

ISSN: 2525-0965

LADSO

REVISTA ANUAL DE LA MAESTRÍA EN TEORÍA PSICOANALÍTICA LACANIANA

LAI SU

CUARTO NÚMERO

Ser signo



ATRACCIÓN DEL SIGNO PARA EL AUTISTA

JEAN-CLAUDE MALEVAL *

RESUMEN

Para los sujetos autistas existen dos canales principales de entrada al lenguaje. En los dos casos, se busca evitar la interacción social. En este trabajo se plantea, sirviéndose de la letra de Lacan, que además de las vocales, hay otras vías para recibir el lenguaje.

Mientras que en el sujeto no autista el pensamiento está ordenado por el significante-amo, al sujeto autista le cuesta articular signos yuxtapuestos. Es por ello que este hace uso de la lengua factual de signos, que se encuentra separada del color de los afectos.

A medida que el autista progresa, hay una flexibilidad cada vez mayor en el vínculo del signo con la imagen del referente, así como mayor posibilidad de relación entre signos, de tal forma que las aptitudes para la abstracción del sujeto autista pueden unirse a las del sujeto no autista.

Se introduce entonces una pregunta: ¿cuándo el signo se vuelve flexible y combinatorio no se transforma en significante?

PALABRAS CLAVES

Signo | sujeto autista | lengua factual | significante | sujeto no autista

Existen dos canales principales de entrada al lenguaje para el autista, uno pasa por un balbuceo pobre y por la ecolalia, otro principalmente por el escrito. En los dos casos, se busca evitar la interacción social. La primera entrada no tiene en cuenta el significado; la segunda no implica el goce vocal. Resulta de esto una escisión sorprendente entre dos modos de expresión.

A menudo, cuando hablan, constata un médico, los autistas lo hacen con una voz átona, mecánica, como si [...] la parte musical de la lengua estuviese disociada del sentido, como si pudieran elegir entre hablar sin música o hacer sonidos sin sentido: sentido bruto o sonido bruto, código informativo o emoción sensitiva, pero nunca los dos articulados. (Hébert, 2006, pág. 208)

El sonido bruto, resultante del balbuceo y las ecolalias, portador de afectos esquivos, no comunicables, se despliega en una lengua verbosa, propia de las satisfacciones vocales solitarias; mientras que la adquisición de la lengua por el escrito favorece la aparición de un “sentido bruto”, de un “código informativo”, de una lengua factual apta para la comunicación, pero separada de los afectos. Esta lengua desvitalizada es la que contribuye a la adaptación social. Esta última está formada por signos; mientras que la primera es *lalengua* hecha completamente de S1.

*Ecole de la Cause Freudienne
jean-claude.maleval@univ-rennes2.fr

LA LENGUA FACTUAL DE SIGNOS FIJOS

La lengua verbosa prevalece en los autistas que presentan los desórdenes más severos; mientras que la otra lengua principal, la lengua factual, conoce su evolución más elaborada en los autistas de Asperger. Cuando Williams describe esta separación, precisa que la lengua factual, a menudo llamada funcional, es la resultante de la parte de sí misma que se plegó a la educación que se le impuso, es decir está tomada por el discurso del Otro, mientras que la lengua verbosa pertenece a su universo personal “completamente cortada del resto del mundo” (Williams, 1992, p. 274).

¿Cuáles son las características de la lengua “de acumulaciones de hechos” (1996, p.169) mencionada por Williams? Partamos de dos ejemplos mencionados por Kantzas. En el primero, Jacques responde de la siguiente manera a una pregunta sobre el sueño:

he dormido ha roncado esta noche despertado. Bien, te extendiste sobre la cama cubierta la frazada cuando has dormido te has despertado te has levantado de la cama. Él se puso los pantalones, la camisa, el calcetín me puse las sandalias me puse los calzoncillos. Puse el cierre aguja cosía costura. (Kantzas, 1987, pp. 121-122)

Kantzas tiene en cuenta que la pregunta sobre el sueño, una palabra sin referente concreto, para Jacques sin significado, requiere una respuesta que convoca hechos, los acontecimientos de la noche, elementos tangibles y concretos. En el segundo ejemplo, Georges repite una breve historia:

el cazador de pieles se levanta muy temprano a la mañana. Sale de su casa con su fusil y muchos perros para ir al bosque. Cuando los perros ven al zorro se ponen a ladrar. El cazador entonces pone sobre su hombro el fusil, dispara y mata al zorro. El cazador va luego al mercado para vender la piel del zorro que sirve para hacer prendas con la piel. (Kantzas, 1987, pp. 121-122)

Estas sucesiones de hechos, sin observaciones, sin afectos, parecen contemplar una simple presentación de cosas, sin implicación de la voz enunciativa.

Otra observadora de estos fenómenos remarca que tales observaciones tienen esencialmente un “carácter de constatación” y no intencional. Aubin por ejemplo no podía decir que la maestra había castigado a uno de sus compañeros porque había sido malo. Las observaciones de este niño, informa B. Donville (2006), “se limitaban al detalle, mencionando el color del abrigo de un compañero, observaciones que salían repentinamente por otra parte, mientras que no se le preguntaba nada en particular” (p.68). Sin embargo, se tiene en cuenta la subsistencia de un elemento de soliloquio en estas observaciones emitidas.

Se plantaba allí simplemente delante de su madre para informarla, luego se callaba sin añadir nada más. Nada en su lenguaje relataba, no describía, no pretendía deducir, en el mejor de los casos se obtenían consideraciones específicas sin que él sacara consecuencia alguna jamás. (...) (Donville, 2006, pág. 68)

Tales observaciones se presentan muy diferentes a la verborrea: se inscriben en un esfuerzo por comunicar, es por eso que deben producirse en la lengua del Otro. Por otro lado el goce de la voz se encuentra borrado, mientras que en la verborrea se afirma (Maleval, 2007).

Una de las particularidades de la lengua factual de los autistas, destacada por todos los especialistas, reside en el empleo masivo de sustantivos, categoría lingüística que expresa simplemente la existencia de las cosas. El anclaje en lo concreto del que da prueba procede

de la preocupación de utilizar esencialmente solo palabras que tienen por referente un objeto identificable en la realidad. Una observadora atenta de la lengua de su hija autista, Clara Park, precisa:

que sean concretas o abstractas, ella entendía inmediatamente todas las palabras en forma absoluta, las que expresaban conceptos definibles y comprensibles en sí mismos: “caja”, “gato”, “jirafa”, “rectángulo”, “número”, “carta”. En cambio, era incapaz de comprender las palabras de relaciones, las que solo encuentran su pleno sentido en una situación donde el elemento humano desempeña un papel. (...) (Park, 1972, p. 216)

En efecto, existen muchas palabras que requieren la aprehensión de un contexto y una puesta en relación con otras palabras para que su sentido pueda captarse. No se puede por ejemplo comprender ni pequeñez ni grandeza en forma absoluta. En realidad, desde Saussure, se sabe que “en la lengua no hay más que diferencias”: el signo, el significante y el significado solo se definen en sistemas de oposiciones diferenciales e interdependientes. Se desprende de esto que lo que significa un elemento solo adviene a partir de su puesta en relación con otros, la cual implica un trabajo subjetivo, un ejercicio de juicio, a los que el autista de Kanner no se arriesga. Se orienta hacia un lenguaje que describiría los hechos sin que él mismo tenga que interpretarlos. Por lo tanto, su ideal sería un código que llegaría a conectar las palabras de manera constante y rígida a los objetos o a situaciones claramente determinados, explica Nazeer:

No es la complejidad de una lengua lo que representa un problema para los autistas, en realidad es probable que esta los ayude más bien, en la medida en que, cuanto más presente está, menos una palabra corre el riesgo de ser polisémica. Cuantas más normas y estructuras hay, menos un autista debe basarse en su intuición y en el contexto. (2006, p. 26)

El ideal para ellos, destaca, sería “un sentido/una palabra”, es decir, una lengua que se reduciría a un código, por lo tanto completamente construida con signos.

ANCLAJE DEL SIGNO EN LA SITUACIÓN DE APRENDIZAJE

Los autistas de Kanner, constata Grandin, “son incapaces de asimilar la menor divergencia en relación a las imágenes que se almacenan en su memoria” (1997, p. 184). Sucede que crean palabras que solo son comprensibles si se tiene conocimiento de la primera situación que les dio nacimiento. Durante el desarrollo del lenguaje de su hijo Thomas, Hilde De Clercq (2005) se sorprendió al constatar que inventaba palabras para nombrar objetos que tenían la misma función pero que no tenían exactamente la misma apariencia. Utilizaba por ejemplo distintos sustantivos para designar una “bicicleta”. “Él tenía una “bicicleta”, un “tractor”, unas “ruedas en el lodo”, unas “ruedas en el pasto” y unos “pequeños pies sobre pedales”. Todo el mundo lo encontraba muy creativo, pero yo tenía mis dudas, comenta su madre, pensaba que no podía hacer de otro modo. Cuando le decía: “Ve a dar una vuelta en bicicleta”, no entendía, ya que en ese momento, sólo veía los “pequeños pies sobre los pedales”. Para él la palabra bicicleta no tenía aún un significado generalizado. Es la misma lógica que lo conducía a nombrar los vasos del siguiente modo: “el más lejano”, “el batido”, “el vaso de Boma” y “el plato del día” (De Clercq, 2005, pp. 22-23).

Los niños, constatan los lingüistas, aprenden rápidamente que una cosa puede tener varios nombres, que el perro es un animal, y pueden llamarse Médor y Perrito. Eso no parece plantearles problema. “Esperan que un papá sea también un Señor y que se llame también Pierre o Paul o

‘querido’” (Boysson-Bardies, 1996, p. 158). Ahora bien, eso no va de suyo para un sujeto autista. Para ellos, que el signo sea sonoro o escrito, permanece mucho tiempo correlacionado a una experiencia determinada. Es lo que explica que la formidable memoria musical de tal autista tropieza siempre con el mismo error inherente a la primera audición, o que una falta de ortografía esté reproducida siempre porque estuvo presente en el primer texto donde se encontró la palabra. La dificultad del autista para generalizar radica en la rigidez del signo estabilizado por la persistencia de la situación de aprendizaje, de modo que es poco apto para modificarse cuando el contexto cambia. “Si aprendía algo de pie con una mujer un día de verano, relata Williams, la lección no evocaba nada si me encontraba en una misma situación en otra parte con un hombre una noche de invierno” (Williams, 1996, p. 91). Por lo tanto, incluso reconocida en la lengua del Otro, la lengua factual sigue siendo compatible con incomprensiones radicales que resultan de tomar al pie de la letra la información.

“Un día que me sermoneaban por haber hecho pintadas sobre las paredes del Parlamento durante una excursión, cuenta Williams, yo prometí no volverlo a hacer más. Diez minutos más tarde, me sorprendieron reincidiendo, esta vez sobre la pared de la escuela. Nunca tuve la presión de haber desobedecido ni haber faltado a mi promesa solamente por el placer de hacerme el payaso: lo que era válido para las paredes del Parlamento, para mí, no lo era para las paredes de la escuela. Yo no había hecho exactamente lo mismo que antes. Eso era todo.” (Williams, 1999, p.115)

La lengua factual, que permite al autista comunicarse, es también aquella que le permite construir una realidad compartida. La primacía del signo en esta lengua conduce a dar un privilegio a elementos lingüísticos aislados en detrimento de su consideración contextual; es lo que constatan los estudios de psicología cognitiva cuando ponen de manifiesto que los niños autistas tratan la información de manera anormal, no prestando suficiente atención a la estructura del conjunto y demasiada atención a pequeños elementos de esta estructura. Eso se traduce en lo que se nombra como su hiperselectividad, que a menudo hace difícil distinguir la parte fundamental de la accesoria. Se desprende, como lo hacía notar Kanner a partir de su primer artículo, que “el sentido de una palabra se vuelve inflexible y no puede utilizarse con cualquier cosa, sino solamente con la conexión originariamente adquirida” (Berquez, 1983, p.256), por ejemplo un cuenco solo será “cuenco” en un lugar o una situación determinada con un color preciso. La falla en el contexto incita al niño autista a comprender inicialmente el significado de la palabra, no situándolo en campos de oposiciones significantes, sino conectándolo de manera bastante rígida al objeto designado. Los sujetos autistas experimentan toda modificación en la relación cosa/signo como una amenaza para su propia seguridad.

Cuando un referente concreto no existe, el autista se encuentra a menudo obligado a inventarlo. Así pues, enfrentada a conceptos demasiado abstractos, Grandin se esfuerza en transformarlos en íconos:

Para la paz, relata, pensaba en la paloma, en un calumet o pipa de la paz, o en las fotografías de la firma de un acuerdo de paz. Para la honradez, era alguien jurando, la mano sobre la Biblia, decir toda la verdad ante un tribunal. (Grandin, 1997, pp. 35- 36)

LA NO INCORPORACIÓN DEL SIGNO DE LA LENGUA FACTUAL

La adherencia del signo al referente lo vuelve impropio para cifrar los afectos, que se expresan de diferentes modos en cada uno, que poseen matices, que son a menudo fugitivos y cambiantes, y que es difícil de objetivar. Los niños autistas, precisa Williams, se ven “secretamente atrapados en una afectividad mutilada”; “tienen sentimientos y sensaciones, pero estos se desarrollaron en el aislamiento. Ellos no pueden verbalizarlos de manera normal” (Williams, 1999, p. 301). “El cerebro,

confirma Harrison, no recibe los mensajes del cuerpo, aun cuando el cerebro y el cuerpo hacen su trabajo cada uno por su parte” (Harrison, 2010, p. 311). Resulta de esto una falta de espontaneidad y de iniciativas personales que obligan a los autistas a observar los comportamientos sociales para intentar remediar el corte entre su intelecto y su ser de goce. Una autista Asperger utiliza una fórmula sorprendente para describir un trabajo constante de intelección cortado de lo vivido: permanentemente necesita para orientarse en la vida social “pensar su vida y vivir su pensamiento” (Damaggio, 2011, p. 168).

La lengua factual de signos está separada del color de los afectos. Todos los autistas que sufren un retroceso considerable sobre su funcionamiento constatan como Tammet que durante mucho tiempo no entendieron sus emociones. “Eran cosas que me sucedían, afirma, es todo, no venían de ninguna parte” (Tammet, 2006, p. 118). Hacen hincapié en su incapacidad para captarlas y para expresar el goce y la vida emocional por el lenguaje. “Podía decir lo que pensaba, afirma Williams [...], pero no lo que sentía [...] Estaba emocionalmente constipada”. Para expresarse, debía abusar de su ingenio charlando con un aire suelto y fortuito, “cualquier otra manera de hacer, precisa, habría tropezado con el obstáculo de las emociones” (Williams, 1999, pp. 88-89).

Inicialmente las emociones percibidas por el autista no son interpretadas por el signo. “Mi cara se mojó, relata Tammet, a raíz de la muerte de su perro, y yo supe que lloraba” (Tammet, 2006, p. 165). Es posteriormente y en relación a la exterioridad al cuerpo que la emoción toma sentido. Es exactamente lo que describe Harrison: “Los autistas tienen emociones pero deben importar el sentido de sus emociones a partir del exterior para tener acceso a él conscientemente” (Harrison, 2010, p. 241). De allí se desprende que las emociones se aprenden de manera intelectual.

Quiero que me muestren las emociones, pide D. Williams a una familia de amigos. [...] Gracias a unas líneas y a esquemas, vivo la escala enojada, la escala feliz y la escala triste. Sobre estas líneas, ellos marcaron las alternativas inferiores y superiores: cansada, ocupada, irritada, agitada, contrariada, enojada y furiosa. Intentaron mostrarme cómo cada estado podía traducirse en una cara o reflejarse en acciones. (Williams, 1996, pp. 161-162)

La comparación con la asimilación de un programa informático se impone insistentemente para destacar la adquisición de un conocimiento *ready-made* que permanece aún separado de su sentir. “Como ficheros informáticos, hace notar Williams, se pueden memorizar mentalmente juegos de emociones, extraerlos e interpretarlos” (Williams, 1996, p. 288-289). Sin embargo ella constata los límites de este proceso imitativo en cuanto a su aprehensión subjetiva.

El juego, destaca, sin embargo, no está vinculado a un sentimiento real y la emoción representada no se comprende necesariamente, excepto el mecanismo del modo y a veces del momento de su imitación. [...] Una idea nunca es un sentimiento, simplemente el recuerdo o el repertorio mental memorizado de su impresión. (Williams, 1996, pp. 288-289)

Los afectos deben aprenderse a partir de representaciones externas. Ahora bien, destaca Sinclair, “hay una diferencia entre ser consciente de sus propios sentimientos y saber cómo se nombran los sentimientos. Hay también una diferencia entre tener sentimientos y tener conexiones automáticas entre los sentimientos y las expresiones” (1992, p. 297).

¿CÓMO ADQUIRIR EL LENGUAJE POR EL SIGNO?

El rechazo inicial del autista, frecuentemente mudo en sus primeros años, a introducir la voz en el intercambio, lo conduce a una apropiación solitaria del lenguaje, que pasa de buen grado por el escrito. ¿Es posible incorporar un lenguaje separado del goce vocal? Ciertamente, responde

Lacan. La experiencia ordinaria, remarca, es que todo lo que el sujeto recibe del Otro por el lenguaje, lo recibe bajo la forma vocal. Ahora bien, añade:

la experiencia de casos que no son tan raros, aun cuando se evocan siempre casos brillantes como el de Helen Keller, pone de manifiesto que hay otras vías además de las vocales para recibir el lenguaje. El lenguaje no es la vocalización. Vean a los sordos. (Lacan, 2004, p. 317)

¿El autista aprendería el lenguaje como los sordos? Mottron distingue inmediatamente una diferencia: “la socialización de los sordos se hace por los gestos, escribe, la socialización de los autistas se hace por lo escrito” (2004, p. 149). La preferencia de estos últimos por un abordaje no social del lenguaje casi no ofrece dudas. Dan prueba de ello los asombrosos casos de hiperlexia de quienes aprenden a leer sin haber estado en la escuela y sin que sus padres se hayan dado cuenta.

Sin embargo su apropiación del lenguaje presenta aún otra particularidad mayor. Temple Grandin la describió con gran precisión:

Pienso en imágenes. Para mí las palabras son como una segunda lengua. Traduzco todas las palabras, dichas o escritas, en películas coloreadas y sonorizadas; desfilan en mi cabeza como *cassettes vídeos*. Cuando alguien me habla, sus palabras se transforman inmediatamente en imágenes. (Gradin, 1997, p. 19)

Ella misma señala que otro autista de alto nivel funciona de manera similar conservando una imagen visual de todo lo que leyó u oyó. Se trata de Vieniamin Cherechevski, cuya “prodigiosa memoria” fue estudiada por Luria durante una treintena de años.

Cuando Vieniamin oía o leía una palabra, ésta se transformaba inmediatamente en una representación visual del objeto correspondiente. Esta imagen era muy viva y permanecía sólidamente fijada en su memoria. Si la atención de Vieniamin se desviaba de esta imagen, desaparecía; si volvía de nuevo a la situación inicial, reaparecía. (Luria, 1965 [1970], p. 34)

Si las palabras constituyen la segunda lengua de Grandin, ella sugiere que las imágenes serían la primera. Tal vez esta intuición no es sin fundamento. La inquietud que provoca a los autistas la cesión del objeto voz (Maleval, 2009) tiende, no solo a volverlos inicialmente mudos, sino también a incitarlos a taparse un poco los oídos ante los comentarios que se les dirigen, de manera que las imágenes les representan un canal mucho menos inquietante para comprender su mundo, porque les resultan accesibles a una apropiación solitaria.

Los estudios de psicología cognitiva constatan que los autistas “no aprenden el lenguaje por la comunicación”; esta es la razón por la que predicen a favor de:

una exposición a los vehículos lingüísticos que no son comunicativos, en primer lugar a ejercicios de comunicación centrada en los requisitos previos típicos de la comunicación. Esto sugiere una exposición al escrito o a frases repetidas en contextos predecibles puesto que los autistas orientan sus propios intereses hacia la televisión, las pantallas y el material impreso. (Mottron, 2016, p. 93)

LA DIFÍCIL CONTEXTUALIZACIÓN DEL SIGNO

Los significantes se toman inmediatamente en una cadena que los organiza; mientras que los signos de la lengua factual son incorporados inicialmente uno a uno. Aun cuando los autistas han llegado a una determinada organización de los signos memorizados, asimismo, describen a menudo su percepción como “fragmentada”. Esta característica es inicialmente bastante manifiesta en los niños.

“En el mundo de Amélie quedaba claro que la deducción no existía, los acontecimientos no sucedían, ella nunca procuraba ‘saber por qué’ o ‘comprender cómo’. Todo lo que pasaba delante de ella no tenía nada que ver con ella, de hecho no lo buscaba, ni siquiera sabía que existía. Cuando se le leía una historia, sólo era capaz de dar cuenta del aspecto descriptivo de la imagen que veía, se acordaba absolutamente de todo. Los más mínimos detalles entorpecían su memoria, pero en cambio no ponía en ello ninguna intencionalidad, ningún vínculo de causa y efecto entre lo que hacían los personajes de la historia y el hecho de que sucediera tal acontecimiento”. (Donville, 2006, p. 76)

El autista de Asperger deja de tener una actitud pasiva respecto a los signos memorizados: pasa a estar en condiciones de movilizarlos para construir coherencias locales. La apropiación de los signos se hace inicialmente elemento por elemento. Según Harrisson (2010), la memorización opera a partir “de un dato aislado”, o según Dawson, se apoya sobre “un elemento no separable de información” (Mottron, 2004, p.193). En los autistas más severos, este elemento puede estar constituido por palabras que no se unen, pero para los autistas de Asperger, a veces adopta la forma de una coherencia local. El registro de los elementos es más complejo que el de las fotografías: la percepción de estos temas, constata Mottron, “no es estática”, puede ser “multimodal (sinestésias) y autoriza manipulaciones sobre el material memorizado” (Mottron, 2004, p. 186). Pareciera, en efecto, que los signos se ordenan en conjuntos organizados según maneras propias de cada uno. La coherencia percibida del orden de las cosas y sus regularidades es una de ellas. Grandin utiliza otro método: confía en conceder un lugar principal al orden cronológico¹, para clasificar su “videoteca mental”; otros recurren a la imagen de un rompecabezas en permanente construcción, otros a la de un mapa geográfico, o de un banco de datos, etc. Parece que es necesario entender por esto que cada término ocupa un lugar en un conjunto, comparable a un fichero, que le permite entrar en relaciones con otros ficheros, y que todo ello está suficientemente organizado como para que el sujeto pueda encontrar la información.

Muchos autistas describen el recordar como la lectura de una copia mental. Grandin propone una analogía similar evocando “un programa informático de animación gráfica”, y precisando que su memoria está constituida en gran parte por un almacenamiento fotográfico de páginas impresas.

Cuando busco en mi cabeza, veo la fotocopia de la página. Puedo leerla como un *teleprompter* [...]. Para encontrar información en mi memoria, debo volver a pasar la cinta de vídeo. A veces es difícil encontrar algunos datos porque es necesario que pruebe con distintos casetes hasta que encuentre el correcto y eso toma tiempo. (Grandin, 1997, p. 33)

Por supuesto, si la página tiene un error, el sujeto lo repetirá sistemáticamente. Según los testimonios convergentes de autistas capaces de describir su método de funcionamiento, ellos construyen “un banco de datos internos”, sin embargo estos últimos no están “no jerarquizados”; es decir, precisa Mottron,

¹ “mis recuerdos siempre se presentan en orden cronológico y las imágenes siempre son particulares” (Grandin, 1997, p.29).

que lo importante y lo accesorio no se distinguen de manera implícita. Por ejemplo, el objeto y su contexto no están automáticamente separados y jerarquizados, en favor del objeto. Esta es la razón por la que el cambio de contexto puede provocar un no reconocimiento del objeto, o puede darse la no generalización de algo adquirido. (Mottron, 2004, p. 191)

Harrison da una descripción muy detallada de las especificidades de su memoria. La modela como “una fragmentación coherente” que presenta las siguientes características:

el registro de cada dato es muy preciso y se hace con una estructura estática. Cada imagen está minuciosamente diferenciada de las otras. Se retienen todos los detalles de cada dato tal como se perciben. Sin matiz alguno. Y cada dato se aísla al principio para luego clasificarse aunque sigue siendo, al mismo tiempo, independiente. El registro es comparable a la realización de un rompecabezas. Al final, se ven todas las piezas, únicas, que nos permiten a continuación ver la imagen global. Las piezas están asociadas y no en interacción. La imagen global del rompecabezas (también denominado “mapa geográfico”) se amplía a medida que se van ampliando las piezas, dependiendo de la cantidad de piezas que se consigue ligar, o bien las piezas a las que se encuentra un sentido para conectarlas con las demás. Estas pequeñas imágenes globales formadas por varios fragmentos de información, muy bien definidos unos con relación a otros, se funden en un gran mapa geográfico para cada registro. (Harrison, 2010, p. 91)

Michelle Dawson compara la llegada de una información en la memoria de los signos “con la integración de una nueva pieza en un rompecabezas en construcción”. De conformidad con la memorización intensa, y la ineptitud al rechazo, precisa que “no puede dejarla de lado”. Su rompecabezas no es el caos al que se enfrentan los autistas más severos: debe incorporar todo nuevo elemento “de forma tal que el rompecabezas quede como antes de esta nueva pieza, o sea que debe ser coherente en todos sus aspectos y direcciones y sentidos posibles” (Mottron, 2004, p. 194). Ouellette retiene una imagen similar, que pide prestada a Atwood, para describir el lento ordenamiento de los signos memorizados operado por el autista de alto nivel.

Este trabajo se compara a la reunión de un rompecabezas de mil piezas cuyo modelo no está sobre la caja. Con el paso del tiempo se arman algunas partes, pero la imagen global no aparece aún. Luego, se termina por tener suficientes “islas” del rompecabezas para reconocer por fin la imagen en su conjunto y todas las partes encuentran al fin su lugar. (Ouellette, 2011, p. 181)

Es capaz de describir con gran delicadeza las principales diferencias de funcionamiento, distinguiendo entre la del sujeto no autista, cuyo pensamiento está ordenado por el significantes-amo, y la del sujeto autista, a quien le cuesta articular signos yuxtapuestos.

En cierto modo, señala, la cultura neurotípica es ondulatoria, mientras que la cultura Asperger es corpuscular. El pensamiento neurotípico busca unir rápidamente, casi simultáneamente, las informaciones procedentes de los diferentes sentidos y emociones para construir rápidamente un sentido en el mundo con el fin de obtener un beneficio a corto plazo. [...] El pensamiento Asperger trata esta información más bien lentamente, de ahí el hecho de que los Asperger se interesen primero por los detalles en lugar de por los conjuntos. Como un rayo láser, su pensamiento se concentra en primer lugar en puntos. [...] Un Asperger actúa así para dejar que el sentido emerja progresivamente de la lenta adición de detalles. (Ouellette, 2011, p. 184)

Los testimonios anteriores señalan el hecho de que la clasificación inherente a los signos memorizados se desarrolla, no a partir de una gramática, o de una lógica significativa, sino a

partir de imágenes, o elementos, y lo que los une. “La continuación de mis pensamientos no siempre es lógica, sino que procede a menudo de asociaciones visuales” (Tammet, 2006 [2007], p. 85). Todo indica que los mismos procedimientos clasificatorios presiden la construcción de un interés específico. Alrededor de sus 10 años, con motivo de los Juegos Olímpicos de Seúl, Tammet se propuso convertirse en un experto en estos juegos. Entregó a su profesor un archivo con cientos de fotos de atletas y eventos, así como largas listas de participantes, resultados, estadísticas. Ahora bien, él subraya que organizó el pegado “según una lógica exclusivamente visual: los atletas de rojo en una misma página, los atletas de amarillo en otra, los de blanco en una cuarta, y así sucesivamente” (Tammet, 2006 [2007], p. 85). La ventaja de este método es que se basa en una clasificación externa ya existente que evita que el autista se enfrente a la dificultad de producirla por sí mismo. Al no disponer del significante-amo, parece ser una clasificación visual que preside para el autista la organización de los signos.

El carácter discreto del signo solo da acceso a una memorización fragmentada que algunos autistas gracias a un trabajo mnemotécnico intenso apoyado en lo visual son capaces de volver más o menos coherentes. Los sujetos no autistas no tienen esta dificultad. Desde el principio, los elementos que estructuran su pensamiento y su ser se sitúan en conjuntos estructurados. Los significantes según Saussure siempre están atrapados en una cadena, se unen en una sincronía regida por las leyes de la gramática, de modo que su aprendizaje lleva consigo espontáneamente una asimilación de esta última. Por eso los lingüistas consideran que entre los dieciocho y veinticuatro meses los sujetos no autistas son verdaderos “genios gramaticales”. A esa edad fijan el sistema gramatical que rige su idioma. Deben realizar un ordenamiento complejo que implica un análisis preciso de los segmentos fonéticos de las palabras y de su combinatoria, así como un orden de datos gramaticales. Tienen que “integrar en el léxico las reglas fonológicas que controlan la pronunciación de las palabras, y las reglas morfológicas que gobiernan su construcción” (Boysson-Bardies, 1996, p. 218). Ahora bien, es notable que el genio gramatical venga al sujeto por exposición al lenguaje y no por el aprendizaje de éste. Lacan destacó que este fenómeno hace objeción a la psicología genética en su enfoque del sujeto:

el niño desde sus primeras manifestaciones de lenguaje, se vale de la sintaxis y las partículas de acuerdo con los matices que los postulados de la génesis mental solo deberían permitirle alcanzar en la cúspide de una carrera de metafísico. (Lacan & Cénac, 1950 [1966], p. 142)

En efecto, los lingüistas coinciden en considerar que “lo esencial de la gramática se conoce antes de ser enseñado, ya que es una parte esencial de nuestra capacidad para expresarnos” (Boysson-Bardies, 1996, p. 218). La mayoría de los estudios muestran que hay pocas correlaciones entre el lenguaje de la madre y el desarrollo lingüístico del niño. Los padres “no enseñan” la lengua a sus hijos; les proporcionan modelos (Boysson-Bardies, 1996). No se aprende como las tablas de multiplicación, y su adquisición no requiere la intervención del pedagogo. Pone en juego mecanismos preconscientes.

Esta gramática adquirida sin aprendizaje, inherente a la organización sincrónica de la cadena significante, es manifiestamente inexistente para el niño autista. El discurso constatando esto utiliza muy poco los términos como “porque”, “ya que”, “por lo tanto”. La adquisición de los conceptos relativos, señala Peeters, es difícil para los autistas, “ya que las palabras como ‘grande’, ‘pequeño’, ‘amplio’, ‘estrecho’, ‘sobre’, ‘del otro lado de’, ‘después’, ‘dar’, ‘tomar’ toman su sentido según el contexto y con respecto a la relación que tienen con las otras palabras de la frase” (Peeters, 1996, p. 68).

Para hacer comprender a un niño autista los conceptos de “grande” y “pequeño”, señala muy precisamente “habría que poder comunicarle su significado partiendo de una percepción “literal”: “esto es pequeño”, tomado en sentido absoluto, y aquí se ve el sentido invariable de “grande”. Por desgracia, esto es imposible” (Peeters, 1996, p. 68).

Lo que él llama “percepción literal”, lo hemos subrayado, es sobre todo una percepción visual, incluso táctil. Todos los autistas perciben que las palabras que no se pueden relacionar con una imagen son difíciles de entender. Por otra parte, es bien sabido que tienen una tendencia a tomar muchas expresiones al pie de la letra, es decir, no contextualizarlas de manera pertinente.

LA LENGUA FACTUAL DE SIGNOS ORDENADOS

Debido a la apropiación aislada de cada signo; el autista está en búsqueda de normas para organizar las relaciones entre unos y otros. Encuentra la principal de ellas en el orden de las cosas, de ahí su preocupación invariable. Así como Kanner incluyó la búsqueda de inmutabilidad:

su mundo debe parecer, para ellos, estar hecho de elementos que, una vez que se experimenta en un determinado orden o en una determinada secuencia, no pueden tolerarse en otro montaje o secuencia; y éstas que no pueden tolerarse sin todos los ingredientes iniciales en una misma identidad espacial y un mismo orden cronológico. (Kanner, 1943, p. 263)

Romper la inmutabilidad atenta contra el frágil ordenamiento externo de los signos. Respecto a esto, Mottron plantea una hipótesis muy próxima. En ausencia de un vínculo espontáneo entre los diversos elementos memorizados, escribe, el universo subjetivo de los autistas

se identifica, hasta una edad avanzada, con un conjunto no jerarquizado de memorizaciones perceptivas, visuales, auditivas y lingüísticas. Por consiguiente, su coherencia interna depende de lo que se perciba. Esta sería una de las posibles explicaciones de este gusto universal de las personas autistas por los ambientes estructurados: su sentido de permanencia pasaría por la percepción continua de regulación en el medio ambiente. (Mottron, 2004, p. 186)

Las conductas de inmutabilidad representan reglamentos que ellos se han inventado o de regularidades que ellos han observado. Yo funcionaba, relata Williams, “bajo la férula de una multitud de principios muy estrictos” (1999, p.139). No ignoraba que se trataba de “sus propias reglas” y que “no eran compatibles con las de la vida despreocupada de las personas adaptadas y bien en su propia piel” (Williams, 1999, p.139). La siguiente anécdota revela que la norma es tan valiosa que su respeto puede llegar al absurdo y a la sumisión a los malos tratos. Cuando Gerland entró en la escuela primaria, los muchachos vinieron a decirle:

“Tendrás una paliza al día”. Me pareció que era una regla extraña, dijo, pero acepté. Porque en la escuela pasaban muchas cosas que yo no entendía y a las que sólo había que resignarse. Los chicos me pidieron que los siguiera hasta el baño del sótano, con acceso directo desde el patio. Allí me daban un puñetazo en el estómago todos los días, la mayoría de las veces solo uno. Quizás no fue tan divertido eso de golpearme, ya que mi umbral de dolor era muy alto y cuando me dolía, nunca dejaba que se notara [...] Me golpearon todos los días hasta que alguien fue a contarle a la maestra. No me gustó, ella no tenía que cuidar de mí y yo lo encontraba ofensivo. Ahora se volvía notorio que me habían engañado, y me sentía como una idiota. Porque yo misma había ido a buscar a los chicos en los casos en que parecían haber olvidado alguna vez golpearme. Había creído que debía ser así. (Gerland, 2004, p. 88)

Las primeras adquisiciones del signo se realizan de manera estática; sin embargo, cuando las capacidades del sujeto se desarrollan, poco a poco se vuelve capaz de movilizarlas.

“El autista no tiene acceso al orden por sí mismo, a menos que haya alcanzado un nivel bastante elevado (una vez que tenga acceso al movimiento, a la interacción)” (Harrison, 2010, p. 85). Se comprueba entonces que es capaz de despegarlos de su conexión rígida al referente. Al interactuar los signos ordenados se vuelven menos estáticos y tienden a desprenderse de la situación de aprendizaje. Ya no son sólo términos-etiquetas, añadió, el sujeto los organiza en su memoria de una manera propia, que le permite introducirlos en relaciones de contraposición mutua. Cuando Grandin se ve obligado a recurrir a íconos como “una paloma o una pipa” para representar la noción abstracta de paz, no es solo por la vinculación de estas palabras con la imagen de un referente: ella los inserta en relaciones de oposición para la paloma con otras aves, y para la pipa con otros objetos que se fuman. La fijación inicial del significado del signo tiende a disminuir progresivamente mediante un intenso trabajo de memorización. Gracias a él se produce una cierta flexibilidad en su utilización. No sin resistencia, el autista adquiere la noción de que un mismo objeto puede ser designado por signos diferentes, que la localización del objeto no es rígida, incluso que conviene distinguir la cosa y su imagen.

El ordenamiento mnemónico de los signos se organiza en el autista según una lógica espacial: los modelos mencionados son el mapa geográfico, el rompecabezas, un almacenamiento de CD-rom y una compartimentación provista de etiquetas. La estructuración de la memoria es el resultado de un esfuerzo voluntario, se organiza a partir de lo visual, y no está impulsada por elementos inconscientes. El sujeto afirma estar en presencia inmediata del ordenamiento de la información almacenada. Los elementos de su memoria permanecen anclados en la percepción. En cambio, la memorización que se apoya en el significante no es visualizable: está regida por una gramática preconsciente, así como por el goce unido en el inconsciente a los significantes-amos².

A falta de adquisición espontánea de la gramática inherente al sistema significante, los autistas se ven obligados a aprenderla de memoria. A veces lo hacen muy bien. Sus capacidades mnemónicas son tales que muchos autistas de Asperger poseen un excelente dominio de su idioma, o incluso de varios. No son genios gramaticales, por eso, para compensar la dispersión de los signos, tienden a convertirse en genios mnemónicos.

A medida que el autista progresa, sus facultades mnemónicas le permiten adquirir una flexibilidad cada vez mayor en el vínculo del signo con la imagen del referente, además, la capacidad del signo para relacionarse con otros signos se desarrolla, de tal forma que las aptitudes para la abstracción del sujeto autista pueden unirse a las del sujeto no autista. Entonces no puede faltar una pregunta; ¿cuándo el signo se vuelve flexible y combinatorio no se transforma en significante? ¿Deberíamos estar de acuerdo con los Lefort en que en el autismo hay “al menos S2 porque el Otro habla” (1998, p. 318)? Los signos que adquieren un valor diferencial se asemejan a los S2, pero no se les puede identificar totalmente: difieren en su dificultad para borrar su anclaje en una referencia a la cosa percibida.

La construcción de la realidad y del yo social se hace esencialmente para el autista a partir de signos que se desprenden con dificultad del ideal, es decir, una palabra/un sentido. El resultado es que los autistas mejor estructurados desean presentar una fachada social transparente, sin ambigüedades, que no esconda nada de sus pensamientos.

No hay ninguna diferencia entre mi persona privada y mi persona pública. En cualquier circunstancia, soy yo mismo. Me parece que esta autenticidad, esta transparencia ingenua constituye una cualidad. Sin embargo, forma parte de mi locura, tal vez porque espero la misma transparencia de los demás y, en eso, me equivoco. (Ouellette, 2011, p. 19)

El niño autista se esfuerza por hacer y por comprender la apariencia: le resulta tan difícil mentir

² “El inconsciente tiene que ver ante todo con la gramática, [...] tiene también un poco que ver, mucho que ver, todo que ver, con la repetición, es decir la vertiente totalmente contraria a lo que o para lo que sirve un diccionario”. (Lacan, 1971, p. 19)

como captar una falsa creencia en otro. Da prioridad a los enunciados que se basan en el mundo de las cosas y se cierra a la dimensión de la enunciación que implica una división del sujeto.

Una mutación subjetiva, que no podemos abordar aquí, se produce en autistas de alto nivel: los signos se vuelven menos rígidamente unívocos, mientras que se establece una conexión con los afectos. La lengua verbosa y la lengua de signos tienden a ser sustituidas por una nueva lengua, la del deshielo de los afectos.

REFERENCIAS

- Boysson-Bardies, B. (1996). *Comment la parole vient aux enfants*. París: Odile Jacob.
- Kantzas, P. (1987). *Le passe-temps d'un Dieu. Analyse de l'autisme infantile*. Cergy-Pontoise: Dialogues.
- Damaggio, N. (2011). *Une épée dans la brume. Syndrome d'Asperger et espoir*. París: Anne Carrière.
- De Clercq, H. *Dis maman, c'est un homme ou un animal?* Mougins: Autisme France Diffusion.
- Donville, B. (2006). *Vaincre l'autisme*. París: Odile Jacob.
- Gerland, G. (2004). *Une personne à part entière*. Mougins: Autisme France Diffusion.
- Grandin, T. (1997). *Penser en images*. Odile Jacob: París.
- Harrisson, B. (2010). *L'autisme : au-delà des apparences*. Rivière du loup: CONSULTED.
- Hébert, F. (2006). *Rencontrer l'autiste et le psychotique*. París: Vuibert.
- Kanner, L. (1943 [1983]). *Autistic disturbances of affective contact in L'autisme infantile*. París: PUF.
- Keller, H. (1928). *Sourde, muette, aveugle. Histoire de ma vie*. París: Payot.
- Lacan, J. (1950 [1966]). "Cénac M. Introduction théorique aux fonction de la psychanalyse en criminologie" en *Ecrits I*. París: Seuil.
- Lacan, J. (1962-63 [2004]). "L'angoisse". *Le séminaire Livre X*. París: Seuil.
- Lacan J. (1971). "El saber del psicoanalista" en *Hablo a las paredes*. París: Seuil.
- Lefort, R. et R. (1998). "L'autisme, spécificité", en *Le symptôme-charlatan*. París: Seuil.
- Luria, A. R. (1965 [1970]). *Une prodigieuse mémoire*. Suiza: Delachaux et Niestlé.
- Ouellette, A. (2011). *Musique autiste*. Montréal: Triptyque.
- Maleval, J.-C. (2007). "Plutôt verbeux les autistes" en *Nouvelle revue de psychanalyse*. París: Ecole de la Cause Freudienne.
- Maleval, J.-C. (2009). *L'autiste et sa voix*. París: Seuil.
- Mottron, L. (2004). *L'autisme : une autre intelligence*. Bruxelles: Mardaga.
- Mottron, L. (2016). *L'intervention précoce pour enfants autistes*. Bruselas: Mardaga.
- Nazeer, K. (2006). *Laissez entrer les idiots*. París: Oh Editions.
- Park, C. C. (1972). *Histoire d'Elly. Le siège*. París: Calmann-Levy.
- Peeters, T. (1996). *L'autisme. De la compréhension à l'intervention*. París: Dunod.
- Sinclair, J. (1992). "Bridging the gaps: an inside-out view of autism" in *High functioning individuals with autism*. New York: Plenum Press.
- Tammet, D. (2006 [2007]). *Je suis né un jour bleu*. París: Les Arènes.
- Williams, D. (1996). *Quelqu'un, quelque part*. París: J'ai Lu.
- Williams D. (1999). *Si on me touche, je n'existe plus*. París: J'ai Lu.