamente joven y activa, expone que trabaja en una empresa de importaciones y exportaciones, con horarios muy demandantes, de lunes a sábado. En la primera reunión que se tuvo sobre el acompañamiento académico de G, pidió que se le preguntara que se necesitaba saber, por lo que inicié preguntándole “¿Cómo es él?”, respondió que le gusta mucho la música, siempre está cantando. Académicamente, sabe los números hasta el 50, las letras, animales, objetos, entre otras cosas. Comentó también, que le afectan los cambios, y que en su casa siempre están despidiendo a “niñeras”, refiriéndose a las cuidadoras, que además realizan labores del hogar. Añadió que G por momentos puede ir al baño solo, pero actualmente solo “se hace pipí donde sea, incluso caca”, y expresa que es esto algo que quisiera que se le ayude a trabajar, ya que es una molestia. Todo esto es hablado frente a él.

Por otro lado, su padre es una persona que no demuestra afecto a su hijo. Se pudo observar un día que los fue a recoger a sus hijos para llevarlos a la playa, lo saludó a G diciendo “pareces bobo, ¿qué te pasa?”. El niño se emocionó bastante cuando vio a su padre, sin embargo, no recibe de parte de él la misma emoción. Esta fue la única vez que se pudo ver la interacción entre G y su padre.

José Eduardo tiene primos que constantemente se reúnen a visitarlos, comenta la madre. La relación con ellos es muy buena, pese a que José Eduardo no interviene mucho en sus juegos, “él siempre se concentra en lo

suyo”, expresa. Los demás vínculos familiares, entre tíos, abuelos, y demás parientes. No han sido observados, ni relatados por su madre.

1.4 Lo académico y social

Ciertos días a la semana, G es llevado al curso de natación, la cuidadora es quien lo lleva caminando, en ciertas ocasiones acompañados por la abuela materna o algún hermano. Por comentarios de sus familiares y de la cuidadora, se sabe que a G le va muy bien, le gusta mucho, ha aprendido a nadar de diferentes maneras, e incluso a veces no quiere salir de la piscina y se hunde para que no ser sacado. Alrededor del área social en donde se encuentra la piscina hay diversos juegos y mucho espacio. Sin embargo, G decide no quedarse mucho tiempo y únicamente subir a la resbaladera, quedándose en la parte alta sin rodarse, por lo que la cuidadora debe de subir a alcanzarlo y bajarlo para poder volver a la casa.

Con respecto a sus compañeros y compañeras de su escuela, cuenta la madre que, G se llevaba muy bien mientras había clases presenciales, los niños de su clase eran muy inclusivos y siempre trataban de ayudarlo. Por otro lado, durante las clases virtuales, G tuvo sus actividades completamente solo, en compañía de la maestra sombra (presencial), pero sin ningún contacto virtual con sus compañeros. Es decir, el desarrollo de las clases y las actividades de las mismas era dirigido específicamente para G. Es importante resaltar que, en algunas ocasiones los docentes comentaban que no se iban a poder conectar a la clase y que se le haga realizar alguna actividad, para después enviárselas por correo electrónico.

Referente a los contenidos académicos, se puede decir que, ciertas materias contenían actividades que se encontraban acorde al desenvolvimiento de G, por lo tanto, podía resolver cada trabajo sin mayor inconveniente. Materias como: inglés y computación. Refuerzo de lenguaje, y de matemáticas, (las cuales era con una maestra distinta a las profesoras de las materias de lenguaje y comunicación, y la de matemáticas). Mientras que, en otras materias había contenidos que no podían captar su atención e interés, tales como los presidentes de la república del Ecuador, la historia del territorio

ecuatoriano, detalles y diferencias de las regiones y las diversas culturas. Sinónimos y antónimos, nombres propios y comunes. Números mayores y menores, sumas y restas, entre otras cosas. Todas estas actividades, en las materias de, ciencias naturales, matemáticas, ciencias sociales, lenguaje y comunicación.

La realización de estas, anteriormente mencionadas, le producían dificultades y rechazo e inmediatamente miraba hacia otro lugar, intentaba levantarse de la silla, tomaba objetos de su alrededor, y hasta optaba por irse, llorar y no querer volver a sentarse. Por lo cual se conversó con ciertos profesores y profesoras, para replantear los contenidos y orientarlo a los intereses de G, tomando en cuenta que, los conocimientos debían ser lentamente progresivos. No enfocarlos al curso en el que se encontraba (6to año básico), sino más bien a la información que él ya tiene, e ir reafirmando y profundizando de a poco en relación con lo que podría ser de utilidad para él. Sin embargo, algunos docentes en cuestión no accedieron, comentaron que también han estudiado y ellos son los que saben, que ya conocen por años a G y eligen que deben de enseñarle, etc. No obstante, otros si se permitieron cambiar o redirigir su modalidad de enseñanza, para brindarle a G un mejor apoyo académico.

De esta manera, una profesora modificó sus contenidos para interactuar con G por medio de las texturas, la pintura y las mezclas que tanto le gustan. Siendo así su hora en donde más disfrutaba, entre colorantes, azúcar, fideos, periódico, pinturas, arroz, y un poco de música. Hacían que G experimente y aprenda de manera divertida. Algunas canciones de números, del alfabeto, los colores, nombres de objetos o animales, entre otras cosas más. Generaban reacciones de alegría y deleite, permitiendo la estimulación sensorial y el desarrollo de la creatividad e imaginación, resaltando los contenidos a impartir sin dejar de lado los incentivos para captar su atención.

1.5 Trabajo psicológico con G

Lidia (la psicóloga particular), aborda a G desde la corriente conductual por aproximadamente tres años, desde su diagnóstico. Interviene de forma lúdica

algunas veces al mes. Sin embargo, el tiempo varía por el número de integrantes en los grupos, los horarios y el contagio del virus por la pandemia. Además, ciertas veces Lidia recurre a la casa de G, para realizar preguntas sobre sus actividades diarias, su entorno familiar y social. También elabora una serie de tareas, para observar la forma que G responde ante ellas. Como ordenar, relacionar y completar, ya sea colores, números, objetos o situaciones. La frecuencia con la que acude la psicóloga a visitar a G se ve alterada por la disponibilidad que tiene Lidia y el niño. Es decir que, en ciertas ocasiones asiste una vez cada semana, a veces cada dos semanas, y cuando los horarios de ambos se cruzan, se presenta una vez al mes.

La dinámica que tienen depende mucho de la disposición de G, ya que ciertas veces esta más activo y no logra quedarse sentado y callado para atender a las consignas o preguntas de Lidia. Sin embargo, los primeros minutos siempre se acerca a la mesa por curiosidad y observa las actividades que la psicóloga le ha traído, algunas que le atraen e inmediatamente se sienta a hacerlas, y otras no le gusta mucho y corre a su habitación. La duración que tienen estas intervenciones es regularmente de 1 hora, sin embargo, cuando G no está dispuesto a colaborar la duración se reduce, entre 30 min a 45 min.

Por otro lado, también indaga periódicamente a la madre sobre su desenvolvimiento diario, su desarrollo escolar, sus alteraciones, “sus temas”, y cualquier decisión que se deba tomar. Por otro lado, los “temas” que alude la psicóloga, son aquellas conductas que el niño realiza repetitivamente, por ejemplo: G siempre se desespera por colocarse un gorro- gorra- sombrero o cualquier objeto sobre o cerca de su cabeza. Por lo cual la psicóloga ha pedido que no le den más gorros o sombreros, y que los que ya tiene se los escondan para que comience a disminuir su “necesidad” por usar. Estas recomendaciones fueron dadas a la madre, para que ella determine qué acción tomar y pueda disponer a la maestra sombra y a la cuidadora de no permitir que G use gorros- gorras o sombreros, y se los quite y esconda, ya sea durante las clases o en el transcurso del día.

Esta sugerencia fue aceptada. Sin embargo, aunque se le haya ocultado algunas veces estas prendas, el niño siempre se ingeniaba utilizar nuevos

objetos que pudiera poner encima de su cabeza o alrededor de ella. Se ha podido constatar que, cuando no tiene a simple vista sus gorros o sombreros, opta por usar un casco roto, una servilleta, una hoja de papel, entre otros. O simplemente meter su cabeza en la camiseta que está usando. Es preciso indicar que las veces que G encontraba algún objeto que se lo habían escondido, volvía inmediatamente a ocuparlo. Pero cuando se procedía a retirarlo, gritaba y lloraba por horas o días.

Otra conducta recurrente es, observar cada cierto momento si el aire acondicionado de la sala (específicamente), se encuentra prendido. De lo contrario llora y grita o simplemente se va, sin querer regresar. Por lo que Lidia propuso que en ciertos momentos se le retire las pilas del control del aire acondicionado y así él no pueda prenderlo, o vea que nadie puede encenderlo. Sin embargo, esto genera que se vaya y no quiera volver a bajar a la sala, dificultando las horas de clases virtuales.

Estas acciones recurrentes son las que Lidia intenta disminuir o quitar. Con frecuencia habla con él, diciéndole que “está muy mal que haga estas cosas”. No obstante, existen otras conductas repetitivas como, saltar constantemente en el mismo lugar, gritar y aplaudir, brincar mientras está sentado en el mueble o mesa, las cuales no se han podido reducir. Es por ello por lo que, Lidia ha planteado que también se deben de trabajar los límites dentro de la casa, para progresar y alcanzar un mejor resultado.

1.6 Decisiones

La toma de decisiones respecto a G varía, ya que depende de las áreas en las que se centran estas decisiones. Si es en cuanto al ámbito educativo, siempre es el padre el que decide, debido a que es el quien realiza los pagos de la institución académica y el que dialoga con ciertos maestros. Esto es dicho por la madre, ya que la psicóloga particular ha sugerido que sería bueno un cambio de escuela, que pueda cumplir más con las necesidades del niño, y es el padre quien se opone. No obstante, la madre a menudo recibe los informes mensuales del niño, las notas y notificaciones de cualquier cambio o sucesos ocurridos.

Por otra parte, el informe psicológico en donde se diagnostica a G con autismo cuenta con una serie de recomendaciones, entre esas, que el niño asista a un centro psicológico en donde pueda recibir ayuda adecuada para las necesidades que presenta. Esta sugerencia no fue realizada debido a que el padre estaba en desacuerdo y la madre tenía poco interés en convencerlo. Por lo cual, la madre optó por incorporar a G (psicóloga particular), con la que tiene una comunicación continua para las resoluciones, además de interactuar con el niño, como fue ya antes mencionado.

Cabe recalcar que, ciertas determinaciones no son cumplidas, debido a la falta de consentimiento del padre, ya que se debe de llegar a un consenso mutuo para proceder a actuar. Además, la madre dependía de la aprobación del padre para recibir la contribución monetaria y disponer las decisiones.

En cuanto a las decisiones dentro del hogar, es la madre quien elige que acciones tomar, algunas son conversadas en conjunto con la psicóloga y analizadas para beneficio del niño. Sin embargo, muchas sugerencias quedan solo en palabras, porque no son llevadas a cabo.

Respecto a los límites con la comida. Es la madre quien compra algunos paquetes semanales de snacks y golosinas, además de tortas, helados y colas. Por lo que, muchos artículos están a completo alcance del niño, e ingiere de manera desmedida y sin supervisión un cúmulo de productos con alto contenido de azúcar, provocando alteraciones en su conducta. Es decir que, se ha podido observar que cuándo consume excesivamente altos contenidos de azúcar, G se vuelve más alterado, disperso y activo.

Es por eso por lo que, la madre ha recibido constantes sugerencias de parte de la psicóloga particular y de la maestra sombra. Una de ellas es, que se regule de alguna forma la ingesta excesiva de carbohidratos y dulces. Recomendaciones que no fueron cumplidas, por lo que se indicó que, al menos horas antes de las actividades académicas o procesos que se llevan a cabo con la psicóloga, se abstenga del consumo, para poder trabajar de manera continua y favorable.

Referente a los límites con los aparatos electrónicos, el niño tiene total libertad de uso, ya que cuenta con un celular propio y Tablet, además de televisor en distintas partes de la casa. Provocando que G quiera pasar mucho tiempo jugando y observando videos en los diferentes dispositivos. Con el transcurso del tiempo se ha podido observar que le resulta complicado despegarse de los aparatos tecnológicos, ya sea para realizar actividades académicas o rutinarias, tales como bañarse, cepillarse los dientes, cambiarse de ropa, entre otras cosas.

Por lo cual, la psicóloga y maestra sombra han recomendado a la madre que arme rutinas variadas, para fijar actividades que lo alejen un poco de la tecnología, en donde pueda estimular la imaginación y creatividad, además de intensificar los vínculos con las personas de su alrededor. Estas sugerencias no fueron efectuadas ni intentadas.

Por otro lado, G la mayoría del tiempo no asiste al baño a realizar sus necesidades (urinarias y fecales), sino que se va a una esquina del lugar en donde se encuentre y las hace en el pantalón. Es por ello por lo que, la madre ha comentado que pidió ayuda sobre este tema a la psicóloga particular, y su recomendación fue que se lo debe de llevar cada cierto tiempo al baño, además de enseñar a que pida que lo lleven y que poco a poco vaya cuando sienta que necesita orinar o defecar. Sin embargo, estas sugerencias no han sido aplicadas. Por lo que, durante el periodo de acompañamiento académico se ha observado que el niño cuando siente que necesita orinar o defecar comienza a caminar muy rápido por todos lados y casi acuclillado. Se detiene frente a una pared y se queda parado sin moverse, durante algunos minutos, hasta terminar de orinar o evacuar en sus pantalones. Y aunque lo intenten mover, se rehúsa a que lo saquen del lugar en donde se encuentra. Por lo cual, deben constantemente estar cambiándole toda la ropa, bañándolo y limpiando el lugar, cuando ocurren estos sucesos.

Es por ello por lo que, la madre reiteradas veces expone quejas a la psicóloga particular y a la maestra sombra sobre las acciones de su hijo, respecto a la orina y heces que no pueden ser eliminadas en el lugar que debería. Cabe recalcar que, la madre describe que anteriormente G cuando estaba en clases

presenciales si iba al baño solo. También comenta que en la actualidad cuando está con ella avisa que necesita el baño y ella lo lleva, pero que nunca se hace en los pantalones. Sin embargo, las diferentes cuidadoras han especificado que cuando vuelven de sus días libres (los fines de semana o feriados) se encuentran con ropa sucia del niño que tienen desechos corporales.

Se puede decir que, durante el periodo de tiempo que se realizó el trabajo de maestra sombra, se observó que respecto a las decisiones en general no se establecieron ningún tipo de límites o incorporación de rutinas, orden o normas a cumplir. Por lo cual no se evidenció la intención de efectuar lo sugerido por parte de la psicóloga particular o maestra sombra, y por ende el progreso de las conductas.

1.7 El acompañamiento académico y sus invenciones

El trabajo con G inició después de algunos días de haberlo conocido e interactuado con él, debido a que se necesitó tiempo para coordinar la movilización, los horarios, el trayecto, costos, entre otras cosas. Desde el primer momento se estableció como lugar de estudio, el comedor. Ya que era el único espacio que contaba con una mesa amplia y sillas. Además, la madre dejó encima del comedor, una computadora para la conexión de las clases virtuales, misma que sirvió muy poco tiempo, debido a que se dañó porque ya había tenido bastante uso y se encontraba deteriorada. Posteriormente, se trabajó con la Tablet del niño, que también en algunas semanas no sirvió más, debido a que ya estaba rota y no hubo el cuidado debido. Por lo cual se tuvo que improvisar al llegar y no encontrar la Tablet, con la que se venía ya trabajando. Se recurrió a conectar a la plataforma educativa desde el celular de la maestra sombra, dado que no había más aparato electrónico disponible, puesto que sus hermanos también se encontraban en clases virtuales.

Desde ese instante se trabajó por medio del celular de la maestra sombra en las clases virtuales, tareas y exposiciones, indefinidamente. Por lo cual la mayoría del tiempo se tenían dificultades para ingresar o permanecer en la clase. Debido a los datos del correo electrónico, por interrupciones o notificaciones del celular, por la batería y por el tipo de pantalla, ya que

observar desde un dispositivo más pequeño por tiempo prolongado y tratar de mantener la atención, resulta muy complicado. Sobre todo, para G. Quien en ciertos momentos se levantaba a caminar, correr o saltar lejos, sin querer regresar. Por lo cual, ciertas veces se tuvo que tomarlo del brazo y traerlo de vuelta a su mesa, con la clase abierta en cámara y micrófono, mientras el niño gritaba “aaa, eeee”. Incluso en ciertos momentos acompañado del grito, venían aplausos fuertes o golpes a su cabeza, como reacción ante lo que no quería hacer.

Cabe resaltar que, todo fue informado a la madre conforme iban ocurriendo los sucesos de los daños en los dispositivos, y las dificultades de trabajar sin un aparato electrónico apropiado para el ámbito académico. Lo cual nunca fue solucionado, y únicamente se mencionaba que pronto llegaría una computadora para el niño.

Durante el primer mes, a G le costó mucho acostumbrarse a quedarse sentado y mantener la atención durante todas las clases. Ciertas conductas fueron disminuyendo con el tiempo, en la frecuencia y duración de las mismas. Sin embargo, en ciertos momentos algunas reaparecían, y volvía a abandonar la clase, a saltar y correr al patio, ir a la cocina y abrir la refrigeradora para comer, abrir la puerta principal para escaparse a las casas cercanas, o también rodarse en las sillas, muebles o escaleras.

Con el pasar del tiempo fue adaptándose a los horarios, de 8:00 am hasta las 12:00 pm. Por lo que algunos días ya no se resistía a bajar a las clases, o apenas llegaba la maestra sombra acudía a sentarse a la mesa del comedor sin que alguien le diera la orden. No obstante, cada día era distinto, ya sea por su ánimo, por sueño o pereza, por los cambios en su entorno, por hambre o calor, entre otras cosas que hacían que G este diferente, más calmado y con predisposición o más disperso y activo, rechazando todo.

A lo largo del acompañamiento escolar las actividades realizadas en hojas se colgaban en una pared día a día, con la finalidad de que el niño pueda observar durante toda la semana sus trabajos. Se observó que cada vez que pasaba cerca de esa pared, se quedaba viendo todo lo que había hecho, de forma que podía repasar los contenidos, o al menos echarles un vistazo. Por

lo cual, se le recalcó la importancia del desarrollo de las tareas, el aprendizaje y los logros diarios. Por otro lado, un día a la semana se elaboraba un trabajo con diferentes materiales, que contengan algún contenido relevante que le haya sido dificultoso de realizar, como números colgantes pintados por G, rompecabezas de palabras, barquitos de letras, palitos con el alfabeto, entre otras cosas. Para lograr que, de manera creativa interiorice un poco más, y pueda aprender jugando.

Existieron varios tipos de actividades dentro del acompañamiento escolar, algunas tareas fueron enviadas por medio del correo electrónico por varios profesores, ciertas hojas contenían dibujos, números o letras, dependiendo de los temas a tratar. Por ejemplo: los números del 1 al 50 contenían dibujos de sus personajes favoritos y muchos colores, estaban distribuidos en conjunto con la maestra sombra, el profesor de matemáticas y la profesora de refuerzo de la misma materia, de 10 en 10 para que repase los que ya sabía e integre los que le faltaban. Por otra parte, las letras fueron repartidas por varias semanas, primero (m, s, p) con cada una de las vocales, y también formando palabras, luego (n, l, t), y por último (d, b). La duración de estas dependía del grado de dificultad para G, ya que ciertas palabras le resultaban más complicadas de escribir o de pronunciar que otras.

Otras actividades eran buscadas por la maestra sombra, ya que ciertos profesores comentaron que solo podían dar el tema a trabajar, pero no enviar las tareas. Por lo cual se procedía a buscar diversas actividades que le generen atención e interés con la información solicitada. Sin embargo, ciertos contenidos eran muy poco provechosos para la enseñanza- aprendizaje del niño, ya que lo que se busca es que pueda tener conocimientos de utilidad para el desenvolvimiento autónomo.

Es así como, se comenzó a enseñarle cuestiones necesarias para su desarrollo como persona. Respecto a sus deseos, por ejemplo: si quería tomar agua, debía servírsela el, tratando de no derramar o hacer caer el vaso. Poder hacerse un sandwich, cambiarse de ropa, lavarse los dientes, entre otras cosas. También se le dieron instrucciones de qué hacer si ocurre un incendio o terremoto, como cruzar la calle, etc.

Por otro lado, durante los días en que no había asistencia a clases, como las vacaciones de diciembre o el fin del periodo escolar, igual se mantenía el acompañamiento de la maestra sombra. Por lo cual se elaboraban diferentes actividades, algunas de refuerzo de lo aprendido, otras de creatividad, motricidad o de experimentos, entre otras. Cabe recalcar que, algunos de estos trabajos también fueron incluidos en momentos en que ciertos profesores faltaban a clase, o en el espacio de una clase y otra, para no perder la concentración y el interés por el desempeño de las tareas.

También, la madre comentó que no le era posible acercarse a una papelería a comprar materiales escolares, necesarios para las actividades del niño, pues se encontraba muy ocupada. Razón por la que pidió a la maestra sombra que acudiera a elegir lo que necesitaría para G. Posteriormente se asistió donde fue solicitado por la madre, un bazar en donde ya la conocían y facilitarían todo lo requerido sin pagar, y ella “se arreglaría después”. Así fue como por varios meses se tuvo que dirigir hasta dicho bazar a encontrar los materiales.

Por otra parte, se tuvo la iniciativa de acudir con el niño al parque cercano, en compañía de sus hermanos y de la cuidadora, debido a que los ejercicios a realizar en la materia de educación física eran de muy poco agrado para G, y no deseaba hacerlos. Por lo cual, se destinó que ciertas veces se asista al parque para que desarrolle actividad física, se divierta y refuerce los vínculos con los hermanos. Sin embargo, en ciertos momentos no se pudo ir al parque, y se optó por trabajar en el patio. Recogiendo bolas de papel, saltando la cuerda, corriendo con una canción, brincando obstáculos, entre otros juegos que le permitan moverse y mantener activo.

También, se le dio al niño una pequeña campanita, para que con el timbre de esta pueda avisar si necesita o desea algo. Es así como, en ciertos momentos, según sus necesidades, al sonar esta campana, la cuidadora sabría que debe recurrir donde está G, observar su lenguaje corporal y preguntarle que necesita. Para de esta manera, adelantarse a cualquier suceso. Siendo así que, cuando necesitaba orinar o evacuar, el niño podría comunicarse por la campana e inmediatamente, la cuidadora o la maestra sombra (durante las

clases virtuales) pudieran encaminarlo al baño. Es preciso indicar que, estos sonidos se emitieron algunas veces por el niño, pero no duró mucho tiempo, pues la campana se perdió y no fue sustituida por otra. Además, esta acción no era reforzada por la cuidadora, ni la madre. Es por ello por lo que, G volvió a hacer sus heces y orina en los pantalones.

Finalmente, se trabajó durante un periodo de once meses y dieciocho días. Se concluyeron las labores debido al nuevo inicio del periodo escolar de forma presencial, ya que esta nueva jornada implicaría un horario diferente al de las clases virtuales y se cruzarían con el último semestre de prácticas preprofesionales.

Capítulo 2: Conceptualizaciones psicoanalíticas

2.1 La construcción y función del Otro, como invasor y sostén en el autismo

En el presente trabajo, de acuerdo con el tema elegido es necesario hacer un recorrido de las diversas formas en las que responde un autista, desde su funcionamiento singular. Por lo que, es preciso indicar que habría que dar cuenta a las elaboraciones que pueden llegar a hacer, ante lo agobiante que pueda tornarse la presencia del Otro. Velásquez (2003) expone que:

Hay que referir al Otro desde los tres registros: lo simbólico, que es aquel que posee la ley, las reglas y normas, a partir del lenguaje. El registro de lo imaginario, el cual se rige por los afectos, las imágenes y el cuerpo. Y, por último, el registro de lo real, dominado por el goce. (p.29)

Se puede decir que, todos los sujetos se encuentran respaldados desde estas dimensiones, las cuales fueron denominadas por Lacan como dimensiones del ser. Cabe recalcar que, "Lacan al elaborar estas dimensiones, propuso el nudo borromeo, en el cual, si se suelta uno de estos registros, se liberan los tres" (Schejtman & Godoy, 2010, p. 136). En el caso del autismo, los registros se encuentran desvinculados, y es por eso por lo que se mantendría con un afecto desanudado referente al cuerpo. Por lo cual, en el caso G se puede evidenciar como el cuerpo es experimentado como un externo, carente de cualquier sentimiento.

Se ha podido constatar, que en el autismo existe una anulación al Otro. Razón por la que G se siente constantemente perseguido por los signos de la presencia revelada por el Otro. Son dos objetos en específico: la voz y la mirada, son los que generan ciertas reacciones evasivas, bruscas o con movimientos poco comunes en el sujeto. El nivel de angustia que puede provocar la presencia del Otro es inimaginable, tanto que no quisiera ni saber, ni escuchar, ni ver nada de este Otro. Es preciso resaltar que, lo que le problematiza es formar un lazo, por medio de la comunicación verbal, ya que

no le mortifica los sonidos o el ruido que pudiera hacer el Otro, sino más bien las palabras que emite, el discurso como tal.

Maleval (2008) expresa que “nada angustia más al autista, que ceder su goce vocal alienándose al significante” (p. 110). Es por ello que vemos en el caso G, que el niño constantemente se trata de proteger ante la presencia del Otro, específicamente de la voz, y lo hace por eso por medio del silencio, es decir, quedarse callado o emitir otros sonidos distintos a lo que se le dice o pide, evitando tener una comunicación verbal con el Otro. Es así que, el mutismo o lo verboso podría ser el mecanismo para defenderse ante lo angustiante que le significa la presencia del Otro.

Por lo que, resultaba indispensable ubicarse alado de G, para abordarlo desde atrás, o de lado derecho, pero no de manera directa. Siendo así, en algunos momentos que mi mirada se centraba en un objeto en específico, al piso o algún otro lado, convirtiéndose una mirada ausente, carente de los signos de presencia y recayendo más en la distracción, era precisamente ahí, en donde G podía mirarme a la cara, tener este contacto favorecedor. “Es común encontrarse con casos de autistas de alto nivel, que, aunque hablen con fluidez, se protegen del goce vocal a través de la falta de enunciación” (Tendlarz, 2012, p. 124). Esa barrera que utilizan para poder encararse frente a las contingencias del Otro. Sin embargo, en otras ocasiones, en las que era interrumpido por la angustia, manifestándose a través de movimientos muy fuertes y agresivos, se podían generar una amplia serie de conductas, tales como encierros, huidas, autolesiones, entre otros. Las cuales vendrían a ocupar un lugar del significante, que no habría sido posible de poder elaborar como un posible mediador ante la demanda del Otro.

Por otro lado, Álvarez & Tendlarz (2013) expresa que “Algo del sujeto autista quedó detenido en ese pasaje del lenguaje a la palabra por su rechazo a entrar a la dimensión del llamado” (p.39). Se puede pensar que como existe un rechazo de la llamada del Otro, y de todo aquello que el Otro pudiera comunicar por su discurso, de igual manera tampoco habría demanda al Otro, sino que se ubican como amo, de aquello que pueden decir, ser y hacer

conforme a su voluntad. Ya sea no formulando palabras, o expresándose, pero sin finalizar de aquello que quisieran mencionar.

Pero a todo esto, ¿Cómo es que se construye el lazo con el Otro?, este lazo comienza a desarrollarse desde la relación con la madre, instalándose la función materna. Desde un primer instante, el niño va a sentir la necesidad de evidenciar por medio del grito o el llanto, lo que siente, por ejemplo: el hambre (desde lo biológico). En este primer momento no hay subjetividad, sino que más bien es un aspecto propio del niño de comunicar que necesita ser atendido. Siendo así estos, los primeros llamados al Otro, que progresivamente se les otorga un nombre, de manera que puedan ser identificados por el Otro, en este caso la madre. Cada grito o llanto que emite el niño, ya sea, por hambre, por sueño, dolor, entre otros.

Esta respuesta ante la necesidad de algo, en la que se empieza a construir aquello que se lo llama, la demanda. Puesto que, para producir del llanto a la demanda, se debe de presidir de un Otro que pueda escuchar este llamado. Ramírez (2003) comenta que “la manifestación enigmática del cuerpo, que es el grito, atrae la atención y suscita la intervención del Otro (A), una persona que acude en su ayuda, generalmente la madre relata Freud, que es el objeto deseado” (p.12).

Es sugerente observar cómo, en primera instancia, es cualquier llanto, pero con el tiempo se retorna a significativo. Y es ahí que, la función materna vendría a ser la relación más importante, porque es aquella por la que se puede instaurar el deseo en el niño por medio de la atención y los cuidados. Cabe mencionar que, en esta etapa, la posición que tiene el niño es de completa dependencia al Otro, en ciertos casos, la madre. Por ende, todos los significantes se muestran del vínculo que comienza a constituirse, y que, por medio de estos, se introducen algunos significantes que facultan al niño al reconocimiento. Y que, en conjunto con la alienación de la madre, se permita ubicarlo en el lugar de sujeto y no de objeto de deseo.

Más adelante, el niño entra en un periodo crucial de su desarrollo, el estadio del espejo, fase que propicia la instauración subjetiva. Esta le permite establecer la función de lo imaginario. Lacan (1949) comenta que “la

funcionalidad del estadio del espejo se nos expone entonces como un caso especial de la capacidad de la imagen, que es implantar una interacción de su organismo con su realidad” (p. 146). este campo de la imagen funda en cada sujeto el ser, el cuerpo, como una primera visión y construcción de sí mismos, y que, a partir de ella, se generan otras imágenes más, como la imagen del yo, y del Otro. Entonces, el yo se registra en lo imaginario, y así la imagen del cuerpo sería especular. De manera que, en la base de las elaboraciones psíquicas se encuentra el deseo, y que por consiguiente la imagen se comienza a formar. Pudiendo resaltar, que en el interior de todo aquello imaginario se hallan las defensas y las fantasías.

Por ello, es preciso abordar sobre la función que cumple el Otro, con relación a la imagen especular. De modo que, es desde ahí que este Otro le posibilita al niño, la vía al propio reconocimiento del cuerpo, la distinción de sus partes corporales y a diferenciarse de los demás. Justamente en el estadio del espejo, es en donde se va a sostener las implicaciones del Otro, con el niño.

Una imagen anticipatoria a la maduración y que es asumida jubilosamente por el pequeño niño, necesitando para ello de un sostén humano y/o artificial donde interviene la mirada y las palabras de un Otro que instaure ese lugar simbólico y de alteridad. (Narbona, 2018, p. 2)

En un primer momento, en el que se pone al niño frente al espejo, el niño no sabe realmente que es, y es ahí que conduce su mirada hacia el Otro (pudiendo ser en ciertos casos, la madre), quien va a asegurar que ese reflejo del espejo es él. En ocasiones, añadiendo frases como: “Es el niño más lindo”, “Eres la más hermosa”, etc. Palabras que contienen cargas afectivas, ya sean positivas o incluso negativas, las cuales le darán sentido al niño, para que vea su cuerpo de una determinada forma, más allá de lo físico. Es decir, como algo que puede valorar o despreciar. Es por ello que, la función que va a cumplir el Otro para el niño, resulta ser de suma importancia, ya que va a ser el intermediario para que este niño alcance a representarse.

Desde esta primera instancia subjetiva, se muestra como la imagen será vista por el niño como completa, posicionando al narcisismo primario y como

resultado del estadio del espejo elaborándose el yo ideal. Para explicar estos conceptos, es preciso partir, del narcisismo primario, que “representa un espacio de omnipotencia que se crea en la confluencia del narcisismo naciente del niño y el narcisismo renaciente de los padres. En ese espacio vendrán a inscribirse las imágenes y las palabras de los padres” (Nasio citado por Díaz, 2014, p. 48). Es así que, el niño va a idear su imagen como perfecta, y del mismo modo va a sentirse que él es todo para la persona que ama, razón por la que constantemente va a pretender alcanzar el máximo de los ideales para ese gran Otro, (muchas veces, la madre). Y, por otra parte, el yo ideal, como aquello que se asocia con la imagen y el origen del yo, que se forjan a partir de los significantes de la función materna y también con relación al cuerpo.

Lacan nos indica cómo la imagen del cuerpo semejante que le llega desde el exterior y es percibida por el niño, le permite organizar su propia imagen corporal y su yo; cuerpo y yo acusados no por determinantes biológicos; sino por el encuentro con el semejante y con el lenguaje, es decir generados por una causalidad psíquica, producto de una identificación fundamental. (Díaz, 2014, p. 42)

Ahora, ¿Cómo opera la función con el Otro, el desempeño subjetivo y el abordaje en el autismo? Partiremos situando a detalle los diversos factores que podrían estar infiriendo desde el origen de la vida del sujeto en relación con la aparición de los síntomas autísticos. Cabe recalcar que, al momento actual, se piensa que la causa es multifactorial, que los aspectos que repercuten para un cuadro autista son: la predisposición congénita, el contexto social, el entorno familiar, la situación parental y/o en la relación entre la insondable decisión del ser y la contingencia. Son estos últimos un punto clave que podría ser un indicador para la génesis del autismo.

Es importante también dejar en claro que, cada caso es distinto, aun cuando sea referido a la misma condición autística. Es decir que, algunos niños se verán determinados por lo ambiental, o social. Y en otros casos dependerá de las experiencias infantiles y su entorno familiar. Así mismo, hay que recalcar que el autista no es anormal, ni posee alguna enfermedad, sino que más bien

tiene otros modos de responder ante los sucesos de su alrededor, y una singular posición y operación subjetiva.

Para lo cual, el psicoanálisis plantea que “el autismo es muy diferente a la estructura neurótica y psicótica” (Maleval, 2011, p.156). Manteniéndola en el medio sin identificarla con alguna estructura y precisando que una de las distinciones principales es la relación con el Otro. Esto no quiere decir que la persona autista nunca va a lograr mantener una relación con el Otro, por el contrario, hay una captación diferente en la construcción y función del Otro, en la que se desarrollará de una manera muy diversa: poniendo toda su defensa a no dejarse “morder”, nombrar, por el significante.

“El autismo es reconocible por los síntomas que impiden o dificultan seriamente el proceso de entrada de un niño en el lenguaje, la comunicación y el vínculo social” (Carbonell & Ruiz, 2013, p.49). Por lo tanto, al referirse del origen del autismo, hay que indicar que existe más allá de tiempos cronológicos, los tiempos lógicos. En el que ha sido implantado el lenguaje, mucho antes de la llegada del niño, no obstante, no se han incorporado los significantes que puedan proporcionar la facilidad de formar relaciones con aquello que se encuentra a su alrededor, y de desarrollar un modo de poder ser. En otros términos, al oponerse a la inscripción de significantes que lo nombren, se queda sin los demás S2, S3, S4... que puedan brindarle un sentido al S1. Razón por la que podemos decir, que es el niño el que no se ha podido inmiscuir en el lenguaje, como hemos visto en el caso, su discurso se queda encapsulado en el lenguaje, concepto que planteó Lacan y que será detallado a posteriori.

2.2 La reestructuración con el Otro, una nueva operación para la construcción subjetiva

Es necesario enfatizar que, se debe de reformular la primera instancia, antes ya mencionada, para lograr establecer diferentes lazos con el Otro. Ya que, si la relación con la madre no se reestructura conforme va creciendo el niño, la madre y el sujeto se pueden convertir en un obstáculo para que surja el deseo.

En el niño neurótico, su posición se va a encontrar fijada como síntoma de la pareja parental, dentro de la familia. Ya que, a nivel de estructura, se conforma por: el deseo materno, el nombre del padre y el objeto a. Es así que, este deseo es el que va a tener prioridad, incluso por sobre el niño. Porque es este, el que no posibilitará a que se desarrollen sus propios deseos o ideales, y convirtiéndose así en un sujeto que evade elecciones o determinaciones.

Por lo que, para que se pueda dar una reestructuración, es fundamental abordar sobre el complejo de Edipo, momento en el que únicamente la función de la madre continúa siendo destacada por, sobre todo. Ya que, se siguen registrando afectos, esenciales para el desarrollo psíquico del niño. No obstante, se necesita hacer un corte en la posición que ubica la madre a su hijo, la posición de objeto. Y que es justamente la operación de la función paterna, la que vendrá a instaurar la ley por medio de la castración simbólica, será el padre entonces, el que posibilite formar otros lazos sociales. La función paterna, en cierta forma regulariza, ayudara a limitar, prohíbe, "restricción", que favorecerá los encuentros con los otros, preparando el camino para que el niño busque demás significantes por fuera de la madre, y de su deseo.

El lenguaje como sistema de oposiciones significantes precede a todo sujeto, está allí desde mucho antes del nacimiento del niño y lo estará después de la muerte de este. Lo que no logra alcanzar Dick es la palabra, no logra apropiarse del lenguaje para poder decir, para poder dirigirse al Otro. Dick no produce demanda alguna. (Cabrera, 2020, p. 21)

Dicho esto, se puede decir que, el registro de lo simbólico opera desde el lenguaje, el significante y la palabra. Siendo así, que esta última, establezca el orden y los límites, además de regular la libido. Después, se introducirá el discurso, y con él se incorporan los reglamentos sociales, necesarios para manejar y limitar el deseo estragante de la madre. El cual, como ya habíamos mencionado, no deja que el niño emerja como sujeto, sino que más bien lo retiene y lo deja alienado. Es por eso que, la estructuración del lenguaje va a respaldar el ajuste del psiquismo.

“Para Freud, lo que el niño proyecta como su ideal es el sustituto del narcisismo perdido en su infancia en la que él fue su propio ideal” (Díaz, 2014, p. 49). Tal que se ha expresado como el yo ideal, después se va a referir al ideal del yo, proceso en el que el niño va a tomar ciertos rasgos de las personas cercanas y de las que se puede llegar a identificar, para ir elaborando una representación. Un ideal que se quiere cumplir, llevar a cabo todas estas características elegidas. Y que en ciertos casos serán los padres, los objetos primordiales. Este proceso se puede evidenciar en ciertas frases del niño como: “Quiero ser doctora como mi mamá”, “Quiero preparar deliciosa comida como mi papa”, entre otras. Es entonces, en estas cortas líneas en donde se pueden apreciar los deseos del niño, y a su vez un ligero encuentro con su entorno social. El cual, está repleto de exigencias y normas, que preparan al niño para poder convivir entre los demás.

2.3 Alienación y separación

Es importante detallar que, cuando se desarrolla la estructuración de la subjetividad ocurrirán una serie de desplazamientos de aquello que es derivado del Otro. Mejor dicho, durante el complejo de Edipo se dará a partir de las funciones paternas y maternas, la operación de la alienación y la separación. Según Furman (2018) comenta que “la alienación implica la constitución del sujeto que consiste en alinearse al significante del Otro” (p.103). La separación, como momento estructurante, deja en la neurosis una marca, necesaria para crear un “espacio” que permita la movilidad y flexibilidad en la estructura. Por otro lado, debemos resaltar que cuando intervenga la función paterna provocará un resto, aquello como el resultado de la operación de alienación y separación. Lacan incluiría este resto en sus matemáticas y lo denominará el objeto a, que desciende por el atravesamiento que ocurre durante la etapa del complejo de Edipo. Tales operaciones facultarán al individuo establecerse como un sujeto de deseo, que se encuentra traspasado por el lenguaje.

“Lacan postula la operación de alienación- separación para dar cuenta de la génesis del sujeto, que también llama constitución del sujeto o realización del sujeto” (p. 1). De acuerdo con los autores, Hiriart & Zaratiegui (2007). Esta

propuesta es desarrollada para aclarar el tiempo inicial del Edipo, por lo cual es la madre la que se percibe llena, completa, que tiene al hijo estrechamente alienado de manera subjetiva con ella, dado que es la madre quien lo tiene al niño como un objeto de deseo, y que compensa su falta en ser.

Por otro lado, el niño considera que la madre esta completa, y adopta de sus acciones y palabras como una información acertada. El segundo momento del Edipo, corresponde a aquella instancia en donde se determina la ley, por medio de quien ejerce el rol del Nombre del Padre, lo que tiene como única finalidad es cumplir con la castración, promoviendo la separación de la relación estragante de la madre con el niño.

Sper (2013) expresa que “En el autismo si hay un Otro” (p.1). Este Otro que ciertamente va a ser llamado como fuente y garante de los significantes y por tanto de la posibilidad de nombrar y constituir un cuerpo y dado que el sujeto autista tiene una carencia en esta construcción de su cuerpo, viviéndolo como ajeno, el Otro guarda otro estatuto, del cual defenderse.

Es por esto que, ambas operaciones, alienación y separación, son fundantes dentro de la constitución de la subjetividad, y son por medio de estas, que el niño inicia su inserción en el campo del Otro, por lo que se va elaborando los diferentes lazos sociales y asociar a su discurso ciertos significantes que puedan dar cuenta de que es un sujeto.

Es conveniente enfatizar que, la operación alienación y separación no se da en todos los casos. En la estructura psicótica si se da la alienación, pero le es intolerable la tachadura del Otro que ocurre dentro de la separación, y es por eso que el psicótico se va a quedar alienado al deseo que tiene la madre, y es así como en la psicosis se determina como un ser totalmente completo. Por otro lado, en el autismo se dan fallas en la primera fase, de la alienación, lo cual ampliaremos más adelante.

Durante la infancia en la neurosis, ocurre un suceso clave e importante, que es el inicio de la libidinización corporal, esta surge por medio de la función de la madre, en donde desde el primer momento el niño comienza a ser sostenido, lo acogen, lo soban, y por ende empieza este, a ser erotizado. Por

lo que, esto permite que el niño pueda ir encontrándole un sentido a todo aquello que pertenece al cuerpo, de forma biológica y psíquica. Es por ello, que la mirada y la voz del Otro son los primeros factores por los cuales el niño se inicia a introducir en el campo del lenguaje, así como en el del discurso.

Pero ¿qué sucede si el cuerpo de un niño con autismo no se libidiniza? No habrá consecuencias en la imagen que este niño puede percibir de el mismo, ya que como no se efectúa esta operación, la imagen que tendrá será incompleta, fragmentada. Es decir que, la fase del estadio del espejo no se pudo completar y que por consecuencia el yo no va a poder ser constituido, teniendo posteriormente manifestaciones en el lenguaje, por ejemplo: el no reconocimiento del “soy yo...” y se refieren de ellos mismos en tercera persona, y esto ocurre debido a que no hay la completud de un cuerpo.

Las dos operaciones fundantes implican elecciones inconscientes tomadas por el sujeto, ciertas inmanencias tendrían por efecto la detención del proceso constitutivo. Por ejemplo, si hay una detención en el mecanismo de separación, el resultado sería la constitución de una estructura psicótica. En la estructura autista sucede otra cosa, el impasse ocurre a nivel de la primera operación, de la alienación. (Álvarez & Tendlarz, 2013, p. 78)

De esta forma, se puede ver que hay efectos que van a repercutir en la manera en la que es percibido el cuerpo. Por lo que no hay imagen especular, ya que en el autista el cuerpo estaría sin forma, sin límites, sin ese algo que lo “envuelva” y que facilite la identificación corpórea. Entonces, podemos decir que es la palabra, los significantes aquellos que dan sentido y forma al cuerpo, como un todo. En el caso del autismo hay carencia en la representación simbólica del cuerpo, su esquema se encuentra fraccionado, razón por la que, un autista tiende a observar solo una parte o partes del cuerpo del Otro.

Por otro lado, en el autismo se van a encontrar ciertas fallas, respecto a la alienación. El autista constantemente está sintiéndose invadido, por la irrupción de “alertas amenazantes” que llegan a su cuerpo, producidas por la mirada y la voz del Otro. En el caso G, se detalla como el niño evita el contacto

visual, ciertos escapes ante la voz del Otro, falencias en su lenguaje, entre otros.

La no-mirada entre la madre y el niño produciría el fracaso del primer montaje de la estructura del aparato psíquico; el cuerpo del niño queda perturbado de un modo específico, no solo el niño no mira a la madre, sino que frente a un estímulo él cae en catástrofe. (Sper, 2013, p. 210)

Dicho esto, se comprueba que el autista intenta elaborar ciertos mecanismos que le concedan “la protección que necesita”. Por ello, no ven de manera fija al Otro, sino que más bien desvía la mirada, salvaguardándose de las angustias que le producen ser mirado y mirar al Otro. Y es que, “Otra manifestación que presentan es la mirada de través, es decir parecen “atravesar” el cuerpo del Otro con su mirada que parece perdida, concentrada o fijada en un objeto o en partes del cuerpo del Otro” (Furman, 2018, p. 97).

Por otro lado, en relación al estatuto de la voz, Maleval explica que “un autista no cede su goce vocal, porque equivaldría a renunciar al objeto voz, experimentándose como una mutilación. Y de la misma forma, la mirada, este objeto también se experimenta en terror” (2008, p. 145). De esta manera:

Los recursos de la defensa se mostrarían de dos modos: Una que sería, la omisión de palabras, en la que el autista oye únicamente la voz del Otro, y se opone a la comunicación. Y la otra, frente a su voz propia, manifestando excesivas palabras sin lógica. (Maleval citado por Tendlarz, 2016, p.114)

Cuando se piensa en autismo y su falta de escucha, se refiere a que como no hay una percepción corpórea total y completa, existe el rechazo al Otro eligiendo algunos sonidos, fonemas, partes de palabras, tonos en la voz, sílabas descarnadas que son transformadas en repetición. En el caso G, se puede ver de manera clara como el niño selecciona “elefan- te”, “fo- ur”, entre otras, que pueden hacer de lenguaje en representación del ruido aquello que sienten como fragmentado, sin alguna significación. Lo que quiere decir que, usan la vía del lenguaje para manifestar el modo que es sentido su cuerpo, como no existe una imagen de ellos mismos, debido a que no se dio la

construcción desde lo imaginario y lo simbólico, del yo, el Otro será visto como invasor.

El sujeto autista configura una relación particular con su voz, la cual no le dificulta hablar sino decir. Tanto el mutismo que se observa en algunos sujetos autistas como la verborrea presente en otros de ellos dan cuenta de esta dificultad para posicionarse como enunciantes, es decir son el mutismo y la verborrea dos mecanismos que evitan al sujeto tener que decir. (Maleval, 2011 p. 207)

Además de la mirada y la voz, el objeto anal y oral también son percibidos como invasivos para el autista, ya que la relación que tienen con la ingesta de alimentos y la expulsión de las heces y la orina, serán vividos como un horror, ya que estos objetos se encuentran vinculados con la irrupción que hace el Otro para ellos. En el caso, se puede dar cuenta como para G la comida es un sin límites, selecciona muy bien lo que ingiere, ya que no come todo lo que le dan. No obstante, cuando el acude a la refrigeradora y toma lo que desea, si es capaz de terminar con todo aquello que ha elegido para comer.

De otro modo, en cuanto a la evacuación, a G se le dificulta poder despegarse de las heces, tomando en cuenta que no lo vive de la misma manera con la orina: cuando se hace en los pantalones es fácil que la cuidadora, sus hermanos o demás personas de su alrededor identifiquen lo que ha pasado, ya que es notorio, por el contrario, con las heces demora un buen tiempo en que su entorno se dé cuenta, por lo cual lo retiene mayor tiempo. Es decir que, al tener que desprenderse de estas sustancias corporales el autista lo experimenta como una pérdida, una leve introducción de la falta, por eso es que retiene de todo cuanto puede.

Lacan (1981) plantea que “desde la neurosis es la alienación el resultado de las articulaciones que se producen entre la represión y la identificación” (p. 90). Por otro lado, el autista logra la introducción en la alienación, pero se queda en el principio, sin culminar la operación, debido a ciertas fallas que ocurren en el proceso de los mecanismos, dificultando tener una operación completa, sin que se dé la separación. Por lo cual, el autista se quedará

alienado, ya que se le dificulta poder identificarse con el S1, generando “inconvenientes” con la imagen del cuerpo y con el Otro, por ejemplo: en el caso G, el Otro es anulado por el niño autista, no respondiendo a los llamados del Otro, rechazando el contacto visual, etc. Entonces, como hay rechazo al Otro, no va a haber quien le ofrezca los significantes, abriéndose la posibilidad de tener dificultades en el lenguaje, dado que, sin tener la identificación con el significante primordial S1, no será por el Otro tocado, y no se podrá incluir a la cadena de los significantes. Es decir que:

El autista aceptará y se incorporará en el lenguaje con el S1, que no finalizará de elaborar su borde el cuerpo, ya que se opone al S2, que sería el significante que le provee de significado al S1, y es quien posibilita nombrarlo, dándole sentido a las palabras. Y es ahí que se conformarán las fallas en el lenguaje, obstaculizando que se dirija hacia al Otro, ya que no hará ninguna demanda por lo que no va a haber quien pueda responder al llamado. (Tendlarz, 2016, pp.32-33)

Podemos decir entonces que, en el autismo se utiliza ciertas veces el lenguaje, mas no está dentro del discurso, es por ello que vemos que ciertos autistas pueden memorizar números, contenidos, frases, direcciones, palabras, etc. Como en el caso G, que nombraba los números, o tarareaba la letra de canciones, pero no es posible para ellos interpretar lo que se expresa, por un lado: el chiste, el sarcasmo, el doble sentido, etc. Y, por otro lado, el lenguaje no verbal, por ejemplo: una expresión de sonrisa, esta va a ser vista como una simple mueca por un autista, y que puede hasta ser rechazada, porque podría ser intrusiva para él. Por otra parte, para la neurosis podría ser interpretado como simpatía, confianza, alegría, etc. Es así como, las representaciones de palabras o gestos no han sido simbolizados para el autista, es por ello que la relación con el Otro es fracturada, porque las palabras del Otro no cobran un significante para el autista, porque no poseen para el sujeto ningún sentido.

Pensando en todas las manifestaciones que vive el autista, podemos referirnos específicamente al lenguaje, y no como una posible alteración, sino que más bien como un mecanismo al que rechazan a poder ser sujetos,

sujetos tachados por el lenguaje, de la enunciación, y es que se puede apreciar en gran manera en el autista, respecto para los que hablan mucho y también para lo que optan por el mutismo. Haciendo una diferenciación importante entre la enunciación y la comunicación, ya que al pensar en estas dos, lo que faltaría, de alguna forma, digamos es, poder hablar desde el yo, hacerse cargo de aquello que se quiere decir, es decir, partiendo desde el deseo de lo que se quiere comunicar, y no solo por repetición. Es así que, hablar no es únicamente de enunciados, sino que se requiere una intención, un nombre propio del cual se quiera partir. (Gutiérrez, 2014, pp. 5-6).

Podemos ver como en G, que no emite palabras o peticiones desde el yo, no comunica lo que siente o piensa, no habla desde el deseo, sino que más bien lo hace por repetición, y así podemos ver en el caso, que tararea canciones, repite palabras, números, nombres de animales, entre otros. Sin alguna intención, sin deseo.

Esto quiere decir que, el autismo siempre tiene los objetos en lo real, de manera que lo imaginario y simbólico no se registran en él, por el imaginario: el autista no tiene una diferenciación de su cuerpo con el cuerpo del Otro, y por el simbólico, como ya fue mencionado con anterioridad, el autista no puede interpretar lo que expresa el Otro, Soler expone que “todo lo que se mueve del lado del Otro consiste (...) en impedir la dialéctica de la palabra, en mantenerse a propio una o dos demandas completamente estereotipadas, repetitivas, sin enunciación” (1993 p.168).

Ahora, podemos mencionar que, por el lado de la separación, al no registrarse la falta en el cuerpo, el sujeto autista no alcanza a realizar el proceso de separación del Otro primordial, por lo que, es ahí que pueden aparecer ciertos inconvenientes para instaurar vínculos con su contexto social, ya que no hay identificaciones con las características y los rasgos que tienen los otros, entonces lo asumen como propio, por lo que su entorno se convierte para ellos una alerta de intimidación y amenaza. Y que, por consiguiente, el autista no va a lidiar ni a cuestionarse sobre el deseo que tiene el Otro, ya que no encara los enigmas del deseo, de la repetitiva interrogante: ¿Qué quiere el Otro de mí?, tal como sucede en la estructura de la neurosis.

En otras palabras, el objeto a en el cuerpo autístico no es capaz de llenar la falta, la cual le posibilita al sujeto poder constituirse vía al deseo, como pasa en la neurosis, que se involucran por medio del objeto mirada y voz, además de lo anal y oral, los que advierten que existe una ausencia que se encuentra fuera del discurso del Otro, introduciéndose a lo que pudiera ser la fundamentación del deseo. Los que van incluso más allá de los ideales que pueda tener la madre, y que, en ciertos casos, cuando esto no ocurre, existe otro rumbo, que sería la de optar por el vacío, y que así deja a la persona con autismo al margen de la cadena de los significantes.

La función del objeto autista es, al igual que el doble, la de proteger al sujeto, pero además el autista busca a través de este objeto una animación libidinal de su ser. Mientras el objeto transicional de Winnicott funciona como sustituto del objeto primordial perdido, el objeto autista no suple, sino que funciona como protección ante la pérdida, negándola en parte. (Maleval, 2011, p. 175)

En el autismo, como ya hemos venido comentando, la relación con el Otro se vive como invasiva, experimentándose específicamente en el cuerpo, razón por la que algunos autistas no soportan que el Otro los pueda tocar, porque tienen una hipersensibilidad, es decir que, para ellos, que alguien los abrace, los sobe, o simplemente los toque, no quiere decir que le va a parecer algo agradable, de hecho, puede significar incluso, la causa para sentir inseguridad, temor, agobio, etc. Reaccionando con gritos, llantos, o tirándose al piso algunas veces, hay también casos que no reaccionan de esta manera. Por otra parte, ciertos autistas podrían intentar lastimar su propio cuerpo, ya que, como no tiene un cuerpo, el dolor no se vive como un acto autodestructivo, como lo vemos en el caso G, el niño, arranca constantemente los pedacitos de piel que están alrededor de sus uñas, sin sentir malestar o dolor por el acto.

De otro modo, en los autistas lo que se moviliza en relación con el Otro, es que lo perciben como algo cambiante, que los pone en “peligro”, justamente el no saber cómo pueden reaccionar o moverse junto a él, aquello es una constante alerta amenazante. Solo podría traer calma, en el caso que no haya

ninguna clase de movimiento ni cambio que pueda perturbar al autista, lo que es muy poco viable, ya que siempre van a haber condiciones variantes a lo largo de la vida.

El repliegue del agujero sobre el cuerpo es un fenómeno clínico que evidencia la ausencia radical de toda separación, de toda elaboración de la pérdida de objeto que se apoye en el Otro. [...] el autista creará su propio borde sin la creación del objeto a, el borde del autista tiene la función de protegerlo del agujero, es decir, circunscribir el agujero real menos inquietante con el que pueda sustraer el goce del sujeto. [...] Es denominada un en-forma, de un objeto perdido no del objeto a, así el niño con autismo puede tomar distancia del goce, el autista tiene el objeto perdido en su mano, alojado en un en-forma. (Laurent, 2013, p. 103)

El autismo se caracteriza por tener la operación que bordea la forclusión del agujero, retomando las fallas que se dan en la alienación y la separación entre la psicosis y el autismo en la cual el objeto a, se transforma en un tipo amortiguador para la falta que no está en el autismo. Por otro lado, en la psicosis el objeto a, según Lacan (1953) comenta que “lo tiene en el bolsillo” (p. 257). Y es que, al no concluir la operación de la alienación, el autista queda fuera, entonces el Otro sería una exterioridad, no forma parte de él, de esa “completud” de alguna forma, en primera instancia. No está configurado el agujero:

La inexistencia del cuerpo está relacionada con la inexistencia del borde del agujero, ya que un cuerpo solo existe si un objeto puede separarse de él. Lo cual supone la existencia de la mirada del Otro, que otorga un cuerpo y le da una consistencia. De tal forma, no se da el estadio del espejo ni la construcción del yo, que es lo que permite en la neurosis la construcción de un cuerpo. (Sper, 2013, p. 2)

En consecuencia, como en el autismo no hay ese agujero, que pueda de cierta manera articular el trauma, se producirá entonces una angustia tal, indescifrablemente excesiva para el autista, ya que como no se establece la falta, se elabora un marco definitorio en el que nada puede faltar, esto sería

desembocado en el horror que presenta la persona con autismo y que se evidencia en el registro de lo real. Y es ahí, donde podemos ver en el caso G que, con los cambios de cuidadoras, de rutinas, de horarios, etc., el niño experimenta gran angustia y conductas que habían sido aparentemente superadas, ciertas veces regresan. Lo que podemos pensar, que para el neurótico sería una búsqueda de soluciones, tratando de mantener equilibrado su psiquismo, para el autista sería el conducto de la angustia.

Es importante recalcar, que a lo que se refiere la forclusión del agujero, es que nunca existió uno para el autista, y que es por ello que lo intenta encontrar en lo real, buscando hacer un hueco que permita tener el agujero que no posee. Cabe resaltar, que en lo real no hay falta y que es por ello que el autista explora a través de la autoagresión, mutilación, destrucción con algo que le pueda significar una falta. Por ende, lo que se procura en el autismo es lograr tramitar la sobrecarga de goce que ha invadido su cuerpo. Frente a eso Miller citado por Laurent (2013) explica que:

en efecto, ellos tienen acceso a esa dimensión de lo terrible en la que nada falta, porque nada puede faltar. No hay agujero, de modo que nada puede ser extraído para ser puesto en ese agujero – que no existe (...) en el registro de lo real no hay agujero, salvo el que trata de crear una automutilación (p. 81).

Se encuentra involucrado en el registro de lo real, el autismo, pero sin utilizar lo imaginario y sin ser atravesado por el lenguaje, ahí en el lugar en la falta no está inscrita y que por ello no se está agujereado. Por lo cual, “los niños durante la primera etapa de la vida rechazan hablar, formándose una disociación entre el lenguaje y la voz, ya que para ellos hablar sería una forma de vaciarse” (Sper, 2013, p.211). Como no poseen un agujero, evitan escuchar la voz del Otro, ya que sería permitir que esta ingrese a ellos, y ser mutilado por medio de la palabra.

Podemos decir, que los efectos más relevantes del autismo son, que carece de un borde en el cuerpo, y que es éste un área límite que faculta la distinción de lo externo con lo interno. La cual surge con el estadio del espejo, en donde

el niño inicia a conocer su imagen y delimitar las partes de su cuerpo. La diferenciación que se le imposibilita hacer al autista entre el Otro y el yo, concede que por medio del cuerpo se puedan establecer ciertos límites con el Otro, y por ende que se formule el intercambio de constructos entre los sujetos, partiendo de las relaciones formadas con los demás. Pero, como no hay este borde limitante en el autismo, no se puede desarrollar todos los procesos mencionados. La pulsión que se produce por el contacto con el Otro no presenta alguna manera de salir, como no hay borde ni agujero por el que la pulsión pueda depositar la carga libidinal y por lo que finalmente se calme la angustia que se provoca.

Un borde es una zona fronteriza, donde pueden producirse intercambios y contactos, en cambio el cuerpo caparazón del sujeto autista es un neo-borde que constituye un límite casi corporal, casi infranqueable que funciona como frontera; este neo-borde ayuda al niño a darle consistencia y que su cuerpo no se encuentre fragmentado. Para que el sujeto logre sobrevivir, debe alcanzar a ceder algo de goce sin que esto implique un exceso insoportable, por lo tanto, algunos sujetos autistas incorporan objetos determinados como juguetes, cajas, máquinas que llevan casi siempre consigo, y cumplen una función particular inventada por cada sujeto autista, que tiene la lógica de darle forma y consistencia a su cuerpo, creando un neo-borde que le ponga límites (Laurent, 2013, p. 80)

Sino fuera por la operación de la alienación y separación, tampoco habría un borde que sirva como delimitante entre un cuerpo y otro, lo que hace cuestionarnos si existiesen otras formas en las que consientan al niño en ir involucrándose en el campo del Otro, y que pueda hacer de “armadura protectora” ante el goce excesivo que le genera la mirada, la voz y todo lo que deviene del Otro, fomentando así la construcción de lazos sociales. Dicho esto, se puede indicar que, en los intentos del autista por elaborarse un cuerpo, emerge el caparazón, el encapsulamiento y el neo-borde como una posible forma de poder hacer algo que sea menos intrusivo para él.

2.4 La función del doble en el autista

Es importante poder desarrollar el concepto del doble, y la función que cumple. Principalmente, podemos decir que el doble es otro modo que el autista utiliza como una forma para defenderse y preservar la barrera ante el Otro. Es así como Maleval citado por Fernández manifiesta que “el doble puede ser un objeto como la televisión; una persona, desde la mano de un adulto hasta la figura de un cantante; o, bien, amigos imaginarios” (2015 p. 29). Es decir, que el autista se va a relacionar con el Otro por medio del doble, lo que sería herramienta para una petición, o también demanda. De igual manera, el doble proporciona la comprensión de las formas por las que un autista logra establecer un vínculo con el Otro, lo que es partenaire. “El doble real va a funcionar como una especie de suplencia para el autista” (Tendlarz, 2016, p. 119). Por ello, se destaca que el autista utiliza al doble como un recurso para enfrentarse al entorno en el que se rodea, debido a que, como ya hemos mencionado a lo largo del capítulo, es el Otro, el que produce la angustia, su presencia lo irrumpe, y que hasta pudiera ser que algunas circunstancias de su medio lo angustien. Dado que no existe la falta en él, y se pudo forcluir el agujero, se encuentra una sobrecarga de goce que constantemente se apodera corporalmente.

Respecto a la relevancia que cobra el doble en el autista, Bialer (2015) comenta que:

El uso del doble puede ser sumamente importante, muchas veces necesario, para que la persona autista pueda encontrar una solución para relacionarse con el mundo, saliendo del aislamiento autista. La relación de identificación con los dobles protege a los autistas, filtrando a través de ellos lo que viene del exterior, además de constituirse como fronteras de inversión de goce, cuya relación favorece la salida de la inercia y la dinamización. (pp. 92 - 93)

Por consiguiente, el doble sería una elaboración en el autismo, que se origina mediante la singularidad de cada individuo y con ello causan ciertas utilidades en relación con la construcción del vínculo con el Otro. Es por ello que, gran cantidad de veces será de gran utilidad este doble porque propicia un sostén

para las fallas que se tienen en la operación de la alienación, de manera que pueda mantenerse la imagen del Otro.

2.5 El objeto autístico

La identificación con el Otro es aquello que permite ir formando las relaciones con el mundo, las cuales se desarrollan desde el estadio del espejo y el complejo de Edipo. En el caso del autismo se puede ver como se ubica en el registro de lo real en relación con el cuerpo, pero no con el cuerpo vinculado a la imagen, y tampoco como se puede observar en el estadio del espejo, sino más bien desde lo indescriptible, de aquello que no es representado con palabras, porque no son suficientes.

Es así como hemos podido ver que G no sabe cómo responder y constantemente tiene una sensación de angustia que lo invade en el cuerpo, ya que lo que ocurre a su alrededor está excluido del sentido. Ese real abrumador que posibilita la producción de manifestaciones sintomáticas, en donde la mayoría de las veces son expresadas en lo real del soma martirizado por el significante.

“En el lugar del Otro, hay un principio de identidad totalmente distinto, el cuerpo. No el cuerpo del Otro sino, como suele decirse, el cuerpo propio” (Miller, 2014, p.107). Haciendo referencia a ese cuerpo propio, como él Un-cuerpo, desde la perspectiva de “el ultimísimo Lacan”. Esto quiere decir que, no serán las palabras las que envuelven al sujeto, con aquellos significantes que el Otro manifiesta, y que son estas las que son originadas por la metonimia y también por la metáfora, sino que más bien, el Un-cuerpo se vincula con el goce de la lengua y con el parletre. Es así que hemos podido ver en G, que las palabras del Otro, los significantes provenientes de las personas de su alrededor no han cobrado un sentido que lo forme, y es así que cuando G, produce sonidos o pronuncia palabras, es un lenguaje que se encuentra carente de significantes, lo hace por pura repetición y goce.

Por un lado, la lengua es aquello que sirve para denominar a las palabras que se ubican en el ámbito de la fonética, el material que aún no ha sido interpretado y que no está dentro de un lenguaje estructurado, sino que más

bien carece de un sentido, ya que no se han podido emparejar los significados con los sonidos de la lengua. En el caso de los niños, aquellos sonidos que formulan antes de poder hablar.

Se tratan de objetos que dan forma al goce pulsional que se presenta desregulado, específicamente al goce que se vincula al deseo y a la demanda del Otro” y que cobra consistencia en el objeto voz y en objeto mirada, pero también en los objetos anal y oral; son objetos que se vinculan en una dinámica con el Otro. (Beltrán, 2021, párr. 8)

Desde el autismo, sería aquel momento en donde el niño se constituye, debido a que no se llega a instaurar la alienación. Razón por la cual se podría comprender el lenguaje desorganizado, después de haber logrado la repetición de los sonidos, los balbuceos y el habla. Ya que es probable que estos se originen de la lengua. Por otro lado, el parletre es un inconsciente que está en el segundo momento lógico a la lengua, aquello que busca darle un sentido a las palabras que emite el sujeto, y que por lo cual un autista se queda aislado de la posibilidad de formar lazos.

De manera que, como “no existe la identificación en la relación con el Otro en Un-cuerpo” (Goldin, 2020, párr. 26). Lo que aparece es la pertenencia, el cuerpo como propio. Justamente aquello que se puede ubicar en el autismo, en los momentos en donde un objeto pasa a estar adentro de su encapsulamiento, no va a buscar a sus objetos porque representen sentimientos o se pueda vincular como un objeto desplazado del amor, sino que más bien en sus condiciones propias, físicas, de lo que dispone le causa el efecto de placer en el Un-cuerpo, de manera que lo percibe como parte de su propio cuerpo.

Lo que quiere decir que, “hay un rechazo hacia el Otro por parte del autista, va a emerger algo que le posibilite establecer un lazo, y es ahí donde el sujeto puede elegir un objeto, que será denominado como el objeto autístico” (Tendlarz, 2012, párr. 23). El cual se presenta tomando algunas particularidades, como por ejemplo en el caso se puede ver como G posee el gorro o sombrero, que se vuelve indispensable para él y que le permite sentirse a gusto.

“Se vuelve necesaria también para estos niños la elección de objetos suplementarios electivamente erotizados, que funcionan a la manera de un órgano que convenga a su cuerpo y pueda producir su montaje” (Sper, 2013, p. 211). Este objeto se presenta como un sin forma en muchas ocasiones, y del mismo modo va a formar un tipo de horma, la cual va a posibilitar al sujeto sentirse armado y regulado. Por lo que va a ser difícil de determinar que es suyo, y que es externo. También, este objeto autístico va a tener una función reguladora que proteja al sujeto del desbordamiento del cuerpo. Es así como hemos podido ver en el caso que, en las ocasiones que se le retira el gorro o sombrero a G, regresa la angustia y se abruma tanto que se desestabiliza por completo.

Podemos decir que, es necesario que alguien pueda ver la posibilidad de aprovechar este objeto para hacer vínculos, (todo lo contrario, a lo que se esperaría), ya que, si se quiere quitar el objeto autístico porque se “ensimisma”, lo van a ensimismar cuando le quiten este objeto, que tiene función de estabilizarlo.

Es así como, el autista recurre a un objeto que pueda utilizarlo como una barrera o límite, ya que sin él no va a sentirse encapsulado. Este objeto al hacer una clase de horma va a ser constituido como por un bosquejo del objeto a. Sin embargo, no es que lo tenga, ya que para poseer un objeto necesitaría de agujero y la operación que se efectúa esto, es la forclusión el agujero. Laurent citado por Beltrán, refiere según los autistas y su exceso de goce, que utiliza a: “los objetos en forma de a se muestran como objetos autísticos, se tratan de objetos que dan forma al goce pulsional que se presenta desregulado, específicamente al goce que se vincula al deseo y a la demanda del Otro” (2021 p. 8).

Es preciso mencionar que, el objeto autístico tiene un exceso de carga pulsional, que propicia el aislamiento del entorno que caracteriza al autismo. Pero la finalidad del objeto es facilitar la relación con el Otro, brindando una regulación para el cuerpo y su desbordamiento. Sin embargo, esta elección del objeto autístico no se da por mera casualidad o aleatoriedad, sino que habitualmente los niños buscan algo que se relacione con los movimientos de

su cuerpo. Es decir que, un niño que de manera constante mueve las manos y sus dedos, elija una pulsera que pueda repetidamente estar moviéndola e ingresando sus dedos en ella. Ya que este objeto va a tener cierta similitud con lo que realiza con su cuerpo, esta sensación que tiene en el cuerpo conforme con la introducción de este objeto en específico es lo que va a hacer y ser que lo considera parte de su cuerpo.

Por otro lado, en ciertos casos en donde los niños llegan a hablar la lengua del objeto, es decir que, saben su definición, utilidad y sus características. Podrían llegar a elegir como un objeto autístico a las cosas que le encuentran mayor interés, ya sea según su funcionamiento, los sonidos que producen, los cambios que tienen o la variedad de colores y texturas que pueden brindarle. Por ejemplo, que un niño con autismo elija un peluche o títere, que emite un sonido y luces de colores que cambian. Con el tiempo va a encontrar una forma de relacionarse con más objetos similares, es así como introducirá más muñecos de diferentes características, para su encapsulamiento.

Lo que ofrece el objeto autista al niño que lo porta es una dinámica libidinal, sin la cual su cuerpo queda mortificado o invadido por una crisis de excitación mortificante. Es un aparato de extracción de goce que se localiza en el borde del cual el sujeto no puede separarse más que por la vía del dejar caer, de la crisis. (Beltrán, 2021, párr. 9)

Las funciones del objeto autístico son con relación al cuerpo, siendo estos los que propician diversas formas para la inclusión dentro de su contexto social, se puede decir que, es ahí donde surgen los límites al cuerpo y las diferentes maneras de contención. Es por ello que, resulta imprescindible prestar apoyo para contener los cuerpos que han sido configurados como fragmentados.

2.6 Los islotes de la competencia

Este es uno de los elementos que más guarda una fuerte relación con el Otro, haciendo referencia al recorte que puede hacer el sujeto del Otro del significante. Se puede pensar en la inmensidad del campo del lenguaje, que resulta agobiador para el autista, que lo llena de angustia y para lo cual encuentra una forma para poderse defender, elaborando otro de síntesis y

posteriormente que se haga idóneo, es decir perito en él. Ante la inseguridad que le produce al autista lo simbólico, puede construir su propio mundo de síntesis, que analiza de manera muy detallada, y trata de anticiparse para supervisarlos. De igual manera, “los Otros de síntesis se podrían registrar, pensándolo en este caso, abiertos y cerrados. Los abiertos, así como los objetos autísticos, son los que hacen posible una aproximación mayor hacia lo social” (Maleval, 2011, p. 187).

Refiriéndose a los islotes de competencias, diversas corrientes terapéuticas y de investigación lo van a determinar cómo: intereses restringidos o conductas estereotipadas, “Kanner los designaba como la fijeza y búsqueda de la inmutabilidad” (Maleval, 2011, p. 138). Es importante mencionar que, existen diversas corrientes teóricas que ante esta problemática advierten limitaciones para el sujeto, sin embargo, el psicoanálisis tiene una mirada distinta ante ello, y puede distinguirla por la diferencia de habilidades y competencias. Además, de que surge como planteamiento el deseo de acompañar en el autismo desde su elaboración de encapsulamiento en relación con el Otro, los cuales serán temas de suma consideración, para el trabajo de abordaje que parte desde las concepciones. Thomas (2014) explica que:

Va a contrastar la condición subjetiva autista con la histeria planteada por Freud, plantea que los síntomas del autista son como aquellos que vienen a requerir de ciertos saberes y conocimientos ya determinados, especialmente con los nuevos conceptos teóricos de la comunicación, que dan a conocer al lenguaje como una sencilla herramienta que sería útil para la comunicación y expresión. (p. 45)

Podemos decir que esta condición autista, manifiesta las consecuencias que soporta y sufre el individuo, y que se opone a la anudación del lenguaje, ya que esta no tiene como única finalidad la comunicación con el Otro, sino que también puede implicar en la conformación y elaboración subjetiva.

Algunos autores, como Álvarez y Tendlarz (2013), Maleval (2011) y Thomas (2014), “traen propuestas en las que centran al autismo desde diferentes puntos de consolidación, con relación a la voz conductora del goce” (p. 72). Es así como, desde los aportes lacanianos, se formula el autismo como una

manera de poder estar en el mundo y lograr ser, forma que involucra una resolución por el sujeto, decisiones que no se relaciona con la voluntad. Y es que en esta la relación especial que el autista funda con el lenguaje, tiene como base el rechazo, que es lo que le brinda la defensa ante el Otro invasivo y angustiante.

Es por ello, que se considera al autismo como una posición subjetiva, vinculada con una decisión inconsciente, que facilita el tratamiento propio de la angustia que le produce la presencia del Otro, y es así como la corriente psicoanalítica hace propuestas del abordaje diferente y apartado de los métodos académicos que predominan en el paradigma social, neurocientífico, y de los enfoques cognitivos. Los que dejan de lado el padecimiento en juego, persiguiendo las conductas del sujeto y tratando de reeducarlas, siendo estas las modalidades de solución que se producen por el autista para, amparándose y conservando distanciada a la angustia que lo “pone en peligro”. Maleval (2011) sostiene que:

Un abordaje puramente educativo, basado en el saber del que enseña, sin dejar un lugar a la subjetividad del autista ni a sus elecciones, mejora sin duda, generalmente, su comportamiento social, pero no le permite desarrollar la capacidad para tener en cuenta la falta de garantía del Otro, con la que todo sujeto tiene arreglárselas para acceder a cierta autonomía y sentirse responsable de sus actos. (p. 258)

De esta forma, la orientación lacaniana postula una manera de trabajar con los autistas, en donde se pueda respetar la singularidad del caso a caso, y sus capacidades de elaboraciones. Manera ética, que plantea los contenidos como posibles solo después de un cierto trabajo, con el consentimiento del sujeto autista y apalancado en sus gustos y hasta “temas”. Y que es justamente esta ética la que ha servido como un impulso para el desarrollo del presente trabajo de investigación.

2.7 El caparazón del autismo

Retomando lo que ocurre en la estructura neurótica y psicótica, respecto al objeto a, que al desprenderse instaura la falta, un autista frente a aquello que no puede soportar, que sería un exceso de goce invadido por el cuerpo, hace una invención interesante, y es la elaboración de un neo-borde, o mejor llamado el caparazón, el cual sirve para de alguna forma mantener encapsulado al sujeto y defenderse del Otro. Cabe señalar que este goce del autista es un goce desregulado, desmesurado, desmedido, por eso es un exceso de goce. “Por la falta del significante y de la castración, fuera del lenguaje en tanto que sumisión a las leyes del intercambio (...) es un goce que no aspira a recibir del Otro una respuesta a la falta” (Braunstein, 1995, p. 76). Esto quiere decir que, el goce que se experimenta en la neurosis es distinta al que se presenta en el autismo, ya que el neurótico constantemente busca saber y cuestionar ¿Qué quiere el Otro de mí?, lo que, por el contrario, no va a ocurrir en el autista.

El autista, ante la ausencia de tener un borde con este Otro, elabora una herramienta que le sirva para defenderse, y es por ello que hace de su cuerpo una defensa para protección frente a ese real. Laurent (2013) refiere del caparazón que “constituye un límite casi corporal, infranqueable, más allá del cual ningún contacto con el sujeto parece posible” (p. 84). Armar este caparazón también le replicará una especie de agujero, y será el medio por el cual va a poder efectuar una cierta relación con el Otro, aun cuando sea por “apariencia”, ya que de su propia naturaleza autística no es lo que más quisiera. Por ello, es que es conveniente que el autista haga las invenciones respecto a su coraza corporal, que le sirva como una cápsula protectora frente a estas manifestaciones del Otro:

La función de animación libidinal del ser que poseen estos objetos en la medida en que regulan el exceso de goce. Al oficiar de reguladores del exceso de goce, hay algo del cuerpo que se atempera y que se anima de otra forma que cuando no poseen el objeto. (Beltrán, 2021, párr. 8)

De esta manera, podemos decir que, el goce en el autista es vivido por medio del cuerpo, debido a que es el único espacio que posee el inconmensurable de la pulsión. Por ende, lo que sucede en el autista es el retorno del goce que se desarrolla en el borde, puesto que, como se menciona con anterioridad, el autista no tiene agujero y por eso se encuentran en el registro de lo real, haciendo que este goce no tenga forma de darle sentido. Siendo así, que el goce para el autista es como algo que lo rebasa, que lo invade, y que no va más allá por el caparazón que se crea, el neo-borde.

2.8 La invención, una nueva e importante oportunidad en el autismo

Los fundamentos teóricos ofrecen un abanico de contenidos y aspectos de los que se puede obtener información para poder identificar como abordar los casos, sin embargo, dentro de cada problemática existe una variedad de especificaciones con relación a cada sujeto con su desarrollo subjetivo particular. En el caso del autismo, en especial, se debe de ser muy meticuloso en los detalles, ya que a partir de ahí es por donde se debe iniciar la “conexión”, que tanto es rechazada por el autista hacia el Otro.

Justo allí, en donde no existe el discurso ni los significantes, lo que permite poder hallar otra salida, es una manera diferente de pensar y ver las estrategias necesarias, es decir, la invención. Posibilidades nuevas y diferentes para que el autista pueda desenvolverse en aquello que quizás no le es fácil de hacer o que parece no tener una lógica, como en los movimientos estereotipados o el habla sin un aparente sentido.

En el autismo, ciertos componentes característicos pueden impedir la elaboración del vínculo con el Otro, ya que no son propensos a mudar, es decir que su repetición es constante, en cuanto a sus movimientos, sus gestos, a sus palabras, y sus conductas en general. Sin embargo, es oportuno decir, que lo que se busca es determinar los detalles en donde se genera la repetición, y el sentido que tiene esta para el autista. Mas no, tratar de “corregir” o erradicar aquella repetitiva conducta. “Al recibir a un niño autista el analista se acerca a él, busca conocer sus “pasiones”, su mundo, cuáles son sus intereses y con qué recursos cuenta” (Tendlarz, 2016. p. 157). Dicho esto, para el psicoanálisis es, que a partir de los objetos con lo que ha elegido

conectarse (objetos autísticos), se alcancen nuevos logros, a partir de esta repetición se encuentren posibilidades para expresar su singularidad subjetiva.

Tendlarz alude sobre las pasiones como una cuestión indispensable, debido a que son estas las que se dirigen específicamente a la particularidad del caso a caso, ya que son justamente las herramientas y posibilidades que surgen en muy determinadas situaciones, de aquello que le sirve o afecta en mayor o menor forma a cada uno, lo que diferencia a un autista de otro. Y a partir de esto, poner en marcha el abordaje, específicamente en todo aquello que se queda el autista fijado de alguna manera, sería un conducto que trabajar.

Por otro lado, podemos decir que, es de gran importancia enlazar la educación y el aprendizaje, sobre todo en los niños, ya que son estos los que facilitan la incorporación de rutinas y hábitos en particular para el desarrollo propio del sujeto. No obstante, ciertas ocasiones se tiende a ejercer una norma en los niños, dado que el sistema académico trata de alcanzar que ganen conocimientos de una manera preestablecida, sin especificar las dificultades y las aptitudes de cada uno. Por lo que, en el autismo, esto podría ser la obstrucción de poder elaborar nuevas formas y recursos a partir de lo que ya tiene implantado.

El enseñar en el estilo de aprendizaje del alumno puede tener un impacto en el que el niño ponga atención o no y procese la información que le es presentada. Esto, a su vez, puede afectar y desempeño del niño(a) en la escuela, así como también su comportamiento. Por consiguiente, es importante que los educadores evalúen el estilo de aprendizaje tan pronto como un niño con autismo ingrese al sistema escolar y que adapten sus estilos de enseñanza con relación a los puntos fuertes del estudiante. Esto asegurará que “el niño con autismo tenga la mejor oportunidad de tener éxito en la escuela” (Schneider, 2017, p. 8).

Dicho esto, es preciso considerar la posición que tomen las personas del entorno del niño, ya que no sería lo más favorable tratar de “adiestrarlo”, que viene a ahondar más en torno a no desarrollar su enunciación, y dejar de lado la estimulación necesaria para propiciar el desarrollo particular, y con ello

crear nuevos lazos sociales. Debido que, introducirlo únicamente en las normativas sociales/académicas solo conseguirán que el niño se desenvuelva específicamente en los requerimientos estudiantiles y no en los demás ámbitos de la vida, lo que conlleve al bloqueo de nuevas respuestas que puedan surgir ante los diversos sucesos que pueden presentarse. Tales como: reaccionar ante un incendio, aprender a cruzar la calle, solucionar con la comida si tiene hambre, entre otras cosas. Cuestiones básicas pero necesarias.

Finalmente, podemos resaltar que se deben fomentar posibilidades para la invención, como lo hemos podido ver en el caso, es importante encontrar maneras oportunas para favorecer la relación con el otro y el Otro, que propicien la estabilidad del espacio autístico sin que haya la necesidad de desaparecer los funcionamientos singulares.

2.9 El singular desarrollo subjetivo en el autismo

Al referirnos al autismo, se hace referencia sobre lo que en un inicio se planteaba Lander (2017) afirma que:

Asperger notó más bien sus intensos intereses inusuales, su repetitividad de rutinas y su apego a ciertos objetos. Todo esto era muy diferente al autismo de alto rendimiento de Kanner. [...] Kanner reportó que tres de los once niños no hablaban y los demás no utilizaban las capacidades lingüísticas que poseían. También notó un comportamiento de auto estimulación y extraños movimientos repetitivos. (párr. 13)

En su momento, lo que tiempo después es recobrado por el psicoanálisis como un asunto de importancia. Determinando, al autismo como una posición subjetiva, la cual no puede totalizar al autista y que consiste en una primera instancia un autotratamiento para aquella angustia desbordada, por medio de la que el sujeto puede encontrar maneras especiales para poder estar y ser en el mundo que lo rodea. De esta forma, podemos dar cuenta que en la estructura neurótica no se vive la angustia con la misma intensidad, debido a que, en la neurosis frente a la resignificación de la falta, o también de la

perdida, puede experimentar un desajuste de su equilibrio psíquico. Por otra parte, en el autista la angustia no ocurre por la falta, sino más bien por la posibilidad de que se incluya.

La posición del sujeto autista parece caracterizarse por no querer ceder en cuanto al goce vocal. De ello resulta que la incorporación del Otro del lenguaje no se produce (...) de modo que se resiste radicalmente a la alienación de su ser en el lenguaje. (...) La negativa a dirigirse al Otro y el rechazo de la alienación del ser de goce en el lenguaje constituyen estrategias inconscientes del sujeto para protegerse de la angustia de un Otro demasiado real. (Maleval, 2011, pp. 74-80)

De hecho, el desarrollo subjetivo está conformado por algunos individuos que se localizan de una manera en particular en la relación con el Otro y con el campo del lenguaje. Lo cual, como ya hemos mencionado con anterioridad, el autista utiliza de cierta forma el lenguaje, pero no está sumergido en el discurso. Y es ahí donde aparecen las dificultades con la que muchos niños cuentan, debido a que, el no poder verse involucrado en el discurso, consistiría en que se tenga una perspectiva totalmente diferente en cuanto a cómo es, quien es ese Otro, y de todo aquello que surge de él.

Ahora bien, es preciso aclarar que, el autista no es que permanecerá siempre en el mismo estado, ya que, por eso desde la teoría psicoanalítica, que es la que trabajaremos a lo largo de esta investigación, existe una cantidad de posibilidades que aporten y faciliten los modos del funcionamiento subjetivo en el autismo. Según Tendlarz y Álvarez (2013) aluden al tema que “no se puede aprehender al autismo por la suma de síntomas, puesto que no se trata de una enfermedad sino de un ‘funcionamiento subjetivo singular’ que corresponde a las particularidades del niño autista” (p.103). No obstante, dentro de las singularidades, existen ciertos síntomas que pueden determinar si un niño podría tener rasgos autísticos, no obstante, no deben de ser generalizados, porque difieren en cada caso, pero son los que suelen aparecer y que ayudan a identificar sobre esta posición subjetiva.

Entre algunos síntomas comunes, se encuentran: la evasión del contacto visual, dificultades con la comunicación y el habla, la repetición de los

movimientos corporales, secuencias en los juegos (suelen ordenar por tipos de colores, tamaños, etc.), entre otras. Por otro lado, no hay una representación dentro de lo simbólico, debido a la repetición que se muestra en los juegos que tiene el niño, es decir siempre eligen los mismos juegos, las mismas canciones, palabras, dinámicas, programas, etc. Razón por la cual, los niños cuando juegan pueden tener interacciones diferentes con los objetos, pero no la capacidad de elaborar representaciones que adviertan su posición de sujeto, lo que lo torna un juego de funcionamiento esquematizado, en que normalmente hace siempre lo mismo, ordenar, alinear, clasificar, sin haber una construcción. De acuerdo con Dolto expone que “el problema de los autistas es que viven negados en cuanto a la comunicación, la cual afecta a su función simbólica” (1995 p. 330). Por lo cual, se obstaculiza aquella capacidad que podría tener el autista para iniciar una posible relación con el Otro, dado que como ya se ha mencionado con anterioridad, el lenguaje se altera.

De tal manera que, para poder comprender como se da el desarrollo y funcionamiento singular en la subjetividad en el autista, es imprescindible desarrollar y conocer las formas en las que opera el autista frente al Otro, y como se da la alienación y separación, el caparazón en el cuerpo y el objeto autístico, entre otros aspectos importantes que dan como resultado a su posición subjetiva.

Por último, podemos decir que, el autismo es una condición que se mantiene a lo largo de la vida del sujeto que lo posee, pero existen modos en los que un autista puede alcanzar una mejor calidad de vida. No se trata de desaparecer las diferentes manifestaciones, sino que de puntualizar aquellas que se quieren trabajar. Por ejemplo, como en el caso G, que el querer dar vueltas en un mismo circuito puede calmar un poco la angustia que intensamente lo invade.

Capítulo 3: Abordajes en el autismo, según el caso

3.1 Teoría cognitiva conductual

Esta corriente se centra en la generalidad de querer traer los padecimientos, condiciones y síntomas psíquicos, al apaciguamiento de la realidad, más no querer adentrarse en la comprensión de su “locura”.

El tratamiento de la teoría cognitivo conductual se dedica a entrenar y regular las conductas inusuales que desarrolla el niño, por medio de rutinas, técnicas o ejercicios que establecen los psicólogos y/o los padres, y que se deben de completar de manera correcta. Dichas actividades, van siendo intensificadas gradualmente, conforme el niño vaya obteniendo un efecto favorable. Es así como el niño deberá responder ante los diversos estímulos que le coloquen, entre esos unir en relación con las similitudes, como colores, formas, figuras, etc., también distinción visual de las características, como: ojos, nariz, pie, brazos, entre otras. “Existen diversas estrategias que le brindan al niño para que finalice y vaya avanzando por medio de las indicaciones dadas” (Maleval, 2012, p. 156). No obstante, esto es una forma para que sus respuestas sean de forma mecánica y que la improvisación de la subjetividad no se involucre dentro de su formulación teórica.

Podemos decir, que existe una intención constante dentro del discurso de la ciencia, que pretende suprimir o disminuir los efectos de las particularidades, el sentido de los mecanismos que utilizan, en este caso el autismo, generando la anulación subjetiva de los individuos, de forma que siempre buscará aplacarlo.

Según Maleval (2012) expresa que “estos tratamientos tienen como finalidad “instruir” al autista a cumplir con las normativas sociales de la normalidad” (p. 24). Es por ello que cuando aludimos al cognitivismo, aparece lo pedagógico, por tanto, excluye las singularidades del sujeto y se enfoca en educarlo. Sinclair (1993) expresa en su tomo “El Nombre de los autistas”, brindando una reflexión a clínicos, a las madres y padres, y a maestros:

Nuestras formas de entrar en relación son diferentes. Insistan en cosas que sus expectativas consideran normales, y toparán con la frustración,

la decepción, el resentimiento, quizás incluso con la rabia y el odio. Acérquense respetuosamente, sin prejuicios y abiertos a aprender cosas nuevas, y encontrarán un mundo que no hubieran podido imaginar. (p. 67)

Por lo cual, al tratar que los autistas ingresen a un modelo “correcto” o “normal”, se está sometiendo las singularidades y subjetividades, ya que, dentro de esta corriente conductual, se plantea que se debe hacerlos “parte del mundo”, pero ¿sin que nosotros formemos parte del suyo? Y es este defecto que genera culpa en algunos padres, debido a que no pueden ubicar a sus hijos conforme las normas generales, y que en su abrumada intención causan el borramiento del individuo, como tal.

Maleval (2012) alude que “en la actualidad se plantea a los niños con autismo las estrategias evaluables en el ámbito educativo, como la obstrucción a las “obsesiones”, de la misma manera se exige despojarlo de su objeto autístico” (p. 19). Respecto al caso, como objeto autístico G, tenía el gorro, y que ciertas ocasiones que se lo quitaban, recurría a otros objetos para remplazar el que le habían quitado.

Según Annick Deshays, una escritora muda con autismo defiende el tratamiento del autismo que se centra en las singularidades, sin imponer un régimen: “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” (Sinclair citando a Maleval, 2012, p.11). Ciertos autistas han podido pronunciarse ante lo que desean, sin embargo, a la mayoría les ha tocado ajustarse al método impuesto sin consentimiento de ellos y que además no les permite ser.

El método ABA, por sus siglas Applied Behavior Analysis, estima que el psiquismo es como una caja negra, que no intenta destaparla, de forma que se ubica en el grado cero de la interpretación y el entendimiento de la psicología referente al autismo. “El ABA trabaja a partir de los aprendizajes, desglosando las tareas que puede el sujeto aprender, para posteriormente reforzar, por condicionamiento, y la apropiación de cada elemento que tienen las tareas” (Maleval, 2012, p. 25). Se puede decir que, este método se

restringe a abordar las conductas destinadas a reglamentar, sin tratar de involucrarse en su vida afectiva y sus funciones, logrando que el niño acate órdenes, resuelva sus dificultades a nivel cognitivo, pero no adaptando los regímenes educativos y a los maestros a las particularidades del autista. Es así como este método no se interesa en las diferencias que puedan existir en los niños con autismo, ya que generaliza la condición, no trata a un individuo singular, sino que trata el “trastorno”. Manzotti (2008) en “Clínica del autismo infantil”

Realiza un corto desarrollo de la posición que Foucault mantiene en su descripción sobre el reciente desarrollo de las sociedades, las maneras actuales de los ejercicios del poder, en las cuales la norma no busca contener las particularidades dadas en los individuos, sino que, por el contrario, busca moldearla al estándar, es lo propio del proceso civilizatorio, la educación, necesaria, pero no absoluta. (p. 48)

Con ese propósito, Foucault defiende que las sociedades apuntan a la homogenización; normas que determinan cuantitativamente y prioriza en términos del nivel de las capacidades que puedan tener los sujetos, exige una conformidad que debe de ser obtenida, trata de normativizar. El propuesto abordaje trata sobre como reeducar a los individuos, planteando como una forma de terapia la transformación de las conductas por medio del aprendizaje estructural.

La psicología cognitiva conductual le dedica una mirada especial al método ABA, proponiendo al niño a una conducta en específico, un autómata que está destinado a contestar con una batería demasiado pobre en cuestión de recursos, y cesante del desarrollo habitual de las adquisiciones que tiene un niño “normal”. Manzotti (2008) propone que “incrementar los conocimientos sobre las nociones neurobiológicas que hay en las competencias personales y sociales, y la manera de poder profundizar a los sujetos que no poseen recursos y motivaciones para “formatear culturalmente su génesis” (p. 29). Es así que:

El tratamiento para el autista desde esta corriente es un intento por fomentar en el niño las funciones que se encuentran perturbadas, y de

reducir las irregularidades de las emociones o también de los comportamientos que participen dentro del trastorno, por medio de los procesos de “enseñanza explícita” (Manzotti, 2008, p. 34).

Por otra parte, Maleval (2012) alude que “los especializados en la teoría cognitivo conductual han comprobado que el uso de los condicionamientos aversivos es eficiente para el tratamiento del autismo” (p. 95). En el pasado, se utilizaron choques con electricidad para aminorar las conductas autodestructivas, como la automutilación. No obstante, posteriormente se evitó la utilización de este tipo de condicionamientos, ciertos autores exponen que dichos métodos son ejercidos para violentar al paciente; ya que no se tiene en cuenta todo lo que le puede generar, entre evadirlo de su objeto autístico, prescindir sus conductas y el sentido de estas, requiere la adaptación hacia el tratamiento o al terapeuta, prohibiendo que se quiera aislar, entre otros.

Finalmente, este enfoque considera las carencias como problemas a erradicar, enfocándose en las insuficiencias de los procedimientos psíquicos del sujeto. Esta teoría se inspira en un sistema de aprendizaje del estímulo-respuesta, que implica la presentación de un estímulo por una serie de veces, y con ello que aparezca la contestación del niño, para así después, tener una recompensa, como forma de reforzamiento o supresión de los comportamientos que se quieren trabajar.

3.2 Psicoanálisis

Como ya hemos mencionado a lo largo del segundo capítulo, el autismo se distingue por el rechazo en la operación de la alienación significativa y también de una devolución del goce en el borde; lo que advierte que el autista tiene un objeto unido al cuerpo, elaborando su caparazón autístico, que satisface la angustia y facilita el camino para el contacto con los otros. Es por ello que, no se trata de las deficiencias cognitivas, sino de su relación con el significante. A partir de aquí, la forma de abordaje desde la teoría psicoanalítica.

El trabajo con orientación psicoanalítica plantea elaborar un contexto que no sea ni del paciente ni tampoco del Otro, que conceda el acercamiento de una

forma que pueda propiciar la movilización psíquica del niño en su posición de objeto, además de articular el ambiente de juego. Lo que permitirá que el niño desarrolle sus elaboraciones propias, lo cual es muy distinto del modelo conductista, en donde las consignas son dadas. “Esta actividad, intercambiable en lo real, con los objetos, le va a permitir hacer construcciones de un margen del desplazamiento del borde y también de una urgencia para emerger los significantes, que participarán de su lengua individual” (Tendlarz, 2012, p. 69).

De esta manera, el sujeto autista encuentra la oportunidad de poder elegir un objeto que lo supla y que le permita establecer un lazo, por ejemplo: la pintura en el caso G, o la música. Dice Manzotti (2008) que:

En la clínica del autismo se solicita que el analista adopte una postura de invención, de forma activa, por sobre todo en la actualidad, que es un tiempo en donde la ciencia, la tecnología y el saber introducen todo el tiempo soluciones donde el lenguaje obtura la singularidad, al quitar el objeto autista. (p.118)

Es así que, ciertos índices que se vieron en esta clínica se movieron del terreno de la agitación por la constante búsqueda de las articulaciones que hay entre la transferencia y el cuerpo. Luale (2008) expone en “Las patologías graves de la subjetivación: un dispositivo para el abordaje” (p. 39), que es una modalidad de trabajo no replicar la segregación al aspirar que el niño vaya a responder a los parámetros que se esperan: ya que es la única forma de generar un encuentro, la lógica en juego, es decir, la elaboración que el mismo niño crea. Luale (2008), menciona: “no retroceder a la locura infantil, implica alojar los avatares que atañen a ese niño, sin desconocer que padecen del cuerpo que portan” (p. 84). Es por ello, que podemos decir que todos los abordajes psicoanalíticos tienen el mutuo hecho de defender la singularidad, más no la disolución en la generalidad.

Manzotti (2008) refiere que “dentro del abordaje a los autistas existe las invenciones preservadas por la corriente psicoanalista, que de distintos dispositivos respaldan la lógica precisa: “el dispositivo soporte”” (p.63). El cual, es un método que se ha implantado con la labor de ser este soporte, que se ajuste a la posición subjetiva, sin entorpecer el trabajo particular que se debe de realizar. Y que se queda atento a lo inesperado que pueda surgir del encuentro con el analista. Es entonces un trabajo mantenido en la dirección de acoger su presencia, en la que se observa la sorpresa que tiene el niño, por medio de la localización de algún detalle, del sujeto con respecto al goce (su sistema peculiar: una parte, en general un detalle) que sirva para afianzar en su determinación por dejar al Otro plantado, pero que al analista anticiparse al acto, se genere el encuentro con la táctica propia, de evitar al Otro. Maleval (2012) afirma que:

Los logros con más incremento que se han obtenido en el desempeño social de los autistas no han sido por medio del uso de técnicas por el lado del aprendizaje, ni por medio de curas que se basan en las etapas del desarrollo de los niños, sino que por vías de las singularidades. (p.77)

Es por ello, que podemos decir que el abordaje en niños con autismo se trata de hacer una oferta en la implicación del psiquismo, intentando que el sujeto surja a partir de las intervenciones propuestas. Por lo que, al respetar su constitución subjetiva, se toma sus elaboraciones como una posible dirección de la cura, lo cual constituye un dispositivo que sostiene la especificidad del sujeto, que, a diferencia de otras corrientes, no suprime de forma radical sus particularidades como sujeto, sino que más bien se vale de ciertas formas de hacer con el exceso de goce como: las obsesiones y fijaciones, inventar nuevas maneras.

Según Maleval (2011) Precisa que “en la lógica de la psique del autista se haya ciertas nociones que han sido recogidos por algunos autores, la primera noción es sobre “el retorno del goce sobre el borde” (p. 187), ya que este retorno en el borde ocurre porque es abandonado del cuerpo. Existe una especie de bloqueo en los afectos que pueda tener y también una restricción

de aquello que está dotado de vida, en el autista. Además, no presenta determinaciones propias, voluntarias, iniciativas que puedan surgir, no obstante, en situaciones en donde se enfrentan a sus defensas. Como, en G, por ejemplo: que no tiene la resolución, o el impulso de hacer un gesto, movimiento propio al Otro.

La segunda noción es, sobre el congelamiento o la coagulación de una “simbolización anticipada”. Maleval (2022) citando a Lacan expone que “Hay algo que se congela en el autista” (párr. 11). Ya que, hay un congelamiento respecto al S1, por el significante amo dentro de la actividad autística. Un sujeto que no ha respondido, ese S1, que ha sido proyectado sobre el borde, el mismo que va a sujetar el goce. Podemos observar en el caso G, que el niño debe de usar el gorro, sin este gorro o sombrero se derrumba entra en crisis y no puede funcionar.

Por otro lado, la tercera noción, la cual consta de la “inmovilidad”, ya que podemos decir que el autista es un ser propenso a no cambiar, ni que en su alrededor se propicie transformaciones, es por ello que, en el caso G lo perturbaban los cambios, debido que el autista busca tener siempre reglas que no sean cambiadas. La cuarta noción refiere, que existe un “espectro del autismo”, que se ve representado por el objeto autístico o con el doble, en algo que pueda marcar el borde carente en el autista, como lo vemos en el caso G, que sería el gorro, como aquello que da un límite del cuerpo.

Y, por último, la quinta noción, denominada como la “estructura autística”, la cual se basa en aquellas particularidades propias del autismo, como trastorno del contacto con el Otro, y cierta evasión de las afectividades, angustia difícil de ser expresada, y que por ello tienen manifestaciones bruscas. Como lo explica Maleval (2022) que “la mayor parte de los autistas tienen comportamientos de inmutabilidad” (párr 31). Como lo hemos visto en el caso G, que tiene movimientos repetitivos para regular el exceso de angustia en el cuerpo.

Capítulo 4: Metodología

4.1 Planteamiento del Problema

El autismo se caracteriza por ser un trastorno del desarrollo de las potencialidades en la vida diaria de niños y niñas, tales como la independencia, las emociones y la socialización, además existe un riesgo de presentar otras problemáticas como: dificultades académicas y del desarrollo psico- emocional, es decir hay una posibilidad de un gran impacto familiar, educativo y social. Se puede ver como en la actualidad los niños que tienen este trastorno son dependientes de cuidadores, familiares, profesionales y personal adecuado para esta condición, los cuales se dirigen para aportar y ayudar en sus capacidades, de esta manera facilitando el crecimiento emocional, intelectual y social para los retos de la cotidianidad.

Es preciso determinar que los niños autistas se desarrollan con mucha dependencia y que esta es muchas veces fomentada por sus padres, aquellos que los sobreprotegen; no obstante, los niños con autismo necesitan de un cuidado permanente y de suma protección. Es fundamental poder encontrar el equilibrio entre la protección y el cuidado, para no caer en la exageración y causar un daño, o un obstáculo más en su desarrollo. Es por ello que se debe fomentar la inclusión de niños con autismo en la educación y la construcción de un plan educacional, que contenga contenidos ideales para cada niño con esta condición, además de involucrar a los padres/cuidadores en el entorno del niño, para consolidar el desarrollo del niño, fomentando diversas habilidades y constantemente producir nuevas herramientas para el progreso del infante.

Para concluir, el presente trabajo de investigación surge a partir de una experiencia propia laboral, específicamente el caso G, en el que se origina el cuestionamiento sobre las intervenciones familiares y profesionales, en relación con las manifestaciones y los síntomas de G. Y la enorme influencia que hay desde las diferentes conceptualizaciones teóricas y su discurso, que tratan de enfocarse en los síntomas y su conducta para categorizar a los autistas, renunciando a la particularidad del individuo.

4.2 Línea de Investigación de la Facultad con la que se Articula

Este trabajo de titulación se enmarca bajo el Dominio 5: Educación, comunicación, arte y subjetividad; y dentro de este, en la línea de investigación “Problemas del sujeto y su relación en distintos entornos”. Por ende, abordamos desde el aspecto subjetivo que consiste en:

El proceso de construcción de sentido a lo largo de la vida, que involucra el aprendizaje, la cultura y la comunicación en tanto su orientación es la producción sistemática y permanente de significados que convierte a los sujetos en únicos e irrepetibles. (Universidad Católica Santiago de Guayaquil, s.f., párr. 33)

La subjetividad implica la relación que tiene el sujeto con su entorno y como a partir de su entorno comienza a descubrir nuevos conocimientos, por medio de historia, cultura, valores, etc., por medio de ella puede afrontar su realidad y generar relaciones intrasubjetivas e intersubjetivas. Por consiguiente, la psicología es una ciencia que estudia la mente humana en los diferentes enfoques que presentan donde cada uno de estos enfoques tiene sus fundamentos teóricos, procedimientos, herramientas, instrumentos y métodos para investigar la mente humana, con la finalidad de encontrar el malestar que aqueja a una persona o una sociedad en general. Estos aspectos que se abordan del dominio cinco le aportan valor a la investigación debido a que se relaciona en demasía con el tema del proyecto, ya que las personas autistas presentan una deficiencia a nivel mental y los psicólogos investigan y tratan de ayudar a que estas personas puedan tener una mejor calidad de vida y que su subjetividad siga en desarrollo como una persona común.

4.3 Plan de creación de oportunidades 2021-2025

Para esta investigación se escogió el eje social abordando el objetivo seis donde se promueve y garantiza el derecho a la salud integral de las personas, ya que hace hincapié en el bienestar social, mental y biológico debido a que en la Pol. 6.1 “promuevan el servicio de atención integral a los grupos de atención prioritario con enfoque de igualdad” (Secretaría Nacional de Planificación, 2021, p. 67). Además de promover la salud integral donde se

abordan la promoción y prevención de la atención de mujeres, niños/as, adolescentes, adultos mayores, personas con discapacidad, personas de la comunidad LGBTI+ y todo individuo que este atravesando una situación de vulnerabilidad donde peligre su estado físico, mental y social.

Por ende, al escoger este eje social para esta investigación, debido a que abarca la promoción, y garantía de otorgar la salud integran a los individuos y en especial a las personas que padece del espectro autista, ya que estas personas merecen protección, garantía de sus derechos, inclusión, educación, bienestar, oportunidades equitativas e igualitarias, etc. tanto como las personas que no entran dentro del espectro autista; ya que, como todo ciudadano, deben ser respetados por el Estado.

Las personas dentro del espectro autista necesitan protección del Estado para la garantía de sus derechos, los cuales consisten en la inclusión en todos los ámbitos, el derecho al bienestar, el derecho a oportunidades equitativas e igualitarias, entre otros derechos. Aún existe la discriminación y estigma ante grupos vulnerables, dentro de las áreas de salud y a nivel social y esto incluyen a las personas del espectro autista. Así que, bajo este plan, se trata de reducir y/o eliminar esta discriminación y estigma para que las personas con espectro autista puedan ser atendidas lo mejor posible dentro de lo social.

4.4 Objetivos

4.4.1 Objetivo General

Analizar el caso G, desde la perspectiva psicoanalítica y la metodología del estudio de caso, para dilucidar los efectos de las decisiones tomadas por: profesionales de la psicología clínica, sus familiares, docentes y autoridades del ámbito educativo.

4.4.2 Objetivos Específicos

- Comprender los vínculos con el Otro en el autismo, sus posturas, respuestas e incidencias, frente a la aparición de los síntomas, mediante la revisión y análisis del caso, para destacar la singularidad y formas de producción en el autismo.

- Categorizar los planteamientos teóricos del psicoanálisis, en cuanto al abordaje del caso, señalando puntos de discusión que aporten a dilucidar mejor las intervenciones hechas al caso G, por medio del análisis bibliográfico.
- Construir el caso G, en base a las experiencias de sus intervenciones y los parámetros del estudio de caso, para analizar las instancias de producción y respuestas, los efectos de sus vínculos y abordajes.

4.5 Preguntas de investigación

- ¿El marco teórico psicoanalítico puede orientar la toma de decisiones respecto al tratamiento educativo y psicológico de sujetos autistas?
- ¿Pueden ciertas decisiones tomadas respecto los tratamientos a sujetos autistas ser revisadas desde el marco teórico psicoanalítico?

4.6 Enfoque de investigación

El presente trabajo de investigación tiene un enfoque cualitativo, el cual trata la realidad epistemológica, en la que se ha podido resaltar aspectos subjetivos, académicos y sociales, de los que se realiza un análisis a través de un caso trabajado y en el que motiva a cuestionarse a profundidad sobre los diferentes significados, pensamientos, y las interpretaciones que los sujetos pueden experimentar a través de los constantes cambios que perciben. “El enfoque cualitativo se selecciona cuando el propósito es examinar la forma en que los individuos perciben y experimentan los fenómenos que los rodean, profundizando en sus puntos de vista, interpretaciones y significados” (Hernández-Sampiere, 2014, p. 258).

De esta forma, este enfoque es de suma importancia para nuestro trabajo de investigación, ya que permite que sea fundamentado desde el marco teórico psicoanalítico las diferentes conceptualizaciones de acuerdo con el autismo, lo cual permite destacar las perspectivas diferentes del tema, en que se consideran los componentes singulares del caso G.

4.7 Muestra

Para Hernández-Sampiere (2014) la muestra “En el proceso cualitativo, grupo de personas, eventos, sucesos, comunidades, etc., sobre el cual se habrán de recolectar los datos, sin que necesariamente sea estadísticamente representativo del universo o población que se estudia” (p. 384). La muestra en la investigación cualitativa es propositiva, lo que permite que, en primera instancia, los planteamientos que se realicen y en el entorno y/o contexto que se ejecuten se encuentren los casos significativos para la investigación.

La muestra se origina desde las preguntas que se realiza el investigado, por ende, “En las investigaciones cualitativas nos preguntamos qué casos nos interesan inicialmente y dónde podemos encontrarlos” (Hernández-Sampieri, 2014, p. 384). En este caso, la muestra está conformada por un caso único, un autista, al cual, mediante el estudio de caso, se espera obtener información que enriquezca, profundice y otorgar calidad a la investigación que se está realizando con la finalidad de analizar los valores, experiencias y significado de un caso, por ende, el caso que se plante para obtener dicha información en base a la experiencia es el caso G.

4.8 Instrumentos de recolección de datos

Dentro de la investigación se realizará el estudio de caso donde se “analiza profundamente una unidad integral para responder al planteamiento del problema, probar hipótesis y desarrollar teoría” (Hernández-Sampieri, 2014, párr. 1). El estudio de caso se implementa con la finalidad de poder abarcar las particularidades en la que se desenvuelve el caso G para obtener una descripción de lo que se ha descubierto en el caso, ya que, el estudio de caso ayuda a descubrir aspectos que son importantes para sustentar la teoría que se está planteando en la investigación.

Por consiguiente, se empleará el análisis bibliográfico, ya que, para Méndez (2008) el análisis bibliográfico es:

Un proceso mediante el cual recopilamos conceptos con el propósito de obtener un conocimiento sistematizado. El objetivo es procesar los escritos principales de un tema particular. Este tipo de investigación adquiere

diferentes nombres: de gabinete, de biblioteca, documental, bibliográfica, de la literatura, secundaria, resumen, etc. (p. 16)

El análisis bibliográfico es una revisión de texto, libros, revistas científicas para sustentar la investigación, ya que se escoge minuciosamente los textos más relevantes para el proyecto que permitirán vincular la teoría con el único caso que se expondrá en la investigación, en este caso, el tema central es el autismo desde la perspectiva psicoanalítica, por lo que se emplearan conceptos como el objeto autista, los islotes de competencia, el caparazón del autismo, construcción y función del Otro, etc. Que serán fundamentados con el análisis bibliográfico que se realice vinculados al caso.

4.9 Diseño de la investigación

El presente trabajo se enmarca en un diseño fenomenológico, que se basa en la comprensión de las experiencias de las personas referente a un fenómeno, por ende, “Su propósito principal es explorar, describir y comprender las experiencias de las personas con respecto a un fenómeno y descubrir los elementos en común de tales vivencias” (Hernández-Sampiere, 2014, p. 493). Por medio de este diseño se obtendrá las vivencias del caso G que presenta autismo, ya que lo vivido con el paciente enriquece la teoría del proyecto.

Por ende, por medio de esta investigación y aplicando este diseño se pretende comprender los fenómenos desde el punto de vista psicoanalítico, donde se podrá analizar el discurso, comportamientos y síntomas que ha presentado el paciente a lo largo de la construcción del caso, ya que por medio de lo mencionado anteriormente se puede contextualizar las vivencias de G en términos y conceptos psicoanalíticos que aporten a la investigación.

4.10 Formas de procesamiento de la información

Dentro del enfoque cualitativo, al utilizar definiciones de libros y artículos científicos, se comienza a desarrollar interrogantes que están direccionados al origen del tema de investigación que es el estudio de un caso de autismo: lo real, el deseo y el lugar en el Otro que será abordado desde la teoría psicoanalítica.

Las formas de procesamiento de información comienzan por medio de la lectura y análisis de los libros, revistas, etc., que se han utilizado de manera bibliográfica para clasificar y sistematizar los libros o texto que son relevantes para la investigación. En el proceso se procede a “analizar, delimitar en ella los hechos, conceptos, distinguir las posiciones principales del autor, las argumentaciones, sistematizar y organizar lógicamente el contenido” (González, Hernández & Viñas, 2001, p. 48).

La implementación del proceso de información en esta investigación se fundamenta con los diferentes conceptos como es objeto autista, la construcción y función del Otro, alienación y separación, caparazón, del autista, entre otros. Además, se abordará el autismo desde el psicoanálisis y una breve descripción desde lo cognitivo conductual, con la finalidad de diferenciar las perspectivas en su conceptualización del autismo.

1. Conclusión

Al lograr finalizar este trabajo de titulación es conveniente indicar la causa de la realización de la presente investigación, que surge del interés por el abordaje con un niño diagnosticado con autismo, que atendí desde la función de maestra sombra durante once meses y dieciocho días, en donde se pudieron observar diversas manifestaciones, el contexto familiar y social, y síntomas que facilitaron el reconocimiento de la función y estructuración subjetiva de G, entre otros aspectos descritos a lo largo de este trabajo.

El presente trabajo se centra en el autismo, por medio de un análisis de caso, revisado desde los conceptos teóricos del psicoanálisis. Pudiendo precisar que, si bien existe la posibilidad de formar un vínculo con el Otro, esto no es posible si no son escuchados desde sus elaboraciones y manifestaciones, logrando tumbar el modelo sobre las conductas observables con respuestas determinadas y globales, ya que lo generalizan y echan por tierra sus producciones singulares.

Durante la práctica habitual con G, se han podido observar intervenciones que no se dirigen hacia el sujeto como tal con autismo, lo que produjo una radicalización de su encapsulamiento. Podemos pensar en que una de estas prácticas es la de la teoría cognitiva-conductual que se alinea más en lo académico, tratando de educar y corregir, pero no pensando en su particularidad, provocando que estas “soluciones” no permitan que se incorpore en lo social.

El abordaje del Psicólogo Clínico con orientación psicoanalítica ha podido comprobar que el saber escuchar y observar todas las manifestaciones y producciones del autista, respetando su singularidad y acogiendo las invenciones que produce el niño para el control de su angustia, logra que se determinen lugares que posibiliten el acompañamiento, creando nuevas maneras de intervenciones clínicas sin dar un espacio al desencadenamiento autístico de una crisis, y produciendo un dispositivo que regule el goce desmedido.

2. Bibliografía

- Álvarez, P. & Tendlarz, S. (2013). *¿Qué es el Autismo? Infancias y Psicoanálisis*. Colección Diva.
- Beltrán, M. (2021). *El Objeto Autista*. Psicoanálisis Lacaniano. <https://psicoanalisislacaniano.com/2021/08/18/mbeltran-objeto-autista-20210818/>.
- Braunstein, N. (2006). *El Goce* (2nd ed.). Siglo XXI.
- Cabrera, C. (2020). *Autismo y Psicoanálisis: Un enfoque que busca rescatar al sujeto en su singularidad* [PDF]. https://www.colibri.udelar.edu.uy/jspui/bitstream/20.500.12008/26439/1/autismo_y psicoanalisis.cristian_cabrera_tfg_version_final.pdf.
- Díaz, C. (2014). *El cuerpo y el yo: en su origen, lo imaginario*. Universidad Nacional De Colombia.
- Dolto, F. (1985). *Curar a los autistas. En la causa de los niños*. Barcelona: Paidós.
- Ecuador. Universidad Católica Santiago de Guayaquil. (s.f.). Dominios institucionales. <https://www.ucsg.edu.ec/institutos/dominios-institucionales/>
- Fernández, P. (2015). *Subjetividades en debate: deconstruyendo los autismos y sus complejidades*. Universidad de la República Uruguay. https://sifp.psico.edu.uy/sites/default/files/Trabajos%20finales/%20Archivos/trabajo_final_de_grado_p._fernandez_2015_0.pdf
- Furman, M. (2018). *Sin agujero: tratamiento posible del autismo y de la psicosis en la infancia y adolescencia*. Buenos Aires: Tres haches.
- Gutiérrez, M. (2014). *El psicoanálisis de orientación lacaniana en el tratamiento del autismo*. <https://www.proquest.com/docview/1554976179>

- Goldin, L. (2020). *El cuerpo y la identificación*. PodcastPsicoanálisis.
<https://podcastpsicoanálisis.com/53-Cuerpo-Identificacion/>
- Lacan, J. (1981). *El Seminario I*. Editorial Paidós.
- Lander, R. (2017). *Asperger: Una diversidad del Ser*. RomuloLander.
<http://www.romulolander.org/1596-2/>
- Laurent, E. (2013). *La batalla del autismo*. Grama.
- Laurent, E. (2013). *Los sujetos autistas, sus objetos y su cuerpo. En la batalla del autismo. De la clínica a la política*. Grama Ediciones.
- LuLale, L. (2008). *Las patologías graves de la subjetivación: un dispositivo para el abordaje*.
- Miller, J. (2014). *Un-cuerpo. En El últimísimo Lacan*. Paidós
- Maleval, J. (2008). "La estructura autista", *Conferencia dictada en el Departamento de Autismo y Psicosis en la infancia*. Inédito.
- Maleval, J. (2007). "Mas bien verbosos. Los autistas". *Ornicar digital* 299.
<http://wapol.org/es/articulos/Template.aspintTipoPagina=2&intPublicacion=5>
- Maleval, J. (2011) *El Autismo y su voz*. España: Gredos.
- Maleval, J. (2012). *¡Escuchen a los autistas!* Buenos Aires: Grama Ediciones.
- Maleval, J. (2022). *La Diferencia Autística*. Psicoanálisis Lacaniano.
<https://psicoanalisislacaniano.com/2022/03/21/jcmaleval-diferencia-autistica-20220321/>
- Manzotti, M. (2008). *Clínica del autismo infantil. El dispositivo soporte*. Buenos Aires: Grama Ediciones.
- Mira, A., Berenguer, C. Baixauli, I., Rosello, B. Miranda, A. (2019). *Contexto Familiar De Niños Con Autismo. Implicaciones En El Desarrollo Social*

<http://www.medicinabuenosaires.com/PMID/30776275.pdf>

Narbona, R. (2018). *El cuerpo en el autismo*. *Virtualia*, 35, 1–3.
<https://revistavirtualia.com/storage/articulos/pdf/EWolnLucs7FCS4zAYq9uYcdDMb16qKnU2KuMF4nk.pdf>

Ramírez, M. (2003). *Psicoanálisis con niños y dificultades en el aprendizaje*. Departamento de psicoanálisis. Universidad de Antioquía.

Secretaría Nacional de Planificación. (2021). *Plan de creación de oportunidades 2021-2025*.
https://observatorioplanificacion.cepal.org/sites/default/files/plan/files/Plan-de-Creaci%C3%B3n-de-Oportunidades-2021-2025-Aprobado_compressed.pdf

Schneider, J. (2022). *Estilos de aprendizaje y autismo* [PDF] (pp. 6-11).
<https://webcache.googleusercontent.com/search?q=cache:l237wZoFLyWJ:https://dialnet.unirioja.es/descarga/articulo/6275729.pdf&cd=1&hl=es-419&ct=clnk&gl=ec>.

Tendlarz, S. (2012). Niños autistas. *Virtualia*, 25, 1-5.
<http://www.revistavirtualia.com/storage/articulos/pdf/nk7P5UmgjSGEMEb8C21gJtTpBwlWYNStyWfdHdcU.pdf>.

Tendlarz, S y Álvarez, P. (2013). ¿Qué es el autismo? Infancia y psicoanálisis. La elección del ser vacío del sujeto. Colección Diva.

Tendlarz, S. (2016). *Clínica del autismo y de las psicosis en la infancia* (1 ed.). Colección Diva.

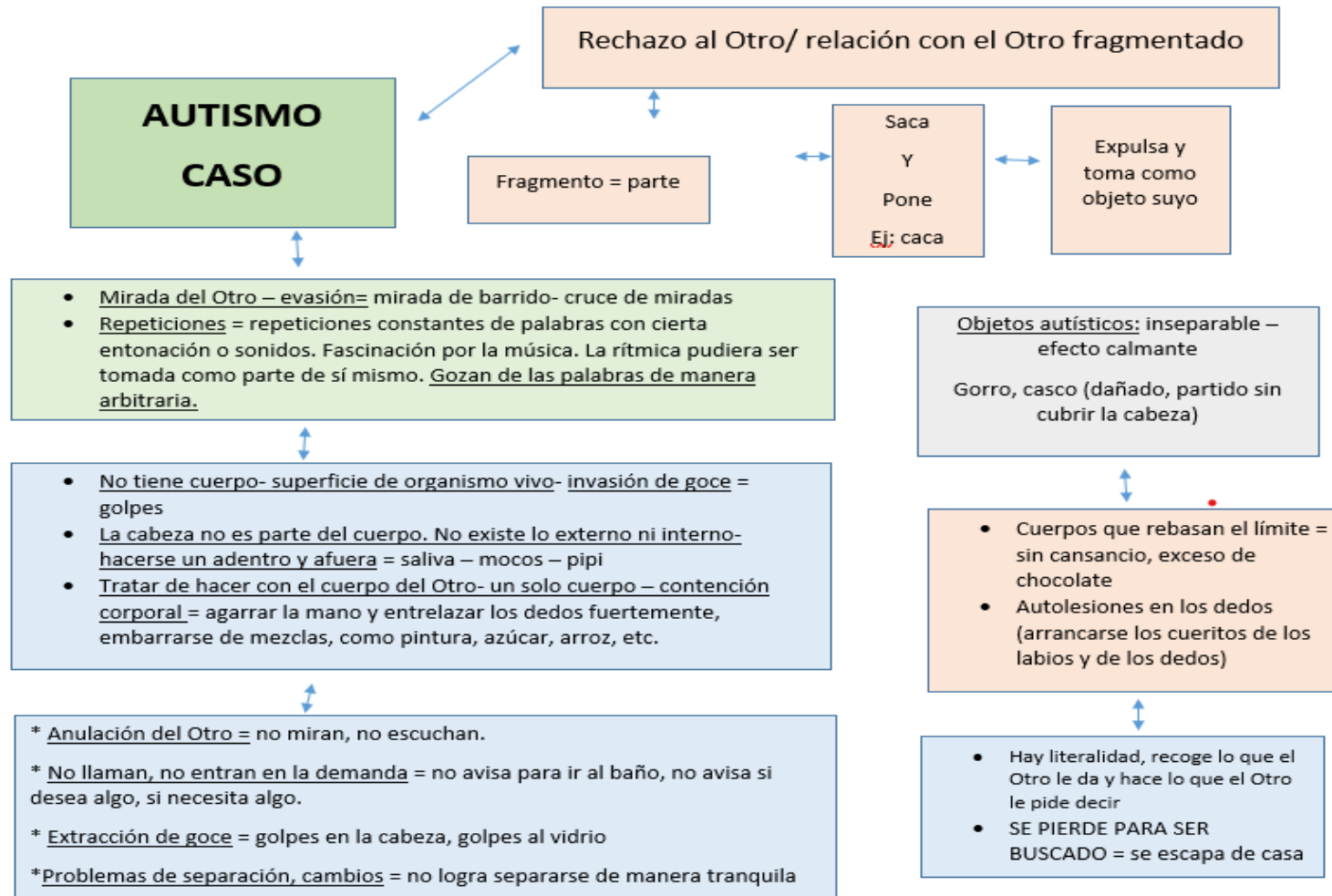
Tendlarz, S. (2016). *Clínica del autismo y de la psicosis en la infancia*. Buenos Aires: Colección Diva.

Thomas, M. (2014) *El autismo y Las lenguas*, México: Epeeel.

- Schejtman, F., & Godoy, C. (2010). Dos Fases En El Uso Del Nudo Borromeo En El Último Período De La Obra De Jacques Lacan. *Anuario de Investigaciones*, 17, 133–139.
- Sper, E. (2013). *Usos del cuerpo en los autistas*. VI Encuentro Americano de Psicoanálisis de la Orientación Lacaniana. <http://enapol.com/vi/elena-sper/>.
- Skliar, C. (2012) Acerca de la alteridad, la normalidad, la anormalidad, la diferencia, la diversidad, la discapacidad y la pronunciación de lo educativo: Gestos mínimos para una pedagogía de las diferencias. *En Almeida, M y Angelino, M (comp.). Debates y perspectivas en torno a la discapacidad en America Latina*; 180-194. http://www.aspsf.org.ar/images/PDFs/Herramientas/Discapacidad/libro_debates_aca:latina.pdf
- Incluir es tratar a cada uno como cualquiera*. (2015). Diario La Reforma. El diario de la La Pama. <http://www.diariolareforma.com.ar/2013/skliar-incluir-es-tratar-a-cada-uno-como-a-cualquiera/>

3. Anexo

1. Anexo 1: Cuadro sobre el autismo





DECLARACIÓN Y AUTORIZACIÓN

Yo, **Ortega Díaz, Doménica**, con C.C: #131187098-2 autora del trabajo de titulación: **Estudio de un caso de autismo: lo real, el deseo y el lugar en el otro. Abordaje desde la teoría psicoanalítica**. Previo a la obtención del título de Licenciada en Psicología Clínica en la Universidad Católica de Santiago de Guayaquil.

1.- Declaro tener pleno conocimiento de la obligación que tienen las instituciones de educación superior, de conformidad con el Artículo 144 de la Ley Orgánica de Educación Superior, de entregar a la SENESCYT en formato digital una copia del referido trabajo de titulación para que sea integrado al Sistema Nacional de Información de la Educación Superior del Ecuador para su difusión pública respetando los derechos de autor.

2.- Autorizo a la SENESCYT a tener una copia del referido trabajo de titulación, con el propósito de generar un repositorio que democratice la información, respetando las políticas de propiedad intelectual vigentes.

Guayaquil, **12 de septiembre de 2022**

Doménica Ortega Díaz

f. _____

Nombre: **Ortega Díaz, Doménica**

C.C: **1311870982**



REPOSITORIO NACIONAL EN CIENCIA Y TECNOLOGÍA
FICHA DE REGISTRO DE TESIS/TRABAJO DE TITULACIÓN

TEMA Y SUBTEMA:	Estudio de un caso de autismo: lo real, el deseo y el lugar en el otro. abordaje desde la teoría psicoanalítica		
AUTOR(ES)	Ortega Díaz, Doménica		
REVISOR(ES)/TUTOR(ES)	Psic. Cl. Rojas Betancourt, Rodolfo Francisco Mgs.		
INSTITUCIÓN:	Universidad Católica de Santiago de Guayaquil		
FACULTAD:	Filosofía, Letras y Ciencias de la Educación		
CARRERA:	Psicología Clínica		
TITULO OBTENIDO:	Licenciada en Psicología Clínica		
FECHA DE PUBLICACIÓN:	12 de septiembre de 2022	No. DE PÁGINAS:	71
ÁREAS TEMÁTICAS:	Autismo, psicoanálisis, caso clínico		
PALABRAS CLAVES/ KEYWORDS:	Autismo, psicoanálisis, subjetividad, invención, vínculos, goce, angustia.		
RESUMEN/ABSTRACT (150-250 palabras):	<p>La presente investigación se realizó un estudio de un caso único sobre el autismo desde el enfoque psicoanalítico, el trabajo investigativo se centró en lo real, el deseo y el lugar en el Otro en los sujetos autistas, por ende, se enfatizan en conceptos como el caparazón en el autista, la función del doble en el autista, entre otros. Por ende, el autismo en la actualidad se ha convertido en un tema importante, debido a que existe un aislamiento y la falta de vínculo con el Otro, estos son síntomas que presenta el sujeto autista, desde el enfoque psicoanalítico explica el autismo como una estructura clínica y no como una discapacidad. También se aborda el autismo desde una perspectiva cognitivo-conductual, con la finalidad de realizar una diferenciación entre estas dos vertientes con respecto al autismo. Por consiguiente, para desarrollar este trabajo se escogió el enfoque cualitativo donde se puede destacar aspectos subjetivos, sociales y académicos para realizar el análisis de un caso único llamado G, este mismo caso es la muestra de la investigación, se ejecutó el estudio de caso y el análisis bibliográfico como instrumentos de recolección de datos, además de escoger el eje social debido a que promueve y garantiza el derecho a la salud integral de las personal enfatizando en el bienestar social, mental y biológico, este eje se relaciona con la línea de investigación donde se escogió el dominio cinco que consiste en la educación, comunicación, arte y subjetividad donde expresa los procesos de construcción subjetivos que se desarrollan a lo largo de la vida, tanto el eje social como el dominio cinco se relación con el tema abordado en la investigación que es el autismo.</p>		
ADJUNTO PDF:	<input checked="" type="checkbox"/> SI	<input type="checkbox"/> NO	
CONTACTO CON AUTOR/ES:	Teléfono: +593967912413	E-mail: domenica.ortega@cu.ucsg.edu.ec	
CONTACTO CON LA INSTITUCIÓN (COORDINADOR DEL PROCESO UTE)::	Nombre: Martínez Zea Francisco Xavier, Mgs.		
	Teléfono: +593-4-2209210 ext. 1413 - 1419		
	E-mail: francisco.martinez@cu.ucsg.edu.ec		
SECCIÓN PARA USO DE BIBLIOTECA			
Nº. DE REGISTRO (en base a datos):			
Nº. DE CLASIFICACIÓN:			
DIRECCIÓN URL (tesis en la web):			