

Textos: Neus Carbonell

Intervención realizada en la "Gran Jornada de Estudio sobre el Autismo: Aprender de Otra manera" celebrada en Bruselas el día 28 de febrero del 2015

¿Cómo aprender sin el saber del Otro?

Algunas reflexiones sobre el autismo en la escuela

En la obra de Marguerite Duras *La pluie d'été*, el personaje Ernesto, un chico que debe tener "entre doce y veinte años",¹ asiste a la escuela solo durante diez días. La mañana del décimo regresa a su casa para decirle a su madre que no piensa volver a clase puesto que en la escuela le enseñan cosas que no sabe.² Ernesto es el hijo mayor de una progenie de siete que habita en la "banlieu" parisina. Un día él y sus hermanos se encuentran un libro de cuero negro con un agujero en su interior, un agujero provocado por el fuego. El chico, fascinado por este objeto, se sume en una fase de silencio y se encierra con el libro quemado, que no es ni más ni menos que el *Eclesiastés*. Ernesto emerge de su silencio para afirmar con total certeza que ha leído el libro. Sus hermanos le recuerdan que no sabe leer y que por tanto es imposible. Ernesto les responde que ha aprendido a leer y que les puede relatar el contenido. Para comprobar la veracidad de su afirmación, preguntan a un maestro, que asombrado por "la sed de conocimiento del chico", recomienda su escolarización.

Esta hermosa historia relatada por Marguerite Duras señala una cuestión fundamental, a saber: ¿de qué se trata cuando se trata de aprender? Ernesto no puede soportar ir a la escuela porque allí le enseñan cosas que no sabe. Ello parecería un chiste, pero no lo es. Más bien se asimilaría a un *witz* que, como tal, contiene una verdad. Ernesto, que ha aprendido a leer a solas con su objeto, nos indica algo a tener en cuenta ante cualquier empeño de enseñar, de querer que un niño autista aprenda.

La escolarización de los niños autistas constituye actualmente una cuestión fundamental en el diseño de las políticas sobre el autismo. La presión para incluir a los niños con autismo en la escuela ordinaria obedece, por un lado, a la sustitución de la clínica por la pedagogía; y, por otro, a la supremacía del pensamiento del *para todos igual*. Desde mi punto de vista, es perentorio que el psicoanálisis entre en este debate. No solo porque el psicoanálisis tiene, obviamente, mucho que decir sobre el autismo, sino también porque los psicoanalistas debemos poder estar a la altura de la época.

¹Duras M., *La lluvia de verano*. Ed. Alianza, pág.12

² *Ibíd.*, pág.20

Los ideales pedagógicos se sostienen en la necesidad y la conveniencia de ir a la escuela para aprender lo que no se sabe. Sin embargo, para el sujeto eso no es suficiente, puede que ni siquiera relevante. Para aprender es imprescindible la puesta en marcha de la transferencia y, por lo tanto, la suposición de que el Otro sabe. En definitiva, la intervención del Sujeto Supuesto al Saber.

No hay duda de que planteadas así las cosas, los autistas presentan un reto. En primer lugar porque la relación con el Otro es demasiado real. Sabemos que más bien se protegen de los efectos, que pueden ser devastadores, del deseo del Otro. Entonces, ¿cómo aprender sin el saber del Otro? Que el libro que causa la fascinación de Ernesto sea una Biblia con un agujero, no es simplemente una bonita imagen literaria. Verdaderamente, el agujero, más que ser un accidente que molestaría para su lectura, constituye su rasgo imprescindible. Finalmente, ante un niño autista un enseñante debe poder encontrar la buena manera de encarnar ese real inscrito en el libro del saber.

A menudo constatamos que los niños autistas no expresan ningún interés en lo que les ofrecemos, a menos que algo en ello les atraiga a su modo. Sin embargo, aprenden. Quizás debería suprimir el “sin embargo” y subrayar “a su modo”, condición absolutamente imprescindible. He escuchado a muchos padres contar que su hijo “ha aprendido a escribir solo”, es decir sin la intervención directa, ni aparente, del Otro. Se trata de niños que se las han ingeniado para evitar los caminos inaccesibles para ellos, del deseo del Otro. Lo que los obliga, por tanto, a tomar, a diseñar, sus propias rutas.

El lugar del enseñante

¿Cómo aprender sin el saber del Otro? ¿Qué Otro hacer existir en la relación con el saber cuando el Otro es demasiado real? Estas dos preguntas me parecen un punto de partida necesario para la reflexión sobre autismo y educación. Sin embargo, analizadas con detenimiento sugieren que la posición del enseñante debe ser profundamente original, a contracorriente de lo habitual, más bien contra el sentido común de lo pedagógico. Y, sobre todo, abiertas a la invención.

En efecto, la práctica con autismo desde la orientación lacaniana, especialmente a partir de los trabajos de la práctica entre varios, ha puesto de relieve que no es la vía del Sujeto Supuesto al Saber sino la del síntoma, la que conviene tomar. Esta vía supone que no hay nada escrito, decidido de antemano, sino que el saber está por construir cada vez. Freud fue muy claro al indicar que debería ser así para el analista ante cada nuevo caso. Pues bien, también esta suspensión voluntaria del saber es una condición para el trabajo con los autistas. Lo es para

poder sostener la posición que permite escuchar lo que el niño tiene para decirnos, pero también para que él pueda escuchar lo que tenemos para decirle.

La suspensión voluntaria del saber va acompañada de la renuncia efectiva a manifestar ningún deseo. Ningún deseo de enseñar a leer, a contar, a escribir. Es decir, siguiendo la precisa fórmula que nos da Jacques-Alain Miller en su seminario *El ultimísimo Lacan*: “Aguardo, pero no espero nada”. Miller afirma que esta frase significa que “el S1, justamente porque tiene el sentido del Uno, implica, aguarda, pide un S2, pero sabiendo al mismo tiempo que no vendrá”.³ La práctica entre varios ha demostrado en sus casos la importancia de evitar completar el S1 del niño con un S2.

Aguardar sin esperar nada, libera del imperativo del sentido y permite trabajar de otra manera. Así, en lugar de ofrecer sentido al niño autista, operar con el fuera de sentido, operar con otro S1. Al fin y al cabo, el niño autista rechaza el sentido pero no el intercambio. Trabajar fuera de sentido, con los S1 producidos por el niño, promueve entonces efectos insospechados.

No obstante, ¿cómo se hace con los S1 del autista para producir algo nuevo? En el prefacio al libro de Hélène Bonnaud, *L'inconscient de l'enfant*, Jacques-Alain Miller nos da otra indicación para la clínica con niños: “El sujeto sale aplastado de su encuentro con el lenguaje (...). Él renace, *born again*, del llamado hecho a un segundo significante (...). Si el analista consigue hacerse este segundo significante, consigue milagros con el niño”.⁴ Creo que esta frase explica la cita de Lacan por la cual “un significante representa a un sujeto para otro significante”.⁵ Es decir, señala al sujeto como efecto de la cadena significante. Miller apunta a la función del analista como lugar en la cadena significante, para tratar el goce en la clínica con niños. Los autistas no tienen a su disposición la cadena significante para tratar el goce, solo el S1. Los milagros se producen gracias al tratamiento del goce por *lalangue*, que ha entrado en dialéctica con otro cuerpo. Podríamos decir que se produce una suerte de efecto de cadena con los S1, lo que Rabanel ha denominado la salida del autismo por el diálogo.

¿Cómo transmitir la ética de esta posición en la relación del niño autista con lo educativo? No se trata de una técnica que pueda aprenderse y reproducirse, sino de una posición subjetiva a la que, verdaderamente, se llega por el análisis. Se trata, al fin y al cabo, de una experiencia que debemos aspirar a poder contagiar su deseo.

La institución como *partenaire*

³ Miller, J.-A. *El ultimísimo Lacan*. Buenos Aires. Paidós, 2012, pág.158

⁴ Bonnaud, H. *El inconsciente del niño*. Madrid. Gredos, 2014, pág.14. Traducción Iván Ruiz.

⁵ Lacan, J. “Posición del inconsciente” en *Escritos II*, Madrid. Siglo Veintiuno, 1999, pág. 819

Aprender en los contextos educativos exige del autista, como de cualquier otro niño, que consienta a estar en instituciones educativas. La experiencia nos demuestra que no es nada fácil de entrada y, a menudo, diversas maniobras son necesarias para obtener su consentimiento. Para empezar, los marcos educativos están organizados alrededor de tanto sentido, que los autistas no pueden experimentarlo sino como un exceso y de forma invasiva. El niño autista no puede incluirse en el espacio del Otro —el espacio siempre es del Otro— sin unas condiciones previas. Y solo cuando estas se dan, puede entonces empezar el trabajo. Pero además, estas condiciones son singulares para cada caso. Lo que nos indica que, en realidad, cuando buscamos la integración del autista en el entorno escolar, partimos siempre del lugar equivocado. Solo cuando conseguimos que el entorno escolar se integre en la singularidad del niño, tomamos la buena dirección.

Entrar en un entorno educativo significa aceptar ponerse bajo un Otro que pide. En general, los entornos educativos exigen la docilidad de sus pupilos a la demanda del Otro educador. A menudo es necesario un vaciado de la demanda para que algo empiece a producirse.

La institución puede empezar a ser un lugar de vida, cuando se constituye como un vacío en el que se crean las condiciones para que surja la contingencia de un nuevo lazo. Las experiencias exitosas demuestran que no basta con que las personas próximas a los niños con autismo se presten dócilmente a acompañarles en sus invenciones, a menudo es necesario un cierto viraje de la institución misma, suficientemente dócil, dispuesta a aprender la lengua del autista.

¿Por qué aprender?

Convengamos en la función civilizadora de la educación. En este sentido, la escuela tiene como primer cometido hacer posible el lazo, la comunidad. Sabemos, desde Freud, que ello exige una renuncia pulsional. He constatado en mi práctica con niños, que la escolarización es exitosa cuando facilita al sujeto recursos para tratar el goce y hacer algo con él, es decir hacerlo compatible con la civilización. También he sido testigo de los fracasos cuando la escuela opera como una maquinaria normativa y normativizante, que no atiende a ninguna singularidad.

En efecto, en el caso de los niños autistas se plantea cómo invitar a la civilización a alguien, digámoslo de manera simple, que no quiere, o no puede, formar parte de ella. ¿Qué tipo de lazo promover entonces? Creo que solamente el psicoanálisis ofrece una respuesta fundada a esta paradoja. A diferencia de todas aquellas doctrinas que demandan la normalización del niño autista —es decir, que suprima su síntoma en nombre de las normas del Otro— el psicoanálisis sostiene que solamente por la vía del síntoma es posible inventar un nuevo lazo.

Con el psicoanálisis entendemos el síntoma como el tratamiento que el sujeto ha encontrado para su goce. Las doctrinas que exigen la renuncia pulsional por medio de la represión normalizadora olvidan, o ignoran, que suprimir el síntoma solo conlleva que aparezcan muchos otros, como testimonian la multiplicación de los llamados trastornos de conducta. Por otra parte, que un niño haya consentido a estar sentado cuando se le pide que sea así, a saludar al entrar a una sala, a despedirse al salir de ella, a repetir buenos días, gracias, por favor, no significa en absoluto que haya establecido un lazo con el Otro. A veces, puede ocurrir que el autista adopte estas “pautas de conducta” para mantener su aislamiento. Es decir, que las incorpore a su síntoma.

Digamos, pues, que frente a una metodología pedagógica basada en la adopción de reglas y principios para todos, en la cual la excepción solo viene a confirmar la regla, hay otra forma de aprender. Aquella que toma como punto de partida el síntoma del sujeto y lo acompaña para llevar sus consecuencias lo más lejos posible, propiciando efectos civilizadores. Aprender de otra manera significa orientarse por lo real, para que éste no engulla al ser de manera inexorable, sino que le permita vivir lo mejor posible, también entre otros.

Las experiencias de las que testimonia el psicoanálisis nos hablan de ello. También lo encontramos en algunos relatos de autistas de alto nivel, como Temple Grandin, que a partir de su malestar en el cuerpo se inventó una manera digna de formar parte de la civilización, e incluso de contribuir a ella. ¿No es éste, pues, el mejor resultado de aprender?