DECLARACIÓN y AUTORIZACIÓN

Yo: **GABRIELA ESTEFANÍA JARAMILLO VILLACÍS,** con **CC. 171918782-3,** autora del trabajo de graduación intitulado: **"ANÁLISIS DE LA FUNCIÓN DE LOS MÉTODOS PEDAGÓGICOS EN EL RECORRIDO PULSIONAL EN NIÑOS DIAGNÓSTICADOS CON AUTISMO QUE ESTÁN EN PROCESO DE INCLUSIÓN DENTRO DE UN AULA". Estudio realizado desde el psicoanálisis con niños de tres a siete años en el periodo de junio-septiembre del 2016 en el Centro Voces.,** previa a la obtención del título profesional de **PSICÓLOGA CLÍNICA,** en la Facultad de **Psicología.**

1.- Declaro tener pleno conocimiento de la obligación que tiene la Pontificia Universidad Católica del Ecuador, 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 graduación 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 Pontificia Universidad Católica del Ecuador a difundir a través de sitio web de la Biblioteca de la PUCE, el referido trabajo de graduación, respetando las políticas de propiedad intelectual de Universidad.

Quito, marzo 2017

GABRIELA ESTEFANÍA JARAMILLO VILLACÍS
CC. 171918782-3

PONTIFICIA UNIVERSIDAD CATÓLICA DEL ECUADOR

FACULTAD DE PSICOLOGÍA

DISERTACIÓN PREVIA A LA OBTENCIÓN DE

PSICOLOGO CLÍNICO

ANÁLISIS DE LA FUNCIÓN DE LOS MÉTODOS PEDAGÓGICOS EN EL RECORRIDO PULSIONAL EN NIÑOS DIAGNOSTICADOS CON AUTISMO QUE ESTÁN EN PROCESO DE INCLUSIÓN DENTRO DE UN AULA

Estudio realizado desde el psicoanálisis con niños de tres a siete años en el período de junio a septiembre del 2016 en el Centro Voces

NOMBRE

Gabriela Estefanía Jaramillo Villacís

DIRECTORA: Cecilia Vaca

Quito, 2017

Tabla de contenido

INTRODUCCIÓN **1**

CAPÍTULO I: ESPECTRO AUTISTA **4**

1.1 Recorrido Histórico y Conceptual 5

1.2 El Autismo: debate sobre su origen etiológico 7

1.3 Recorrido del concepto autismo desde los Manuales Diagnósticos de Psicología y Psiquiatría 9

1.4 Definición desde el psicoanálisis 11

1.4.1 De la mutualidad a la función materna 12

1.4.2 El Estadio del Espejo 16

1.4.3 Registros real, simbólico, imaginario en el autismo 17

CAPÍTULO II: RECORRIDO PULSIONAL **19**

2.1 Definición de Pulsión 20

2.2 Tiempos de la pulsión 21

2.3 Los objetos de la pulsión en el niño autista 23

2.3.1 Autismo ¿una pulsión sin circuito, una superficie sin agujeros? 24

2.3.2 Objetos ¨a¨ 26

2.3.3 El juego ¿entre pulsión y lenguaje? 28

2.3.4. Lenguaje 32

CAPÍTULO III: EL VÍNCULO EDUCATIVO Y LA FUNCIÓN DE LOS MÉTODOS PEDAGÓGICOS EN NIÑOS DIAGNOSTICADOS CON AUTISMO **34**

3.1 El vínculo educativo 34

3.2 Los educadores como agentes de la educación 36

3. 3 El Sujeto de la Educación y la especificidad de los niños autistas 37

3.4 Los métodos pedagógicos, los contenidos de la educación y el aprendizaje 39

3.5 El reto de la inclusión y la importancia de la escolarización 40

CAPITULO IV: LOS MÉTODOS PEDAGÓGICOS EN EL CENTRO VOCES **42**

4.1 El Centro Voces 43

4.1.1 Momento del Trabajo Pedagógico 44

4.1.2 Momento de Terapia de Lenguaje 45

4.1.3 Momento del Taller de Música 46

4.1.4 Momento del Receso/Comida 47

4.1.5 Momento de la Salida 48

4.2 Metodología utilizada 49

4.3 Análisis de Resultados 50

4.3.2 Cuestionario Padres 53

4.3.3 Diario de campo 54
4.3.4 Casos 55
4.3.5 Relación con las educadoras: ¿de los métodos pedagógicos a un posible lazo transferencial? 66
4.3.3 Relación con la Investigadora 68
CONCLUSIONES 70
RECOMENDACIONES 73
BIBLIOGRAFÍA 74
ANEXOS 1

RESUMEN

La disertación analiza la función de los métodos pedagógicos en el recorrido pulsional en los niños con autismo que están en proceso de inclusión dentro de un aula partiendo de un enfoque psicoanalítico. Para esto se realizaron observaciones dentro un centro educativo que trabaja con niños de cuatro a siete años con el propósito de que a futuro puedan ser incluidos dentro de un aula. Los resultados encontrados resaltan la importancia de la relación entre educadoras y niños como pilar de los cambios que se producen. La presente disertación representa un aporte al ámbito clínico y educativo del trabajo con autismo ya que muestra que relación de estos ámbitos favorece el desarrollo del niño.

INTRODUCCIÓN

El estudio sobre la función de los métodos pedagógicos en el recorrido pulsional en niños diagnosticados con autismo surge a partir de la posibilidad de la investigadora de realizar sus prácticas pre-profesionales en una escuela donde se habían incluido algunos niños autistas. El trabajo con ellos dentro del aula hizo surgir la pregunta sobre que era aquello que provocaba cambios en algunos de estos niños, cambios que habían sido comentados por las educadoras. Además, la formación académica de la investigadora, basada en el enfoque psicoanalítico, le ofrece ciertas categorías para intentar comprender los posibles cambios en los niños, lo que plantea la pregunta de la investigación: ¿Qué función cumplen los métodos pedagógicos usados dentro del aula en el recorrido pulsional en niños diagnosticados con autismo?

Por otra parte, el autismo es un tema que se encuentra en constante investigación ya que según los datos de la Organización Mundial de la Salud (OMS) (2016) se calcula que la media de prevalencia es de 1 de cada 160 niños ubicados dentro del trastorno del espectro autista, la cual varía considerablemente entre los distintos estudios. En cuanto a cifras del autismo, específicamente, Viana dirá: ¨ (…) la prevalencia del autismo se ha elevado de 2 a 5 niños por cada 10.000 – cifra que se manejaba a mediados del pasado siglo- a 1 de cada 110 – según se estima actualmente en las sociedades llamadas occidentales.¨ (Viana, 2011, pág. 328).

En el Ecuador, existen algunas instituciones que trabajan con niños dentro del espectro autista, entre ellas se encuentra la fundación Entra a mi mundo, ubicada en el norte de Quito, con formación específica en Trastornos del Espectro Autista, que cuenta con un equipo de educadores y psicólogos para el desarrollo de métodos de intervención con enfoques integrales que se adapta a todas las etapas del ciclo vital del sujeto; basado en programas individuales.

Según la directora de dicha fundación, Ligia Noboa (2006), en una investigación que la fundación realizó en colegios de Cuenca se determinó que la relación de prevalencia del autismo es de 1 entre 144 habitantes. En general, en el país hay una escasez de investigaciones sobre el autismo por lo cual tanto los índices de prevalencia como el trabajo que se hace con los niños muchas veces no son los más pertinentes. Además, hay pocas instituciones que cuenten con personal especializado en el tratamiento de esta problemática. Existiendo algunas fundaciones que trabajan con dicho trastorno ubicadas en Quito y Guayaquil, algunas de ellas creadas por los padres de niños autistas.

Además, como parte de la disertación, se trabaja sobre la posibilidad de inclusión de los niños autistas, lo cual debido a la individualidad de cada sujeto y las políticas del país, amerita un análisis caso por caso. El Estado procura el acceso a la educación a las personas con discapacidad ya sea en un centro educativo especializado u ordinario.

Por lo que, el objetivo principal de esta investigación, es analizar la función de los métodos pedagógicos en el recorrido pulsional en niños que son diagnosticados con autismo y que están dentro de un proceso de inclusión en un aula.

En relación al desarrollo teórico de la disertación se usa la técnica documental sustentada en fichas, subrayados, resúmenes, abstracción de ideas principales y secundarias. Con la información obtenida y en conjunto con la teoría revisada se apoya el análisis de los métodos usados en dicha fundación desde un enfoque psicoanalítico. En lo que respecta a la investigación de campo se usa la metodología cualitativa que comprende la observación, a través de un diario de campo enfocándose en objetos y acciones que fueron considerados como indicadores del recorrido pulsional. También se realizaron cuestionarios para los padres con la finalidad de obtener datos importantes en cuanto al desarrollo de los niños que serían relevantes y complementarios al proceso de observación; junto a entrevistas semiestructuradas a las educadoras.

La disertación se realizó en un centro pedagógico llamado Voces, el cual tiene un programa de integración pedagógica, para niños en edades pre escolares, cuyo equipo de trabajo consta de psicóloga clínica, terapistas del lenguaje, educadora especial y médica-parvularia.

Debido a que existe una diversidad de tratamientos las personas que trabajan en el cuidado y educación de los niños con autismo recurren a una diversidad de métodos y técnicas para que en la posterioridad puedan ser incluidos dentro de un aula para encontrar la forma personalizada para proseguir con cada uno de los niños que están siendo incluidos, observación que se descubrió en las prácticas pre-profesionales y posteriormente, en el centro ¨Voces¨, razón por la cual despertó el interés acerca de realizar dicho tema.

La disertación comienza con definiciones más utilizadas en relación al espectro autista, revisando la definición desde el DSM y posteriormente la definición desde el enfoque psicoanalítico. En el segundo capítulo, se tratará sobre el recorrido pulsional, tomando algunos conceptos específicos de Freud, Lacan tales como el objeto ¨a¨, el juego y el lenguaje, así como un grupo de psicoanalistas que trabajan sobre la prevención del autismo, PreAut. Se busca aprehender dicho recorrido pulsional o tiempos de la pulsión,

a través de la relación del niño con los objetos pequeños a, o su posición en torno a ellos. Posteriormente, se considerará el juego como indicador privilegiado del tercer tiempo de la pulsión, por tanto de una búsqueda de intercambio con el otro, lo que se visualizaría también en el desarrollo del lenguaje.

En el tercer capítulo, se analiza el vínculo educativo, el cual consta de tres elementos, el agente, el sujeto y los contenidos de la educación. También dependerá de la especificidad del niño autista como sujeto de la educación pero cuyas características lo diferencian de los demás. A partir de ello, se abre la pregunta sobre la posibilidad de inclusión de los niños autistas dentro de un aula regular. En el cuarto capítulo, se expone la metodología utilizada tanto en el centro como en la investigación para dar cuenta de los cambios que se visualizaron en los niños a nivel del circuito pulsional y su posición autista. Por último, se presentarán las conclusiones y recomendaciones que se desprenden de la investigación.

CAPÍTULO I: ESPECTRO AUTISTA

El primer capítulo tiene como objetivo identificar las definiciones del autismo desde las concepciones médicas y psicoanalíticas necesarios para la compresión del recorrido pulsional con niños diagnosticados con autismo.

En el Manual Diagnóstico y Estadístico de los Trastornos Mentales, en su quinta edición, (DSM V) el autismo se encuentra dentro de los trastornos del espectro autista junto a afecciones como el trastorno desintegrador infantil y el síndrome de Asperger. Según la OMS (2016) ¨Los TEA son un grupo de afecciones caracterizadas por algún grado de alteración del comportamiento social, la comunicación y el lenguaje, y por un repertorio de intereses y actividades restringido, estereotipado y repetitivo.¨ Igualmente, la OMS manifiesta que hay sujetos que, junto a la detección e intervención temprana, pueden llevar una vida productiva e independiente, hay otros que necesitan de cuidados y atención constantemente.

Por otro lado, se hace uso de los conceptos psicoanalíticos debido a que ponen gran interés en la dimensión psíquica de cada ser humano, independientemente de su situación, lo que permite aproximarse al sufrimiento más allá de la pura organicidad. Según Jerusalinsky (2011), el autismo se ubica como una cuarta estructura, llamada de la exclusión ya que se presenta un desequilibrio en el encuentro entre agente materno y niño, lo que deja al sujeto fuera de los registros simbólico e imaginario, dejándolo en el plano Real. Es así, que un grupo de investigación en Francia, estableció un programa, llamado prevención del autismo (PreAut), para realizar una detección precoz de riesgo de autismo, a partir de la teoría freudiana de las pulsiones y el recorrido pulsional. (Crespin, 2004). Haciendo uso de algunas de sus propuestas sobre las pulsiones en conjunto con los datos obtenidos dentro de la observación se consideran indicadores como la voz, la mirada, el lenguaje, el juego y la construcción espacio/tiempo. En la disertación también se analizó el de estadio del espejo puesto que la construcción del cuerpo se sostiene en lo imaginario, para que dicho cuerpo devenga es necesario ese Otro que hará uso del lenguaje que le presente el cuerpo al niño y le permita apropiarse de él.

1.1 Recorrido Histórico y Conceptual

Haciendo un breve recorrido histórico, el término autismo fue planteado por primera vez por Bleuler para describir la alteración del contacto afectivo de las esquizofrenias, es decir como un síntoma secundario de las mismas. Los primeros en publicar descripciones acerca de lo que posteriormente se conocerá como espectro autista son Leo Kanner en 1943 y Hans Asperger en 1944 cuya característica principal era una profunda alteración de la relaciones con otras personas. Una vez planteado como una entidad en 1943, se presenta un concepto unificado de lo que se denominará psicosis infantiles.

Cecchi citando a Kanner en 1943 describe que los síntomas son:

> (…) *El retraimiento*: aislamiento, indiferencia total, desinterés completo por el mundo y las personas, no miran a los ojos, mirada vacía e imposible de atraer, no soportan el contacto, permanecen solos. Los objetos y juguetes no son usados normalmente, sino que los hacen rodar, o los chupan. *La necesidad de inmutabilidad*: de los objetos, de los lugares y de las personas. *Estereotipias*: gestuales, movimientos con las manos ante los ojos o a los costados, aleteos con los brazos, gestos de teclear, golpear; rocking. *Alteraciones del lenguaje*: el retraso del lenguaje es constante, farfulleo, jerga, ausencia total, si existe es estereotipado, ecolalia, no tiene valor comunicacional, no utiliza el yo.
>
> (Cecchi, 2009, pág. 3)

Desde 1943 a 1970, la problemática del autismo queda de lado y es en la década de 1970 donde se lo vuelve a retomar, dando lugar a los múltiples diagnósticos según las clasificaciones internacionales. En una mesa redonda presentada en el 2010, cuyos datos son recogidos en el libro de ¨El juego en los límites¨ de Norma Bruner (2012), Jerusalinsky cuestionará la temporalidad en la que se presentan los conceptos de autismo. Es así que analizará la diferencia de tiempos entre 1943 a 1970, y manifestará que se debe al planteamiento del autismo como un nuevo paradigma que responde a procesos inconscientes en el discurso social.

Es en esta época que la lectura estructural e interpretación, no se basa en la particularidad de los fenómenos sino que se junta a ciertos códigos de desciframiento relacionados al estructuralismo. Por un lado, se toma las estructuras cerradas como algo fijo e inamovible. Por otro lado, se las contempla como estructuras abiertas y en constante transformación, es decir, más cercano a las aproximaciones freudianas.

En 1979, L. Wing y J. Gould, introdujeron la denominación de trastornos del espectro autista lo que incluye junto al autismo clásico, el síndrome de Asperger, la psicosis desintegrativa infantil y el trastorno generalizado del desarrollo no especifico.

Para Marcelli (2007), el síndrome autista típico se va desarrollando a lo largo de los dos primeros años manifestándose totalmente entre los 2-3 años. Según el mismo autor, sus manifestaciones son:

Trastornos de relación: lo que engloba las alteraciones en las interacciones sociales que conlleva al niño a aislarse; evitación o rechazo del contacto visual, no existe lenguaje gestual o intercambios mímicos.

Trastornos de la comunicación y del lenguaje: existe una ausencia de lenguaje verbal y gestual, el lenguaje no aparece a la edad habitual. En cuanto a la producción del lenguaje se presenta ecolalia, prosodia artificial y monótona, inversión pronominal y una sintaxis pobre. Mientras que a nivel comprensivo responde a órdenes simples, palabras concretas y realización de tareas simples

Reacciones extrañas y restricción de intereses: ante los cambios, las sorpresas o el intento de un adulto por establecer contacto se presentan reacciones: agresivas, de angustia o cólera. Sus intereses son restringidos y estereotipados en cuanto a sus hábitos motores u objetos extraños junto a conductas repetitivas. No existe juego simbólico o de imitación.

Modulación sensorial y motricidad: buscan estímulos sensoriales como hacer girar un objeto, columpiarse, dar golpes con las manos, dar vueltas, hacer ruidos con la boca, chupar la lengua, etc. Sin embargo, son indiferentes a los sonidos, tienen gustos alimenticios exclusivos al igual que en lo visual. Existe un exceso de actividad o ausencia de la misma.

Funciones intelectuales: sus rendimientos visoespaciales y de memorización son mejores que su capacidad de razonamiento y tratamiento de información.

En relación a la inteligencia, según Marcelli (2007), alrededor del 25% tienen un cociente intelectual dentro del rango normal y dos terceras partes se encuentran dentro del rango de debilidad moderada o grave. Es así que "Si bien el modelo de autista ´inteligente´ no es erróneo, no representa la mayoría de las situaciones clínicas." (Marcelli, 2007, pág. 264).

En cuanto a la epidemiología, se han presentado varios cambios de criterios a lo largo de los años, lo que ha provocado un aumento en la prevalencia debido a criterios más inclusivos, donde se deja espacio a una dimensión subjetiva y ya no solo se lo relaciona con lo deficitario. En relación a la proporción de sexos, existe una predominancia del sexo

masculino y primogénito. Por último, en relación a la etnia, la inteligencia superior y logros profesionales de los padres no existen datos concluyentes.

1.2 El Autismo: debate sobre su origen etiológico

En cuanto a la etiología, Jerusalinsky (2011), alejándose de su enfoque psicoanalítico, hará una revisión de varias propuestas teóricas sobre el origen del autismo. Es así que en el campo de la neurología se trató de encontrar el origen cerebral del autismo, lo que los motivó a diferenciar entre el autismo primario y un autismo secundario. A partir de esta diferenciación, las listas de enfermedades en las cuales se presentaban los signos propios del autismo fue aumentando ya que los neurólogos prestaban atención a las modalidades de interacción de sus pacientes; es así que muchos pacientes portadores de aquellas enfermedades no presentaban características propiamente autísticas, lo que dificultó la comprensión de la etiología y del diagnóstico.

Además, Jerusalinsky (2011) expondrá como el estudio de la transmisión serotoninérgica o factores genéticos que alteran el metabolismo de la serotonina; se habla de anormalidades metabólicas, las cuales han resultado normales. La mayoría considera que los trastornos del espectro autista tienen un origen genético, planteándose la posibilidad de que el autismo responda a anormalidades de un único gen o varios o a su vez la combinación de factores genéticos y medioambientales.

Entre otras propuestas que Jerusalinsky (2011) revisa, el autismo podría ser explicado por anormalidades inmunes o la posibilidad de intoxicación por plomo y mercurio. En cuanto a las estructuras cerebrales se han realizado estudios con énfasis en la implicación del cerebelo y los ganglios basales. En los últimos años, los estudios se han enfocado en el tallo cerebral, lóbulo temporal y áreas de la corteza prefrontal las cuales se relacionan con las fibras dopaminérgicas, sistema que se ha reportado como anormal en el autismo. Por último se habla de la teoría de la amígdala, la cual es fundamental para la inteligencia social lo que se mostraría anormal en el autismo.

Entre algunos aportes de la investigación actual, se habla de los efectos del trauma, donde se hallan importantes cambios en el cerebro y la conducta después de una situación traumática.

Por su parte, el psicoanálisis explica que las primeras experiencias infantiles y el papel del Otro en posición materna han mostrado una relación con las estructuras cerebrales.

“Tomando como referencia los conocimientos aportados por cantidad de publicaciones de neuroetología, los autores afirman que la madre o el ´cuidador primario´ *es el más importante modulador de la estimulación*.” (Jerusalinsky, 2011, pág. 210).

Se ha notado que los “Cambios en la relación madre-hijo modifican la función, estructura y arquitectura neuroquímica del cerebro” (Jerusalinsky, 2011, pág. 211). Es así que el autor dirá “Sería posible hipotetizar desde esta perspectiva que, si lo que orienta al humano que está allí en posición materna para ese bebé es el significante, este ´se hace carne´, marca, de alguna manera, las modalidades de organización y respuesta del sistema nervioso desde esos primeros encuentros con el otro humano” (Jerusalinsky, 2011, pág. 211).

Por último, Jerusalinsky (2011) manifestará que el autismo se presenta como un asunto complejo, aunque en un principio tomó como punto de origen las propuestas neurológicas. Sin embargo, los últimos estudios van en contraposición de una causa unidireccional. Debido a la complejidad del autismo y sus diversas propuestas etiológicas, existen las distintas denominaciones hasta llegar a la denominación de espectro; el autismo se convierte en algo de lo cual la ciencia positivista no puede dar cuenta, no cumple con su propósito de homogenización ya que evita toda consideración de la singularidad.

Es así que según Marcelli (2007), hay controversia respecto a la etiología de este trastorno, lo que provocaría que el diagnosticar sea dificultoso y mientras se desarrollan investigaciones que apuntalan hipótesis distintas, también surgen una serie de tratamientos como el uso de la psicoterapia, tratamientos educativos, tratamientos con fármacos, tratamientos institucionales, terapias conductuales en búsqueda de aliviar el sufrimiento de estos niños y sus familias.

1.3 Recorrido del concepto autismo desde los Manuales Diagnósticos de Psicología y Psiquiatría

Rese (2013) hará un corto recorrido en cuanto a los manuales diagnósticos. En las primeras ediciones del DSM, el autismo se presentaba como manifestaciones tempranas de la esquizofrenia del adulto. Es en la tercera edición, donde el autismo se encuentra separado de la esquizofrenia pero se encuentra dentro de los denominados TGD (trastornos generalizados del desarrollo), lo que se conservará hasta la quinta edición.

Por último, Rese (2013) manifestará que en el DSM-IV y la Clasificación Internacional de Enfermedades, décima edición (CIE-10), se lo describe junto a las alteraciones de interacción social, alteraciones de comunicación y la presencia de patrones restringidos de intereses y conductas estereotipadas, lo que le deja de lado del espectro autista. Es así que en base a estos diagnósticos, en un principio, lo que aparentemente lo dejaría en una el trabajo con los niños con autismo se basa en la reeducación, lo que lo deja en la posición por fuera del campo del Otro.

Mientras que en el DSM-IV-TR, el autismo se encontraba incluido en los Trastornos Generalizados del Desarrollo, categoría en la cual se especifica el trastorno autista, el trastorno de Rett, el trastorno desintegrativo infantil, el trastorno de Asperger y el trastorno generalizado del desarrollo no especificado. En el DSM-V (2014), se encuentra en los trastornos del neurodesarrollo. En cuya categoría, Trastorno del Espectro Autista, engloba todos los trastornos generalizados del desarrollo bajo dicho diagnóstico.

Los síntomas se aprecian dentro de tres categorías:

Comunicación: en el lenguaje oral, pueden presentar un retraso de varios años; sus deficiencias varían desde personas que pueden hablar con claridad a individuos que apenas pueden comunicarse. Pueden carecer de prosodia o hablar en un volumen excesivo. Es posible que no usen el lenguaje no verbal para comunicarse. En el desarrollo de una conversación muestran dificultades, con una tendencia hablar a sí mismos o repetir una misma pregunta una y otra vez a pesar de haber sido contestada.

Socialización: la maduración social es más lenta que de los niños normales y las fases del desarrollo no siguen la misma secuencia. Se presentan señales de alerta cuando a los segundos seis meses de vida el bebé no establece contacto visual, no responde con sonrisas ni se acurruca, mas bien se aleja del progenitor con la mirada fija hacia el vacío. Los lactantes mayores no juegan con otros niños ni señalan objetos. Podrían no mostrar

la ansiedad normal al separarse de su progenitor. En niños pequeños, se presentan berrinches y agresividad posiblemente debido a la frustración por la incapacidad de comunicarse. Los niños mayores tienen poca necesidad aparente de cercanía.

Conducta Motriz: Incluyen acciones compulsivas o rituales sin un fin determinado, denominadas estereotipias, girar, balancearse, aplaudir, golpearse la cabeza y mantener posturas corporales extrañas. Chupan los juguetes o los hacen girar; debido a sus intereses restringidos produce que se preocupen por las partes de los objetos. Tienden a resistirse al cambio y prefieren apegarse a la rutina. Pueden parecer indiferentes al dolor o a las temperaturas extremas, lo que podría provocarles lesiones.

Debido a la variabilidad de la gravedad de los trastornos del espectro autista, en el DSM V se presentan niveles de severidad en cuanto a la comunicación social y las conductas restrictivas.

Comunicación social

Nivel 1 (leve): muestra dificultad para iniciar conversaciones o parece menos interesado en ellas. Se codifica como ¨requiere apoyo¨.

Nivel 2 (moderado): Existen deficiencias pronunciadas tanto en comunicación verbal como no verbal. Se codifica como ¨requiere apoyo sustancial¨-

Nivel 3 (grave): Respuesta escasa ante la aproximación de otros que limita de manera notable el desempeño. Se codifica como ¨requiere apoyo muy sustancial¨.

Conductas restrictivas, repetitivas

Nivel 1 (leve): el cambio provoca algunos problemas en al menos un área de actividad. Se codifica como ¨requiere apoyo¨.

Nivel 2 (moderado): muestra problemas para adaptarse al cambio que se identifican con facilidad e interfieren en el desempeño en distintas áreas de actividad. Se codifica como ¨requiere apoyo sustacial¨.

Nivel 3 (grave): el cambio le resulta extremadamente difícil; todas las áreas de actividad se encuentran afectadas por la inflexibilidad conductual. Causa ansiedad intensa. Se codifica como ¨requiere apoyo muy sustancial¨.

Para el diagnóstico se deben tomar en cuenta:

Duración: puede presentarse desde la niñez temprana, aunque los síntomas pueden aparecer más tarde dependiendo de las demandas de socialización.

Discapacidad: a nivel laboral/académica, social o personal.

Diagnóstico Diferencial: los niños ordinarios pueden tener preferencias intensas y disfrutar la repetición; deben descartarse discapacidad intelectual, trastornos de

movimientos estereotípicos, trastorno obsesivo-compulsivo, trastorno de ansiedad social, trastornos del lenguaje.

Se debe especificar:

Con o sin disfunción intelectual concomitante

Con o sin disfunción del lenguaje concomitante

Asociados a una condición médica o genética o factor ambiental conocidos

Con catatonia

(Morrison, págs. 26-30)

En consecuencia, las definiciones expuestas anteriormente denotan un acento en el comportamiento del niño, pero sin abordar la relación del niño con el agente materno; lo cual se presenta como un pilar fundamental para la comprensión del autismo desde el enfoque psicoanalítico.

1.4 Definición desde el psicoanálisis

Dentro del psicoanálisis existen las más variadas propuestas sobre el autismo. Debido a la complejidad que implica hablar sobre la estructuración psíquica ¨ (…) ya que remiten a los orígenes de la estructuración del aparato psíquico, lugar de divergencias teóricas y donde, por lo tanto, son imprescindibles el intercambio y la discusión.¨ (Cecchi, 2009, pág. 7).

Es así que como una de las propuestas Luján Iuale (2011) hace un análisis de tres grupos de autores lacanianos: Primero un grupo llamado ´Niños sin cuerpo´ que manifiesta el autismo como una a- estructura en ausencia del encuentro con el significante. El segundo ¨ (…) ´Cuerpos sin pulsión´. Este grupo de autores postula un defecto en la presencia original del Otro, que da lugar a una un fracaso en el montaje del circuito pulsional como consecuencia de una falla en la alienación.¨ (Carrera, 2012, pág. 23). Y por último, ¨ (…) ´Cuerpos afectados´. Aquí, la incidencia traumática del significante en el autista, articularía de alguna forma cuerpo y goce[1].¨ (Carrera, 2012, pág. 24).

[1] Goce: diferentes relaciones con la satisfacción que un sujeto deseante y hablante puede esperar y experimentar del usufructo de un objeto deseado (Chemama, 2010, pàg. 291)

Por otro lado Alvarez y Tendlarz harán un recorrido psicoanalítico sobre el autismo en el cual manifestarán: ¨Desde los años 50 el eje es ´no hay llamado´, la ausencia del mismo impide el advenimiento de la palabra. En los años 60 se ubica el binomio alienación-separación y Jacques Alain Miller propone que el autista elige el ser vacío del sujeto (…) ¨ (Alvarez y Tendlarz, 2013, pág. 1)

Es así que a lo largo de los años se han planteado una gran cantidad de propuestas, una de las más llamativa y actual es la de Velleda Cecchi, quien en base a sus experiencias propone al autismo como una nueva creación, ya no como una detención ni una regresión, lo cual indica trabajo psíquico, en favor de defenderse de sus terrores. ¨Se configura un estado delirante donde el delirio no está sobre todo en el discurso, como en la esquizofrenia, sino en el cuerpo y las conductas.¨ (Cecchi, 2009, pág. 8)

Sin embargo, aunque las propuestas son variadas, algo en lo que coinciden los trabajos y propuestas psicoanalíticas es en destacar la importancia de la singularidad de cada niño. Así por ejemplo Cecchi manifiesta: ¨El reconocer su existencia como ser humano, la intencionalidad consciente e inconsciente de cada una de sus expresiones, reconocer su sentido, permite el acceso al mundo de este niño que como todas las personas, es único, singular.¨ (Cecchi, 2009, pág. 10)

Para el desarrollo de la disertación se toman como eje las propuestas del psicoanálisis lacaniano, principalmente las planteadas por Jerusalinsky y Lacan, poniéndolas en diálogo con las propuestas de otros autores como Bettelheim. Dichos planteamientos, se desarrollan no en contraposición sino como concepciones que darán camino y apoyo para la comprensión de las situaciones de los niños del Centro en el cual se desarrolló la investigación.

1.4.1 De la mutualidad a la función materna

Bettelheim (2001) remarca la importancia de la relación entre madre e hijo a lo que propone el uso del término mutualidad como la base de las relaciones personales, cuyo comienzo se presenta en la lactancia.

Bettelheim (2001) manifestará que para el recién nacido, el mundo es considerado como algo que satisface sus necesidades a su voluntad, cuando se da cuenta que no es así, que el mundo puede ser frustrante condiciona su capacidad de acomodarse en el mundo. Dichas frustraciones le permitirán manipular su medio. Cuando existe una ausencia de

respuestas gratificadoras, aquello lleva al niño a contemplar el mundo como algo frustrante, antes de darse cuenta que es esencialmente bueno.

Es así que el niño se encuentra enfrentado al mundo, el cual puede brindar experiencias gratificadoras o frustantes. Sin embargo, la madre se convierte en un intermediario y a su vez en un espejo en el cual el sujeto va a determinar cómo percibe el mundo. Desde sus primeras experiencias el bebé debe notar un nivel de reciprocidad, una interacción mutua, donde madre e hijo encuentran satisfacción. Es en la medida en que el bebé pueda influenciar en estas experiencias lo que le permitirá convertirse en un sujeto autónomo. Dicha autonomía será incluida dentro de sus relaciones sociales y en el reconocimiento de otro, a su vez se verá reforzada por el control corporal y al control suficiente de las emociones.

Bettelheim (2001) dirá que en el período de la lactancia, es cuando se denotan esta serie de transiciones en el desarrollo del niño. En un principio, el niño se muestra activo, es la experiencia inicial de actuar dentro de un contexto de mutualidad, a partir del cual se desarrollan posteriores sentimientos, mediante el cual a pesar de no poseer ninguna forma arcaica de lenguaje consiguen establecer relaciones y comunicar.

La forma en que el lactante sale de su aislamiento, es cuando expresa sensaciones como llantos y sonrisas, las cuales han recibido una respuesta adecuada de la madre, dándose así un acontecimiento específico entre la madre y el niño que permite la comunicación. A partir de dicha comunicación se presentan una serie de adaptaciones entre la madre y el hijo, siempre adecuándose a los niños: ¨Así, una madre y un niño, cuyos patrones de reacción son tan diferentes, pueden experimentar mayores dificultades para conseguir un nivel básico de actividad común y mantenerse después a un ritmo correspondiente, que una madre y un niño con temperamentos, ritmos y sensibilidades susceptibles de combinarse mucho mejor¨ (Bettelheim, 2001, pág. 53), sin embargo, más allá de dichas circunstancias la madre realizará los ajustes necesarios para adecuarse al hijo.

Por tanto, el crecimiento del niño y la búsqueda por el mundo externo se inicia gracias a la adaptación de otro en la mayoría de los casos, la madre, en este trabajo que realiza entre lo interno y lo externo por lo que, Bettelheim dirá: ¨De suerte que si de una manera continuada y ya desde una edad temprana no obtenemos la respuesta apropiada a la expresión de nuestros sentimientos, dejamos de comunicarnos con los otros y finalmente perdemos interés por el mundo¨ (Bettelheim, 2001, pág. 48).

En relación al autismo, Bettelheim (2001), manifestará que de producirse en el período de la lactancia una falla el mundo del niño se vuelve amenazante o frustrante; lo que provoca que el niño esté alerta al mundo externo para controlarlo, escondiéndose de dicho mundo a través de una conducta de evitación.

Además en sus propuestas manifiesta que los niños autistas se quedan detenidos parcialmente en un estado de desarrollo emocional e intelectual parecido al de los lactantes en tanto a su contacto con la realidad y su comunicación, a pesar de encontrarse desarrollados corporalmente. A diferencia, de los niños con debilidades mentales su personalidad se puede desarrollar ya que su sistema nervioso central se presenta normalmente.

Es así que se presentan niños que son muy tranquilos; hasta antes del segundo año de vida los signos no son tan evidentes, no es hasta que el niño comienza a producir relaciones intencionales que se podrían presentar respuestas destructivas. Por otra parte, se encuentran los niños cuyo desarrollo se presenta como normal y de repente empieza un retroceso en el lenguaje; se podría presentar como un esfuerzo por influir en el medio que cuando no encuentran respuestas provoca que el sujeto se retraiga ya que sus esfuerzos no producen modificaciones en su medio.

El trabajo de Bettelheim representa un aporte ya que al poner énfasis en la mutualidad, la atención recae sobre la importancia del encuentro entre madre y bebé, encuentro que ha sido enfatizado desde una perspectiva distinta por algunos representantes del psicoanálisis lacaniano.

Desde cierta perspectiva lacaniana, el agente materno es tomado como el primer representante del Otro. Es decir, desde este enfoque, la relación de este primer representante del Otro con el bebé, adquiere el estatuto de una función, razón por la cual se lo denominará agente materno. Entre uno de los representantes del psicoanálisis lacaniano se encuentra Jerusalinsky quien trabaja desde hace décadas con este tipo de problemática.

Para comprender la noción de función materna, el concepto de gran Otro, toma relevancia ya que es un lugar constitutivo del sujeto con efectos fundantes. Sin embargo, ¨Una madre es o no es el gran Otro, depende si lo inventa, y si puede mantenerse en esa invención todo el tiempo necesario y cómo.¨ (Bruner, 2012, pág. 146). Por lo que, la madre se convierte en deseante el momento en que la marca significante del Nombre del Padre opera sobre ella, por lo que aparece la ley que restringe el campo de su goce a los lugares externos al incesto. Cuando el niño descubre la falta en la madre, la cual se dirigirá

a Otro representado por el significante del Nombre del Padre para intentar resolverla. Posteriormente, una vez constituida la estructura, el gran Otro no es un sujeto sino que pasa a ser el cuerpo pulsional.

La función del gran Otro no hace referencia a una persona fija, sin embargo, para que la madre sea la madre, debe haber un deseo metaforizado para el hijo. ¨Es decir, lo que permite la primera identificación del chico, y que las madres de los chicos autistas no pueden hacer, es amarlos, o sea que el hijo venga a llenar, no totalmente, su falta.¨ (Jerusalinsky en Bruner, 2012, pág. 149).

Jerusalinsky (2001) expresará que desde el primer momento, la madre da una significación a las necesidades del hijo, el cual las transforma, encontrándose bajo una marca simbólica que opera sobre lo Imaginario. Es así que, tanto la madre como el hijo se informan mutuamente, ella le informa la confiabilidad de sus esquemas para conectarse con el mundo que la rodea y él, mediante su respuesta, le informa el grado de adecuación de la actividad de la madre a sus sensaciones y estado interno.

Por otro parte, Jerusalinsky (2005), pone en relevancia la producción de una inscripción, la cual se instaura cuando la madre dice no a los pequeños objetos. A partir de dicha interdicción el cuerpo del niño queda recortado, lo que permitirá la producción de la falta, falta que no se encuentra en el niño autismo. Es así que Ferrari manifiesta que la introducción del no, ¨ (…) pacifica y permite que aparezca el vacío fundamental en el que se constituye la pulsión.¨ (Ferrari, pág. 10, 2014).

Allí el discurso de la madre va a intervenir como mediador en relación al padre interdictor, delineando el mundo en torno a los objetos que son recortados. Entonces, ¨ (…) el discurso materno es aquel que se ejerce bajo la forma de recortar el cuerpo del niño, recorte que se opera diciendo no a esos pequeños objetos cuya extracción, cuya separación, será capaz de un modo inmediato y directo de provocar un vaciamiento o una falta.¨ (Jerusalinsky, 2005, pág. 131). Es así, que las heces, la mirada, la voz se recortan en este proceso y pasan a ser objetos privilegiados para los seres humanos.

Es así que Jerusalinsky (2011) planteará que en el autismo se presenta una ausencia del Otro y del otro; se produce una situación de exclusión que lo arroja al lugar de muerto, ubicando al niño en un estado de no yo. Dicha exclusión es un efecto del modo en que se instala la función materna y se presenta por la ruptura de la correspondencia entre sujeto y agente materno causado por la sustracción del soporte para el espejamiento en el semejante; dejándolo fuera de toda circulación simbólica y con la imposibilidad de constituir una red imaginaria. Por lo que tanto los rasgos autistas como los cuadros

autistas se encuentran vinculados a un desequilibrio del encuentro entre agente materno y niño.

1.4.2 El Estadio del Espejo

Como parte de la problemática del autismo Jerusalinsky (2011), retoma el concepto lacaniano de estadio del espejo. El estadio del espejo, se constituye como un complejo sistema de identificaciones, el cual partirá de un punto de encuentro e identificación entre el niño y el Otro Primordial, y permitirá la transmisión de la estructura lingüística. Además, los trazos lingüísticos que organizan el intercambio especular transforman el reconocimiento entre niño y Otro en una función simbólica lo que se constituye en la puerta de entrada al mundo propiamente humano.

Retomando a Lacan (citado por Crespin, 2004) expresará que dicho estadio es estructurante para el sujeto, ya que se halla ligado a la posibilidad del niño de jugar entre el yo y el no-yo del sujeto. Por tanto, Crespin (2004) planteará: ¨El estadio del espejo constituye por su especificidad en el orden humano y sus prolongamientos múltiples, una referencia estructural mayor del verdadero nacimiento psíquico de un sujeto que se reconoce como siendo al mismo tiempo ligado al Otro y separado de él.¨ (Crespin, 2004, pág. 16).

A través del estadio del espejo, el sujeto llega a constituirse como un ser unificado, separado del Otro, lo que da posibilidad a la construcción de la falta; se trata del paso de un registro imaginario hacia uno simbólico, en el cual el rostro del agente materno se presenta como un espejo primario, portador de los objetos parciales desprendibles del cuerpo del Otro. Siendo así que para que el estadio del espejo se presente, el rostro del Otro es esencial, sin la llegada de esto, dicho estadio no se produce.

En esta relación entre niño y agente materno, se denota un estado de no integración para el niño, el cual se ve sostenido por el cuerpo del Otro que dona la integración. Sin embargo, cuando hay fallos en las funciones primordiales se produce un paso de la no integración a la desintegración, lo cual puede ser caótico. Por lo tanto, si el agente materno, no espeja al hijo como otro sino como una prolongación de sí misma, en lugar de crearse una ilusión del espacio único entre madre e hijo, la escisión de dicho espacio no se produce.

Para Jerusalinsky (2011), lo que sucede en el autismo, es que el Otro que introduce la Función Simbólica está borrado y también existe la ausencia del soporte del otro, por lo que sin alguien que haga de espejo para el sujeto, es insostenible toda oposición en el espacio lo que provoca que las cargas pulsionales del niño no proceden de un lugar "otro" sino que se detienen indistintamente.

Es así que en el autismo, el acceso al estadio del espejo se ve impedido ya que hay una exclusión de la función materna, a diferencia de la psicosis en la cual el sujeto se encuentra metido en un espejamiento con la madre. Por lo que, al no existir Otro, la pulsión escópica también hará falta, siendo así que ¨Muchos autores plantean tropiezos en la constitución del estadio del espejo, como efecto de la ausencia de la mirada del Otro, que desde lo simbólico posibilite la instauración del espejo plano como regulador y soporte de la imagen especular.¨ (Carrera, 2012, pág. 28)

Además, Jerusalinsky dirá: "He observado largamente en el campo clínico cómo los pequeños autistas hacen intermitente un cierto recorrido en relación al espejo y que el fracaso en el encuentro especular los devuelve al realismo, o sea, a sus automatismos vegetativos o neurobiológicos" (Jerusalinsky, 2011, pág. 154). Por tanto, la carencia de esta dimensión especular imaginaria es también un punto de anclaje para el estudio del sufrimiento de los niños que se encuentran diagnosticados dentro del espectro autista.

1.4.3 Registros real, simbólico, imaginario en el autismo

Lacan (citado por Bruner, 2012) realiza un trabajo extenso sobre los registros y el nudo borromeo. En uno de sus seminarios, dirá que lo Real se relaciona con la vida. Lo Simbólico, abarca el lenguaje, símbolo, la ley, la finitud, la muerte. Y por último, lo Imaginario es donde se ubica el cuerpo, el amor, el Eros.

Con el propósito de entender los registros se recurrirá a la definición que se presenta en el diccionario de Chemama. Lo Real, es ¨Lo que la intervención de lo simbólico expulsa de la realidad, para un sujeto.¨ (Chemama, 2010, pág. 579). El Simbólico implica la ¨Función compleja y latente que abarca toda la actividad humana: incluye una parte consciente y una parte inconsciente, y adhiere a la función del lenguaje y, más especialmente, a la del significante. (Chemama, 2010, pág. 627). Por último, lo Imaginario ¨De las tres categorías lacanianas la que procede de la constitución de la imagen del cuerpo. (Chemama, 2010, pág. 344).

Para entender la articulación de los registros se puede recurrir a la imagen topológica del nudo borromeo: ¨ (…) tres anillos que se sostienen anudados entre sí, de modo tal –y está es la propiedad del anudamiento borromeo- que ninguno utiliza el agujero central del otro para anudarse.¨ (Bruner, 2012, pág. 274). Es así, que aparecen los tres registros: Real, Simbólico e Imaginario para dar cuenta de la estructura como algo nodal y presentarse como las tres dimensiones del ser hablante.

La manera en que el niño autista está impedido de articular los diferentes registros, es importante en la medida que permite comprender ciertas características de dicha problemática, lo que permitiría tener elementos para el trabajo con estos niños en la vida cotidiana.

Es así que en el autismo, se presenta la ausencia de lo Imaginario/Simbólico lo que quiere decir que el niño se encuentra arrojado en el plano de lo Real ya que el intermediario materno lo regresa constantemente a él, ya sea por la imposibilidad del intermediario de crear un lugar de circulación simbólica o por factores orgánicos que presente el niño. A lo que Jerusalinsky (2005) manifestará que ¨Los niños autistas quedan atrapados en lo real del objeto y es por eso que se apegan de modo absoluto y persistente a casi cualquier cosa que los impacte desde el punto de vista físico y que llame su atención, o sea, que genere una discontinuidad física en la superficie indiferenciada de su cuerpo.¨ (Jerusalinsky, 2005, pág. 136).

CAPÍTULO II: RECORRIDO PULSIONAL

Una vez que se ha descrito la problemática del autismo desde los discursos más presentes como son el psiquiátrico y el del psicoanálisis, en este segundo capítulo se tratarán los conceptos de pulsiones y sus destinos, como base para dar cuenta del recorrido pulsional que, desde esta perspectiva, haría posible aprehender algo de la incipiente subjetividad del niño autista.

En su trabajo con los niños autistas, la investigadora se encontró con el trabajo que realizaron los psicoanalistas franceses con el programa PreAut, lo cual generó una pregunta por lo que sucede con los niños autistas a nivel pulsional.

Por lo que en un inicio, cuando se realizó el plan para esta investigación, se había recurrido a las propuestas del grupo PreAut, como eje para considerar algunos signos o manifestaciones del circuito pulsional en los niños diagnosticados con autismo. Sin embargo, en el avance de la investigación, sobretodo en la parte práctica, se denotó que esta herramienta desarrollada para el trabajo con bebés era insuficiente para la observación de niños pre escolares y escolares, aún si la investigación se centraba en niños diagnosticados con autismo. Los niños con quienes se realizó la investigación se encuentran en un rango de edad de tres a siete años y aunque las manifestaciones del recorrido pulsional propuestas por el grupo PreAut han sido una guía, otros elementos han sido incluidos en el afán de aproximarse a su trabajo psíquico habiéndose privilegiado el juego y el lenguaje.

A partir del trabajo de las pulsiones, se tratarán dos de los objetos pequeños ¨a¨ como capaces de agujerear psíquicamente el cuerpo del niño, para la relación de intercambio con el otro y con el mundo: la mirada, la voz. También se considera el jugar, como acción que lleva a la construcción simultánea del cuerpo y del espacio/tiempo y que, en situaciones de "normalidad" permitirían alcanzar el estadio del espejo. En cambio, en los niños autistas debido a lo que Laurent (citado en Alvarez y Tendlarz, 2013) ha denominado la forclusión del agujero, no se han producido las zonas erógenas y los objetos que permitirían a lo pulsional hacer su recorrido; al parecer la pulsión nace y termina casi en el mismo punto en el que se origina.

Por tanto, la presente investigación partirá del trabajo en el aula, específicamente de la observación de los métodos pedagógicos planteándolos como posibles vehiculizadores del recorrido pulsional en estos niños.

2.1 Definición de Pulsión

En su escrito ¨pulsiones y destinos de pulsión¨, Freud (1979) dirá que "(…) la pulsión nos aparece como un concepto fronterizo entre lo anímico y lo somático, como un representante [Reprasentant] psíquico de los estímulos que provienen del interior del cuerpo y alcanzan el alma, como una medida de la exigencia de trabajo que es impuesta a lo anímico a consecuencia de su trabazón con lo corporal." (Freud, 1979, pág. 29).

Para definir la pulsión, Freud (1979) partirá del concepto de estímulo y dirá que la pulsión se constituye como un estímulo para lo psíquico, ya que la pulsión proviene del interior del organismo, actuando como una fuerza constante. Lo que cancela la pulsión, es la satisfacción.

Laplanche y Pontalis, la definen como: ¨Proceso dinámico consistente en un *empuje* (carga energética, factor de moti-lidad) que hace tender al organismo hacia un fin. Según Freud, una pulsión tiene su fuente en una excitación corporal (estado de tensión); su *fin* es suprimir el estado de tensión que reina en la fuente pulsional; gracias al *objeto*, la pulsión puede alcanzar su fin.¨ (Laplanche, 2004, pág. 324)

Por su parte, en los Tres Ensayos de Teoría Sexual, Freud (1972), plantea que los órganos del cuerpo brindan excitaciones ¨A una de estas clases de excitación la designamos como la específicamente sexual, y al órgano afectado, como la ´zona erógena´ de la pulsión parcial sexual que arranca de él ¨ (Freud, 1972, pág. 153).

En un principio, para Freud (1972), la pulsión es autoerótica, cuya meta sexual se encuentra bajo el mandato de una zona erógena, las cuales consisten en partes de la piel o la mucosa en la cual las estimulaciones generan placer. Por lo que, en la sexualidad infantil, las pulsiones son parciales, cada una pretende conseguir placer por su cuenta, hay un cuerpo pulsional fragmentado.

Para Freud (1979), la actividad del aparato psíquico se encuentra relacionada al principio de placer, dado que el sentimiento de displacer tiene que ver con un incremento del estímulo y el de placer con una disminución.

Es así que planteará, cuatro conceptos como elementos característicos de la pulsión: *esfuerzo* se refiere a la exigencia de trabajo que representa, *meta* se refiere a la satisfacción alcanzada cuando se cancela el estado de estimulación, *objeto* es variable y a través del cual se puede alcanzar una meta, por último *fuente* es el proceso somático interior a un órgano cuyo estímulo es representado por la pulsión.

Freud (1979) presenta los destinos de pulsión, como variedades de la defensa contra las pulsiones. El trastorno hacia lo contrario como: la vuelta de una pulsión de la actividad a la pasividad como sadismo-masoquismo y el placer de ver y exhibirse (ser visto). El trastorno en cuanto contenido como: la vuelta del amor en odio. La vuelta hacia la persona propia "Lo esencial en este proceso es entonces el cambio de vía del objeto, manteniéndose inalterada la meta." (Freud, 1979, pág. 31).

Es así que a partir de los destinos de pulsión se plantean los tres tiempos: ver, verse, ser visto o hacerse ver.

2.2 Tiempos de la pulsión

Freud (citado en Crespin, 2004), había descrito tres tiempos del circuito pulsional: el primero que se basa en la satisfacción provocada por la aprehensión del objeto, y que permite que el sujeto se perciba activo en la consecución de la satisfacción; el segundo tiempo en el cual una parte del cuerpo es utilizada para la satisfacción, es decir el tiempo del autoerotismo, un tercer tiempo en el cual el sujeto se vuelve objeto que se ofrece al otro en pos de la actividad placentera y de intercambio.

Son estos tres momentos lógicos del circuito los que darían cuenta del recorrido pulsional por el cual la posibilidad del inicio de un intercambio con el otro se establece; recorrido que tiene como punto de partida las zonas erógenas, partiendo de una fuente para regresar a ella.

Por su parte Lacan (citado en Collazo, 2011), en su relectura de Freud, manifestará que las pulsiones permanecen parciales. Usando los cuatro elementos de la pulsión dirá que se trata de un circuito cerrado en que se conjugan: esfuerzo, fin, objeto y meta. El circuito bordea un simple agujero llamado objeto ¨a¨, es en este constante recorrido que la pulsión se satisface, tapando y cubriendo el objeto.

Asimismo, Crespin (2004), articula el recorrido pulsional, propuesto por Freud con los tres registros, propuestos por Lacan: lo Real, lo Simbólico y lo Imaginario. En el primer tiempo, la pulsión toma su fuente en lo real de la necesidad fisiológica, en el segundo tiempo, como parte de la vida autoerótica, se pone en juego un funcionamiento imaginario y en el tercer tiempo se habla del registro simbólico, de la articulación de deseos.

De este modo, los tres tiempos se ponen en juego en la construcción del sujeto por lo cual el niño, partiendo de sus necesidades biológicas, será alimentado por el pecho materno, lo cual constituye el primer tiempo de aprehensión activa del objeto y se ubica dentro de lo real, posteriormente pasará a chuparse el pulgar, lo que da cuenta del segundo tiempo autoerótico y se halla relacionado con lo imaginario. Por último, partiendo de un principio de conservación, se independiza y logra ubicarse en lo sexual, es decir la búsqueda de placer, cerrando el tercer tiempo al ofrecerse al otro lo que denota lo simbólico. Además, en este recorrido, se presenta un cambio en los cuatro elementos de la pulsión como el objeto que pasa del pecho materno al pulgar y luego al cuerpo ajeno.

Por lo que, en el recorrido pulsional, el encuentro con el Otro constituye parte fundamental, ya que da paso a la construcción de un cuerpo erótico pulsional, ¨El cuerpo, más allá de lo biológico, se delineará en este encuentro con el otro de los cuidados en donde, la asistencia adecuada de sus necesidades corporales más el plus dado por la seducción, irá delineando un cuerpo erótico, pulsional.¨ (Carrera, 2012, pág. 18). Este encuentro con el Otro, aquel que cubre todas sus necesidades, invitará al sujeto hacia la unificación la cual siempre será fallida.

Por otra parte, la relación entre las pulsiones formará parte esencial dentro de la constitución del yo, ¨Partiendo de las pulsiones autoeróticas primordiales como formas tempranas de la libido, Freud ubica la necesidad de una ´nueva acción psíquica´ para que se constituya el yo¨ (Carrera, 2012, pág. 16). En consecuencia, el yo se encuentra originariamente investido de pulsiones las cuales puede satisfacer por sí mismo, a esto se le llama narcisismo y autoerotismo a la posibilidad de satisfacción. Por tanto, en un principio, el yo-sujeto coincide con lo placentero y el mundo exterior con lo displacentero.

Debido a la renuncia que tiene el niño autista al intercambio ya que las zonas erógenas no se han constituido como agujeros, es imposible que dicho recorrido pueda completarse. Por lo que Rese (2013) manifiesta que ¨El traumatismo de *lalangue*[2] no se inscribe dejando como saldo la imposibilidad de extracción del objeto, y de la constitución de las zonas erógenas como agujeros en los que la pulsión efectúe un recorrido.¨ (Rese, 2013, pág. 116).

[2] Lalangue: es un término propuesto por Lacan, mediante el cual describe la relación entre deseo y lenguaje. Es el retoque que cada sujeto le da a la lengua (Loza, 2016)

Igualmente, Ferrari (2014), plantea una relación entre cuerpo, pulsión y objeto a, para dar cuenta de lo que sucede en el niño autista, y a través de ello explicar el circuito pulsional planteado por Lacan.

> ¨La pulsión tiene un pie en el cuerpo; perspectiva que se amplía cuando Lacan hace de la pulsión un movimiento de llamada a algo en el Otro, el objeto a. La pulsión representa un circuito, apoyada sobre un borde constante y hace un giro, contorneando el objeto a. Él, como vacío topológico, es el hueco necesario para cerrar el circuito de la pulsión. En lo relacional el autista no accede al Otro en la trayectoria circular de la pulsión, el objeto a queda en el campo del sujeto, como efecto, su economía propia presenta un funcionamiento autista.¨
>
> (Ferrari, 2014, pág. 17)

2.3 Los objetos de la pulsión en el niño autista

Este apartado busca comprender de mejor manera el autismo en relación a la pulsión. Considerando una propuesta teórica Comenzando por un debate que encuentra al autismo ubicado entre pulsión sin circuito o una superficie sin agujeros. Además, se plantea la importancia de la aprehensión de los pequeños objetos: la mirada y la voz, los cuales darían cuenta del primer tiempo de la pulsión; el juego, el cual, dependiendo de su manifestación, podría ser un indicador del primero, segundo o tercer momento del circuito. De igual manera, la presencia de palabras y expresiones verbales, en base a su función en el niño autista, podría indicar algo del estado de este recorrido, según si emerge ante el goce de aprehensión de una materialidad sonora o como lenguaje, dando cuenta del tercer tiempo, en el cual el sujeto ha encontrado al Otro.

Según Crespin (2004), una vez alcanzado el tercer tiempo y completado el recorrido, donde el niño busca hacerse objeto de goce del Otro, el cual lo va a sostener en su deseo; el niño hace confianza en sí mismo como en el Otro lo que hace que el trabajo de la pulsión sea semblante y le permite imaginarse en el lugar de objeto de la pulsión de su Otro.

Jerusalinsky (2005) manifestará que es allí donde se presentan los juegos de hacerse y de aparentar, como se explicará posteriormente. Por tanto, su ausencia representará la falla de esta secuencia del recorrido pulsional, dicha falla se presentará en el niño autista.

Entonces, la particularidad del niño autista es que no aprehende, no busca estos pequeños objetos ¨a¨ por lo que es tomado como deficiente visual o sordo, es decir, no

manifiesta respuestas ante la mirada y la voz, debido a que el niño no encuentra soporte puesto que fracasa el encuentro entre agente materno y niño. Siendo así que no se presenta una proyección sino que todo es lanzado en el punto de contacto con lo real, "No hay placer sino puro goce que, además, ni siquiera es del cuerpo materno. No hay deseo y, por lo tanto, tampoco objeto" (Jerusalinsky, 2011, pág. 164).

En la anterior cita Jerusalinsky (2011), plantea una diferenciación entre cuerpo materno, el cual remite a la madre real de carne y hueso, y la función materna que no hace referencia a una persona fija, es decir no necesariamente sería la madre.

2.3.1 Autismo ¿una pulsión sin circuito, una superficie sin agujeros?

Jerusalinsky (2011) plantea que en los niños autistas, no se presenta una red imaginaria que dé soporte a la posibilidad de contrastar la permanencia de los objetos más allá de la inmediatez debido a la falta de un orden simbólico que dé cuenta de la diferencia. Por lo que "El niño autista queda del lado de afuera de lo simbólico, y su pulsión solo tiene la opción de conectarse en los órganos y en lo que su percepción contacta; es una pulsión carente de circuito porque nace y se consume en el mismo punto que la originó." (Jerusalinsky, 2011, pág. 177).

Siendo así que en este apartado, las propuestas de Rodulfo y Laurent abren una pregunta acerca de lo que sucede con los niños autistas, ya que se diferencian de las propuestas de Jerusalinsky quien plantea que la pulsión carece de circuito. A lo que Rodulfo (2001), propone que ¨En el tratamiento de cualquier material de índole grave, el interés por el agujero en el cuerpo del Otro se repite como paso inevitable de cualquier quantum de mejoría digna de ese nombre. ¨ (Rodulfo, 2001, pág. 108).

Rodulfo (2001) manifiesta que las actividades que se producen dentro del primer año se basan en la producción de agujeros en el Otro, el arrancar, extraer, tironear, etc. Es así que desde la etapa oral, el niño se convierte en un agujereador, un arrancador con lo cual produce desechos. A partir de la extracción, el niño tiene la posibilidad de crear superficies continuas.

Por lo tanto, el agujero, no se toma dentro de una concepción de falta o vacío, el agujero en la constitución del sujeto se convierte en un órgano libidinal de un cuerpo fantasmático, entendido, no como un fenómeno deficitiario, sino como una positividad fundamental del sujeto, que sirve de puente, permite abrirse paso. Por lo que, la no

existencia del agujero eventualmente conducirá a la muerte, ¨ (…) para ser hay que agujerear, porque no existe un canal de parto si no existe un bebé capaz de atravesarlo.¨ (Rodulfo, 2001, pág. 107).

El niño encuentra los agujeros en el Otro primordial, con el cual se relaciona desde un principio y el cual es agujereable. Lo que da viabilidad a que la madre sea agujereable es una comparación que ella hace con un imago ideal, lo que produce una distancia entre ella y aquel ideal, dejándola como una madre agujereada o agujereable. A diferencia del discurso psicotizante en la cual la diferencia está abolida. ¨Sin agujereamiento no existe salida libidinal posible.¨ (Rodulfo, 2001, pág. 113), la madre obtura la falta, no hay imago ideal con el cual compararse, ella se convierte en ese ideal, no hay falta en ella.

Por otro lado, cuando cualquier sujeto pasa de agujereador a ser agujereado tempranamente provoca destrucción y deterioro irreversible. La frustración que se produce no es más que un ataque a la unificación corporal, una vez cumplida esta unificación puede haber castración con fluidez, donde ya existe una dialéctica entre parte/todo. ¨El problema estructural es que el sujeto incorpore agujeros que funcionen como zonas erógenas y no como zonas de destrucción devastadas por el Otro.¨ (Rodulfo, 2001, pág. 115).

Por tanto, para los niños con autismo es muy difícil investir algún objeto, como por ejemplo cuando pasan largos períodos de tiempo pasando las hojas de las revistas, sin romperlas, sin arrugarlas, ensimismados en su sonido. A su vez Laurent dirá que dichos niños hacen una renuncia a hacer agujeros, tratan de taponar esos agujeros, de no relacionarse con el Otro.

En este sentido, el niño forcluye el agujero, según las propuestas de Eric Laurent, trabajado por Alvarez y Tendlarz (2013); manifiesta que no hay una producción de agujero y el borde respectivo, es una forma de no extraer el objeto a. Se produce un retorno del goce sobre el borde, lo que da cuenta de su encapsulamiento, ruptura del lazo social y lo verboso del autismo.

En su libro ¨La Batalla del Autismo¨, trabajado por Tendlarz (2013), Laurent, toma como principio, una hipótesis ya planteada por él, donde pone en juego conceptos como agujero y goce, para dar cuenta de una construcción de un borde topológico. Dirá que: ¨A falta de un cuerpo, el sujeto autista constituye un ´caparazón´, un ´neo-borde´ corporal en el que se encierra y funciona como una burbuja de protección frente al Otro experimentado como invasor. Esta defensa masiva, que tapona los agujeros, responde a

la ´forclusión del agujero´: el autista es un ser sin agujeros inmerso en lo real.¨ (Tendlarz, 2013, pág. 1)

En relación al agujero, Eric Laurent (citado en Carrera, 2012), manifestará que se trata de un problema de superficies, ya que se trata de seres planos, bidimensionales, por la falta de agujereamiento, lo que convierte el cuerpo del autista en un cuerpo de goce, es decir cuerpo que se queda encerrados en las estereotipias como cuando se golpean repetidamente la cabeza. ¨Describe ciertos fenómenos de superficie, de pegado de la imagen virtual y real en donde, una basculación del espejo plano hasta la posición horizontal, explicaría fenómenos ecolálicos y de superposición de los cuerpos.¨ (Carrera, 2012, pág. 25)

Por tanto, lo que Laurent propone en la introducción de objetos, tendrá relación, en la producción de un objeto ¨a¨, el crear lo que Jerusalinsky habla como pequeños objetos que se presentan en el bebé, a los cuales se tiene que ir recortando, con el propósito de recortar el goce, en la producción de un agujero con borde.

2.3.2 Objetos ¨a¨

En este apartado, se trabajará sobre las definiciones de la mirada y la voz, como posibles indicadores del circuito pulsional, se tomará la relación que los niños establecen o no con algunos de estos objetos, en vista que su presencia podría dar cuenta de una posible apertura al campo del Otro.

Para Cordié (1994), ¨Los objetos ´a´, esencialmente el seno, las heces, la mirada, la voz, son fragmentos del cuerpo que entran en resonancia con el Otro materno.¨ (Cordié, 1994, pág. 198).

A través de la mirada y la voz, el sujeto puede ser introducido en la simbolización, como Cordié (1994) lo manifiesta: ¨Mirada y voz son los objetos más ´sutiles´, que conducen más directamente a las estructuras simbólicas.¨ (Cordié, 1994, pág. 198).

Es en los intercambios relacionales precoces que se ponen en juego los objetos pulsionales. En consecuencia, ¨La mirada de la madre es junto con la voz el vehículo más utilizado para significar y transmitir al mismo tiempo al niño el deseo de intercambio con él y la investidura libidinal idealizante, valorizante, de la imagen que él representa para ella.¨ (Crespin, 2004, pág. 13). Pues es en la relación con la madre y el uso que haga de la voz y la mirada lo que dará paso a la unificación del cuerpo.

A lo que Lacan (citado por Collazo, 2011), propone la mirada como un objeto que se encuentra del lado del Otro. Y Jerusalinsky (2011) lo retoma citando "Hay, sin duda, una mirada materna que, si no puede ser nombrada como función en un sentido estricto, puede ser llamada función en el sentido descriptivo del papel que le cabe como primer objeto que se ofrece para ser simbolizado." (Jerusalinsky, 2011, pág.11). Es en esta medida en que la función materna se desempeña; el deseo de la madre se encuentra más allá de lo que el sujeto demanda y dicho deseo se sostiene en la falta.

Por otro lado, la voz, se presenta como el signo que se pone inmediatamente en relación en la vida psíquica del recién nacido como el objeto más precoz, y más difícil de reconocer que los otros signos. ¨Entonces, la voz de la madre le habla a su niño como a nadie más.¨ (Bruner, 2012, pág.179). Siendo así que se inscribe en un pasado más arcaico.

Según el PreAut, la ausencia de contacto o búsqueda de estos objetos, en los primeros intercambios relacionales, podría considerarse como posibles precursores de autismo.

A lo que Jerusalinsky dirá que lo que sucede en el autismo en relación a la mirada es que "Lo contrario –la remisión a lo real- la sitúa fuera de la mirada deseante de los padres y, por lo tanto, distante de cualquier circuito de comunicación y, aún más, de las más elementales formas de demanda." (Jerusalinsky, 2011, pág. 94). Es así que al no haber una red imaginaria y una falta del orden simbólico, el sujeto queda arrojado en lo real, sin posibilidad de comunicarse y de crear una demanda, lo que caracteriza a los niños autistas.

Por lo que, se da una forma única en el trato de la madre, la cual a través de la voz, transmite una hipótesis fálica, es decir que el niño represente la falta en el orden fálico. Sin embargo, en el niño con autismo el problema, ¨ (…) es que ni siquiera hay entrada en el mundo del signo fálico.¨ (Bruner, 2012, pág. 184)

2.3.3 El juego ¿entre pulsión y lenguaje?

Rodulfo (2001), propone el juego como una actividad fundamental en el desarrollo del niño, una actividad productiva por lo que manifiesta: ¨Partimos de un descubrimiento: no hay ninguna actividad significativa en el desarrollo de la simbolización del niño que no pase vertebralmente por aquél.¨ (Rodulfo, 2001, pág. 120).

Por lo que, quizás la capacidad de jugar puede dar cuenta del circuito de la pulsión, y aunque desde la teoría freudiana el juego de carretel aparece como aquella primera manifestación del mismo, en este trabajo se retoman las tesis sobre el jugar de Rodulfo, quien sostiene que antes del fort-da habría algunas manifestaciones rudimentarias de juego que anticipan su advenimiento.

Desde un principio, el niño es activo en el jugar incluso desde la etapa oral, a través de él ¨Puede decirse que, a partir del jugar, el chico se obsequia un cuerpo a sí mismo, apuntalado en el medio.¨ (Rodulfo, 2001, pág. 122).

Antes de establecerse el juego del fort/da, juego en el cual se ponen en juego las nociones de ausencia y presencia de la madre. Por lo cual, en varios procesos anticipatorios al fort/da, el bebé no tiene aún una separación entre cuerpo y espacio, por lo cual cada operación que el niño realiza sobre el espacio se convierte en una operación sobre su cuerpo.

Entonces, Rodulfo (2001), propondrá como primera tesis del jugar la formación de superficies. Como se había mencionado anteriormente, dicho jugar parte de la realización de agujeros, es decir, una actividad de extracción, de arrancamiento sobre el cuerpo del Otro, allí se manifiesta también algo del orden de la pulsión y de las zonas erógenas.

Posteriormente, se presentan una serie de juegos de relación continente/contenido, el cual se muestra totalmente reversible. Acontece previo a la separación con el Otro primordial ya que ¨ (…) para poder separarse hay que estar muy unido, muy en fusión, es la fusión lo que permite [la condición de] la separación y no al contrario.¨ (Rodulfo, 2001, pág. 142).

La separación se evidencia como un proceso que debe darse a su debido tiempo ya que de presentarse a los pocos meses de vida, se tornaría aniquilante; para ello está la función estructurante de la omnipotencia temprana la cual protege al niño de notar que es el Otro quien lo sostiene y que puede desaparecer. Tanto la formación de superficies como el juego continente/contenido se hallan relacionados al estadio del espejo, en el cual es

esencial la presencia del Otro, con el cual se halla fusionado para posteriormente constituirse como un sujeto separado del Otro.

Por último, la tercera tesis del jugar se basa en los juegos de escondite, los conceptos de aparición y desaparición se hacen presentes, ¨ (…) una desaparición ahora gozada y el desprendimiento trascendental de la mirada del Otro y de su ligadura fuerte con el ser: soy mirado, existo.¨ (Rodulfo, 2001, pág. 157). Además, la tercera función se halla relacionada con el dejar caer cosas y el destete. Se habla de un destetarse de la mirada materna, lo cual tomará un papel importante en la separación entre yo-no yo que se presenta como una división simbólica.

Así que, adquirir la representación de desaparición, pone en juego la cuestión de que algo sea real, no solo es real porque se demuestra real sino por su posibilidad de desaparecer; se comienza a esbozar una nueva operación simbólica. Por esta razón, todo este tipo de juego va más allá, ¨ (…) trátase de un espacio ya resueltamente exterior al cuerpo materno, una modificación sustancial con respecto al espacio primordial e inclusiones recíprocas desde que no se vive ahora en el cuerpo del Otro, o por lo menos ya no se vive solo en él, en cambio emerge la alternancia, la escansión entre el aquí y el allá.¨ (Rodulfo, 2001, pág. 165). Así, el primer fenómeno considerado es el del octavo mes del niño, en el cual se denota angustia presentada porque por primera vez se está inscribiendo algo como extraño a la madre.

Para Rodulfo (2001), el paso del niño por todas las funciones que presenta el jugar y que se dan en el primer año de vida, son las que permiten dejarlo a cubierto de destrucciones autísticas, depresivas o psicóticas.

Por otra parte Jerusalinsky (2005) relacionará el juego a lo educativo, hablando de la educación como algo terapéutico, para lo cual analizará tres juegos que se presentan como estructurantes para el sujeto. A través de ellos, se dará paso a las articulaciones en el campo del discurso, que lo anticipan como sujeto; la constitución del sujeto se convertirá en el objetivo principal del trabajo con niños que presenten algún tipo de patología.

El primer juego que analiza es el Fort/Da, en el cual se pone en juego la serie presencia-ausencia. El segundo juego es el de jugar de ¨éste es el otro¨, el cual parte del concepto de transicionalidad planteado por Winnicott, como sustitución de objeto de deseo; Lacan dirá que cada juguete pasa a constituir un objeto ¨a¨, un objeto de goce. ¨Es aquí donde encontramos muchas de las razones de esa curiosa configuración que presenta el jugar: insistencia, goce, repetición; esa capacidad representacional del futuro del niño que la escena del juego demuestra por excelencia.¨ (Jerusalinsky, 2005, pág. 154). La

posibilidad de un futuro para el niño parte de que en un principio, él se convierte en objeto transicional para la madre y no como su realización fálica definitiva, aquello lo introducirá en el discurso social.

Por último, el juego de ¨cae, no cae¨, hace referencia a los juegos de borde, en los cuales, se presenta la discontinuidad, la cual pasa por la mirada del Otro; cualquier sujeto que se convierta en el Otro primordial debe dar posibilidad a la pérdida posible. Los niños están ¨ (…) en una indagación constante sobre la extensión y aplicabilidad de la ruptura que la palabra introduce en la motricidad y en la mirada.¨ (Jerusalinsky, 2005, pág. 155). Este tipo de juego estructurará el espacio y las condiciones de separación, por esta vía el sujeto articulará la pulsión escópica, cuyo objeto es la mirada, con el cuerpo significante.

En el autismo, las estructuraciones psíquicas se ven devastadas e impiden en el niño actividades como el juego. Por tanto, es la no anudación de las simbolizaciones lo que afecta el proceso del jugar, lo que le deja sin su único recurso de asimilación, a mayor deterioro patológico, mayor la imposibilidad de jugar, ¨ (…) el caso límite es el autismo donde la función se anula y se deforma casi por completo.¨ (Rodulfo, pág. 151, 2001).

Además, Fresler manifestará que ¨La ausencia de juego indica un atascamiento, una detención en los tiempos del sujeto.¨ (Bruner, 2012, pág. 76). Siendo así que, en relación al juego y como signos de autismo en tempranas edades, se denota una falla del fort/da, en la ausencia de distinguir entre familiar y extraño, indiferencia entre presencia y ausencia de familiares, ausencia de juegos de lanzar y retomar, lo que conlleva a la ausencia de intercambios sociales, de trabajo de simbolización, y de interés por un objeto transicional.

2.3.3.1 Las rutinas y su relación con la fabricación de superficies, el espacio y el tiempo

En el trabajo de observación, surge la curiosidad por la importancia de las rutinas en el trabajo con niños con autismo, como ejemplo de la fabricación de superficies que dan cuenta de la construcción del espacio/tiempo del sujeto.

Para lo cual retomando la primera tesis del jugar de Rodulfo, ¨Las rutinas son otros tantos nombres de la fabricación de superficies: cabe al Otro primordial ofrecer por medio de ellas los medios para armar una cotidianeidad.¨ (Rodulfo, 2001, pág. 132).

Es así que Rodulfo (2001), manifestará que la presencia de rutinas, posibilitan simbolizar la ausencia, formar un cuerpo, antes de formar hábitos. Dichos hábitos se convierten en soportes narcisistas en los que toda subjetividad se apuntala; la cotidianeidad y su función de apoyo, se convierte en heredero de la función materna, ya que significa un desarrollo simbólico muy avanzado. Siendo así que se presenta una diferencia entre una cotidianidad que estructura y una rutina rígida que da cuenta de un estancamiento del sujeto.

Además, el trabajo que se realiza al instaurar rutinas, costumbres, hábitos constituye una forma en que el niño aprende a manejar la ansiedad y angustia, dejándoles un espacio en el cual pueden crear relaciones de causalidad y temporalidad; lo que les permite un accionar, ya que se encuentran ubicados lejos de un mundo destructor. Así, ¨ (…) cuando no ha quedado una superficie organizada, hay que construirla (restitutivamente) día por día y con lo que se pueda.¨ (Rodulfo, pág. 136, 2001).

Es así que Bettelheim (2001), manifestará que los niños autistas se encuentran alienados en tanto a su relación con el tiempo por lo que intentan dominar su mundo mediante comportamientos de identidad y de límite. En consecuencia, en dirección de la cura, una de las primeras nociones que aparece en los niños con autismo es la diferenciación entre espacio y tiempo, el cual se presenta como precursor de las relaciones causales; el niño que no busca pasar a la acción cuyo deseo es no cambiar su alrededor, llegar a un fin, demuestra que ¨En él no existe tiempo ni causalidad, porque la causalidad implica una secuencia en el tiempo en la que unos acontecimientos se siguen a otros.¨ (Bettelheim, 2001, pág. 130).

Por lo tanto, en un principio se da un ordenamiento de los acontecimientos, antes de que el niño pase a la acción. Es así, que las dos nociones se encuentran entremezcladas, relacionándose a un determinado momento como el de la comida, el cual reconoce porque observa que sus padres se dirigen al comedor, más no porque sea una determinada hora del día, es decir viven fuera del tiempo. Es por esto que las vacaciones representan un corte que puede hacerles entrar en un momento de pánico.

En la observación que se realizó en el centro ¨Voces¨, se denotó este tipo de cambios, durante el período que algunos niños se fueron de vacaciones, o en la semana en la que el Centro les dio de vacaciones, se vio un cambio, en cuanto al comportamiento de ciertos niños, algunos regresaron más sensibles a los estímulos, otros más reacios al trabajo. De acuerdo a los reportes de los padres presentados a la directora, a muchos les hizo falta el

trabajo en el Centro, o presentaron dificultades al ser trasladados a algún otro lugar fuera de casa, lo que acortaba las vacaciones familiares.

2.3.4. Lenguaje

El lenguaje representa una función primordial para la subjetividad. Siendo así que, en la teoría psicoanalítica lacaniana, constituye un elemento estructurante que permite la producción del sujeto.

Según Bettelheim (2001), el lenguaje se presenta como pieza clave para el desarrollo de la personalidad que permite dominar las partes más complejas de la realidad.

Por su parte, Crespin (2004), desde su vertiente lacaniana, plantea que una vez que el niño está inmerso dentro del campo simbólico y al ser hablado por el Otro, es invitado a producir sus propias palabras. Es así que comienza a hablar en tercera persona para luego constituirse en un yo. Además, según esta autora, parece que el momento de aparecimiento de las primeras palabras, coincide con el momento en el cual se puede presentar una regresión progresiva de las adquisiciones.

Entre los niños autistas pueden distinguirse dos grupos; aquellos que hablan, comúnmente llamados ¨verbales¨, y aquellos que no lo hacen, conocidos como ¨no verbales¨.

En relación a los niños ¨no verbales¨, Alvarez y Tendlarz (2013), plantean que son dueños del lenguaje pero no hablan ya que no hay una disposición del llamado, sin ella se plantea un lenguaje sin Otro.

A propósito de ello, Jerusalinsky (2011), propone las redes del lenguaje, las cuales componen la red de relaciones entre personas y objetos circundantes. Siendo así que en "El autismo consiste fundamentalmente en el fracaso en la construcción de esas redes de lenguaje –que brindan el saber acerca del mundo y las personas- y en la prevalencia de automatismos que, disparados de modo puro y espontáneo, carecen de todo valor relacional y ofrecen resistencia a la entrada del otro en el mundo del niño y, por consiguiente, a la entrada de él en el mundo familiar y social." (Jerusalinsky, 2011, pág. 46).

En contraste, los niños ¨verbales¨, es decir aquellos que hablan, poseen un lenguaje más parecido a una verborragia cuya voz es dirigida hacia el propio oído, por lo que ¨ El lenguaje pobre, casi ininteligible, fijo en la utilización de ciertas palabras o balbuceos,

habla de la falta de extracción del objeto voz que da lugar a la posibilidad de la palabra.¨ (Carrera, 2012, pág. 38).

Según Bettelheim (2001), en el niño autista que posee lenguaje, puede haber un intento de hablarse a sí mismo o a personas imaginarias o reales pero con un lenguaje privado, que sin embargo, puede ser abandonado cuando el decir alguna cosa puede suscitar un peligro para él.

Por tanto, el hablar verboso no da cuenta de un lenguaje verdadero ya que ¨El lenguaje deviene simbólico cuando el lenguaje es incorporado por identificación primordial.¨ (Bruner, 2012, pág. 180). Entonces, cuando esto sucede antes que el niño pueda manipular formas simbólicas, el niño no conseguirá desarrollar los procesos intelectuales superiores, por la imposibilidad de maniobrar con su realidad ni en la práctica ni en su pensamiento, lo que le queda

CAPÍTULO III: EL VÍNCULO EDUCATIVO Y LA FUNCIÓN DE LOS MÉTODOS PEDAGÓGICOS EN NIÑOS DIAGNOSTICADOS CON AUTISMO

En este capítulo se abordan los métodos pedagógicos considerándolos en tanto elemento que permite y media en el vínculo educativo. Primeramente se conceptualizará el vínculo educativo, lo que introduce los elementos que en él se juegan. Enseguida se definirán la función del educador y el lugar del sujeto de la educación, haciendo énfasis en el reto que plantea la situación de los niños autistas y las políticas de inclusión.

Finalmente se propone la pedagogía, sus métodos y contenidos, como elemento mediador en el vínculo, se plantea la posibilidad del advenimiento del sujeto psíquico a través de este vínculo, cuando se trata de niños diagnosticados con autismo.

3.1 El vínculo educativo

Desde una propuesta psicoanalítica, Tizio plantea el vínculo educativo. Al caracterizarlo, desde su origen etimológico: vinculum da cuenta de una atadura, por lo que el vínculo de la educación ata al ser humano a convertirse en sujeto de cultura y de lenguaje.

Dicha atadura que implica el vínculo dura un instante, lo suficiente como para dejar una marca y no como algo que queda establecido para siempre. Dentro de dicho proceso, el sujeto de la educación hace su juego, a partir del cual puede ir en búsqueda de lo nuevo.

Además, el término vínculo hace alusión a una forma anular usada en los niños, lo que a partir de un deslizamiento en el lenguaje, pasa a significar brinco lo que da cuenta de algo que hace referencia a la promesa de un tiempo nuevo, de un tiempo de la libertad. Por lo que, cuando el sujeto es presentado con el mundo, tiene la libertad de hacerse poseedor de los conocimientos.

Para comprender al vínculo educativo, se debe comprender el significado de educar; ¨Educar es crear huellas simbólicas, marcas que como representaciones se olviden y se puedan recordar; de este modo el niño podrá espejarse y jugar con ellas, a la vez que ellas jugarán con él.¨ (Levin, 2003, pág. 243).

Es así que el educar da curso a un proceso de subjetivación, siempre y cuando sea un medio que conduzca hacia la libertad del sujeto, lo cual solo se produce cuando, el niño se apodera de los conocimientos y los transforma. Por lo tanto, el recorrido educativo es un proceso en constante construcción y no en base a seguir contenidos determinados.

Por su parte, Tizio aborda varias definiciones desde distintos autores, una de ellas es la de Kant, abordado por Tizio (2003), quien manifiesta que la educación comienza por los cuidados elementales, como la alimentación del bebé o el mantenimiento de su temperatura corporal. En un segundo momento se llama disciplina, la cual ¨Se trata de los límites que los adultos han de saber poner a los niños: prohibiciones; usos de la civilidad y la cortesía de mundo; encauzamiento de las pulsiones en actividades culturalmente valiosas.¨ (Tizio, 2003, pág. 20). Por tanto, el ingreso a la cultura y al lenguaje implica en el sujeto poner límites a ese cuerpo pulsional. Posteriormente, aparece la instrucción como parte del encauzamiento de pulsiones, lugar en el que se producirán los aprendizajes del niño.

Por otro lado, Hegel, abordado por Tizio (2003), cuya diferencia con Kant ¨ (…) se establece entre el acatar el sojuzgamiento exterior y la disposición voluntaria a ser violentado.¨ (Tizio, 2003, pág. 23), es decir, la entrada a un mundo simbólico implica un acto violento que solo puede ser llevado a cabo en la medida en que el sujeto se deja violentar para ser socializado y culturalizado; se trata de una violencia primordial que se presenta como operación inicial que le permita entrar al sujeto en el mundo simbólico. Es así que para Hegel, el educar cumple una función civilizadora que parte de una violencia primordial, necesaria para entrar en el mundo simbólico.

Siguiendo la línea de Kant, Herbart, abordado por Tizio (2003) propone a la instrucción como aquello que permite crear un orden de las herencias culturales y los saberes-clave de la actualidad, labor de la cual se encargará el sujeto.

Para Herbart, en el proceso de educación se ponen en juego tres elementos, en el llamado triángulo herbatiano: el agente, sujeto y contenidos de la educación, la relación que se forma entre ellos será denominada vínculo educativo. Como primer elemento se encuentra el sujeto de la educación, quien permite la violencia pedagógica, las pulsiones se encaminan en maneras que la cultura establece, el sujeto deja de lado lo instintivo para poder introducirse en el mundo simbólico.

Como segundo elemento, se encuentra el agente de la educación, como representante del mundo y de los adultos. Cuyo trabajo consiste en transmitir la cultura a los niños. Por último, el tercer elemento, los contenidos de la educación, con el cual se relacionan tanto

agente como sujeto de la educación; hace referencia a todo aquello de la cultura que se va a transmitir, siempre tomando en cuenta la época histórica, el lugar y la manera como se realiza esta transmisión.

3.2 Los educadores como agentes de la educación

El educador o maestro se posiciona como agente del saber en la medida que ¨ (…) esté interesado en los saberes a impartir y, a la vez, tenga en cuenta a los sujetos, a sus tiempos y disposiciones¨ (Tizio, 2003, pág. 32), que le permita al sujeto crear, inventar en búsqueda de lo nuevo, apropiarse de los conocimientos para transformarlos, siempre tomando en cuenta las habilidades y capacidades de cada uno.

Por lo tanto, los educadores, ubicados como agentes de la educación, brindan las herramientas para que el sujeto pueda relacionarse con el mundo. Si bien la entrada al mundo simbólico es violento, el educador pasa a tercerizar la relación entre el sujeto y la cultura, acompañando al sujeto en su proceso de descubrimiento. Es así que es necesario que el agente de la educación tome distancia del sujeto de la educación para que la cultura pueda surtir sus efectos.

En consecuencia, el educador ocupa el papel de agente de la educación en la medida que presenta al sujeto ante la cultura, la cual aguarda por él y que le permitirá construirse como sujeto, además brinda su tiempo para el curso de dicho proceso, ¨Y da también la palabra, para que cada uno pueda formularse su pregunta sobre el mundo.¨ (Tizio, 2003, pág. 39)

Es así que el niño se resiste al saber ya establecido, ya que le quita esa posibilidad de descubrir por él mismo, pierde esa libertad que caracteriza el vínculo, por lo cual es trabajo de los educadores hacer uso de sus conocimientos en pedagogía para dar curso al aprendizaje.

Sin embargo, hay que tomar en cuenta que las personas que trabajan con niños tienen que ocuparse de algo que todavía no está constituido, el acompañarlos al baño, lavarles las manos entre otras actividades, se convertirán en parte del proceso de trabajo con el niño. Además, para cumplir con el propósito de presentar al sujeto ante la cultura, los educadores se encuentran con una dificultad debido a la demanda que la sociedad les

impone de ser exitosos en su labor, lo cual puede generar efectos nocivos en el niño ya que si el niño se detiene en la demanda del otro, puede quedar en una posición de objeto.

3. 3 El Sujeto de la Educación y la especificidad de los niños autistas

En lo que respecta al segundo elemento del vínculo, el niño, como sujeto de la educación, se encuentra entre un ir y devenir en torno al aprendizaje, se equivoca, zigzaguea en su búsqueda del saber ya que ¨La infancia es una construcción y deconstrucción de saberes.¨ (Levin, 2003, pág. 233).

Desde el primer momento de su nacimiento el sujeto es participe de una demanda por aprender, demanda que posteriormente no se conformará con que el sujeto aprenda sino que ordenará que ese aprendizaje sea exitoso. Sin embargo, ¨Para que un niño ´aprenda´ es necesario que lo desee, pero nada ni nadie puede obligar a alguien a desear.¨ (Cordié, 1994, pág. 27).

Además, el sujeto no solo es demandado por aprender sino que desde el nacimiento, lo mueve un deseo por saber, lo que Freud llamará la pulsión epistemofílica, la cual parte de la búsqueda de un saber sexual. Entendiéndose, por sexualidad a ¨ (…) una serie de excitaciones y de actividades, existentes desde la infancia, que producen un placer que no puede reducirse a la satisfacción de una necesidad fisiológica fundamental (respiración, hambre, función excretora, etc.) y que se encuentran también a título de componentes en la forma llamada normal del amor sexual.¨ (Laplanche, 2004, pág. 401)

Es así que el niño quiere descubrir el secreto de la imagen corporal originaria, lo que se halla en relación con la problemática edípica y las pulsiones fundamentales, de ahí proviene su deseo por saber. Aunque Freud no ubica la pulsión epistemofílica dentro de los elementos fundamentales de la vida afectiva, si la relaciona a la analidad y lo escópico.

Por su parte, Cordié (1994) expresará las relaciones del saber con la pulsión oral, el objeto escópico, la pulsión anal y el falo imaginario. En la pulsión oral, se visualiza una relación entre el comer y el aprender, así como se da en la bulimia del devorador de libros. En cuanto a la pulsión escópica, como Freud lo visualiza en el misterio de la curiosidad intelectual y la creación de la obra de Leonardo da Vinci.

Al respecto de la pulsión anal, ¨La actividad intelectual **deriva** en línea recta del erotismo anal¨ (Cordié, 1994, pág. 219), el apoderarse, manipular, conservar y rechazar

son términos que se usarán en referencia al saber. Es aquí que el niño por primera vez siente que puede dominar su cuerpo, y a su vez domina el lenguaje y los objetos del mundo que lo rodea. Por último, como se había mencionado anteriormente el saber se relaciona con lo sexual, ocupa el lugar del falo imaginario, así es que en la adolescencia toma una apariencia de una práctica masturbatoria.

En los niños con autismo la introducción hacia el saber de la sexualidad, del mundo y de la cultura se ve truncada ya que existe una falla estructural. A nivel psíquico, no hay acceso hacia lo simbólico, por lo cual no se podría decir que hay un sujeto de la educación. Por tanto en cuanto a los conocimientos que presentan los autistas, ellos"(…) aparecen como islas de complicada mecánica, puras acciones complejizadas sobre la resistencia material de los objetos pero imposibles de ser generalizadas porque falta la herramienta fundamental para retener los objetos y operar mentalmente acerca de ellos: el significante." (Jerusalinsky, pág. 165).

Jerusalinsky (2005) manifestará que la inteligencia no representa un parámetro a tomarse en cuenta para el trabajo con niños con autismo, ya que presentan un buen nivel de inteligencia, incluso podría ser superior a la de un niño neurótico normal, sino que la situación pasa por la falta en la inscripción primordial la cual forcluye y obtura la curiosidad sobre las transformaciones simbólicas del objeto, sin las cuales el niño no tiene a donde dirigir las interrogaciones. Así, se da un conocimiento que pasa por la lógica pura y carece de cualquier tipo de simbolización, siempre en referencia a lo real lo que deja estancada la posibilidad de investigar.

Sin embargo, para poder educar y generar aprendizajes debe haber un sujeto a quién sumergir en un mundo simbólico; registro que no logran atravesar los niños autistas, ya que hay un sujeto atrapado en lo Real. Es así que, según Rese (2013), en el trabajo con niños autistas, lo que se intentará, es producir una barrera en el goce, es decir, introducir una estructura elemental de lo simbólico a partir de lo real del cuerpo del niño. Por lo que el primer paso en el trabajo con niños autistas sería abrir un camino para la simbolización.

A lo que Levín (2014) manifiesta que, en los niños, así como existe la plasticidad neuronal, la cual se caracteriza por modificarse en base a la experiencia, también se presenta la plasticidad simbólica producida por la experiencia con otro, donde circula el afecto libidinal. Dicha plasticidad simbólica se anuda y articula para producir nuevas asociaciones neuronales y simbólicas.

Siendo así que la relación que se forma con las educadoras, cuya importancia se denota en estas breves pero significantes experiencias que se transforman para producir el

anudamiento entre plasticidad neuronal y simbólica, lo que provocaría los cambios en el niños, como se visualizará en el desarrollo de los casos.

En cambio, Jerusalinsky (2005) manifestará que lo que determinará la inclusión de un niño autista, constituirá la extensión de metáforas no paternas, es decir las series significantes cuyo peso sea considerable en la vida del sujeto para servir como referencia a un conjunto de significaciones posibles, como sustituto parcial del Nombre del Padre, lo que le brindará al sujeto la posibilidad de socialización y resolución de la angustia. Dicha sustitución no será tan estable y flexible como las originarias, pero le sirven como referencias para la interpretación de ciertas situaciones, al presentarse unas distintas a ellas se deben fabricar otras y otras.

3.4 Los métodos pedagógicos, los contenidos de la educación y el aprendizaje

Por último se tratará el tercer elemento, que es el elemento que media entre el agente y el sujeto, como lo nombra Tizio (2003), y que se refiere a los contenidos de la educación y la metodología que se usa para transmitirlos[3]. Se trata de mediadores en el vínculo, es decir forman una relación tercerizada donde cumplen el papel de lo que se quiere transmitir.

Según su definición ¨método¨ consiste en el ¨ Modo de obrar o proceder, hábito o costumbre que cada uno tiene y observa.¨ (RAE, 2014). Por otra parte, etimológicamente pedagogía es: ¨ (…) la acción de ´conducir a los niños´, del griego paidagogia. Es entonces, el Arte de Educar.¨ (Egas, 2013, pág. 73). Es así que los métodos pedagógicos corresponden a ¨ (…) los métodos y las prácticas de enseñanza y de educación, así como todas las cualidades necesarias para transmitir un conocimiento cualquiera.¨ (Egas, 2013, pág. 73).

Por otra parte, para aprender, el olvido tiene que aparecer ya que permite la circulación de las ideas que le dejan al sujeto saber algo del mundo y crear una forma de ver el mundo. El aprender va más allá de la comprensión, tiene que partir del deseo del sujeto; debe ser elaborado, no solo pasa por algo que invade al sujeto. El aprendizaje se da en base a la

[3] Tizio explica los métodos pedagógicos como la forma en que se desarrollan los contenidos de la educación.

actividad personal, el niño no puede representar un papel pasivo, lo que implica ¨Consentir al acto de des-posesión que inicialmente representa un aprendizaje: albergar lo nuevo es renunciar a una vieja manera de ver y entender el mundo.¨ (Tizio, 2003, pág. 23); tiene que producirse un cambio para poder comprender el funcionamiento del mundo.

Apoyándose en las propuestas de Bettelheim (2001), se puede decir que los métodos pedagógicos que encaminen el aprendizaje, permitiendo expresar sentimientos e ideas vagas o caóticas en forma que implique acción; producirían un cambio en la forma de ver y entender el mundo, lo que daría vía al aprendizaje.

3.5 El reto de la inclusión y la importancia de la escolarización

Según la Ley Orgánica de Discapacidades del Ecuador, emitida el 2012, el Estado procurará el acceso a la educación para las personas con discapacidad ya sea en un establecimiento educativo especializado u ordinario, dependiendo del caso.

Para determinar si la persona asiste a un establecimiento especializado u ordinario se realizará una evaluación por un equipo multidisciplinario que realice un informe completo acerca del sujeto. Dicho equipo se encargará no solamente de la evaluación sino también seguimiento y asesorías dentro de los establecimientos.

A su vez los establecimientos de educación especializada, no solo se encargarán de su educación, también continuarán con el trabajo sobre la inclusión a la educación ordinaria, orientando a los centros de educación ordinaria para el trabajo con los niños preparados para la inclusión. Siendo importante que en dichos centros, se establezcan límites simbólicos, que demuestren que el niño cumplió con una etapa o un ciclo a pesar de no pasar de grado o que la problemática sea irresoluble o irreversible; ya que resignificar aquello que se convirtió en dificultad, le permitirá al sujeto avanzar.

Por otra parte, todos los establecimientos de educación ordinaria a nivel nacional tienen como responsabilidad ser parte de la educación inclusiva, adaptando sus programas a las necesidades de cada persona con discapacidad. Contarán con un pedagogo de apoyo dentro del aula, o en un aula de apoyo, que acompañará el proceso de aprendizaje del sujeto.

Es así que, Levin (2003) manifiesta que para hablar de inclusión educativa, tanto la historicidad y situación familiar del sujeto son factores importantes por tanto, no para

todos los niños la inclusión dentro del aula regular es algo que va a ser posible. Hay que tomar en cuenta lo singular de cada caso, comenzando por el papel que cumple el niño dentro de la familia.

En el caso de inclusión de niños con autismo, según el acuerdo ministerial 295-13 de Ecuador (2013), la relación de equivalencia de niños sin discapacidad, dentro del aula, es de cinco por cada niño autista. Por lo que, se podría decir que en relación a las otras discapacidades, el autismo es la que requiere una mayor atención dentro del aula. Es por ello que en la inclusión de un niño con autismo dentro de un aula regular, se necesita el apoyo de una persona que comprenda el proceso fragmentado de simbolización por el cual los niños aprenden y le ayude a seguir fabricando nuevas metáforas.

Según Jerusalinsky (2005), el niño debería participar de una escolaridad regular o especializada, ya que quedar fuera de la escolarización le supone un déficit lógico que no va a conseguir automáticamente por el hecho de que ya es un sujeto que puede simbolizar. El encontrarse adentro de una escuela permite el ingreso de los niños al mundo, poniendo en juego la posibilidad de emergencia del sujeto psíquico.

En el trabajo con niños autistas, Jerusalinsky (2005) resaltará que aquellos que obtuvieron tratamientos precoces sacan provecho de la convivencia y la identificación que se produce dentro del aula, lo cual que les permite manejarse socialmente.

> Las marcas residuales de esa experiencia de confrontación con un discurso que no hace de ellos objetos de exclusión (…) tienden a constituir una especie de reservorio de significantes que funcionan de modo diferente de aquéllos hasta allí inscriptos, lo que permite su implementación en el proceso de recuperación y que funcionan como verdaderos puntales en dirección de la cura.
>
> (Jerusalinsky, 2005, pág. 145)

En consecuencia, el trabajo que se realiza para incluir a los niños podría producir efectos para la constitución del yo; podría constituir la posibilidad de hacer cortes en el cuerpo del sujeto, al darse cuenta que la atención de las educadoras no es exclusivamente para ellos sino que hay otros compañeros.

CAPITULO IV: LOS MÉTODOS PEDAGÓGICOS EN EL CENTRO VOCES

En este capítulo se presentan sistematizados los resultados de la investigación. La metodología cualitativa usada recurre a un proceso de observación participante, realizado durante un periodo de tres meses en el cual se pudo apreciar el comportamiento de los niños y el desenvolvimiento de las actividades planteadas en el Centro. Además, se realizaron entrevistas a las educadoras para comprender su forma de trabajo y los métodos pedagógicos que usan, lo cual demostró que a pesar de presentar distintas formas de enseñar, el juego es parte principal en su trabajo.

Por último, se realizaron cuestionarios a los padres para conocer las actividades cotidianas de los niños fuera del Centro y apreciar la perspectiva de ellos en cuanto al trabajo en el Centro. Se presentaron varias dificultades en el contacto y trabajo con ellos.

Es así que el centro ¨Voces¨, en el cual se desarrolla la investigación, posee un taller para la integración psicopedagógica, cuyo objetivo es trabajar con los niños pre-escolares con necesidades de atención personalizadas, como en el caso del autismo, para que estos sujetos puedan ser incluidos ya sea dentro de una educación ordinaria o especializada.

Finalmente se presenta la situación particular de dos niños en cuya descripción se busca la relación entre los aspectos que podrían dar cuenta del recorrido pulsional y la función que podrían tener los métodos pedagógicos sobre dicho trabajo.

Entre los hallazgos más importantes se destacan: la relación que mantenían las educadoras con los niños como parte fundamental en el desarrollo del niño.

En vista que el acompañamiento y el proceso terapéutico que se debe realizar con los niños con autismo no se encuentran definidos de manera unívoca. Se encontró que las personas que trabajan en el cuidado y educación de estos niños recurran a su ingenio y creatividad para encontrar la forma personalizada para trabajar con cada uno de los niños que están siendo incluidos.

4.1 El Centro Voces

¨Voces¨ es un centro terapéutico, especializado en terapia de lenguaje y psicología, donde se realizan diagnósticos, tratamientos y asesorías de diferentes psicopatologías infantiles, para los cuales desarrollan programas individualizados y sistemáticos.

Se encuentra, ubicado en el norte de Quito y cuenta con un trabajo de más de quince años con niños y adolescentes.

Como parte de un proceso de ayuda especializada para niños pre-escolares con necesidades individualizadas, el centro ¨Voces¨ plantea el Taller para la Integración Psicopedagógica (TIP), donde se toman en cuenta las capacidades y evolución de los niños. El propósito es brindar una ayuda temprana a aquellos niños; para facilitar el proceso de inclusión en la escolaridad regular.

El taller trabaja sobre la obtención de destrezas en lenguaje, comportamiento, motrices, socialización entre otros. Trabajan en grupos pequeños de 2-3 niños, lo que permite un mejor desarrollo de las actividades ya que se procura respetar su individualidad.

Para el ingreso de un niño al taller, se realiza una evaluación por parte de la directora, se presenta un período de adaptación y se trazan planes individuales en base a las debilidades y fortalezas del niño. Todas estas condiciones se presentan debido a que se trata de un trabajo, según explica la subdirectora, terapéutico y no de guardería.

El Centro cuenta con una directora, una subdirectora y como parte del TIP hay: 4 educadoras y 2 terapistas de lenguaje. La función de directora la realiza una profesional en neuropsicología; La de subdirectora la realiza una profesional en neuropsicología. Algo que desde el inicio llamó la atención es que la función de educadora es asumida por profesionales de diferentes disciplinas: psicólogía clínica, un medicina, educación parvularia, y educación especial. Las cuales trabajan realizando terapia de lenguaje, trabajo pedagógico, desarrollo cognitivo y motricidad fina y gruesa. Sus edades oscilan entre los 31 y 50 años de edad.

La metodología usada por cada una de las educadoras es individual, enfocándose siempre al área que les compete y dependiendo de la valoración de los niños. Sin embargo, siguen cierta secuencia y manejan un pensum en cuanto a contenidos se refiere. En cuanto al pensum trabajan sobre nociones espaciales, colores, figuras geométricas, reconocimiento propio, nociones numéricas, psicomotricidad fina y gruesa.¨ O sea la cosa es tratar, no todos los niños funcionan con lo mismo así que tratamos de unificar un poco

lo que nos resultó a la una y estamos siempre conversando para saber que se puede hacer, como se puede ayudar.¨ (Transcripción de las entrevistas a las educadoras)

En cuanto al desenvolvimiento del TIP se divide en: trabajo pedagógico y terapia del lenguaje; los niños por lo general reciben una hora de cada uno. El horario del taller va desde las nueve hasta las doce y media, distribuido en: saludo-toma de lista-calendario, seguido de dos horas de clase. Posteriormente, se presenta un receso y por último, la salida. Durante todos los períodos se encuentran acompañados de las educadoras, con la idea de promover la socialización e implantar las rutinas. Además, los miércoles, en lugar de una de las horas de clase, se realiza la hora de música.

A continuación se hará la descripción de cada uno de los momentos del taller, la cual estará basada en las observaciones detalladas en el diario de campo y en las entrevistas realizadas a las educadoras. El objetivo por el cual se describen dichos momentos es para que se pueda contextualizar la descripción de los casos, lo que facilitará la comprensión sobre los sucesos a mencionarse.

4.1.1 Momento del Trabajo Pedagógico

En este momento del taller, trabajan tres educadoras: una psicóloga clínica, una educadora especial y una médica-parvularia. La razón por la cual se toma el nombre de las profesiones, para describir la metodología de cada una, es para resaltar como en el trabajo que se realiza en el Centro, las profesionales salen del campo de saber propio de su profesión para cumplir con la función de educar, lo que les permitiría ser más flexibles y probar distintos métodos, ya que el desprendimiento de su saber profesional parece convertirse en punto clave del trabajo con niños autistas, lo que se evidenciará en el desarrollo de los casos.

Cada una usaba una metodología distinta: la psicóloga clínica se enfocaba en trabajar en el cuaderno y a través de ello enseñarles números, colores e incluso letras; haciendo uso de juguetes de manera eventual, especialmente juegos de insertar fichas, reconocerlas y diferenciarlas. La educadora especial, a partir de una metodología de juego-trabajo, hace uso de rompecabezas, juguetes, legos, etc, y utilizando el cuaderno para la enseñanza de nociones numéricas, secuencias, vocales, nociones espaciales mientras que para los niños más pequeños se enfocaba en trabajos más manuales que van por la vía del uso de los sentidos, como pegar bolitas de papel o trocear papel.

Por último, la educadora que es médica-parvularia, hace uso de las canciones en sus clases para enseñarles o para felicitarlos, y se enfoca en el trabajo sobre las sensaciones, haciendo uso de témperas, plastilina o tareas con el uso de punzón. Además, permitía que los niños usen los rompecabezas o los juguetes.

Mientras realizan las clases, todas ponen bastante empeño en lograr conseguir que el niño enfoque la mirada en el trabajo, que reconozca lo que está haciendo. En conjunto con el uso de su voz, algunas veces logran que el niño se conecte con las tareas, pero sobretodo que se conecte con ellas.

Por otra parte, el juego se convierte en una forma, que fuera del trabajo en el cuaderno, y desde la perspectiva de las educadoras, les permite adquirir y reforzar los conocimientos. En cuanto al lenguaje, a pesar de que existe otro momento específico para el trabajo sobre el mismo, se enfoca en la forma en que se desarrolla la clase, enseñarle como comunicarse yendo de órdenes simples a las más complejas. Por último, el crear hábitos, el poner normas y reglas dentro de la clase da cuenta de la importancia de establecer rutinas.

4.1.2 Momento de Terapia de Lenguaje

Desde un principio la terapia de lenguaje se diferencia del trabajo pedagógico ya que entre las dos educadoras y especialistas se dividen el grupo de los niños, tratando siempre de formar horas de clases equilibradas entre los niños grandes y los pequeños, lo cual influía en la relación entre educadora y niño, no solo al momento de la terapia en sí, sino en el resto de actividades diarias ya que se notaba una mayor cercanía con aquellos con los cuales trabajaban.

La base del trabajo es desarrollar el lenguaje comprensivo mediante la asociación entre imágenes y palabras, es decir el uso de pictogramas, para que los niños consigan alguna forma de comunicación o para que su comunicación sea más funcional.

Por un lado, en la primera situación donde se busca desarrollar el lenguaje verbal, las actividades se enfocan en la producción de sonidos, onomatopeyas, reconocimiento de palabras, asociación entre la palabra y el gesto con la idea de que puedan expresar sus necesidades o deseos. Como las educadoras explican, a partir de los cinco años es más complicado desarrollar el lenguaje verbal, por lo que se comienza a trabajar sobre

lenguajes alternativos, como por ejemplo el PECS[4], sin nunca abandonar los esfuerzos por desarrollar el lenguaje verbal.

Por otra parte, para los niños que poseen lenguaje verbal, muchas veces pobre o inentendible, se trata de desarrollar vocabulario y procurar que el niño exprese sus ideas y necesidades con un uso adecuado del lenguaje, no de manera desordenada y para sí mismo.

Por último, cuando el trabajo ha sido más prolongado, las actividades se basan en la enseñanza de abstracciones, deducciones, lo cual le enseñan haciendo uso de material visual. Además, trabajan sobre la pronunciación y articulación de palabras con la idea de que puedan ser incluidos en una escuela regular.

4.1.3 Momento del Taller de Música

Desde principios de agosto, todos los miércoles de cada semana, los niños trabajaban con una educadora de afuera, que les enseñaba canciones que promovían el aprendizaje de nociones musicales como ritmo, timbre, melodía, etc.

Además, a través de ellas se trabajaba sobre el desarrollo de la memoria, el movimiento corporal, la coordinación y los conocimientos como las partes del cuerpo o la distinción entre rápido, lento y otras nociones.

Posteriormente, como refuerzo de las nociones rítmicas, para hacerlo de una manera didáctica y promover la participación dentro de la clase, se implementó el uso de panderetas y claves, lo cual en un principio se convirtió en fuente de distracción.

El uso de las canciones en la cotidianidad de los niños es importante en la medida en que los distintos elementos musicales se conjugan para reenviar al niño a algo arcaico como el timbre de la voz de la madre. Además, se presenta una voz melodiosa como medio de comunicación. Sin embargo, quedan muchas preguntas por ser planteadas en cuanto a la importancia del uso de la música dentro del desarrollo de los niños con autismo.

[4] Hace referencia al Sistema de Comunicación por Intercambio de Imágenes; sistema que permite a los niños y adultos con autismo iniciarse en la comunicación, mediante el uso y discriminación de imágenes expresar deseos, formar oraciones o en un nivel avanzado responder preguntas.

4.1.4 Momento del Receso/Comida

Después de las horas clases, los niños se servían un refrigerio, distribuidos en mesas de máximo cuatro niños; se los ubicaba en base a las necesidades que presentaban para comer ya que hay niños a los cuales se les insistía para que comieran o incluso necesitaban de ayuda para comer. Además, se los organizaba dependiendo de las personalidades y comportamientos de los niños ya que algunos se distraían o su conducta era disruptiva para los otros, mientras que otros, por diversos factores, se los separaba debido a la agitación motriz o llanto que presentaban.

En cuanto a la dinámica de dicho proceso, los niños se sentaban y las educadoras se encargaban de entregarles a cada uno sus refrigerios. Dependiendo de cada niño y de los alimentos enviados, procedían a entregarles primero las frutas u otro tipo de alimentos sólidos como chochos, pastelitos o sánduches y por último las bebidas; la insistencia para que el niño coma, el orden en que se le entregan los alimentos o mantener el orden, suele desencadenar llantos o berrinches.

Durante todo este tiempo, las educadoras se distribuyen en las mesas, siempre pendientes de las eventualidades que se presenten como se mencionó anteriormente. Aunque también se sirven un refrigerio, el cual a veces es compartido con los niños.

Cuando terminaban de comer, se daba un período en el cual tenían que esperar a que los demás compañeros terminaran para poder salir al recreo. Aquí, también se originaban ciertos problemas debido a que ya no deseaban quedarse sentados ni quietos en las mesas, lo que hacía que las educadoras tomaran acciones al respecto como sentarlos u ordenarles que se sentaran y esperaran, lo cual en la insistencia del suceso tanto por parte del niño como de la educadora podía generar berrinches.

Posteriormente, cuando la mayoría había terminado de comer salen al patio, el cual consta de una resbaladera, dos columpios y una canasta; es un espacio mediano, con algunos árboles, lleno de césped y tierra, con escaleras y paredes pequeñas que lo separan del Centro. Dentro de dicho espacio los niños se dispersaban bajo la supervisión de las educadoras quienes los llamaban cuando veían algún comportamiento que podía lastimarlos o bajo la posibilidad de que ellos lastimaran a alguno de sus compañeros. Además, para distraerlos de dichos comportamientos los invitaban al juego, corriendo con ellos, jugando a las cogidas o haciéndoles cosquillas.

Durante el período del receso no solo se observaba el juego sino que las educadoras intentaban producir intercambios con los niños. Es así que algunos niños se acercaban y

conversaban con ellas o, a su vez, las educadoras provocaban este acercamiento con algunos niños, jugando con ellos, haciéndoles cosquillas, abrazándoles, conversando con ellos, entre otros intercambios afectuosos. Dichos intercambios representan una parte importante del trabajo con los niños autistas, ya que dejarían entrever la búsqueda de un modo de relacionarse entre educadora y niño.

4.1.5 Momento de la Salida

Por último, una vez terminado el recreo, los niños entran, van al baño o en el caso de los que usan pañal, son cambiados de pañal, para lo cual, no existe un espacio específico ya que usan el mismo espacio del período de la comida; son cambiados de pie mientras a los demás niños se les lavan las manos y la cara, posteriormente, se les lavará la cara y las manos a ellos también

Después, se los comienza a acomodar en las sillas en espera de que los encargados de cada niño: abuelos, padres, tíos o niñeras los vayan a recoger. Mientras esperan, las educadoras realizan canciones para entretenerlos y mantenerlos quietos, además de ejercitar la memoria, reforzar conocimientos, promover la atención y disminuir la ansiedad; algunas canciones implican sonidos con las manos o contacto con las educadoras, otras sirven para repasar los colores, los números o las figuras geométricas. También, a veces los invitan a cantar frente a los demás compañeros o realizan preguntas en base a las canciones. Finalmente, a las doce y media se realiza la canción de despedida.

Durante este momento, se produce gran inquietud en ciertos niños, especialmente los que no disfrutan de las canciones, por lo cual las educadoras se distribuyen para encargarse de cada uno de ellos; muchas veces en sus intentos de distraerlos y mantenerlos sentados también se producen ciertos problemas, los cuales tendrían relación con la ansiedad ante el momento de irse.

Siendo así que el establecimiento de los diversos momentos, especialmente los rituales que se presentan tanto en el momento de la bienvenida como de la despedida se revelan aún más importantes cuando se trata de patologías que en las cuales el establecimiento de relaciones con los demás se ve afectado, como sucede en el autismo; los momentos de unión y separación, revelan la fractura profunda de dichos sujetos.

4.2 Metodología utilizada

Esta investigación se ubica dentro del marco de una metodología de investigación cualitativa, usando el enfoque psicoanalítico para el desarrollo de la misma.

Se decidió acudir a la población del Centro Voces de la cual se obtuvo una muestra selectiva, basada en la edad, permanencia en el centro y datos obtenidos en las historias clínicas; debido a que no todos los niños se encuentran diagnosticados con autismo, y varios de ellos presentan otras dificultades. Además, los niños se encuentran en un rango de edad de tres a siete años de edad.

Durante el transcurso de la investigación, el número de niños que acuden regularmente al Centro varió, por distintas razones, ya sea porque hubo niños que pasaron a ser incluidos en una escuela, por cambios en el trabajo de los padres, problemas económicos, u otros. Por lo general, la población del Centro constaba entre 12-15 niños. A finales de agosto, tomaron una semana libre para los niños como un receso del trabajo que se realiza, por lo que la población del Centro quedó conformada por un grupo de niños entre 8-10. Además, en dicho período hubo nuevos integrantes del taller, pero que en su mayoría no se encontraba dentro del diagnóstico de espectro autista.

En vista de los cambios que se presentaron en cuanto a la salida y entrada de niños, la muestra quedó conformada por un grupo de nueve niños; los cuales tres son mujeres y seis son hombres que presentaban un diagnóstico de trastorno generalizado del desarrollo, denominación usada dentro de la clasificación del DSM IV en la cual se incluye el autismo. Los niños que formaron parte de la muestra asistieron regularmente durante la mayor parte del período de investigación (por lo menos dos meses).

En las historias clínicas de estos niños consta que la mayoría se encuentran bajo medicación, generalmente usados para estabilizar el sistema nervioso o como auxiliares en procesos de terapia de lenguaje o problemas de aprendizaje. El grupo configurado por estos nueve niños ayuda a poner en contraste, los cambios en relación a sus edades y permanencia en el centro.

En cuanto a los instrumentos empleados, la observación participante constituyó la técnica principal, cuyo registro se realizó a partir de un diario de campo durante el tiempo de estadía en el Centro. También se realizaron cuestionarios para los padres, entrevistas a las educadoras, los cuales serán descritos de manera detallada en los siguientes acápites.

Se realizó el procedimiento de un consentimiento informado para quienes participaron en las entrevistas así como con las autoridades del centro para la realización de la observación. Igualmente los padres consintieron el uso de información para la disertación. (Ver Anexos)

Por último, para sistematizar la información obtenida en las entrevistas a las educadoras, cuestionario a los padres y el diario de campo, se analizó la información brindada en cada uno de ellos a partir de conceptos psicoanalíticos usados en la investigación y a partir de los cuales se establecieron indicadores que posteriormente serían agrupados en categorías que articulaban el hecho observado a los conceptos. En la parte de anexos se encuentran las tablas, donde en base a los indicadores planteados y a los momentos de cada taller se ubicaron tanto las observaciones como las respuestas brindadas que guardan relación con la disertación.

4.3 Análisis de Resultados

A continuación se revisarán los datos obtenidos con los instrumentos utilizados en la disertación en relación a los indicadores propuestos: mirada, voz, juego, lenguaje y construcción de espacio/tiempo.

Posteriormente, se realizarán la descripciones de dos entre los nueve casos, en relación a las categorías planteadas: tiempos pulsionales, objetos pulsionales, juego, lenguaje.

4.3.1 Entrevista a las educadoras

Se realizaron seis entrevistas semiestructuradas, a las personas a cargo de los talleres. Para la realización de las mismas, se manejó un tiempo corto y determinado durante las actividades cotidianas, específicamente en el recreo, esto debido a las ocupaciones de la tarde de las educadoras. Aquello implicaba que ellas se encontraban cuidando a algunos niños mientras se realizaba la entrevista.

Debido a que el Centro no se maneja con el enfoque psicoanalítico, la entrevista fue planteada en el siguiente orden: primero se plantearon preguntas para conocer el trabajo en el Centro desde la perspectiva de cada una, es decir los objetivos que se plantean con

cada niño, como se producen los primeros acercamientos, el trabajo inicial con cada niño y la importancia de las rutinas para los niños con autismo.

Posteriormente, se realizaron preguntas en relación a los indicadores manejados en la disertación, es decir la mirada, la voz, el juego y el lenguaje. Después, se abordaron preguntas sobre las metodologías usadas en el aula, la importancia de las mismas en el desarrollo de los niños.

Por último, se realizaron preguntas sobre: la influencia del trabajo en casa, los posibles efectos terapéuticos que produciría el trabajo en el Centro, la importancia de la inclusión y el desarrollo de un caso que más recuerden.

A través de las entrevistas fue posible descubrir que no hay una forma de enseñanza unificada o establecida, los acercamientos son variados: por un lado, la psicóloga clínica trabaja sobre la rutina, sobre contención, sobre la espera y las tareas. Una de las terapistas del lenguaje trabaja sobre el lenguaje comprensivo, aumentar vocabulario basado en lo más familiar, partes del cuerpo, alimento, etc., siempre trabajando con pictogramas; la educadora especial trabaja en el juego-trabajo-juego, proponiéndoles cosas que les gusten.; la médica-parvularia trabaja con el uso de objetos llamativos que los ayuden a calmarse en momentos angustiosos; otra de las terapistas del lenguaje enfocará en el lenguaje comprensivo, expresivo, verbal, no verbal todo lo que es percepción visual, auditiva, memoria visual, auditiva, análisis. Por último, la subdirectora dirá que siempre depende del caso que se está tratando, según eso se iría modificando la metodología usada.

Se realizó un análisis de las entrevistas, en base a los indicadores planteados durante la disertación, cuya transcripción se encuentra en los anexos y cuyos resultados fueron los siguientes. A continuación se recogen aquellas expresiones o enunciados desde el discurso de las entrevistadas.

Mirada: Hacen uso de estímulos como del llamado con el nombre, o actividades que le permitan crear esa conexión con el mundo, dicha conexión dará cuenta de una existencia de la educadora. El contacto visual, la mirada del rostro como transmisor de emociones. Por otro lado, el contacto visual será un medio de entendimiento y comunicación entre educadora y niño, el ponerse al mismo nivel que él y entienda. El contacto visual sirve como mensajero, a partir del cual se sabe que esperar del otro.

Voz: Se explica las cosas, como cuando grita. Mediante el uso de la voz, comienza el desarrollo del lenguaje hablado, el uso de sonidos, onomatopeyas, etc., pasarán a convertirse en pieza clave. En primera instancia, se trabaja con su nombre, posteriormente

se hará uso de nombrar categorías para el reconocimiento de objetos. En niños no verbales se hace uso de la voz para continuar con el aprendizaje del lenguaje, usando la parte auditiva. A partir de la voz, se trabaja sobre identificación y es el comienzo de la comunicación.

Juego: En los niños el juego lo es todo, les sirve para desarrollo de la socialización, comunicación, independencia, elaboración de situaciones, pensamiento, imaginación, atención es símbolo de que han adquirido conocimientos. Una de as educadoras manifiesta: ¨Hay que enseñarles a jugar, sirve para el desarrollo de su imaginación¨. El juego como medio de trabajo y de aprendizaje, como algo que le brinda placer y le representa una recompensa, le sirve para ser introducido en la sociedad, sirve para crear un primer contacto con el niño, hay que enseñarles a jugar brindándoles información, simulando situaciones.

Lenguaje: Ser como modelo a seguir, hay un trabajo sobre el lenguaje. Se hace uso de pictogramas o PECS para que puedan socializar y comunicarse cuando se trata de niños no verbales, hay un uso de lenguajes alternativos. Siempre en la espera de que el lenguaje verbal se presente, por tanto, se trabaja primero en la comprensión con el uso de órdenes simples que posteriormente se convertirán en más complejas. Se usa siempre el lenguaje en la relación con el niño. El desarrollo del lenguaje servirá para que el niño comunique sus necesidades. Evitar que se queden en la literalidad.

Construcción Espacio/Tiempo: Necesitan la rutina para controlar la ansiedad, les da estructura. Los vuelve más prestos al conocimiento y no se estancan en la adaptación, a través de las nociones espaciales o de conocimientos se trabaja el reconocimiento propio, enseñanzas sobre cómo comportarse, crear hábitos, el poner normas y rutinas como forma de brindarles nuevas experiencias y que salgan de ese mundo a través de ellas. Además, permite poner límites entre ellos y las otras personas. El hallar tiempos para cada cosa les brinda un orden a su vida e implementa los conocimientos sobre autonomía e independencia para poder ser incluidos. Además, la posibilidad de que en el resto de su día continuar con otras actividades

Las entrevistas arrojaron otros datos importantes en cuanto al relacionarse con los demás, la forma en que trabajan las educadoras, el no ser muy intrusivos en su trato con los niños, respetar su individualidad, los tratan como a cualquier otro niño, lo que da cuenta de no tener una metodología fija, aplicable para todos los niños. Se enfocan siempre en la relación social del niño, trabajar con lo que les gusta. En relación a los avances manifiestan que no saben a qué se deben los avances rápidos de los niños. Su

esquema corporal y las sensaciones, se convierten en fuente de conocimientos. Les preparan para el trabajo en el mundo exterior.

En relación a lo que piensan sobre la relación de los niños con los padres producen una diferenciación entre el trabajo en casa y en la institución, muchos niños son niños olvidados. Fue interesante descubrir que la relación entre la institución y los padres es vía mensajes de celular; no existe un compromiso total por parte de los padres, es decir, no existe el apoyo que ellas quisieran en cuanto al trabajo en casa, el seguimiento de tareas y de rutina. Según las educadoras, esto se debe a las ocupaciones que ellos tienen y la relación que manejan con sus hijos, la mayoría de niños pasa con su familia extendida, en guarderías o con niñeras. (Ver anexos, resultados de entrevistas a las educadoras)

4.3.2 Cuestionario Padres

En un principio se planteó la realización de entrevistas a los padres, lo cual se vio impedido debido a las ocupaciones de ellos, como se mencionó anteriormente.

Debido a dichas circunstancias, por recomendación de la subdirectora, se accedió a hacer cuestionarios anónimos que en general contienen preguntas abiertas ya que se busca datos cualitativos y no cuantitativos.

El propósito de trabajar con los padres es obtener datos importantes en cuanto al desarrollo de los niños fuera del Centro, pues estos serían relevantes y complementarios al proceso de observación. Se presentan diez cuestionarios, los cuales son entregados por la subdirectora a los encargados de los niños para luego ser entregados a los padres de los niños que son parte del TIP. También, se entregan cuestionarios a los padres de los niños que reciben terapias en la tarde, que son diagnosticados con autismo. De los diez cuestionarios, la subdirectora retornó ocho.

En los cuestionarios, se encuentran cinco madres y tres padres, cuyas edades oscilan entre los 24 y 48 años de edad. Quizás el dato más relevante es que en los ocho cuestionarios, cuatro manifiestan relacionarse bien con su hijo, uno se relaciona muy bien y tres manifiestan que no se relaciona. Cabe recalcar, que dos de los cuestionarios no son llenados completamente.

Se realizó un análisis al igual que con las entrevistas a las educadoras, en el cual se recoge el discurso de los padres

Mirada: En general, los niños logran establecer contacto visual con los padres, algunos muestran dificultad para concentrarse y en otros ha habido cambios en el contacto, es más prolongado y hace uso de ella para comunicarse

Voz: Se presentan respuestas ante su nombre, responden a las órdenes, llora cuando los padres hablan, se conectan mejor con el mundo, llama la atención con gritos y sonidos.

Juego: Se presentan diversos juegos: con los sonidos, escondidas, en la resbaladera. El juego le sirve para relacionarse, compartir con los familiares. Consta entre sus actividades favoritas, se produce en la medida que algo le llame la atención. El juego puede convertirse en parte de la rutina, existe un cambio en cuanto al desarrollo del juego, a veces, depende de las situaciones y ambientes.

Lenguaje: La mitad no puede comunicarse verbalmente, otros presentan dificultad para comunicarse, producen sonidos, se busca conversar con él, se busca otras alternativas de comunicación como los pictogramas.

Construcción Espacio/Tiempo: Todos constan de una rutina, la cual es muy similar entre ellas, no existen actividades extracurriculares, aunque intentan implementar el juego como parte de la rutina. Expresan que la rutina planteada en el centro les ayuda a socializar, respetar turnos, al aprendizaje, reconocimiento, obedecer órdenes, mantenerse sentados mientras comen. Sus actividades preferidas coinciden con las de la rutina.

Sus objetos preferidos son juguetes relacionados con dibujos animados, o juguetes didácticos en algunos casos objetos musicales u objetos de la vida cotidiana: teléfonos, revistas, cuadernos, etc.

4.3.3 Diario de campo

Se inicia a partir del primer acercamiento con el Centro, en el cual se explica el tema de la disertación, se entrega la carta de presentación para fijar horarios, rol a desenvolver, tiempo de estadía, etc. En cuanto al trato con la investigadora es acogedor y amable, lo que se mantiene en todo el transcurso de la observación.

La observación en el Centro se llevó a cabo desde junio a septiembre del presente año; con un horario de lunes a jueves de nueve y media a doce y media. En la permanencia en el Centro, como parte de la observación, la investigadora participaba de todas las actividades que se presentaban como por ejemplo cumpleaños, hora de la comida, taller de música, etc. Sin embargo, al inicio de la observación, no se tuvo una presentación

formal con los niños o las educadoras, al igual que el momento en que finalizó la observación, no hubo una despedida formal, debido a la dinámica del Centro.

Además de observar a los niños, se conversa con las profesoras para obtener información de cada niño y entender la metodología usada para el trabajo con ellos.

Finalmente, se realiza la sistematización de información de los nueve niños, ubicados en la parte de anexos, los cuales son identificados por sus iniciales con el propósito de preservar el anonimato de cada uno de ellos.

4.3.4 Casos

Para el análisis de la relación entre los métodos pedagógicos y el recorrido pulsional, se escogieron dos de los nueve niños, cuyas iniciales son: G y AG. Las razones por las cuales fueron seleccionados: en el caso de G, es por la permanencia durante todo el proceso de observación, lo que provocó mayores intercambios con él, además de llamar el interés por sus peculiares comportamientos y a veces sutiles cambios.

En contraste, AG fue seleccionado por la permanencia prolongada dentro del Centro. En él se denotan cambios y las diferencias con los niños del primer grupo, con los cuales, según las educadoras, compartían muchas características a su ingreso en el Centro. Debido a sus avances, él ingresa a una escuela regular, es por esto, que solamente forma parte de las observaciones durante dos meses y no el período completo.

La descripción de los dos casos permitirá visualizar, como a través de distintos episodios que se presentaron durante la disertación, el trabajo de las educadoras, a través de sus distintos métodos pedagógicos podrían producir cambios en los niños, influyendo en el recorrido pulsional de ellos.

Con la finalidad de responder a la pregunta que rige la disertación, se trabajarán los casos desde cuatro ejes: función pedagógica en el recorrido pulsional en el tiempo pulsional de los niños, función pedagógica en el recorrido pulsional en relación a los objetos pulsionales, función pedagógica en el recorrido pulsional en relación al juego y la función pedagógica en el recorrido pulsional en relación al lenguaje.

4.3.4.1 Caso G

G es un niño que tiene tres años y cuatro meses. Ingresó al centro en febrero de 2016, después de un período de asistir a las terapias de la tarde; su fecha de evaluación por parte del Centro consta de finales del 2015. Dentro de los resultados de dicha evaluación, en la impresión diagnóstica aparece como un retraso global del desarrollo, diagnóstico que el Centro toma de forma reservada debido a la corta edad a la que fue evaluado. Sin embargo, el evaluador resalta que en el análisis clínico se denotan conductas compatibles con el espectro autista.

A parte de aquello se describe que su nivel de lenguaje no está desarrollado, no fija la mirada, no socializa, no responde a los llamados, presencia de aleteos, concentración de períodos cortos y deambulación. Añadiendo datos a ello, las educadoras manifestaron que G presentaba muestras de gran frustración, lo que generaba desencuentros entre ellos, ya que ni las educadoras entendían que quería, ni él lograba expresarlo de ninguna manera.

Desde el primer día de la observación, su comportamiento llama la atención, a pesar de no haber trabajado con él durante las horas de clase, el primer encuentro se produce a la hora de comida donde se comienza a notar que necesita ayuda para comer debido a que se distrae demasiado; en el receso se ve que se mueve por todos lados. Sin embargo, es a la hora de salida cuando él despierta el interés de la investigadora; es realmente muy inquieto, hace lo posible por no quedarse sentado, en ciertos momentos se golpea la cabeza contra las paredes, coge las maletas; lo acompaña una educadora la cual hace uso de abrazos, sonidos de las uñas o le rasca su cuerpo como forma para tranquilizarlo, lo cual funciona durante pocos minutos, pues luego se bota al piso y se queda ahí, a ratos se golpea la cabeza contra el piso.

4.3.4.1.1 Función pedagógica en el recorrido pulsional en el tiempo pulsional

En relación a los tiempos de la pulsión en G se veía claramente lo que Kanner describía como característico de los autistas. Durante todo el período de observación, persistía el movimiento que realizaba con la caja de jugo o con las botellas frente a sus ojos; se queda ensimismado en aquella imagen, atrapado por ella, al parecer entonces queda también atrapado en el primer tiempo de la pulsión. Aquel comportamiento recibe generalmente el nombre de estereotipia, Levin (2003), dirá que ¨La estereotipia en la infancia nos

demuestra una y otra vez la existencia de una imagen real sin sujeto.¨ (Levin, 2003, pág. 170), por eso breves, pero repetidos momentos, G queda atrapado en el real de la imagen; la pulsión no llega a hacer un recorrido ya que no pasa por el campo del otro, que permita que esa imagen estática se recupere de manera diferente.

Al inicio de la observación, en los momentos del receso, G no realiza ningún tipo de juego; se dedica a correr por el patio, comer tierra, colgarse de la lámpara o golpearse contra las paredes. Sin embargo, es el momento de la salida y los momentos donde se reúnen todos los niños para trabajar, como el momento del taller de música, donde más le cuesta acostumbrarse a esa rutina a la cual es introducido. Además, en dichos momentos no toma en cuenta a los otros, ensimismándose en su mundo, encapsulándose en un caparazón, tal como se mencionaba en el segundo capítulo.

En lo que respecta al segundo tiempo de la pulsión, en breves momentos se denota un intento por pasar de la voz a la palabra, que se quedan en balbuceos y sonidos que parece producir para sí mismo. Además, de episodios en el receso, en los cuales se aísla de todos para hacer popó en el pañal, lo que demostraría un momento de autoerotismo, dicho episodio le aparentemente le daría placer.

Existen ciertos momentos, donde la cantidad de niños era mayor que en las horas clases y en los cuales el encuentro con algo más estructurado, producía que G quedará desdibujado, sin lograr crear una relación, ni contacto con sus pares, como cuando los niños se lavaban las manos o en los momentos del receso y del taller de música. En contraste, con lo que sucedía en los momentos de terapia de lenguaje y el taller pedagógico, en donde lograba acoplarse a la rutina y al trabajo dentro de ella, no sin algunas dificultades para mantenerlo.

En el transcurso de la observación, se presentan sutiles indicios de que G podría acceder en algunos momentos al tercer tiempo de la pulsión. Sobresaliendo el hecho de que G desarrolla una capacidad para comunicarse con las educadoras. A diferencia de lo que sucedía en un principio, donde él no tenía ningún tipo de comunicación, lo que provocaba frustración en él.

Con esta forma de comunicarse se podría decir que G realiza una especie de demanda hacia las educadoras y la investigadora, transmitiéndoles sus anhelos como cuando no quiere algo de comer y lo empuja o cuando, en la clase, pide los juguetes con los que le gusta jugar.

Es así que se presentan diversos episodios donde se visualiza dicha especie de demanda, Como el momento de la salida, donde las educadoras, hacen uso de una

lonchera metálica para llamar su atención que luego G reemplaza por su lonchera, a la cual disfruta subir y bajar los cierres o buscar lo que sobró en el momento de la comida. Posteriormente, toma su lonchera junto con su cuaderno para dársela a una educadora, comenzando a empujarla para ya irse, lo que, a su vez, da cuenta de que poco a poco se está acostumbrando a la rutina y que quizás se está empezando a crear una cierta noción de temporalidad.

Además, se podría decir que su accionar se encuentra dirigido a otro, otro al que busca cuando siente que el momento para marcharse ha llegado. Dicho episodio generaba mucha ansiedad y angustia, desembocando en llanto y gran agitación motriz que solo es detenida al ser cogido por otra educadora. El abrazo producido por la educadora, reenvía al sujeto a un proceso más arcaico en su relación con el agente materno, produce una especie de contención que logra calmarlo.

Se denota la importancia de la relación entre niño y educadoras, si una de ellas no logra calmarlo, otra, cuya relación era más estrecha con G podía hacerlo, al parecer se produce un modo de alternancia que podría posibilitar el trabajo con G.

También, como dando cuenta del tercer tiempo, G busca un intercambio con los otros, comienza a abrirse un espacio entre G y la investigadora, en el cual le quita la comida o se acuesta en las piernas de ella. En todos los sucesos descritos anteriormente se evidencian sutiles cambios, que son parte de un proceso que da cuenta de sus primeros intentos por ser introducido al mundo con los otros.

4.3.4.1.2 Función pedagógica en el recorrido pulsional en relación a los objetos pulsionales

En el trabajo del Centro, las educadoras intentan que G mantenga fija la mirada en relación a lo que está trabajando, lo que permitía darle un nuevo curso a su mirada, ya que se volvía una mirada que va creando algo, que cumple un fin y cuya imagen no es estática. Generalmente no lograba hacer contacto visual, excepto situaciones aisladas como por ejemplo cuando se molestó con la investigadora por no pasarle su lonchera para que pueda comer lo que sobró del momento de la comida, siendo así que se dirige a golpearla.

Es así que dentro de las actividades que le proponían se encuentran hacer laberintos, pegar bolitas de papel, pintar dentro de un espacio determinado, etc. Desde un principio,

era complicado que G aceptará la rutina, especialmente el quedarse sentado, esperar y mantenerse quieto. Las educadoras generaban actividades que promovían en él la introducción en la rutina.

Además, las educadoras hacían uso de la voz y la palabra para calmarlo, como cuando se frustraba o se enojaba con alguien o para el cumplimiento de las tareas. Por ejemplo, le decían: ¨Ven, no te vayas¨, ¨ya estate quieto¨, ¨ ¡No! No le pegues¨.

Tanto la mirada como la voz aparecen como medio para relacionarse con las educadoras, quienes pasan a tomar ese papel de Otro Primordial que se dirige hacia G, de una manera especial y diferente. Es a través de ello que se produce un cambio y una forma de comunicación con él; lenguaje y juego se iban desarrollando a la par, con el mismo propósito, a pesar que no llegaba a relacionarse con sus pares.

Al final de la observación, G lograba seguir la voz de la educadora o de la investigadora para guardar los juguetes o como respuesta ante su llamado.

4.3.4.1.3 Función pedagógica en el recorrido pulsional en relación al juego

El juego representaba un elemento fundamental para el trabajo con todos los niños, les permitía a las educadoras transmitir conocimientos y promover el proceso de socialización, siendo así que en G se visualizaron varios episodios que dieron cuenta de los sutiles cambios que se iban dando en él.

En el aula, G disfrutaba de juegos de encaje, varios de ellos que consistían en introducir figuras geométricas adentro, entre la exploración y los intentos logró dominar el juego. Es así que G, comenzaba a relacionarse con los agujeros-encaje, aceptaba dichos agujeros y los exploraba, lo que parecía una metáfora de la posibilidad de formación de zonas erógenas que pueden albergar el objeto de la pulsión.

Además, aquello podría dar cuenta de un incipiente juego de contenido y continente, en su manipulación y exploración de los juegos de encaje. Es así que a diferencia de cómo había ingresado al Centro, G comenzó a meterse los juguetes a la boca para explorarlos, para conocerlos, lo que dejaría visualizar la pulsión oral. Se podría interpretar como una regresión pulsional que explora lo arcaico, es decir la relación primaria.

Con el tiempo, comenzaban a aparecer ciertos juegos que ya tomaban en cuenta a las educadoras o a la investigadora. En el aula, G disfrutaba los rompecabezas, los cuales, posteriormente se convertían en formas de socializar con las educadoras, como cuando

intentaba realizar rompecabezas grandes y pedía ayuda para hacerlo. Por lo que, el uso del juego, invitaría a G hacia nuevas experiencias, a una búsqueda por el saber, le permitiría introducirse en un medio menos amenazante, con el cual buscaría relacionarse.

Aun así, la introducción de un nuevo elemento, dentro del trabajo en el aula, produce angustia. Es así que se presentó un episodio en el momento de terapia de lenguaje, donde la educadora comienza a soplar burbujas de jabón, aquello desencadena en G un movimiento agitado de las manos frente a los ojos, la educadora hábilmente lo interpretó diciéndole: ¨No tengas miedo, mira no pasa nada¨. Posteriormente, le invitó a tocarlas, a reventarlas y a jugar con ellas; mientras le explicaba que no debía asustarse, lo que provocó que G poco a poco dejara la agitación de las manos.

En el momento del receso, comenzaban a presentarse juegos como las cogidas o juegos con botellas; quitaba la etiqueta de la botella y jalaba a las educadoras o la investigadora para pedir ayuda y volver a pegar la etiqueta. Además, sucedió un episodio con la investigadora, cuando le quitó su botella y la invitó a seguirlo mientras corría; produciéndose otro intercambio con la mirada entre ambos, presente a través del juego. En el juego, al parecer G va aceptando la entrada del Otro en su mundo; al invitar a que lo sigan se visualizaba una especie de juego social, que fue iniciado por él al ofrecerse al otro.

Además, como parte de ese espacio que se empieza a crear entre la investigadora y G, se presentaron también episodios donde él compartía su comida como una especie de juego, al igual que lo había hecho en días anteriores con un muñeco.

4.3.4.1.4 Función pedagógica en el recorrido pulsional en relación al lenguaje

Debido a la naturaleza del Centro cuyo énfasis se encuentra en el desarrollo del lenguaje, provocaba que nunca abandonarán su trabajo sobre: la introducción en la palabra y el desarrollo de un lenguaje simbólico que integrará al otro, constantemente explicando y usando la palabra no solo para el desarrollo de conocimientos sino también como una herramienta para relacionarse.

El enfocarse en el lenguaje permitiría a las educadoras trabajar sobre desarreglos comunicacionales que son característicos de la retirada autista a lo que Bettelheim (2001) manifestará que ¨ No obstante, sea cual fuere la causa inicial, lo que cuenta en relación

con el nivel y la persistencia de su perturbación afectiva es el nivel y la persistencia del fracaso del sujeto para enviar y recibir mensajes¨ (Bettelheim, pág.115).

Es así que las educadoras, haciendo uso de su experiencia profesional y sus habilidades, intentan comunicarse con G, buscando entender lo que intentaba transmitir a través de sus gestos, actitudes, etc. Por ejemplo, cuando la educadora hace uso de un carro, objeto que le gustaba, para seguir un laberinto, ella le invitaba al saber por medio del juego, es decir a través de una actividad placentera promovía el aprendizaje, saliéndose de lo pre-establecido dentro del pensum.

A través de la terapia del lenguaje, las educadoras enseñaban a G a comunicarse mediante gestos haciendo de los gestos su modalidad para crear esa especie de demanda. Es así que al brindarle herramientas que le permiten salir de la persistencia de sus anteriores fracasos para comunicarse, como sucedía en un principio, donde la frustración lo sobrepasaba; le dan una posible vía de salida para esa angustia generada por ese mundo amenazante.

Por lo que, su relación más estrecha era con su terapista del lenguaje, con la cual ya mantenía una relación antes de entrar al TIP. También, con la educadora que era médica-parvularia, G presentaba intercambios afectuosos; ellas lograban calmarlo cuando lloraba, hacía berrinche o se frustraba.

Siendo así que a través del trabajo se nota un cambio en G, como se mencionó en los distintos episodios, se presentan ciertos intercambios durante el trabajo. Las educadoras, sin tener la perspectiva psicoanalítica en mente, realizaban acciones que podrían dar cuenta de ciertos recortes que intentaban hacer en ese mundo cerrado del niño, a través de la imposición de límites y reglas, lo que permitiría crear un vacío donde podía movilizarse algo de ese recorrido de la pulsión.

4.3.4.2 Caso AG

AG es un niño de seis años y ocho meses. Ingresó al centro en marzo del 2013, por lo que cuando se comenzó la observación en el Centro tenía más o menos tres años de permanencia. En la evaluación diagnóstica que le realizaron a los tres años de edad, en un lugar fuera del Centro, se le diagnostica con disfasia expresiva con compromiso comprensivo, lo cual comparte sintomatología con los trastornos del espectro autista. Además, presentaba un cuadro de epilepsia infantil, del cual es remitido en el transcurso de su proceso en el Centro; presentaba carencia de lenguaje, empezando a producir ciertos balbuceos y muy pocas palabras de manera esporádica, se lo describía como no muy sociable, bastante reservado, le costaba mantener la atención, no hacía contacto visual con la evaluadora, dentro de sus juegos enfilaba objetos y los ordenaba.

La mayoría de los datos encontrados en la evaluación fueron confirmados por las educadoras, quienes manifestaban lo difícil que era trabajar con él no solo por un problema de concentración, sino por la dificultad para lograr que algo le llamara la atención.

Durante el primer día de observación, no se tuvo contacto con AG hasta el momento del receso, donde se notó que jugaba con los demás, participaba de un juego más social. Durante todo el período de observación no se producen mayores episodios de llantos o frustración, AG se maneja como un niño tranquilo, calmado, trabajador.

Cuando se lo conoció, se denotó que AG se encontraba adaptado a cada uno de los momentos del TIP, se dirigía hacia ellos, participaba, los disfrutaba y el cambio en las rutinas no le implicaban molestias, lo que da cuenta que AG poco a poco había logrado salir del encapsulamiento en espacio-tiempo, que se produce en los niños con autismo.

El trabajo en el Centro con AG, se enfoca en la inclusión a una escuela regular; él se encontraba dentro del grupo de ¨los grandes¨, es decir era más independiente durante todos los momentos de la jornada. Además, para las educadoras los conocimientos a impartirse eran diferentes.

4.3.4.2.1 Función pedagógica en el recorrido pulsional en el tiempo pulsional

En cuanto al primer tiempo de la pulsión, para AG la mirada del Otro sigue siendo intrusiva, no aquel objeto que le brinda unidad. Siendo así que al momento de interactuar

con la investigadora evitaba mirarla, también cuando compartía con los demás compañeros.

Al igual sucede con la voz pues, durante los momentos de trabajo pedagógico, le costaba comprender la tarea que se le ponía, le costaba recibir el mensaje, parece ser algo que le molesta en tanto reconocimiento de la existencia del otro y a través de ello de sí mismo.

En cuanto al segundo tiempo de la pulsión, fueron pocos los episodios que se pudieron notar en AG, siendo uno de ellos, el hecho de ciertos momentos verlo jugar solo: hablando y dándole características a objetos inanimados, sin tomar en cuenta a los demás compañeros o educadoras. Era un momento placentero y único para él.

Dando cuenta del tercer tiempo de la pulsión, se produjeron dos episodios en los cuales se orinó en los pantalones sin decirle a nadie, haciendo que las educadoras se ocupen de él, ofreciéndose hacia el otro; tomando en cuenta que él era muy independiente en este aspecto.

AG logra hacer un reconocimiento del yo a través del reconocimiento del nombre, respondiendo a su llamado e incluso logra plasmar su nombre en los cuadernos. Asimismo, AG encuentra en la música un buen medio de erogenización, lo que podría viabilizar la entrada a un posible proceso de simbolización.

En cuanto al relacionarse con la investigadora, es por medio del aprendizaje de los números ya que se produce un espacio, en el cual le brindaba ayuda dichas las tareas. Esto se debía a que el reconocimiento de los números representaba una dificultad para AG, lo que podría deberse a lo que Mannoni manifiesta ¨No se trata de enseñar cálculo a los niños, sino de hacer que se enfrenten a una verdad lógica, previa a cualquier aprendizaje, y frente a la cual cada uno reacciona a su manera.¨ (Mannoni, 1982, pág. 102). Es decir, posiblemente hay algo en cuanto a la formación de relaciones que le dificulta a AG, poder comprender las secuencias y el reconocimiento de números.

4.3.4.2.2 Función pedagógica en el recorrido pulsional en relación al objeto pulsional

Como se mencionó anteriormente, a pesar de haber cumplido con el objetivo de las educadoras de que logre fijar su mirada en las tareas, esta mirada no era humanizante, no le era útil en sus relaciones sociales, ya que su mirada evitativa, se presentaba también durante el momento del receso.

A través de su participación en el taller de música, la voz que se presentaba como intrusiva se vuelva melodiosa ya que generaba placer, no iba por el lado del trabajo, lo que permitía que AG no la perciba amenazante como Levin (2014) dirá ¨Se inscribe así el placer en el encuentro musical como imagen sonora que unifica una cierta realidad, por lo menos, aquello que al cantar invoca, convoca y nombra a otro.¨ (Levin, 2014, pág. 9).

A través de la música se crea un encuentro íntimo en el cual mirada y voz se ponen en juego, ya que aparece ¨ (…) una melodía que sostiene y sustenta el intento de un decir, una mirada, una gestualidad, que acompaña esa sonoridad cómplice e intensa, la cual bordea el decir, la palabra se torna tierna, seductora, erógena hasta llegar a desaparecer como letra en sí para dar paso a un recorrido rítmico-pulsional y en este sentido evidentemente relacional.¨ (Levin, 2014, pág. 8). Es decir, como algo que lleva al sujeto a un tiempo anterior, más primario donde la melodía, timbre y ritmo de la voz de la madre se encuentran presentes. El juego de ritmos, melodías y armonías propios de la música ponen en movimiento el rostro y los gestos, los cuales representan la humanidad de una demanda; la voz melodiosa permite que la palabra aparezca también de una forma amigable, dando como resultado la entrada del otro, la apertura hacia crear una relación con él.

4.3.4.2.3 Función pedagógica en el recorrido pulsional en relación al juego

Por otro lado, es interesante observar el desarrollo del juego en AG, no solo se trata de un juego social sino que mostraba gran capacidad de simbolización, lo que se diferencia de cuando llegó al Centro, en donde no solo se presentaba como poco sociable sino que presentaba un juego estereotipado. Al igual que G se encontraba atrapado en la imagen estática de aquellos juguetes, lo que da cuenta de ese detenimiento que tenía la pulsión.

En cambio, durante la observación se denotó que jugaba con los niños del Centro, siendo él quien dirigía el juego, los demás niños le seguían y muchas veces él planteaba el juego; desde jugar a las cogidas con las educadoras o jugar a las carreras, atrapar mariposas, etc, sus juegos denotan un uso de símbolos, les da historias a las cosas, humaniza los objetos. Es así que incluso cuando apilaba hojas y las recolectaba, existía una diferencia con su forma de jugar cuando llegó al Centro ya que hacía a los demás participes de su juego e incluso generaba una competencia entre ellos. A pesar de que,

normalmente AG dirigía los juegos, no mostraba ninguna preferencia por alguno de los compañeros, ellos eran los que se apegaban a él

Varias veces se denotó que buscaba jugar solo, lo que molestaba a los demás niños, aun así sus juegos hacían gran uso de símbolos y le daban significados a las cosas como a las rocas o las plumas de las palomas. Por ejemplo, cuando se acercó a la investigadora, invitándola a jugar con su pluma mágica que concedía deseos. Siendo así que aunque por aquellos momentos abandonaba el deseo por jugar con sus pares, a veces se acercaba con las educadoras a socializar.

A pesar de todos los avances de AG, es curioso notar dificultades en cuanto a sus relaciones sociales, siendo así que AG no mantiene una relación estrecha con ninguna de las educadoras; a todas las ubica y con todas se relaciona pero no hay un apego o intercambios afectuosos con alguna de ellas, a diferencia de lo que sucede con varios de los niños del Centro.

4.3.4.2.4 Función pedagógica en el recorrido pulsional en relación al lenguaje

A pesar de hacer uso del lenguaje, AG presenta dificultades para expresar sus necesidades. Por ejemplo, cuando le envían un alimento que no conoce, en lugar de pedir algo más para comer solo lo mira. Por lo que, AG debería continuar su trabajo sobre el lenguaje, ya que ¨El lenguaje no es solamente palabra, es constitutivo de la estructura misma del sujeto.¨ (Cordié, 1994, pág. 174), pareciera que este proceso de estructuración empieza a instaurarse debido al trabajo realizado en el Centro que ha creado en AG algo de ese deseo por saber, el cual parte de una demanda por parte de las educadoras.

Desde el ingreso de AG al Centro se enfocaron en el desarrollo del lenguaje y la enseñanza de nociones numéricas, espaciales, etc. Posteriormente, la investigadora se encuentra con un niño que es capaz de utilizar el lenguaje y desenvolverse socialmente. Siendo así que como parte de la demanda de las educadoras, se enfocaba en lograr la inclusión a un aula regular.

Por lo que, en contraste con la carencia de lenguaje que presentaba cuando ingresó al Centro, al término de su estancia, AG manejaba un lenguaje con buen vocabulario y sin dificultades en la pronunciación, del cual hacía uso para socializar con sus pares y las educadoras, especialmente cuando realizaba las tareas y cometía algún error.

En conclusión, AG posee ya una estructuración la cual da cuenta de un cuerpo pulsional, cuyas pulsiones al parecer realizan el circuito completo. Lo que provocaría que AG pueda acceder a una dimensión simbólica, que ya no vea a su mundo como amenazante, pasa a formar parte del mundo ya que habría creado metáforas no paternas suficientes, como las series significantes cuyo peso sea considerable en la vida del sujeto para servir como referencia a un conjunto de significaciones posibles que le permitieron ser incluido dentro de un aula regular e interpretar el mundo a su alrededor, propuesta proveniente de Jerusalinsky (2005) y que anteriormente se mencionó en el tercer capítulo.

Aun así, como se demostró no es algo acabado, sino que constantemente se siguen construyendo las metáforas no paternas por lo cual necesitará apoyo para las situaciones que se le vayan presentando.

4.3.5 Relación con las educadoras: ¿de los métodos pedagógicos a un posible lazo transferencial?

A lo largo de las descripciones anteriores de los casos, se demostró la importancia que adquieren las relaciones entre niños y educadoras para el desarrollo de los primeros, siendo así que a partir de los métodos pedagógicos, los cuales son llevados más allá ya que no siguen un marco estricto y se combinan con intercambios afectuosos; lo que permitirían crear una especie de transferencia con el niño.

A través de las diversas escenas, se va creando una especie de lazo transferencial, como lo nombrará Levin (2003), en el cual se produce una serie de breves conexiones entre educadoras y niños, que a la larga darían cuenta de los cambios producidos en los niños. ¨En ese lazo sensible, libidinal comienza a producirse otra escena.¨ (Levin, 2003, pág. 221), escenas en las cuales podría producirse la demanda.

Según Levin (2003), en las diferentes interacciones entre niños y educadoras, se crean una serie de escenas, las cuales hacen uso del cuerpo y de anticipar un sujeto, lo que permitiría generar en el niño una demanda, a partir de la demanda de las educadoras. Como lo realizan en el Centro, donde su trabajo parte del presupuesto de que todos los niños podrían llegar a desarrollar el lenguaje y podrían ser incluidos en un aula regular.

Para comenzar, cabe recalcar que, como se había mencionado antes, las educadoras no tienen una metodología unificada. Como se evidenció en las entrevistas, cada una de ellas tiene una forma de trabajo, pero sus objetivos son los mismos para cada niño: darles

estructura, darles palabra e intentar integrarlos no solo a una escuela regular sino a la sociedad, lo que va más allá de cumplir con un pensum de estudios.

Al parecer las educadoras no solamente parten de no saber, sino que actúan según su propio saber inconsciente, lo que permite que realicen acciones distintas en diferentes situaciones sin poder explicarlas de un modo consciente, al igual que no pueden explicar conscientemente qué es lo que produce los cambios en los niños. Hay algo de ellas mismas que se pone en juego que da placer y que pasa a los niños en estos encuentros fugaces como una actividad placentera.

El momento en que la educadora se sumerge en el mundo del niño, dejándose desbordar por él; lo cual implica desaprender todo lo aprendido, todo lo establecido, lo que da apertura a experimentar y a través de ello ir creando una demanda. Es así que las educadoras van probando distintas actividades con los distintos niños, al punto de conocer sus gustos, sus disgustos, etc e ir adaptando sus métodos a cada uno.

Por tanto, las educadoras pasan a tomar el papel de agentes de la educación que partiendo de un no saber, es decir de un saber en constante construcción, se ubican como sujetos en falta; lo que permitiría ir creando la falta en el niño con autismo y la posibilidad de que encuentren un espacio lejos de ese lugar amenazante del que son parte y que los deja encapsulados en otro mundo. Por ejemplo, cuando con el propósito de enseñar a AG, las nociones numéricas hacen uso de distintas tareas como dibujos, secuencias, etc, hasta encontrar la forma más fácil para él de comprender la tarea.

El introducirse en el mundo de cada niño provoca que los métodos, materiales, técnicas, etc. usadas varíen, cambien y que el inventar se presente como una solución. Es así que, Ferrari (2014) plantea que: ¨ (…) desde el respeto por los objetos autísticos, las obsesiones, las ecolalias, las estereotipias, los dobles, que un niño autista trae consigo, podremos encontrar el hilo que teja esa especie de transferencia que posibilite la constitución de un recorrido que haga función de borde y de circuito pulsional.¨ (Ferrari, 2014, pág. 20). Entendiéndose por objetos autísticos, según Kanner (1943), a aquella relación particular que desarrollan los niños autistas con determinados objetos. Por su parte, Laurent (2013) dirá que los objetos autísticos no solo se refieren a objetos sino, también, al dominio sobre un tema particular como cifras, días del año, números de teléfono, etc.

Desde el primer encuentro con los niños siempre se respeta su individualidad, a lo que una de las educadoras expresará que ¨ (…) no podemos ser muy intrusivos. Si tenemos que empezar desde el inicio poner un poco límites para que sepa quién es el que tiene el

control de la situación. Sin embargo no se puede ser demasiado intrusivos no voy a llegar de buenas a primeras a darle un beso un abrazo.¨ (Transcripción de las entrevistas a las educadoras).

Es así que en un principio se permite a los niños trabajar con aquello que les gusta, lo que se podría interpretar como una apertura de una relación por medio del deseo, permitiéndoles hacer uso de sus juguetes, respetando sus comportamientos, etc. lo que explicaría el surgimiento de un lazo transferencial. También, ponían énfasis en su desarrollo social, con una visión en la cual son tratados como cualquier niño neurótico normal, es decir con la idea de anticipación de un sujeto,

Lo que se notaba cuando ingresaba algún niño nuevo, más allá de conocer su diagnóstico y las habilidades que poseían según la evaluación; el trabajo se enfocaba en darle su espacio, haciendo uso del juego para dejar que el niño vaya abriéndose camino, vaya demostrando su personalidad y sus habilidades. A partir de ello las educadoras podían tomar pautas en cuanto al nivel del niño y así proseguir con el trabajo, lo que permitía introducirlo a la rutina del Centro.

Era interesante constatar que las educadoras tenían distintas percepciones sobre un mismo niño, por ejemplo, mientras algunas manifestaban que algún niño no respondía bien a las tareas planteadas, otras se asombraban ante los avances que presentaba, lo cual podría ser explicado al lazo transferencial único y sensible que se formaba entre ambos.

Aquello era especialmente visible con las terapistas del lenguaje, quienes por la naturaleza de su trabajo, no trataban con todos los niños. Por ejemplo, en el caso G, en el cual se describió el lazo especial que se formó con su terapista del lenguaje, con quien se generaban bastantes contactos afectuosos, durante todos los momentos del día.

4.3.3 Relación con la Investigadora

A pesar de que, como se había mencionado anteriormente, no hubo una presentación formal de la investigadora. En el transcurso de la observación, tanto las educadoras como los niños reconocían la presencia de la misma, como una especie de auxiliar en el trabajo diario.

La investigadora realizó una observación participativa, cuyas ocupaciones fueron el acompañamiento de los niños en todos los momentos del día, prestar ayuda en la realización de tareas, jugar y comer con ellos. Además, se ayudaba a las educadoras:

preparando los materiales para las tareas o para los juegos, colaborando a mantener el orden, cuidando a los niños cuando las educadoras se ausentaban del aula, etc.

Cabe recalcar que la investigadora era la única que estaba pendiente de las acciones de los niños desde una perspectiva de los tiempos de la pulsión. Por lo que las interacciones que se producen con la investigadora son diferentes, en tanto que se trata de un agente que permitía una mayor libertad mucho más permisiva, en la medida en que no era la encargada de imponer las reglas.

Por lo que el comportamiento de los niños se mostraba diferente, cómo cuando G se paró en sus piernas. Es así que la investigadora crea también una suerte de lazo transferencial como se relató en los casos.

CONCLUSIONES

Para encontrar una respuesta a la pregunta planteada al principio sobre ¿Qué función cumplen los métodos pedagógicos usados dentro del aula en el recorrido pulsional en niños diagnosticados con autismo?, se desarrolló la disertación en cuatro capítulos, los cuales llevaron a las siguientes conclusiones:

En el transcurso de los años, el término autismo se ha tratado de definir y re- definir, siendo así que el concepto inicial de autismo se fue extendiendo, a veces se tomaban síntomas aislados y se los denominaba bajo el síndrome, lo cual provocaba que la cantidad de niños diagnosticados con autismo aumente. Entre los diversos autores que abordan el autismo hay una constante pregunta sobre la etiología del mismo, lo cual da cuenta de la diversidad de definiciones. Es así que en base al enfoque psicoanalítico usado en la disertación, el autismo se ubica como una cuarta estructura, llamada de la exclusión, la misma que se produciría a partir de un desequilibrio entre el agente materno y el niño, lo que arrojaría al sujeto al plano de lo real.

Una vez asumida la perspectiva psicoanalítica se ha recurrido al concepto de pulsión como concepto que permitiría una entrada al mundo del niño autista. El psicoanálisis la define como una fuerza constante proveniente del interior del organismo. Algunos psicoanalistas retoman el circuito pulsional destacando el recorrido de la pulsión en tres momentos no evolutivos sino lógicos: el primer tiempo de aprehensión del objeto, el segundo tiempo del autoerotismo y el tercer tiempo de búsqueda de intercambio con el otro, de ofrecerse al otro. Según la perspectiva freudiana, la pulsión tiene siempre un objeto, pero al mismo tiempo se caracteriza porque su objeto no está determinado, no es fijo; Freud enunció como objetos el seno y las heces. Lacan resaltó también la mirada y la voz como primeros objetos pulsionales. Por tanto, en el intento de aprehender el recorrido de la pulsión, son estos primeros objetos: la mirada y la voz los que nos han guiado, objetos a través de los cuales el niño y el agente materno se relacionan.

Por su parte, el juego también constituye una guía para seguir el recorrido pulsional en la medida que es una actividad primordial del proceso de simbolización al igual que la presencia del lenguaje, y que da cuenta de la entrada del sujeto hacia el registro de lo simbólico. Es a través de juego y lenguaje que se producen intercambios con el otro, lo que daría cuenta, según los especialistas de PreAut, del tercer tiempo de la pulsión.

Al analizar los métodos pedagógicos, se propone tomar en cuenta el vínculo educativo, planteado por Tizio desde una perspectiva psicoanalítica, el cual consta de tres elementos: el agente de la educación como persona que media la relación entre el sujeto y la cultura; el sujeto de la educación a quien el deseo por saber mueve; y los contenidos de la educación, lo que incluye la forma en que son transmitidos, es decir los métodos pedagógicos.

En los resultados obtenidos, después de la observación cabe resaltar la importancia de la relación entre educadora (agente de la educación) y niño (sujeto de la educación) como pilar fundamental de los cambios que se producen en los niños, en relación a como ingresaron al Centro y la actualidad. En el encuentro entre agente y sujeto de la educación se producirían una serie de recortes al cuerpo del niño autista en relación a la mirada, la voz, el juego y el lenguaje.

También, los intercambios afectuosos, entre ambos, junto al respeto y la consideración de la individualidad de cada niño, lo que se debe al manejo de grupos pequeños de trabajo, les permitía a las educadoras intervenir en el momento oportuno para encontrar un puente entre el mundo del niño y el mundo social y construir una especie de transferencia o lazo transferencial que posibilitaría una apertura por parte del niño.

A partir de dicho lazo como propone Levin (2003) se podría dar cuenta de los cambios de los niños, ya que su organización psíquica podría considerarse como una estructura maleable, cuya plasticidad neuronal y simbólica se anudan para producir asociaciones simbólicas que se evidenciarían en los cambios que los niños presentan.

Por otro lado Jerusalinsky (2005), propone que será a partir de las metáforas no paternas que el niño autista iría creando, es decir la serie de significantes que le servirían como referentes para enfrentar un conjunto de situaciones, cuando se presentan situaciones distintas se necesitan crear nuevas metáforas.

Además, cabe recalcar que la detección precoz de los síntomas del autismo representa mayores posibilidades para trabajar, comprender y tratar el trastorno ya que el sujeto está en pleno proceso de constitución, lo que dentro de los encuentros a través de lo pulsional se presentaría la posibilidad de que en un futuro pueda manejarse y relacionarse con el mundo. Lo que resalta del trabajo en el centro ¨Voces¨ donde el tratamiento se realiza a muy temprana edad, a diferencia de otros centros en los cuales por lo general trabajan con niños en edades de escolaridad.

Otro aspecto importante a considerar es que ya que el autismo es un trastorno que se encuentra en constante investigación y búsqueda de elementos para su comprensión y

para el trabajo con niños que lo sufren. Surgen cuestionamientos en cuanto al diagnóstico ya que si bien bajo la perspectiva médica algunos niños, se encontrarían dentro de los Trastornos del Espectro Autista, aquello podría no significar que se encuentran dentro de la estructura de exclusión, propuesta desde la perspectiva psicoanalítica, lo que contribuiría también a explicar porque a través de la relación con las educadoras, se producen cambios que los alejan de la posición autista.

Sin embargo, cualquiera sea la explicación teórica para estos cambios, lo que resalta en esta investigación es la importancia del vínculo que logran establecer las educadoras y su posición en lo que respecta el tratamiento y la relación con los niños.

Por lo que respondiendo a la pregunta por la cual se planteó la disertación, la función de los métodos pedagógicos en el recorrido pulsional de los niños autistas estaría en mediar la relación que se produce en el vínculo educativo entre agente y sujeto, esta mediación cuando se trata de niños con autismo requiere de una ventana pulsional, la cual se podría ver abierta debido a la posición de las educadoras.

Las educadoras para trabajar con estos niños, se confrontan con un saber en constante construcción, lo que implica que su metodología sea cambiante; dejando a un lado su saber disciplinario y aportan algo de un saber inconsciente que se presenta en los encuentros y que partiría de actividades que generan placer para ambos.

Por lo que los datos obtenidos demostraron que más allá de los métodos que sean utilizados por el personal que trabaja con niños con autismo, lo importante es la relación única y especial que se va creando con cada uno de ellos y que les permite por breves momentos conectarse con este mundo, saliendo así de su aislamiento.

En este caso, cabe recalcar que las educadoras se plantean como objetivo, desde un inicio, que los niños puedan ser llegar a la escuela, manteniendo una mentalidad de que los niños autistas pueden ser educados, es decir anticipan un sujeto, lo que provoca que no renuncien a la posibilidad de crear un vínculo con ellos

Siendo así que la flexibilidad con la que las técnicas, materiales y métodos pedagógicos sean manejados y trabajados en un contexto escolar, podría promover el circuito de la pulsión a su tercer momento, para desembocar, quizás, en el advenimiento de un sujeto.

RECOMENDACIONES

A partir de los resultados obtenidos se podría recomendar: la promoción de una mayor cantidad de programas especializados que acojan a los niños con autismo, en el país; con el propósito de diagnosticarlos, tratarlos e incluirlos en la escolaridad, a través de la introducción a una rutina similar a la de una escuela.

Es así que la posibilidad de inclusión en un aula regular para los niños con autismo, es importante en la medida que les permite ingresar al mundo y ser parte de él, sin olvidar tomar en cuenta la particularidad de cada niño ya que no para todos es posible llegar a ser incluidos a un sistema regular sino que algunos requieren de una escolaridad especializada. Por lo cual es importante un proceso de evaluación como requisito para que se presente la inclusión, ya que aquello determinará si el sujeto ingresa al sistema regular o si más bien requiere escolaridad especializada. Además, del apoyo de una persona dentro de aula.

Debido a que los conocimientos sobre autismo, se encuentran constantemente en construcción, los programas deberían enfocarse en un abordaje interdisciplinario de la problemática que permita una colaboración entre profesionales para tratar los diferentes ámbitos del sujeto y desde sus diversas perspectivas ir creando un cierto saber que posibilite un mejor trabajo con niños autistas.

Por otro lado, quedan preguntas sobre la posibilidad de adaptación de los niños que son incluidos: cuales serían las condiciones que permitirían su paso por la escuela, de que dependería su éxito o fracaso escolar, como sería su proceso de socialización, etc.

Por otra parte, los profesionales con enfoque psicoanalítico, podrían promover el trabajo con niños con autismo desde dicha perspectiva con el propósito de continuar con la exploración sobre dicho trastorno, abrir espacios que permitan comprender su mundo y a partir de ello crear programas para el trabajo con ellos. Es así que podrían tomar como punto de referencia, algunos de los aportes del trabajo del centro ¨Voces¨ aquí presentado y el trabajo que se realiza en otros países, en los cuales hay instituciones que parten específicamente desde una visión psicoanalítica.

BIBLIOGRAFÍA

Alvarez, P & Tendlarz, S. (2013). *¿Qué es el autismo?* Consultado en www.lecturalacaniana.com.ar/doc.php?doc=360.

Bruner, N. (2012) *El juego en los límites*. Buenos Aires: Eudeba

Bettelheim, B. (2001). *La fortaleza vacía,* Buenos Aires: Paidós

Carrera, M. (2012). *El cuerpo en el autismo.* Consultado en http://repositorio.uchile.cl/bitstream/handle/2250/116972/

Cecchi, V. (2009). *¿Qué es el autismo infantil?* Consultado en http://www.itinerario.psico.edu.uy/revista%20anterior

Chemama R y Vandermersch. (2010). *Diccionario del psicoanálisis.* Buenos Aires: Amorrortu

Collazo, C. (2011). *Miguel Ángel. La pulsión escópica*. Consultado en **http://esquimal.ucoz.com/news/miguel_angel_la_pulsion_escopica.**

Cordié, A. (1994). *Los retrasados no existen*. Buenos Aires: Nueva Visión

Crespin, G. (2004). *Cahiers de PREAUT*. París: L´Harmattan

Egas, V. (2013). *Psicólogos fuera de los muros de la consulta*. Quito: Universidad Internacional Sek

Espinosa, A. (2012). *Acuerdo 0295-13*. Consultado en **https://educacion.gob.ec/wp-content/uploads/downloads/2013/08/ACUERDO_295-13.pdf.**

Ferrari, A. (2014). *Presentación de caso de un niño autista con Acompañamiento Terapéutico*. Consultado en http://www.accep.org/Trabajos-Alumnos/2014/Autismo-Ferrari.pdf.

Freud, S. (1972). *Tres ensayos de una teoría sexual.* Buenos Aires & Madrid: Amorrortu

Freud, S. (1979). *Pulsiones y destinos de pulsión*. Buenos Aires & Madrid: Amorrortu

Fundación entra a mi mundo. *El autismo en Ecuador*. Consultado en http://www.entraamimundo.org/index.php/noticias

Jerusalinsky, A. (2005). *Psicoanálisis en problemas del desarrollo infantil*. Buenos Aires: Nueva Visión

Jerusalinsky, A. (2011). *Psicoanálisis del autismo*. Buenos Aires: Nueva Visión

Laplanche, J. & Pontalis, J. (2004). *Diccionario de Psicoanálisis.* Buenos Aires: Paidós

Laurent, E. (2013). *Los autistas. Sus objetos, sus mundos.* Consultado en **https://dl.dropboxusercontent.com/u/36624810/%C3%89ric%20Laurent%20-%20Los%20autistas.**

Loza, M. (2016). *Lalangue, Parletre, Sinthome.* Consultado en http://literayoga.blogspot.com/2016/08/lalangue-parletre-sinthome-el-ultimo.html

Levin, E. (2003). *Discapacidad Clínica y educación.* Buenos Aires: Nueva Visión

Levin, E. (2014). *El despertar de la subjetividad: plasticidad simbólica*. Consultado en http://www.iztacala.unam.mx/errancia/v8/PDFS_1/

Mannoni, M. (1982). *Un lugar para vivir*. Barcelona: Crítica

Marcelli, D. (2007). *Psicopatología del niño*. Barcelona: Masson

Morrison, J. (2015). *DSM-5: guía para el diagnóstico clínico.* México D.F.: Manual Moderno

OMS, (2016). *Trastornos del espectro autista.* Consultado en http://www.who.int/mediacentre/factsheets/

PECS. *¿Qué es PECS?* Consultado en **http://www.pecs-spain.com/pecs.php**

Real Academia Española. (2014). *Diccionario de la lengua española*. Consultado en http://dle.rae.es/?id=P7dyaFK

Rese, S. (2013). *El psicoanalista en la institución y el tratamiento del niño autista. Los usos del cuerpo* Consultado en http://www.aacademica.org/000-054/231.pdf

Rodulfo, R. (2001). *El niño y el significante*. Buenos Aires: Paidós

Tendlarz, S. (2013). *La batalla del autismo*. Consultado en Internet: http://virtualia.eol.org.ar/027/Sala-de-lectura/pdf/La-batalla-del-autismo.pdf

Tizio, H. (2003). *Reinventar el vínculo educativo: aportaciones de la Pedagogía Social y del Psicoanálisis*. Barcelona: Gedisa

Viana, M. (2011). *Autismo en la sociedad de la comunicación: una paradoja del discurso universitario o tecnocientífico.* Consultado en https://revistatales.files.wordpress.com/2012/05/327_nro4nro-4.pdf

ANEXOS

1.- Carta de Presentación

Quito, 24 de junio del 2016

CENTRO VOCES

Msc. Milenna Villegas
Directora

Presente.-

Yo Gabriela Jaramillo con cédula 1719187823, estudiante egresada de la facultad de psicología, carrera psicología clínica de la Pontificia Universidad Católica del Ecuador me dirijo a usted con el propósito de solicitarle permiso para realizar la parte práctica de mi disertación que se basa en un proceso de observación participativa, cuestionarios y entrevistas tanto a padres como a profesores. El tema es: "Análisis de la función de los métodos pedagógicos en el recorrido pulsional con niños diagnosticados con autismo que están en proceso de inclusión dentro de un aula".

Se trabajaría dos días a la semana con los niños pre-escolarizados de nueve a doce y media y dos días en la tarde con los niños que se encuentran ya incluidos dentro de la escuela pero que realizan un proceso de apoyo pedagógico dentro del centro. La práctica tendrá una duración total de tres meses.

En el proceso de mi observación, el centro contará con mi apoyo dentro de las áreas que sean necesarias. Posteriormente a la investigación se entregará un informe sobre la misma

Le agradezco de antemano el tiempo que le dedique a la carta y la pronta respuesta que le pueda dar a la misma.

Atentamente

_____ _____

Gabriela Jaramillo Cecilia Vaca

CI: 1719187823 Directora

Teléfonos: 2 410-881/ 0995830200

2. Hoja de Consentimiento Informado

CONSENTIMIENTO INFORMADO PARA PARTICIPACIÓN EN PROTOCOLOS DE INVESTIGACIÓN

Estimado/a participante:

La presente investigación forma parte de un proceso de titulación requerido por la Facultad de Psicología de la Pontificia Universidad Católica del Ecuador para la obtención del título de Psicólogo Clínico. Esta tiene como objeto analizar la función de los métodos pedagógicos en niños que son diagnosticados con autismo bajo una perspectiva psicológica. En este marco, la investigadora está llevando a cabo una disertación titulada:

ANÁLISIS DE LA FUNCIÓN DE LOS MÉTODOS PEDAGÓGICOS EN EL RECORRIDO PULSIONAL CON NIÑOS DIAGNOSTICADOS CON AUTISMO QUE ESTÁN EN PROCESO DE INCLUSIÓN DENTRO DE UN AULA.

OBJETIVOS DEL ESTUDIO: Analizar la función de los métodos pedagógicos en recorrido pulsional en niños que son diagnosticados con autismo y que están dentro de un proceso de inclusión en un aula.

PROCEDIMIENTOS: Se realizará un proceso de observación de la interacción de los niños en el aula como eje principal de la disertación y revisión de las fichas y valoraciones diagnósticas realizadas a los niños. También se complementará la observación con las entrevistas y cuestionarios a los padres y educadores con la finalidad de obtener datos importantes en cuanto al desarrollo de los niños y cambios producidos que serían relevantes. Los datos obtenidos serán manejados de manera confidencial por la investigadora.

BENEFICIOS: Este estudio permitirá recopilar información acerca de la dimensión psicológica que conllevan los métodos pedagógicos en niños diagnosticados con autismo que están en proceso de inclusión dentro de un aula, de este modo se busca contribuir al estudio y comprensión de esta problemática.

RIESGOS: La participación en el estudio no conlleva riesgos.

COSTOS: El participante no debe incurrir en ningún costo.

CONFIDENCIALIDAD: Cada cuestionario será codificado, de tal manera que no se pueda asociar el nombre del participante con la información recabada. De ninguna manera se identificará a los participantes en las presentaciones o publicaciones que deriven de este estudio.

COMUNICACIÓN CON LA INVESTIGADORA: Para cualquier duda o consulta, usted puede contactarse con las siguientes personas:
Mtr. Cecilia Vaca. Teléfono: 099 678 3246
Gabriela Jaramillo. Teléfono: 2 410 881/ 099 583 0200

DERECHOS DEL PARTICIPANTE: El participante en la investigación puede retirarse en cualquier momento de la misma, sin tener que dar ningún tipo de explicación y sin que ello signifique ningún perjuicio para él.

Después de haber leído esto, si usted desea participar en la investigación, sírvase llenar con sus datos y firmar el FORMULARIO DE CONSENTIMIENTO INFORMADO que encontrará a continuación:

Atentamente

Mtr Cecilia Vaca	Gabriela Jaramillo Villacís
DIRECTORA DE LA INVESTIGACIÓN	**INVESTIGADORA**

3.- Adjunto Consentimiento Informado para educadoras

CONSENTIMIENTO INFORMADO PARA EDUCADORAS

Lugar y fecha _____

Por medio de la presente yo _____ accedo a participar en el protocolo de investigación titulado: *ANÁLISIS DE LA FUNCIÓN DE LOS MÉTODOS PEDAGÓGICOS EN EL RECORRIDO PULSIONAL CON NIÑOS DIAGNOSTICADOS CON AUTISMO QUE ESTÁN EN PROCESO DE INCLUSIÓN DENTRO DE UN AULA.*

Desarrollado en la Pontificia Universidad Católica del Ecuador en la Facultad de: PSICOLOGÍA

El objetivo del estudio es: Analizar la función de los métodos pedagógicos en recorrido pulsional en niños que son diagnosticados con autismo y que están dentro de un proceso de inclusión en un aula.

Se me ha explicado que mi participación consistirá en: Formar parte de un proceso de observación y una entrevista que tiene por objeto obtener datos importantes en cuanto al desarrollo de los niños.

Declaro que se me ha informado ampliamente sobre (ver anexo):
Objetivos del estudio, criterios de selección, características y metodologías del estudio, confidencialidad y anonimato de los datos obtenidos.

La Investigadora Responsable se ha comprometido a darme información oportuna y aclarar cualquier duda que le plantee acerca de los procedimientos que se llevarán a cabo, beneficios y cualquier otro asunto relacionado con la investigación.

Entiendo que conservo el derecho a no participar del estudio y/o retirarme en cualquier momento que lo considere conveniente, sin que ello me afecte en nada.

La Investigadora Responsable me ha dado seguridades de que no me identificará en las presentaciones o publicaciones que deriven de este estudio y de que los datos relacionados serán manejados en forma confidencial. También se ha comprometido a proporcionarme la información actualizada que se obtenga del estudio.

_____	_____
Firma del participante	Gabriela Jaramillo
Nombre	Investigadora Responsable

4.- Adjunto Consentimiento Informado para la institución

CONSENTIMIENTO INFORMADO PARA LA INSTITUCIÓN

Lugar y fecha _____

Por medio de la presente yo _____ como directora del CENTRO TERAPEUTICO VOCES accedo a participar en el protocolo de investigación titulado: *ANÁLISIS DE LA FUNCIÓN DE LOS MÉTODOS PEDAGÓGICOS EN EL RECORRIDO PULSIONAL CON NIÑOS DIAGNOSTICADOS CON AUTISMO QUE ESTÁN EN PROCESO DE INCLUSIÓN DENTRO DE UN AULA.*

Desarrollado en la Pontificia Universidad Católica del Ecuador en la Facultad de: PSICOLOGÍA

El objetivo del estudio es: Analizar la función de los métodos pedagógicos en recorrido pulsional en niños que son diagnosticados con autismo y que están dentro de un proceso de inclusión en un aula.

Se me ha explicado que mi participación consistirá en: Formar parte de un proceso de observación, revisión de fichas y valoraciones diagnósticas realizadas a los niños, entrevistas y cuestionarios a padres, además, entrevistas a educadoras que tiene por objeto obtener datos importantes en cuanto al desarrollo de los niños.

Declaro que se me ha informado ampliamente sobre (ver anexo):
Objetivos del estudio, criterios de selección, características y metodologías del estudio, confidencialidad y anonimato de los datos obtenidos.

La Investigadora Responsable se ha comprometido a darme información oportuna y aclarar cualquier duda que le plantee acerca de los procedimientos que se llevarán a cabo, beneficios y cualquier otro asunto relacionado con la investigación.

Entiendo que conservo el derecho a no participar del estudio y/o retirarme en cualquier momento que lo considere conveniente, sin que ello me afecte en nada.

La Investigadora Responsable me ha dado seguridades de que no me identificará en las presentaciones o publicaciones que deriven de este estudio y de que los datos relacionados serán manejados en forma confidencial. También se ha comprometido a proporcionarme la información actualizada que se obtenga del estudio.

_____ _____

Firma del participante Gabriela Jaramillo

Nombre Investigadora Responsable

5.- Adjunto Consentimiento Informado para padres

CONSENTIMIENTO INFORMADO PARA PADRES

Lugar y fecha _____

Por medio de la presente yo _____ accedo a participar en el protocolo de investigación titulado: *ANÁLISIS DE LA FUNCIÓN DE LOS MÉTODOS PEDAGÓGICOS EN EL RECORRIDO PULSIONAL CON NIÑOS DIAGNOSTICADOS CON AUTISMO QUE ESTÁN EN PROCESO DE INCLUSIÓN DENTRO DE UN AULA.*

Desarrollado en la Pontificia Universidad Católica del Ecuador en la Facultad de: PSICOLOGÍA

El objetivo del estudio es: Analizar la función de los métodos pedagógicos en recorrido pulsional en niños que son diagnosticados con autismo y que están dentro de un proceso de inclusión en un aula.

Se me ha explicado que mi participación consistirá en: Formar parte de una entrevista y un cuestionario que tiene por objeto obtener datos importantes en cuanto al desarrollo de los niños.

Declaro que se me ha informado ampliamente sobre (ver anexo):
Objetivos del estudio, criterios de selección, características y metodologías del estudio, confidencialidad y anonimato de los datos obtenidos.

La Investigadora Responsable se ha comprometido a darme información oportuna y aclarar cualquier duda que le plantee acerca de los procedimientos que se llevarán a cabo, beneficios y cualquier otro asunto relacionado con la investigación.

Entiendo que conservo el derecho a no participar del estudio y/o retirarme en cualquier momento que lo considere conveniente, sin que ello me afecte en nada.

La Investigadora Responsable me ha dado seguridades de que no me identificará en las presentaciones o publicaciones que deriven de este estudio y de que los datos relacionados serán manejados en forma confidencial. También se ha comprometido a proporcionarme la información actualizada que se obtenga del estudio.

_____	_____
Firma del participante	Gabriela Jaramillo
Nombre	Investigadora Responsable

6.- Cuestionario para Padres

CUESTIONARIO PARA PADRES

Estimado/a participante:

Este cuestionario tiene como objeto analizar la función de los métodos pedagógicos en niños que son diagnosticados con autismo bajo una perspectiva psicológica.

De antemano se agradece responder a las preguntas de una manera clara y concisa en los espacios determinados o escogiendo la opción que se acerque más a su realidad. En caso de necesitar más espacio para su respuesta utilizar la parte posterior de la hoja

Edad: **Sexo:**

Relación con el niño:

1.- ¿Cómo se relaciona su hijo con la familia?

MUY BIEN

BIEN

NO SE RELACIONA

2.- ¿Cuál es la rutina diaria del niño?

_____

_____

_____

_____

3.- ¿Cuáles son sus objetos preferidos?

_____

_____

¿Ha cambiado en esto?

_____

_____

4.- ¿Qué actividades puede hacer solo?

COMER

VESTIRSE

CONTROLAR ESFINTERES

ENCARGARSE DE SUS COSAS

¿Ha cambiado en esto? Si ha cambiado ¿cómo lo ha hecho?

_____

_____

5.- ¿Cuáles son sus actividades preferidas?

_____

_____

¿Ha cambiado en esto?

_____

_____

6.- ¿Su comportamiento ha variado dentro de la casa?

_____

_____

¿Cómo?

_____

_____

7.- ¿Juega o hace algo parecido a un juego?

SIEMPRE

A VECES

NUNCA

¿Cómo lo hace y en qué momentos?

_____

_____

¿Ha cambiado en esto?

_____

_____

8.- ¿Puede comunicarse verbalmente con los demás?

SIEMPRE

A VECES

NUNCA

¿Ha cambiado en esto?

_____

_____

9.- ¿Establece contacto visual o responde a su nombre?

SIEMPRE

A VECES

NUNCA

¿Ha cambiado en esto?

_____

_____

10.- ¿Cómo ha influenciado el trabajo de la fundación en el desarrollo de su hijo?

_____

_____

_____

_____

11.- ¿Muestra dificultad en la realización de alguna tarea? ¿Cómo se le ha ayudado?

_____

_____

_____

_____

12.- ¿Cómo cree que influyen los métodos pedagógicos en el desarrollo de su hijo?

_____

_____

_____

_____

Para cualquier duda o consulta, usted puede contactarse con:

Gabriela Jaramillo. Teléfono: 2 410 881/ 099 583 0200

7.- Hoja de apoyo para la entrevista a las educadoras

ENTREVISTA PROFESORAS

Nombre:

Profesión:

Edad:

1.- ¿Cuánto tiempo trabaja con niños con estas dificultades?

2.- ¿Cuál es el trabajo que se realiza con los niños?

3.- ¿En base a que se plantean los objetivos para cada niño?

4.- ¿Cuál es el propósito de introducir una rutina diaria en la vida del niño?

5.- ¿Cómo se produce el acercamiento a un niño con autismo?

6.- ¿Cuáles son las herramientas que utilizan para el desarrollo social y emocional del niño?

7.- ¿En que se enfoca el trabajo sobre el desarrollo del lenguaje y la comunicación con los niños?

8.- ¿Cómo se trabaja en la concentración y la atención (mirada) de los niños?

9.- ¿Qué métodos pedagógicos son los que utiliza?

10.- ¿Cómo creen que influyen los métodos pedagógicos que usted utiliza en el pronóstico de los niños con autismo?

11.- ¿Cómo influye el trabajo en casa para el desarrollo de los niños?

12.- ¿Cómo influencia el trabajo de la fundación en el desarrollo de niños diagnosticados con autismo?, ¿Existen efectos terapéuticos en el recorrido de los niños en la fundación?

13.- ¿Qué determina que un niño esté listo para ser incluido dentro de un aula regular?

14.- ¿Qué papel cumple el juego para el desarrollo de los niños?

15.- Caso

8.- Resultados

8.1 Entrevista a las educadoras

MIRADA	VOZ	JUEGO	LENGUAJE	CONSTRUCC. ESPAC/TEMP
1.-¨Se les llama la atención con estímulos… para que ellos te miren a los ojos¨ *Taller Pedagógico*	Cuando grita se le tiene que explicar: ¨no puedes gritar, tienes que calmarte… pídele o dame…¨ *Receso/Comida*	¨… el juego cumple un papel de sociabilización, de comunicación, de independencia, de elaboración de situaciones entonces realmente en los niños el juego es todo¨ *Receso/Comida*	¨o sea igual: dale, pide pero no grites… siendo como un modelo o un rol que él tiene que seguir.¨ *Taller Pedagógico* *Receso/Comida*	Necesitan la rutina para controlar la ansiedad, que provocan malos comportamientos. Los vuelve más prestos al conocimiento y no se estancan en la adaptación *Taller Pedagógico* *Salida*
¨… para que estén mirando constantemente. Pero constantemente se hace a través de su nombre…¨ *Receso/Comida* *Salida*	Se trabaja sobre diferentes sonidos, animales, objetos de su entorno. *Taller Lenguaje*	Es símbolo de que ellos han adquirido conocimientos y de que han adquirido confianza y seguridad. *Receso/Comida*	¨En todos los niños que ingresan se trabaja el lenguaje…¨ *Taller Lenguaje*	Se trabaja sobre nociones espaciales, colores, figuras geométricas, reconocimiento propio, todo con el propósito de que empiecen a reconocerse a sí

				mismos. *Taller Pedagógico*
	¨La primera parte es que ellos empiecen a responder a su nombre…¨ *Receso/Comida* *Salida*		Uso de pictogramas. *Taller Lenguaje*	¨… lo que es la rutina o lo que es la el hábito de saber cómo comportarse es igual que con cualquier otro niño.¨ *Salida*
			Hasta los cinco años no han desarrollado un lenguaje fluido, no van a comunicarse adecuadamente. *Taller Lenguaje*	
2.- ¨… actividades que conlleven mayor contacto visual para que el niño también vaya contactándose con su realidad, con sus pares. *Taller Pedagógico*	¨Así conforme se va desarrollando el vocabulario, ampliando esas categorías, siempre utilizando la categoría y el uso de cada objeto no¨	Los niños aprenden a través del juego, sobretodo los pequeños. Sin embargo, la enseñanza formal es sumamente importante en	¨… el trabajo con pictogramas para que puedan entender lo que se está haciendo y de esa manera también puedan	¨… pero a veces estos niños están privados de muchas experiencias, tal vez debido a su manejo…¨ *Receso/Comida*

	Taller Lenguaje	ellos. *Taller Pedagógico*	socializar y contactarse con el resto de compañeros. *Taller Lenguaje*	
¨… estoy presente en ti, no, mientras que cuando no hay contacto visual obviamente no existo para el niño.¨ *Taller Pedagógico*		¨… eso obviamente desarrolla su imaginación pero si hay que enseñarles a jugar.¨ *Receso/Comida*	¨Y luego esperamos que en algún momento se dé la expresión si llega a ser un autismo verbal no.¨ *Taller Lenguaje*	¨… trabajamos dándoles experiencias a los niños que no tienen acceso, ponemos normas, rutinas…¨ *Taller Pedagógico*
			¨Bueno verbales o no verbales lo que es en la comprensión siempre va haber el apoyo visual, a través de pictogramas o del gráfico.¨ *Taller Lenguaje*	¨El saludar, el mantenerse sentado, el no golpear, no quitar las cosas, poner límites… saber que tiene límites entre una persona y otra. *Receso/Comida*
3.- ¨… la mirada es el contacto	¨…también es importante	¨Yo básicamente	¨Básicamente se empieza el	Se necesita crear hábitos de trabajo,

que tiene contigo, es decir, me conecto, te miro, me conecto, trabajo. *Taller Pedagógico*	empezamos con ruidos, onomatopeyas o cosas…¨ *Taller Lenguaje*	trabajo, juego-trabajo.¨ *Taller Pedagógico*	trabajo con órdenes simples y después se va poniendo más complejas.¨ *Taller Pedagógico*	que tienen tiempos para cada cosa. Les ayuda a encuadrarse. *Taller Pedagógico* *Receso/Comida*
		El niño tiene que aprender jugando. Trabajo sin placer ni emoción. Entonces juega-trabaja y el juego es una recompensa. *Taller Pedagógico*		¨… o sea me parece que la parte conductual y autónoma, que vaya solo al baño, que sepa vestirse, desvestirse me parece que esa es la parte más importante.¨ *Salida*
		¨… jugamos el social también. O sea la idea es incluirle a él a la sociedad…¨ *Receso/Comida*		
4.- ¨Generalmente los niños con autismo sienten tranquilidad		¨… el juego es la prioridad de todo niño para que integren ciertos	¨… el momento en que uno habla, tiene que decirle,	¨… las rutinas hacen que ellos vayan teniendo un orden en su vida y

cuando uno proyecta eso en su rostro… el contacto visual es importante.¨ *Taller Pedagógico*		conocimientos o mejor dicho, todos los conocimientos …¨ *Taller Pedagógico*	tiene que hablar con el niño, diciéndole el nombre, contándole que vamos a jugar…¨ *Taller Pedagógico*	posteriormente consiguen avanzar.¨ *Taller Pedagógico.* *Taller Lenguaje* *Salida*
5.- ¨…para la comunicación, para que él entienda, aprenda a comunicarse y entienda las órdenes que nosotros le damos.¨ *Taller Pedagógico*	¨… no verbal todo lo que son percepción visual, auditiva, memoria visual, auditiva, análisis.¨ *Taller Lenguaje*	El jugar como primer paso para el contacto con el niño. *Taller Pedagógico*	¨…de que pueda expresarnos sus necesidades que pueda pedirnos las cosas y nosotros poder ayudarle…¨ *Taller Lenguaje*	Como parte del saludo ¨… reconocimiento del yo y el reconocimiento de los otros niños también.¨ *Salida*
¨… si entonces sobre todo eso que te mire a los ojos, de ponerte al mismo nivel de él y entienda lo que pasa.¨ *Receso/Comida*	¨… sonidos onomatopéyicos y en base a eso empieza el niño a producir los sonidos y empieza a comunicarse también.¨	¨Entonces en niños es indispensable enseñarles a jugar, desde que ellos empiezan aquí la terapia…¨ *Receso/Comida*	¨Luego ya un poco lo que es abstracciones, deducciones … incrementando cositas que son para ellos difíciles…¨	

	Taller Lenguaje		*Taller Lenguaje*	
		¨… es la importancia de que tú le enseñes que es, cómo hace, donde vive, que come, brindándole información al niño y enseñándole a jugar con eso.¨ *Taller Pedagógico*		
6.- ¨A través del contacto visual uno sabe que espera del otro… que ya reciba un primer mensaje solo con la parte corporal y a partir de eso viene la parte oral.¨ *Salida*	¨… desde lo básico, que identifique sonidos, fuentes sonoras o emisión de onomatopeyas, monosílabos, trisílabos…¨ *Taller Lenguaje*	¨El juego, la parte social básicamente es el juego…¨ *Receso/Comida*	¨…alguien dice algo y ellos se sienten agredidos entonces no entienden ese tipo de cosas y toca trabajar en esa parte.¨ *Taller Lenguaje*	¨Las rutinas les ayudan a organizarse… ellos necesitan una estructura...¨ *Salida*
		¨El juego es básico porque te desarrolla todo lo que es	¨…en base a pictogramas, en base al trabajo con	¨…vayan a otros espacios, busquen clubs deportivos otros tipos de

		pensamiento, imaginación, te ayuda a desarrollar lenguaje, desarrollas atención …¨ *Taller Pedagógico*	PECS, hay otro tipo de lenguajes alternativos que se puede usar con ellos.¨ *Taller Lenguaje*	actividades que les favorezcan más.¨
		El carrito ¨…le pones la mano simulando un puente, entonces que tiene que hacer pedir permiso…¨ *Taller Pedagógico*	¨… no le gustaba hablar, lloraba al momento de hablar, en cambio ya se ganó un premio en oratoria.¨	

8.2. Diario de Campo

8.2.1 Mirada

11/07	GA Pinta el barco adecuadamente y lo hace con bastante concentración. *Taller Pedagógico*	AM Se mira fijamente en el espejo varios minutos. *Taller Pedagógico*
13/07	AM Deambula, no fija la mirada. *Receso/Comida*	J Mira fijamente la tarea mientras la realiza. *Taller Pedagógico*
14/07	M Imita los comportamientos de AM. *Taller Pedagógico*	I mira fijamente la revista por varios minutos. *Taller Pedagógico*
21/07	JS Demanda atención constantemente mientras realiza la tarea. *Taller Pedagógico*	I observa desde un agujero la casa de al lado. *Receso/Comida*

25/07	GA Mira hacia otro lado mientras trabaja. *Taller Pedagógico*	J Le molesta cuando no le prestan atención. *Taller Pedagógico*
02/08	I Le gusta observarse en el espejo. *Taller Pedagógico*	G mueve agitadamente las cajas de jugos mientras las mira. *Receso/Comida*
04/08	I No mira su tarea, se rehúsa hacerla. *Taller Pedagógico*	G Mira su cuaderno pero ante la insistencia de hacerlo más de una vez, se molesta. *Taller Pedagógico*
11/08	A No entiende las órdenes de la tarea, asiente y afirma pero no logra hacerlo. *Taller Pedagógico*	J Mira fijamente la tarea mientras la realiza. *Taller Pedagógico*
17/08	AG En la hora del recreo mientras conversa conmigo, no mayor establece contacto visual. *Receso/Comida*	
22/08	G Logra concentrarse en la tarea, le cuesta repetirlo varias veces. *Taller Pedagógico*	
23/08	I Se mira en el espejo. *Taller Pedagógico*	A Pide constantemente ayuda para la comida. *Receso/Comida*
05/09	G Se toma fotos con la profe, hace gestos distintos. *Taller Pedagógico*	AG Pide ayuda para la tarea, no establece mayor contacto visual. *Taller Pedagógico*
06/09	I Se mira en el espejo hace caras. *Taller Pedagógico*	G mueve agitadamente la caja de jugo mientras la mira. *Receso/Comida*
08/09	I Se mantiene entretenida con la revista. *Taller Pedagógico*	
13/09	G mueve agitadamente la caja de jugo mientras la mira y grita. *Receso/Comida*	
22/09	J Trabaja viendo un hilo donde inserta triángulos y cuadrados, lo ayudo. *Taller Pedagógico*	
29/09	J Le cuesta concentrarse, se ve distraído. *Taller Pedagógico*	G cuando se enoja me mira e intenta golpearme. *Salida*

8.2.2 Voz

29/06	J. Se tapa los oídos cuando hablo con la profe. *Taller Pedagógico*	
05/07	G Cuando se coloca canciones, se desespera, llora por coger el celular. Se calma cuando la música se acaba. *Taller Pedagógico*	J Llora cuando la profe habla conmigo. Va la abraza y se calma. *Taller Pedagógico*

12/07	A No se calma ante la voz de la profe. *Taller Pedagógico*	J. no le gustan las canciones que implican interacción, busca que le carguen. *Salida*
13/07	A Logra la tarea con la ayuda de la profe. *Taller Pedagógico*	M Se molesta cuando la hermana dice algo. *Salida*
14/07	M Imita los sonidos de AM. *Taller Pedagógico*	
18/07	I Le molestan los sonidos, cuando hablan las otras personas. *Taller Pedagógico*	
20/07	GA Se molesta cuando los otros niños gritan. *Salida*	
22/07	JS Dificultades en la comprensión de las tareas. *Taller Pedagógico*	
25/07	AG No comprende las órdenes de la profe. *Taller Pedagógico*	M Se ríe ruidosamente mientras cantan. *Salida*
27/07	I Se tapa las orejas mientras leen un cuento. *Taller Pedagógico*	
28/07	A No reconoce los objetos, no comprende la orden de la profe. *Taller Pedagógico*	
09/08	J Se mantiene entretenido con las canciones, mueve las manos y la cabeza. *Salida*	
10/08	G No le llaman la atención las canciones. *Taller de música*	
15/08	J Se enoja cuando la profe habla conmigo. *Taller Pedagógico*	
16/08	A No deja cantar a la profe, pelea con ella. *Salida*	
17/08	M No comprende las órdenes. *Taller Pedagógico*	AG Se enoja por el llanto de G. *Salida*
24/08	J Sigue el ritmo de las canciones, intercambia sonrisas con la profe. *Salida*	AG participa y le gustan las clases de música. *Taller de música*
25/08	I Se tapa los oídos cuando cantan. *Taller de música*	
07/09	G No se engancha con la música. *Taller de música*	J Sigue la música con las manos. *Taller de música*
13/09	I Responde ante ciertas órdenes, como tocarse la cabeza y lo ojos. *Taller Pedagógico*	
21/09	J Se molesta por una canción y comienza a llorar desesperado. *Salida*	
22/09	J Cuando hablo de un informe de él con la profe, se molesta. Lo sientan fuera del aula y logra calmarse. *Taller Pedagógico*	

28/09	G Me ayuda a guardar los libros cuando se lo pido. *Taller Pedagógico*	G Hace caso cuando le dan ciertas órdenes, como dame un beso. *Taller Pedagógico*

8.2.3 Juego

29/06	J. Existe un juego repetitivo. *Receso/Comida*	AM No hay juego solo camina. *Receso/Comida*	AG Juega con JS *Receso/Comida*
30/06	AM Fijación con el juego de los círculos. *Taller Pedagógico*	G. Juega con la tierra. Corre. Se golpea con la pared *Receso/Comida*	GA Corre por todos lados. *Receso/Comida*
01/07	G. Le gustan los juegos de encaje y rompecabezas. *Taller Pedagógico*	J Se queda al pie de la resbaladera, esperando a que lo empujen, sonríe. *Receso/Comida*	
04/07	G Juega con la comida, lo bota y se lo come. *Receso/Comida*	GA Imita el juego de G y se ensucia con la tierra *Receso/Comida*	
05/07	G Se va a los árboles, se cuelga de la lámpara. *Receso/Comida*	AG Juega con JS a las cogidas. *Receso/Comida*	I Camina por todos lados. *Receso/Comida*
11/07	AM Disfruta de coger los legos y soltarlos en la mesa. *Taller Pedagógico*	A Se entretiene con las mariposas y abejas, corre de un lado a otro. *Receso/Comida*	GA Juega con una rama, se puede hacer daño. *Receso/Comida*
12/07	GA Juega con el cabello de la profe, le deja que ella le muerda la mano. *Taller Pedagógico*	J Disfruta del saltarín, cuando descubre que lo puede usar como resbaladera. *Receso/Comida*	JS Trata de subir por la resbaladera. Juega con AG. *Receso/Comida*
13/07	J Disfruta cuando le empujan al final de la escalera. *Receso/Comida*	JS Siempre desea jugar con AG. *Receso/Comida*	GA Coge las ramas, se sube a las paredes. *Receso/Comida*
14/07	GA Corre por todos lados, se marea y se cae. *Receso/Comida*	M Sigue a las moscas y a las mariposas. *Receso/Comida*	
18/07	AG no quiere jugar con JS. Conversa solo. *Receso/Comida*	JS Se enoja porque AG no quiere jugar con él. *Receso/Comida*	I Juega con el nuevo horario. *Salida*
21/07	I Sube a un montículo y sonríe mientras baja. *Receso/Comida*		
22/07	I Juega con la silla, casi se cae. *Receso/Comida*		

25/07	AG Se pelea con JS por jugar con el yo-yo. *Taller Pedagógico*		
28/07	A Juega con la tierra. *Receso/Comida*	M Juega en el columpio. *Receso/Comida*	
01/08	I Juega a las cogidas, se ríe y corre. *Receso/Comida*		
02/08	G. Se bota al suelo enojado cuando le quitan su carrito, lo cambia por otro juguete. *Taller Pedagógico*	J Juega en la resbaladera, empuja a los demás para que bajen rápido. *Receso/Comida*	
03/08	AG Conversa conmigo, me muestra sus rocas y me cuenta sobre ellas. *Receso/Comida*	M Se adueña del columpio, busca mariposas, la mata cuando la encuentra. *Receso/Comida*	G juega con la lonchera, le llama la atención su sonido. *Salida*
04/08	A Juega en el columpio. *Receso/Comida*	AG Juega con los demás. *Receso/Comida*	
08/08	G Se entretiene con los legos, les quita los legos a los demás. *Taller Pedagógico*		
10/08	J Juega con los círculos, los hace girar, se enoja cuando se le quitan. *Taller Pedagógico*	M Trabaja con rompecabezas, le cuesta armarlos. *Taller Pedagógico*	
15/08	J Juega en la resbaladera, siguiendo la secuencia de siempre, esta vez se queda acostado en el césped. *Receso/Comida*	G Juega a las cogidas con la profe. Me quita mi botella de agua y juega conmigo. *Receso/Comida*	
17/08	AG Juega solo. *Receso/Comida*		
18/08	G La profe hace burbujas de jabón, se emociona, mueve las manos, hasta que la profe le ayuda a reventarlas. *Taller Lenguaje*	J Juega con piezas de frutas y trabaja sobre el reconocimiento de las mismas. *Taller Lenguaje*	M Juega en el columpio, no le gusta compartirlo. *Receso/Comida*
22/08	AG Juega con las hojas de los árboles, las apila, las trata de recolectar. *Receso/Comida*		
23/08	J Coge rápidamente los círculos, los hace girar. Llora cuando se le	G Le saca la etiqueta a la botella y me pide que la pegue. *Salida*	

	quitan. *Taller Pedagógico*		
05/09	G Juega con los carritos y la profe, siguiendo dentro del cuaderno el laberinto. *Taller Pedagógico*		
06/09	G Juega con los juguetes, se los mete a la boca. *Taller Pedagógico*		
07/09	I Juega a las cogidas, le gusta bajarse de los montículos. *Receso/Comida*		
08/09	G Le saca la etiqueta a la botella y me pide que la pegue, cuando no puedo sale corriendo y llorando. Regresa para hacerlo de nuevo. *Receso/Comida*		
12/09	J Juega con lo crayones mientras raya. *Taller Pedagógico*	A Pelea por el columpio, no permite que J juegue. *Receso/Comida*	
13/09	G Se sube a mis piernas para alcanzar el switch de la luz, tengo que cortarlo. *Salida*		
14/09	I Se sube en la grada, se baja muy despacio, lo repite varias veces. *Receso/Comida*	G Juega con la etiquetas de la botella, cuando no puede sacarla, no se altera. *Receso/Comida*	
15/09	G Come tierra y juega en la ventana. *Receso/Comida*	J Juega con el columpio, arremete contra él con ira. *Receso/Comida*	
19/09	I Se baja por la resbaladera, no muestra expresiones en su cara. *Receso/Comida*	A Arma rompecabezas de forma más rápida y casi sin ayuda. *Taller Pedagógico*	G Juega con su juguete Woody mientras come, le da de comer a su muñeco también. *Salida*
20/09	G Juega con los carritos, de repente me lo arroja bruscamente, se lo devuelvo y lo vuelve hacer. *Taller Pedagógico*		

21/09	G Coge la pandereta, se queda conmigo jugando con ella, no se engancha con la clase de música. *Taller de música*	J Cuando no está en la resbaladera corre hacia el columpio muy enojado. *Receso/Comida*	G introduce fichas dentro de un juguete, reconoce hábilmente las figuras. *Taller Pedagógico*
26/09	M Juega insertando figuras conocidas, lo logra exitosamente. *Taller Pedagógico*	A Juega insertando figuras conocidas, mayor facilidad de reconocimiento con los colores. *Taller Pedagógico*	
27/09	I No le gusta trabajar con plastilina, se rehúsa a cogerla, cuando se crea un juego accede al trabajo. *Taller Pedagógico*	G Se sube a los bancos, cuando lo quiero bajar, se lanza hacia mí. *Salida*	
28/09	G Se mete a la boca los juguetes. *Taller Pedagógico*		

8.2.4 Construcción Espacio/Tiempo

29/06	G. Se tira al suelo. Se golpea contra la pared. Coge maletas. *Salida*	GA. Está inquieto. Se mueve en la silla. No le gusta esperar. *Receso/Comida*	
01/07	I No se queda quieta. *Salida*		
04/07	I Difícilmente se queda en su banca. Se enoja cuando la hacen sentarse. No le gusta esperar. Se bota al piso. *Receso/Comida*	J Grita, llora, se enoja. *Receso/Comida*	GA recurren a la contención corporal para controlarlo. *Salida*
11/07	AG Independencia en la realización de tareas. Le cuesta armar casitas. *Taller Pedagógico*	JS muestra difícil retención de conocimientos. *Taller Pedagógico*	GA Se para, se mueve. Solo se queda quieto cuando ve los peces. *Taller Pedagógico*
12/07	A Hay llanto y frustración cuando no comprende la tarea. *Taller Pedagógico*	I Debido a su corto tiempo en el centro, se le permite tomar biberón. *Receso/Comida*	AM No le gusta compartir, se desespera. *Receso/Comida*

13/07	G. Se ríe, me patea, se para en la silla. *Salida*	GA Intenta besar a la profe, está inquieto. *Salida*	
14/07	AG Dificultad en las tareas que implican control de espacios. *Taller Pedagógico*		
22/07	I Las témperas le producen arcadas. *Taller Pedagógico*	AM no temporalidad, producir una misma actividad en el lugar que come, le causa desesperación. *Receso/Comida*	GA Se desespera porque piensa que es la hora de comer. *Receso/Comida*
27/07	G A la hora del cuento quiere coger los juguetes, se queda con una profe. *Taller Pedagógico*	J. Se enoja, golpea a las profes, se pelea no quiere estar sentado. *Salida*	
28/07	G No acepta el orden en que se le da la comida. *Receso/Comida*		
01/08	A comienza a entender conceptos espaciales. *Taller Pedagógico*		
03/08	AG le cuesta reconocer los números después del 10. *Taller Pedagógico*	M Empieza el trabajo con números, no reconoce el uno. *Taller Pedagógico*	
04/08	A Se angustia al momento de trabajar. *Taller Pedagógico*		
09/08	A Se mantiene inquieta. *Receso/Comida*		
11/08	G No le gusta que le laven las manos ni que le quiten los juguetes. *Salida*	J Se enoja, se embute de arroz. *Receso/Comida*	
15/08	G Se pone a jugar, se acuesta en mis piernas, le cuesta realizar la tarea. La hace conmigo. *Taller Pedagógico*	AG Se sienta, participa, canta. *Salida*	
16/08	AM Se desespera, llora cuando no se le da la comida, el momento que él desea. Sin embargo, logra compartir. *Receso/Comida*	AG Necesita ayuda para realizar la tarea sobre el reconocimiento de números después del diez. *Taller Pedagógico*	

17/08	G No quiere mantenerse sentado, se desespera, llora, patea, grita sin lograr calmarse. *Salida*		
18/08	A Después de cantar, se desespera, se para. *Salida*		
22/08	J Se para constantemente, pero obedece a la profe, me coge de las manos. *Taller Pedagógico*	M Continua el trabajo con el número uno, no lo reconoce, solo mediante las manos. *Taller Pedagógico*	
23/08	G Se enoja porque le quitan su carrito, la intervención es más rápida, logra calmarse. *Salida*		
24/08	AG Continúa su trabajo sobre los números, necesita ayuda. *Taller Pedagógico*	A Se manifiesta cansada, no quiere moverse. *Taller de música*	M Le gustan las canciones, le cuesta moverse, se cansa. *Taller de música*
25/08	I Al momento de trabajar muestra resistencia. No le gustan los crayones, hace toda clase de gestos. *Taller Pedagógico*		
05/09	J Pasa llorando, intenta golpear profes. *Salida*		
06/09	J Cuando le pido sentarse, se enoja, llora y me golpea. *Salida*	G coge su maleta y su cuaderno, se los da a la profesora y le pide que le lleve, ya quiere irse. *Salida*	
07/09	G Se sienta a comer lo que sobro de comida. *Salida*		
14/09	G Llega tarde a la primera hora, le cuesta el ingreso a clases, llora y se bota al piso. *Taller Pedagógico*	M Participa activamente, se memoriza rápidamente las canciones. *Taller de música*	
15/09	J Llora cuando hablo con la profe, se calma más rápido de lo usual. *Taller Pedagógico*		
19/09	M Trabaja sobre la diferenciación izquierda-derecha, le	M Cuando hay un cambio en la hora de salida, se molesta y	G Divaga por el aula. *Taller Pedagógico*

	cuesta. *Taller Pedagógico*	pelea con las profes. *Salida*	
20/09	M Trabaja sobre conceptos de adentro y afuera, le cuesta. *Taller Pedagógico*	I Al trabajar con témperas, llora, grita, le da arcadas. *Taller Pedagógico*	
21/09	G Realiza tarea de pegar papelitos cuando está acabando daña todo. *Taller Pedagógico*		
22/09	A Se enoja y llora, profes no le hacen caso. *Salida*	M Se altera por el comportamiento de la hermana. *Salida*	
27/09	I Se molesta porque no podemos salir al jardín. *Receso/Comida*	G coge su maleta y su cuaderno, se los da a la profesora y le pide que le lleve, ya quiere irse. *Salida*	
28/09	A Se asusta por la lluvia, se desespera y quiere irse. *Salida*	M Cuando comienzan los truenos, salta asustada de la silla, la abrazo y trato que se tranquilice. *Salida*	
29/09	I Cuando trabaja pegando papeles, la goma esto le produce arcadas. *Taller Pedagógico*	G Se molesta porque le imponen comer en cierto orden, bota la comida de J. *Receso/Comida*	G Se altera porque no quiere permanecer sentado, cuando lo cogen, le quita los lentes a la profe, le muerde, le pega. *Salida*

8.2.5 Lenguaje

30/06	JS Interactúa conmigo. *Salida*		
04/07	AG Rechaza un alimento nuevo, demanda otra cosa. *Receso/Comida*		
05/07	M Nombra los animales pero no sabe que responder a preguntas que se le hacen. *Taller Pedagógico*	AG Participa activamente de las canciones. *Salida*	
11/07	JS No tiene buena pronunciación. *Taller Lenguaje*	AG Dice: ¨me equivoque¨ cuando no logra algo. *Taller Pedagógico*	

12/07	GA Balbuceo constante, producción de sonidos. *Taller Pedagógico*	A Pide ayuda para la realización de tareas. *Taller Pedagógico*	
13/07	A Tarea no es comprendida, demora mucho en realizarla. *Taller Pedagógico*	JS Prefiere conversar en lugar de cantar. *Salida*	
18/07	M Repite frases que otros dicen. *Taller Pedagógico*		
21/07	AM Sonidos y balbuceos constantes. *Taller Pedagógico*	A Imita lo que dicen los demás. *Taller Pedagógico*	
22/07	M Conversa sin coherencia. *Taller Pedagógico*		
27/07	M Habla bastante bajo cuando se le pregunta algo. *Taller Pedagógico*	AG Se desespera sino le pasan rápido los alimentos, pero no los pide *Receso/Comida*	
28/07	G Trabaja sobre los sonidos básicos, existe contacto con la profe mientras lo hace. Se trabaja sobre la gestualidad. *Taller Lenguaje*	J No produce sonidos. Se trabaja en enseñarles gestos. *Taller Lenguaje*	A Grita cosas inentendibles. *Receso/Comida*
01/08	G se frustra cuando no logra comunicarse, usa gestos. *Taller Pedagógico*	A Pide canciones, se frustra cuando no se le hace caso. *Salida*	M Trabaja sobre el reconocimiento de vocales, las repite. *Taller Pedagógico*
02/08	AG Se orina en el pantalón y no avisa. *Salida*	A habla entre murmullos pelea con la profe porque no le hace caso. *Salida*	
09/08	M Se desespera por la comida. *Receso/Comida*	AG Conversa con las gemelas y participa de las canciones. *Salida*	
11/08	AG se vuelve a orinar en el pantalón sin avisar. *Salida*	G pide que le pasen un rompecabezas *Taller Pedagógico*	
17/08	A Mientras juega en el columpio, se desespera, balbucea, habla sola. *Receso/Comida*		
18/08	A Trabaja sobre la jota, soplando una vela. *Taller Lenguaje*	G Realiza sonidos básicos, sopla la vela y se asusta. *Taller Lenguaje*	J Le gusta el sonido de mis uñas contra el metal, me coge de la mano para que lo siga haciendo. *Receso/Comida*

08/09	G No quiere comer en el orden que le doy, me empuja la mano. Le pregunto qué quiere. *Receso/Comida*		
12/09	A Come una mandarina y empieza enfilar las cáscaras. No se molesta cuando le dañan. *Receso/Comida*	M Mira a su hermana y empieza hacer lo mismo. *Receso/Comida*	
14/09	G Se sienta a comer lo que sobro de comida, mientras yo converso con él. Él me mete la comida a la boca. *Salida*		
20/09	G Se va a las rejas, cuando lo llamo, sale apurado y se lastima la mano, comienza a llorar lo cojo y le hablo. *Receso/Comida*	A Murmura que desea irse, señala a una profe y parece decir tonta. *Salida*	
21/09	A Se desespera al no poder seguir las canciones. Se distrae con la pandereta *Taller de música*	M Sigue las canciones y aprende rápidamente las nuevas. *Taller de música*	G Estoy comiendo una melva, me la pide con la mano y converso con él, a la final me la quita. *Receso/Comida*
22/09	G Mientras come, se acuesta en mis piernas y comienza a reírse, le hablo mientras lo hace. *Receso/Comida*	A Se desespera porque no desea comer una manzana, no logra expresarlo de ninguna manera. *Receso/Comida*	
26/09	G Quiere comer las sobras de comida, no le dejo, empieza a señalarme, se sube a mis piernas. Cuando lo corto se enoja y me pega. *Salida*		
28/09	M Pregunta cosas, lo hace en un tono bajo. *Receso/Comida*		
29/09	I Se acerca a mí, la abrazo y converso con ella. *Receso/Comida*		

8.3 Cuestionario para Padres

MIRADA	VOZ	JUEGO	LENGUAJE	CONSTRUCC. ESPAC/TEMP
1.- Siempre establece contacto visual	Guarda sus juguetes al pedirle y al pedirle que lleve ropa.	¨Juega a los sonidos de animales.	¨Mantiene sonidos¨	Consta de una rutina diaria. Se le ayuda en las actividades
	¨… Llora para que no hablemos.	Juega a escondidas, juega en la resbaladera		¨Ayuda a sociabilidad, a respeta turnos, a romper un poco las rutinas.¨
	¨Antes le costaba responder a su nombre¨	¨Le gusta las rutinas en juegos también.¨		
2.- Siempre establece contacto visual		¨Hace más travesuras, está más despierta…¨	Nunca se comunica verbalmente.	Consta de una rutina diaria.
		¨Cuando está con su primito más grande juega con él.¨		Sus actividades preferidas son las mismas de su rutina.
3.- A veces hace contacto visual	¨Ha mejorado se conecta en todo sentido.¨	¨Se va socializando, juega con su melliza más y con sus papás¨	A veces puede comunicarse verbalmente.	Constan de una rutina diaria.
	¨…para que imite, repita, señalizando los objetos o lugares…¨	¨Juega más y cumple con los juegos los completa.¨	Dificultad para comunicarse.	¨Crean curiosidad, aprendizaje, reconocimiento…¨
		A veces juega ¨Lo hace de acuerdo a los ambientes y situaciones.¨		
4.- Juega cuando se le guía	¨Si, antes no respondía al nombre¨	A veces juega.	No puede comunicarse verbalmente.	Constan de una rutina diaria.
A veces establece		Juega cuando hay algo que		¨En la tarde va a piscina, le gusta mucho…¨

contacto visual		le llama la atención		
¨…tiene dificultad en concentrarse pero estamos trabajando con cosas que le llaman la atención…¨				¨…ahora se sienta, come, obedece órdenes…¨
5.- ¨Si. Ahora mantiene contacto con nosotros por más tiempo.¨	¨Llama la atención con sonidos o gritos.¨	¨Comparte el juego¨	No puede comunicarse verbalmente.	Constan de una rutina diaria.
	¨Antes no reaccionaba a su nombre.¨	¨Cuando sale al parque intenta llamar la atención para que le sigan.¨		¨Se mantiene sentado para comer.¨
				¨Se ha adaptado a la rutina.¨
6.- A veces establece contacto visual	¨… obedece más cuando se le llama.¨	Entre sus actividades preferidas está jugar	No puede comunicarse verbalmente	Consta de una rutina diaria
		A veces juega	¨…por medio de pictogramas y cuadros de control.¨	
7.- ¨… nos enseña las cosas que quiere que usemos.¨		¨…ya deja que nos acerquemos cuando juega.¨		Consta de una rutina que le cuesta seguir.
		A veces juega		
8.-		¨Cuando le hacemos jugar, pero es solo un ratito.¨	Buscan conversar con él	Consta de una rutina diaria
		¨Buscamos ayudarle a jugar…¨		