

ACTIVIDAD Y SENTIDO EN AUTISMO

ANGEL RIVIERE

Universidad Autónoma de Madrid

La observación de la conducta de un niño autista de dos o tres años, en sus fases de aislamiento más extremo, nos produce impresiones difíciles de explicar y de olvidar. Sentimos que algo opaco, irreductible, imprevisible y cerrado se opone a nuestros intentos de relación. Aunque tradicionalmente se ha destacado la «soledad autista» como el componente central de lo que le sucede al niño, hay algo más: las conductas del niño son, en cierto modo, *cualitativamente* diferentes a las de los niños normales. No se trata sólo de que haya una ausencia de relación del niño con las personas sino también una falta de relación de las conductas con el mundo. Nos resulta difícil dar *sentido* a estas conductas y, salvo excepciones relacionadas con reforzadores inmediatos y muy concretos, tenemos una impresión global de falta de *propósito* y *finalidad* en la mayor parte de los comportamientos del pequeño autista. En esta ponencia me propongo dar algunos pasos para articular, en términos de explicaciones psicológicas precisas, esa primera impresión indiferenciada de falta de finalidad y propósito, de *ausencia de sentido* de la conducta autista.

En una interesante investigación sobre el origen del autismo, Gisela Lösche (1990) comparó videos familiares que reflejaban el desarrollo de ocho niños autistas y ocho normales entre los 4 y los 42 meses de edad, en la fase del desarrollo en que aparece el autismo y en que suele tener algunas de sus manifestaciones más críticas. Se trataba de estudiar cuando son detectadas las primeras manifestaciones de autismo por observadores expertos, y en qué consistían esas manifestaciones. Lösche utilizó dos tipos de códigos para hacer comparaciones objetivas entre las conductas de los niños autistas y las de los normales: 1) una clasificación basada en la descripción piagetiana del desarrollo en los períodos sensoriomotor y preoperatorio, y 2) una clasificación basada en el modelo de Spangler, que distingue cuatro tipos de acciones a lo largo del desarrollo del niño:

1. Acciones con efecto contingente inmediato (por ejemplo, golpear una mesa).
2. Acciones con efecto continuo (por ejemplo, dar vueltas en círculo).
3. Acciones con separación acción-efecto (por ejemplo, lanzar una pelota).
4. Acciones dirigidas a metas, y que requieren varios pasos para conseguirla (por ejemplo, hacer una torre de cubos).

La comparación entre las secuencias de acción de los niños pequeños autistas y las de los normales permitía establecer diferencias claras, tanto con el empleo de los códigos basados en Piaget como en los basados en Spangler. Aunque antes de los 12 meses no existían diferencias significativas en ninguna de las categorías de acción utilizadas, tales diferencias se iban haciendo cada vez más dramáticas entre el año y los tres y medio. Las diferencias más marcadas se referían a tres aspectos: 1) los niños autistas no desarrollaban los esquemas de reacción circular terciaria, que implican intención y un componente creativo inherente, 2) no desarrollaban juego simbólico, ni capacidades de ficción, y 3) mostraban carencias importantes en el desarrollo de «acciones dirigidas a metas». Sus acciones se quedaban, por así decirlo, «bloqueadas» en formatos de tipo acción-efecto-contingencia o «acción de efecto continuo».

La investigación de Lösche proporciona un fundamento objetivo a la vaga impresión de «falta de sentido» que nos producen las conductas de los niños con síntomas propios del espectro autista. Cuando estas conductas se examinan de forma objetiva y se codifican rigurosamente, se observa una ausencia de desarrollo de aquellos cursos de acción que implican intencionalidad, propósito, creatividad inherente, proyección hacia el futuro, sentido en una palabra. Es curioso que, en el extremo contrario al de los pequeños autistas estudiados por Lösche, cuando leemos por ejemplo las reflexiones de un autista adulto de nivel intelectual muy alto y capacidades introspectivas muy sobresalientes, como David Miedzianik (1986), obtengamos la misma impresión desoladora de dificultad para dar sentido. El libro autobiográfico de Miedzianik, en que se describen con especial perspicacia ciertas vivencias del «autismo desde dentro», produce a veces sensaciones semejantes a las que se obtienen de la literatura existencialista más obsesivamente centrada en la vivencia de falta de sentido.

En un estudio reciente del autor sobre siete niños y adultos con Síndrome de Asperger y logros educativos importantes, se incluía la siguiente pregunta: «¿Qué vas a hacer en el futuro?» o «Imagínate que tienes cuarenta años, ¿cómo será tu vida?». Las respuestas a esa pregunta abierta se codificaron en cuatro clases: 1) Evasiones o res-

puestas que no indicaban una comprensión adecuada de la pregunta, 2) Respuestas estereotipadas, externas y anecdóticas (por ejemplo, «tendré coche»), 3) Respuestas que implican proyección de vida, pero estereotipada (por ejemplo, imaginando para el futuro próximo una situación idéntica a la del padre) y «sin implicación de un yo proyectado», y 4) Respuestas con implicación de un yo proyectado en el futuro y que implican un proyecto complejo. Ninguno de los aspergerianos estudiados daba respuestas de esta última clase. Había tres respuestas de la clase 1, dos de la 2 y dos de la 3. Frecuentemente resultaba necesario repetir la pregunta y emplear circunloquios para obtener una contestación aceptable y en algunos casos la pregunta planteada seguía sin comprenderse, como si fuera especialmente difícil o absurda. Fue por ejemplo imposible obtener una respuesta sobre el futuro de un adulto de nivel intelectual muy alto, que ha terminado unos estudios profesionales bastante complejos de informática de gestión (lo único que dijo fue «me chiflan los ordenadores»).

Vemos entonces cómo, en el amplio espectro que abarca desde los niños autistas más pequeños en que el cuadro está apareciendo, hasta los adultos más capaces y con un síndrome más leve, el problema del sentido, *de la falta de proyección de la acción propia* hacia metas encajadas en jerarquías de motivos, forma parte del autismo. Como en otros aspectos del espectro autista (vid. Wing, 1988) es posible establecer un continuo, que define las manifestaciones del trastorno cualitativo de la finalidad y el sentido de la actividad, dependiendo del nivel cognitivo, la edad, la educación y la gravedad del cuadro situado en el espectro autista. En la tabla 1 se presenta ese continuo, en el que se definen cuatro niveles principales:

1) El primero, que se expresa en los casos más graves, los niños más pequeños y los autistas con menor nivel cognitivo, se caracteriza por la presencia masiva de conductas sin meta, como las estereotipias y las carreritas sin rumbo, y por una inaccesibilidad completa o casi completa a consignas externas que dirijan la actividad del niño. Las conductas de éste ofrecen la impresión de acciones sin propósito ninguno y que no se relacionan con los contextos en que se producen.

2) El segundo nivel es el que se define en niños o adultos que realizan actividades funcionales sólo ante consignas externas. Tales actividades son breves y no dependen de una comprensión de su finalidad. Los niños y adultos en este nivel pueden ofrecer la impresión de «ordenadores sin disco duro». Requieren constantemente y paso a paso de incitaciones externas. Cuando no realizan actividades funcionales dependientes de esa incitación externa, presentan patrones muy pasivos de conducta o actividades propias del nivel (1), tales como estereotipias de ciclo corto o deambulación sin rumbo.

3) El tercer nivel se caracteriza por la presencia de «actividades de ciclo largo» (por ejemplo, realizar una tarea con un cierto grado de autonomía, y en que no es necesario un control externo de cada paso), pero que no se viven como formando parte de totalidades coherentes de situación y acción (por ejemplo, un curso) y cuya motivación reside generalmente más en contingencias externas o impresiones de dominio que en el sentido mismo de las tareas.

4) El cuarto nivel es el que caracteriza a las personas autistas más capaces y con cuadros más leves. Realizan conjuntos de actividades complejos y de ciclo muy largo (por ejemplo, cursos académicos o actividades laborales complejas), pero no asimilan esos conjuntos a motivos encajados en una «previsión de futuro» con un compromiso de un yo auto-proyectado. Es éste el caso de las personas con síndrome de Asperger del estudio mencionado anteriormente.

Tabla 1. Continuo del trastorno del sentido de la acción.

1) Predominio masivo de conductas sin propósito de tipo acción-efecto-contingencia o acción con efecto continuo (ambulación sin rumbo, vueltas sobre sí, estereotipias, etc. Inaccessibilidad a consignas externas. Falta de relación acción-contexto.

2) Conductas funcionales de ciclo muy corto inducidas desde fuera. Los patrones funcionales son «recortados» y tienden que producirse con estrategias muy directivas. Cuando no se producen, tienden a predominar las conductas del patrón 1).

3) Conductas autónomas y funcionales de ciclo medio (por ejemplo, copiar un texto), pero que no se relacionan con totalidades coherentes de motivos y acciones encaminadas a metas a más largo plazo.

4) Conjuntos complejos de actividades de ciclo largo, que permiten logros educativos y laborales importantes. Sin embargo, esas actividades no se asimilan a una imagen prospectiva de un yo proyectado que dé un sentido último a los logros. En muchos casos, los logros como tales constituyen los motivos últimos, que tienden a ser superficiales y externos.

Las limitaciones del sentido de la actividad no deberían descuidarse, ya que tienen consecuencias prácticas muy importantes para la educación y el tratamiento de las personas con autismo. La dificultad para motivar a los niños en contextos de aprendizaje es proverbial. Como lo es el problema del «aburrimiento» y la pasividad de muchos adultos autistas. Para mejorar nuestras prácticas de intervención en autismo, la reflexión sobre esa categoría tan imprecisa y difícil que estamos empleando, sobre la categoría de *sentido*, puede ser enorme-

mente útil. Sin embargo, se plantea el problema de la relativa vaguedad y falta de precisión de la noción de sentido. Si queremos que sea útil, debemos articularla de forma clara y analizar su significación psicológica.

Hay cuatro notas principales del concepto de «sentido» que nos interesa destacar aquí: 1) Hace referencia a algo situado en el futuro. La noción de sentido remite a una actividad prospectiva y anticipatoria de un organismo. El sentido explica la acción en el presente en función de una meta representada por un sistema cognitivo. 2) El sentido es algo que da coherencia a una acción o a una representación. Articula en una totalidad unitaria piezas de información o de acción. 3) El concepto de sentido tiene que ver con la relación entre la acción y el contexto. Tendemos a decir que «carecen de sentido» las acciones completamente ajenas a los contextos. 4) El concepto de sentido es esencialmente un concepto semiótico. Aunque se utilice también para describir acciones no semióticas (como cuando se habla del «sentido de la marcha»), su lugar propio es el de los signos. Por ejemplo, hablamos del «doble sentido» de ciertas emisiones verbales. Nos proponemos comentar brevemente las tres primeras notas, para hacer un análisis más detenido, en esta ocasión, de la última que, como veremos, puede brindarnos nociones muy interesantes para la comprensión del autismo.

1. *El sentido como anticipación y futuro.* Cuando se analizan las dificultades autistas para «dar sentido», éstas deben situarse en relación con las dificultades generales para anticipar y «trabajar con el futuro» del cerebro de las personas autistas. Cada vez son más evidentes las anomalías neuropsicológicas y energéticas de las funciones frontales y prefrontales en autismo, que pueden relacionarse obviamente con la caracterización de la mente autista como un ámbito de procesos y funciones que tienen mucho más que ver con el presente y el pasado que con el futuro. Las concepciones actuales sobre la función de los lóbulos anteriores del cerebro están muy estrechamente relacionadas con la idea de Luria, según la cual cabría distinguir entre un bloque cerebral posterior, encargado principalmente de la codificación, recepción y almacenamiento de la información, y otro anterior, implicado en la organización de intenciones y planes, en la confección de programas de acción y en el control de la conducta. Barraquer Bordás (1995) ha insistido en esta idea recientemente.

Las investigaciones recientes con neuroimagen funcional demuestran que en el período crítico analizado en la investigación de Lösche (1990), que lo es también para el desarrollo de las funciones frontales (Levin, Eisenberg y Benton, 1991), hay frecuentes anomalías de consumo energético frontal en niños autistas. No es extraño que la fase

9-18 meses, crítica en el desarrollo psicológico normal y en la aparición de los primeros síntomas autistas en la mayoría de los casos, lo sea también para el desarrollo de las funciones frontales y prefrontales (Levin et al., op. cit.). Muy probablemente, esas funciones constituyen un substrato muy importante de la capacidad para «desligar la acción» del imperio del presente inmediato y de las representaciones primarias, dándole un carácter prospectivo y propositivo.

Cuando se facilitan las posibilidades de anticipación de los niños o los adultos autistas, mejora su capacidad de «dar sentido» a las situaciones. Un ejemplo fascinante de ello es la observación frecuente de que los niños pequeños autistas de la era de las telecomunicaciones, en los que ha aparecido un peculiar «síntoma nuevo» consistente en una adhesión obsesiva y rutinaria a ver una y otra vez *las mismas* películas de dibujos animados, parecen ser más capaces de *dar sentido* a esas películas que a las situaciones cotidianas. En este, como en otros casos, la repetición facilita la anticipación.

2. *El sentido es algo que da coherencia a una acción o una representación.* Desde la perspectiva del modelo del autismo como trastorno de la «coherencia central», planteado por Frith (1989), la dificultad para dar sentido es perfectamente explicable, dado que el sentido es esencialmente una fuerza de cohesión. Normalmente, la idea de que los autistas tienen una percepción fragmentaria del mundo, tienden a detenerse en las partes de las cosas descuidando las totalidades, etc., se ha relacionado con procesos cognitivos aplicados a representaciones viso-espaciales más que a secuencias temporales. Sin embargo, las investigaciones realizadas en el último cuarto de siglo sugieren que las personas autistas pueden tener aún más dificultades para organizar o percibir coherentemente secuencias temporales de acontecimientos, tales como las que se producen en la acción y el lenguaje, que representaciones simultáneas de carácter viso-espacial.

La «Teoría de la Mente» no es sino un conjunto de capacidades cognitivas que sirven para dar coherencia a la acción propia y ajena. Permite así, «dar sentido» a la acción entendiéndola en términos de las representaciones o deseos que la explican. El problema que se plantea entonces, en el caso del autismo, no es sólo el de la dificultad para «leer la mente», dando sentido a la acción ajena, sino también el de otorgar sentido a la propia. Esta capacidad de dar sentido a la acción es extremadamente importante en una especie, como la nuestra, capaz de realizar actividades instrumentales recursivas, cuya finalidad se logra pasando por mediaciones múltiples. La mera «observación empírica externa» de tales actividades instrumentales no basta para cooperar en ellas ni para comprender su objetivo. Eso es lo que hace necesaria una «Teoría de la Mente», es decir un sistema com-

plejo de conceptos e inferencias que detecta la dirección de la acción y los deseos y representaciones en que se basa.

La percepción fragmentaria del mundo autista, que como hemos visto no se refiere sólo al componente viso-espacial de la experiencia, tiene que dificultar extraordinariamente no ya sólo la captación de las intenciones ajenas, sino también la organización compleja de las propias y la percepción de la experiencia propia como «biografía». Esta puede ser una de las consecuencias psicológicas más dramáticas del autismo: la de que la propia vida sólo puede articularse como una totalidad coherente mediante la imposición rígida de rutinas externas, y no a través de la organización biográfica de la experiencia de un yo. La consecuencia obvia es que, al no tenerse una experiencia propiamente biográfica, esa experiencia se ve en gran parte despojada de sentidos internos, incluso en los autistas con capacidades cognitivas más altas.

3. *El sentido como relación entre la acción y el contexto.* La impresión de «falta de sentido» que producen las conductas autistas se relaciona con la afectación, en el autismo, de capacidades de «cálculo contextual» y de adaptación de las acciones a los contextos. En su descripción del autismo de 1944, Hans Asperger destacaba esa indiferencia contextual propia del autismo, al hablar por ejemplo de uno de sus casos, Fritz V., : «Mientras que en gran parte carecía de reacciones apropiadas a las personas, las cosas y las situaciones, daba rienda suelta a sus propios impulsos, generados de forma endógena. Impulsos que no estaban relacionados con los estímulos exteriores» (1944, cit., p. 43). El concepto de sentido tiene un carácter esencialmente *relacional*, y la impresión de falta de relación entre acción o lenguaje y contexto equivale a la de carencia de sentido. En el ámbito del lenguaje, la carencia de relevancia de muchas emisiones autistas, por ejemplo, puede entenderse en términos de los modelos pragmáticos recientes como falta de adecuación de la emisión al contexto «mental» o «proposicional» al que se refiere.

No insistiremos más en este aspecto, que ha sido quizá el más comentado de los que se refieren a la noción de sentido en autismo. Nos interesa destacar, sin embargo, un último punto, que nos permitirá analizar un concepto útil para la comprensión del autismo, y que también se relaciona con la noción de sentido: el referido al sentido como propiedad de las actividades con *signos*, lo que nos acerca a una consideración semiótica de las acciones de «dar sentido».

4. *La actividad de «dar sentido» y los «trastornos semióticos» en autismo.* ¿Cómo damos sentido los humanos en las actividades de relación?. ¿Por qué tienen tantas dificultades los autistas para dar

sentido en ellas?. En este último apartado haremos algunas consideraciones breves acerca de una noción, utilizada inicialmente por Gregory Bateson (1955) y posteriormente por Alan Leslie (1988) y que aún no ha sido elaborada suficientemente para facilitar la comprensión del autismo. Nos referimos a la noción de «suspensión» o de «dejar en suspenso». La idea central es que la suspensión es el núcleo de la capacidad humana de dar sentido, especialmente en las actividades de relación y juego, las más afectadas en los niños autistas.

En un artículo muy importante de 1988, Alan Leslie destacaba perspicazmente la analogía entre la ficción y los enunciados mentalistas (como «X cree que Y»), en los que se «dejan en suspenso» relaciones ordinarias de existencia y verdad en las que se basan los análisis lógicos de las proposiciones. Cuando decimos que «alguien cree que X», lo que decimos puede ser verdad aunque no lo sea X, o no existan objetos que se definen en X. De forma parecida, en su juego de ficción los niños «suspenden» relaciones ordinarias con el mundo. Al pretender, por ejemplo, que una cuchara es un avión, se realiza un acto de suspensión de las propiedades «literales» de la cuchara, que son sustituidas imaginariamente por otras. Todos sabemos lo difícil que es para los niños autistas realizar ficciones incluso muy elementales.

Una idea central para comprender el origen de la comunicación humana y de las capacidades de ficción es que unas y otras se basan, en realidad, en actos de «suspensión». Las primeras actividades comunicativas de los niños normales de 9 a 12 meses (los protoimperativos o los protodeclarativos), de los que carecen los niños autistas en ese momento del desarrollo en la inmensa mayoría de los casos (según una estimación de una investigación nuestra en el 95% para los protoimperativos y el 97% para los protodeclarativos) ya implican un nivel elemental y primario de «suspensión», que consiste en «dejar en el aire» (como en suspenso) una acción propia para hacerla signo para otro, con relación a un objeto. Este es el mecanismo básico en el hombre, para «dar sentido para otros», es decir, para comunicarse mediante actos semióticos.

Los niños autistas, que en vez de señalar un objeto deseado llevan al adulto hasta él y ponen su mano en el objeto mediante un «acto instrumental con personas», parecen ser incapaces de crear por medio de la suspensión «un sentido para el otro». También lo son los que no pueden «dejar en suspenso» un acto instrumental para convertirlo en el significante que remite a un referente ausente. Eso es justamente lo que llamamos «símbolo». Y lo son finalmente los autistas más capaces, que son incapaces de «comprender una ironía» o «descifrar una metáfora». Estas últimas actividades se basan en un grado aún más alto de suspensión, en que lo que se deja en suspenso es el significado literal o primero de una cadena de símbolos.

De este modo, al igual que establecíamos cuatro niveles diferentes para el trastorno del sentido de la acción, podemos definir cuatro niveles de suspensión de las acciones y las representaciones, que se dan en el curso del desarrollo normal del niño, y se alteran en las personas autistas, dependiendo de sus capacidades, edad y gravedad del cuadro. En la tabla 2 se definen los niveles de forma muy somera.

Tabla 2. Niveles de suspensión de la acción en la creación de actividad semiótica y trastornos autistas.

Se deja en suspenso	Se crea un signo	Si no se da, se produce
La acción de tocar o empuñar un objeto	Comunicativo simple (protoimperativo o protodeclarativo)	Ausencia de comunicación Conductas instrumentales con personas
Una actividad de carácter instrumental	Símbolo en activo	Ausencia de símbolos y de actividad de ficción
Una cadena simbólica	Expresiones no-literales	Incapacidad de comprender enunciados con sentido no-literal

Es muy probable que las actividades de suspensión en que se basa la capacidad humana de dar sentido, creando semiosis, dependan decisivamente del buen funcionamiento de los lóbulos frontal y prefrontal. El apego a un mundo literal, del que el autista «no puede despegar», podría relacionarse con la dificultad para dejar la acción en suspenso, tendida como un proyecto de futuro que, en el caso de la actividad simbólica y comunicativa «debe ser completado por el interlocutor». Ciertos trastornos cognitivos ligados a las dificultades para manejar secuencias de forma coherente, para anticipar el futuro o imaginarlo creativamente, y para «dejar en suspenso» la acción eficiente propia, creando significados para otros, pueden estar en la base de esa forma especial de experiencia humana a la que llamamos autismo.

REFERENCIAS

- ASPERGER, II. (1944): Die «Autistischen Psychopathen» im Kindesalter. *Archiv für Psychiatrie und Nervenkrankheiten*, 117, 76-136.
- BARRAQUER BORDAS, LL. (1995): Componentes preferenciales y discriminatorios del sistema nervioso. Las grandes divisiones de la corteza cerebral. En Barraquer Bordás, LL. (De.) *El sistema nervioso como un todo*. Barcelona: Paidós.

- BATESON, G. (1955): A Theory of play and fantasy. *APA Psychiatric Research Reports*, 3.
- FRITH, U. (1989): *Autism. Explaining the enigma*. Londres: Basil Blackwell
- LESLIE, A. (1988): Some implications of pretence for mechanisms underlying the child's Theory of Mind. En Astington, J. W., Harris, P. y Olson, D.R. (Eds.) *Developing Theories of Mind*. Cambridge: Cambridge University Press.
- LEVIN, H.S.; EISENBERG, H.M., y BENTON, A.L. (1991): *Frontal Lobe Function and Dysfunction*. Oxford: Oxford University Press.
- LÖSCHE, G. (1990): Sensoriomotor and action development in autistic children from infancy to early childhood. *Journal of Autism and Developmental Disorders*.
- MIEDZIANIK, D. (1986): *My autobiography*. Nottingham: Child Development Research Unit, Universidad de Nottingham.
- WING, L. (1988): The continuum of autistic characteristics. En Schopler, E. y Mesibov, G.B. (Eds.) *Diagnosis and Assessment in Autism*. Nueva York: Plenum.