

## LOS PRECURSORES DE LA SIMBOLIZACION EN LOS NIÑOS AUTISTAS

LUCIA VILOCA, PILAR AVILES y EVA VIUDES

(Centre Especial Carrilet)

Como dice A. Rivière al hablar de la naturaleza de los símbolos: «Una peculiaridad importante del mundo humano es su carácter esencialmente simbólico. Nos servimos de símbolos para comunicarnos con los demás y con nosotros mismos, para regular nuestra conducta, para representarnos la realidad y realizar inferencias. Nos relacionamos a través de los símbolos y pensamos sirviéndonos de ellos. Los símbolos no sólo son mediadores de nuestra experiencia, sino que la modifican por completo; la independizan de lo que Bruner ha llamado «la tiranía de lo particular», la desligan del presente y el contexto espacial inmediato, le permiten desbordar los límites de la percepción y la llenan de significantes culturales».

Se cree que los niños autistas nos colocan en un espacio donde lo que es, es lo que se percibe; en la relación con ellos se dice que nos atrapa «la tiranía de lo concreto y de lo particular», las experiencias no se pueden recordar, ni anticipar, ni compartir. Sin embargo ésto, en nuestra experiencia terapéutica, a veces, nos lo cuestionamos. El reto de los profesionales continua siendo la dificultad en ayudarles a que accedan a una comunicación dónde el símbolo vincule su mente con la nuestra. En este trabajo, a través del vídeo, mostramos las diferencias que se dan: entre cuando los niños están en grupo sin una intervención de la educadora, es decir están sin que nadie signifique su interpelación, y las situaciones en las que la educadora interviene dando significado al juego grupal. En estas últimas se ve como los niños se comunican y disfrutan con el juego simbólico, aunque se observen distintos niveles de simbolización. Esto nos hace suponer que el convencimiento por parte de los terapeutas en las posibilidades de relación y simbolización de ellos, puede facilitar la creación de

una comunicación simbólica interpersonal. Al igual que el bebé que adquiere el símbolo en la relación afectiva con su madre que da significado a sus primitivas sensaciones y así se posibilita el paso de lo sensorial a lo simbólico.

¿Qué son los símbolos? Se pregunta A. Rivière. Ya que compartimos la respuesta, nos parece adecuado citarla: «... podemos decir que son *representaciones sobre representaciones*. El niño representa el perro (o, mejor dicho, su concepto de él) cuando dice «guau», representa la acción de beber (o el esquema que el niño tiene de ella) cuando hace que bebe de la taza vacía. A través de sus acciones y de su *lenguaje* representa sus esquemas y conceptos... Las acciones simbólicas y las palabras *apuntan* o remiten a algo que no son ellas mismas. Para un animal no simbólico beber de una taza vacía es simplemente una acción disfuncional o inútil. Para el simbólico *representa* un significado y tiene una cierta función: una función lúdica (de juego) o una función comunicativa. Y cumple esa función gracias a que la acción de beber de una taza vacía representa a la de beber de una taza llena.

La propiedad de «apuntar» hacia algo que no son ellas mismas no sólo la tienen las representaciones simbólicas, sino todos los signos... un signo es todo aquello que «está para alguien en lugar de algo en algún aspecto». En este sentido amplio, el humo del que el animal huye es signo del fuego, el sonido de la campana que provoca salivación al perro es signo de la comida.

Tal como dice A. Rivière, los símbolos son signos, pero no lo son objetivamente por una relación de causalidad o de contigüidad, sino por una relación de representación. Cabe preguntarnos cómo el bebé accede a la formación de símbolos. En el curso de las observaciones de lactantes normales hechas siguiendo el método de Mrs. E. Bick y N. Abelló, hemos visto algo ya descrito por Piaget: el bebé visualiza entorno a la preparación de la comida un escenario de movimientos de cosas, gestos y vocalizaciones de la madre que actúan como un signo y que el niño por la causalidad y contigüidad lo relaciona como comida. Poco a poco, el bebé del conjunto va discriminando objetos y vocalizaciones de sonidos de manera que puede decir *sopa* cuando ve la sopa, después de haber percibido muchas veces la causalidad y contigüidad entre la aparición del plato de sopa y la percepción del sonido *sopa* que emite la boca de su madre, cuando la sopa él la percibe visualmente.

En nuestro modo de ver, aquí *sopa* no se puede considerar una representación simbólica puesto que la palabra *sopa* es inducida por elementos de causalidad y contigüidad. Tiene características de signo, si bien *sopa* significa el plato de sopa y por lo tanto, también detectamos, algo de las características del símbolo. Pero puesto que *sopa* no representa lo que no está, lo llamaremos pre-símbolo. La contigüidad se

establece entre una percepción visual y una auditiva; el bebé hace una equivalencia entre la *sopa* que ve y la *sopa* que oye. Por eso a este pre-símbolo le llamaremos «*equivalencia sensorial*» (J. Coromines).

Volviendo otra vez a lo que dice A. Rivière: «*el niño realiza originariamente sus primeras acciones simbólicas para representar objetos ausentes con funciones comunicativas. Es decir los símbolos son formas elaboradas de comunicarse con los demás, en primer lugar y con uno mismo en segundo...*»

Nos gustaría podernos expresar de tal manera que nuestra comunicación fuera un motivo de aproximación entre el pensamiento psicoanalítico y el cognitivista. Para conseguirlo, nos parece que las citas de autores de ambas corrientes pueden facilitar nuestro propósito, aunque tenemos el riesgo de inducir una cierta dispersión.

G. Bodner, de la Sociedad Española de Psicoanálisis de Barcelona (S.E.P.) dice: «En esquema, decimos que un símbolo es en el lugar de otra cosa, a la cual hace referencia, pero sin confundirse; que más bien evoca en lugar de designar». Es en este sentido, que la palabra *sopa*, del supuesto bebé que dice *sopa* cuando ve la *sopa* y no cuando no la ve, nos parece que designa, más que evoca y por lo tanto hablamos de *pre-símbolo*.

Considerado así prosigue G. Bodner: «En este punto convergen la semiótica, la lingüística y el concepto de relaciones de objeto en psicoanálisis». ¿Qué es una relación de objeto, desde el punto de vista psicoanalítico? La podemos definir como el conjunto de vicisitudes afectivas interpersonales conscientes e inconscientes. Cuando un niño no ve a su madre, vive por un momento la pérdida de ésta, en tanto que objeto presente, y puede evocarla mentalmente, porque tiene una capacidad de representarla mentalmente, al decir mamá. La palabra mamá es un símbolo que representa al objeto madre y su verbalización es posible porque el niño es capaz de tolerar la frustración que le supone la ausencia del objeto madre. Si es capaz de tolerar la ausencia de objeto madre quiere decir que él se experimenta a sí mismo como un ser-objeto (es lo que en psicoanálisis se llama «self») diferenciado del otro ser, la madre (objeto). Así podemos hablar de relación self-objeto, refiriéndonos a la relación a nivel de representación mental: niño-madre.

Es decir, que para la formación de símbolos es necesario que el bebé tenga una suficiente tolerancia a la ansiedad y a la frustración para sostener las sensaciones desorganizantes que le provoca la ausencia del objeto y podérselo representar mentalmente, y evocar seguidamente un símbolo. Obviamente esto presupone que el bebé tenga una conciencia de sí mismo, en tanto que ser diferenciado del objeto afectivo madre.

Las observaciones realizadas a bebés normales nos muestran como el símbolo se crea en la relación con la madre. Para que se organicen

los signos y símbolos comunicativos entre el bebé y la madre, es preciso que ésta tenga un contacto afectivo corporeo-sensorio-mental y se creen unas pautas relacionales, en las que exista una integración afectiva-sensorial (tacto, vista y oído). La observación evolutiva de dichas pautas nos permite ver la evolución del proceso simbólico, desde la equivalencia sensorial o pre-símbolos a los símbolos. (La brevedad de esta comunicación no nos permite dar más detalles).

En las observaciones realizadas en nuestro trabajo de investigación con niños autistas, hemos podido constatar que una actitud terapéutica adecuada en la cual la educadora tenga con el niño un contacto afectivo corporeo-sensorio-mental, facilita que los niños autistas puedan superar la sensoriolidad y utilicen mecanismos simbólicos.

Un ejemplo de ésto es el siguiente: A (que es la niña de coletas en el vídeo) llega siempre al Centro con un objeto duro entre ambas manos a la altura del pecho, no saluda, se queda en un rincón de la sala balanceándose y con respiración fuerte y entrecortada. Una de sus dos educadoras (indistintamente) día tras día va a buscarla y le describe el objeto y su utilidad real y la ayuda a guardarlo en la cartera explicándole el motivo: «ahora estás en el colegio con nosotras y vamos a hacer muchas cosas que veras como te gustan (le nombran las distintas actividades previstas para el día)...» A, normalmente protesta un poquito pero la educadora la coge de la mano o en brazos procurando estar con ella el máximo de tiempo posible. Progresivamente A va dejando de entrar con el objeto y va directamente a las educadoras y sin mirarlas, les toca el reloj. Las educadoras adoptan la misma actitud anteriormente citada pero adaptada a la nueva situación. A final de curso y principios del siguiente va tocando y nombrando el reloj al mismo tiempo que intercala la mirada al rostro de la educadora, la saluda y le pide que la coja.

Actualmente sabe donde hay pintalabios, los busca y cuando encuentra uno lo nombra, posteriormente se pinta los labios, también coge un lápiz y hace como si fumase y otras veces hace como si tuviera una caja de maquillaje en las manos y hace ver que se pone en la cara. Aquí podríamos pensar que juega a hacer como una mujer, sin embargo cuando realiza esas acciones no soporta que se la considere niña jugando *como si* fuera una mujer, ella quiere ser la mujer, está confundida en el papel del juego. Para nosotros sería un pre-símbolo que denominamos *ecuación simbólica* (H. Segal), ya que existe una confusión entre el objeto representado y el representante. Esta niña en el vídeo se la ve jugar a cocinar no aceptando jugar *como si* sino siendo ella la cocinera y se lo toma tan al pie de letra que no admite el aspecto lúdico del juego. A la *equivalencia sensorial* y a la *ecuación simbólica* podríamos considerarlas como las precursoras del verdadero símbolo, que veremos en el caso siguiente y en el vídeo, y que vendrían a ser como el

presímbolo en una evolución normal. La diferencia en niños autistas reside no tan sólo en que es una evolución, si la hay, mucho más lenta, sino porque un niño normal, teniendo a la madre de referente, utiliza todos los recursos que tiene a su alcance para elaborar el proceso de simbolización y en cambio el niño autista necesita que se le enseñe, paso a paso, como realizar dicho proceso.

B. cuando entró en nuestro Centro a los cuatro años, hace dos, en situaciones emotivas de alegría o de enfado, hacía muchos movimientos de manos estereotipados y también en estas estereotipias utilizaba objetos alargados. En el curso siguiente empieza a reproducir la mímica que acompaña a determinadas canciones. Se montaba «su película» y hacía de manera bastante repetitiva la reproducción de los gestos que corresponden a la canción de cumpleaños feliz: soplar velas, aplaudir, acompañándolo de la entonación de dicha canción. A veces esto ocurría después de vivir una frustración, de tal manera que parecía montarse su fiesta y así evadirse de la realidad. La educadora entonces le verbalizaba lo que había ocurrido, el motivo de su frustración, lo cogía con afecto y le mostraba la realidad. B. solía responder mirando a la educadora aumentando sus gestos estereotipados como si su manera de relacionarse con ella fuera a través de la estereotipia, evitando el contacto de ésta en la escenificación gestual del cumpleaños, de tal manera que su dramatización a través del gesto fuera una ecuación simbólica.

## BIBLIOGRAFIA

- A. RIVIERE (1994): «Origen y desarrollo de la función simbólica en el niño». En desarrollo psicológico y educación, tomo I. Compilación de J. Palacios, A. Marchesi, C. Coll. Ed.. Alianza Psicología.
- J. COROMINES (1991): «Psicopatologia i desenvolupament arcaics». Ed. Espaxs.
- F. TUSTIN (1987): «Estados Autísticos en los niños». Ed. Paidós, 1987.
- H. SEGAL: «Notes sobre formació de símbols». *Revista Catalana de Psicoanàlisi*. Vol. IX, nº 1/2.
- G. BODNER: «Simbolització, transferència i relacions d'objecte». *Revista Catalana de Psicoanàlisi*. Vol. IX, nº 1/2
- B. ALCACER: «Paper del Cos-Ment en el procés de diferenciació». Ponència presentada en las XII Jornades de Pràctica Psicomotriu. Barcelona, marzo de 1995.
- J. COROMINES: «Possibles vinculacions entre organitzacions patològiques de l'adult i problemes del desenvolupament mental primari». *Revista Catalana de Psicoanàlisi*, Vol. XI, nº 1/2.

