

LA PSICOMOTRICIDAD DE AYUDA EN EL TRABAJO CON NIÑOS CON TEA

“Es un alivio descubrir que, incluso en estos niños tan retraídos, hay una parte de ellos que espera ser ayudada a “crecer adecuadamente” y a vincularse a una figura parental”.

(TUSTIN. 1987, p.192)

– Mónica de León –

Psicóloga clínica. Servicio Médico Integral (SMI), Montevideo, Uruguay



La propuesta de escribir desde mi experiencia de trabajo como psicomotricista con niños con TEA resulta tan paradójica como simbólica. Una y otra vez el encuentro con niños que sufren síntomas de un TEA hace que vuelva a empezar y así la “Experiencia” podría resumirse en aprender cada día a comenzar, a animarse a enfrentar el desánimo de lo que parece repetirse eternamente, de lo impenetrable e inamovible. Animarse a jugar con el cuerpo, con el alma para sumergirse en la angustia sin nombre que no puede más que quedar puesta en el cuerpo y así, desde las herramientas que la práctica psicomotriz privilegia (juegos de seguridad profunda, los juegos de maternaje y la contención a través de la resonancia tónica emocional, el juego sensoriomotor y la posibilidad la vivencia consciente del cuerpo real, los juegos pre-simbólicos como herramienta constructora de la identidad corporal, así como la representación como vía favorecedora de la descentración) desarrollar un abordaje de ayuda.

De tal manera que, como afirma F. Perls, a partir de la escucha del cuerpo, sabremos quienes somos. Partir del acto motor para favorecer la estructuración simbólica, esa es una de las herramientas con las que contamos en el encuentro.

Cuando comencé a trabajar como psicomotricista, preparaba mis sesiones con antelación. Tenía objetivos claros a trabajar y disponía el material de la sala en sintonía con ellos. Los mismos surgían de una entrevista previa mantenida con los padres del niño, lectura de informes con los que arribaban a la consulta y dos o tres encuentros de valoración con el niño. Incluso éstos estaban muy pausados para poder valorar las diferentes dimensiones y así definir objetivos a ser trabajados a partir de las tres vías básicas de actuación: el placer de acción, la toma de consciencia y el plano del pensamiento. “Comunicar, crear, acceder a la descentración, pensar, son los objetivos de la ayuda y también los de nuestra propuesta educativa” (Aucouturier. 2004, p. 272). Al hablar de educar se hace referencia a la función simbólica nacida en los fantasmas de acción.

Aquello me funcionó muy bien hasta que conocí a Pedro. Un niño de 9 años con TEA, sin lenguaje y con un funcionamiento muy primario. Llevaba años en terapia y buscaban en la intervención psicomotriz acompañar su proceso terapéutico.

RITUAL DE ENTRADA

Pedro ingresa a una sala dispuesta con un espacio para el tiempo de acogida, una torre en medio de la sala y un rincón con material para la representación gráfica.

“La sala de psicomotricidad puesta a disposición de los niños y las niñas con sus espacios y su material específico, es un espacio simbólico asegurador y de sostén que representa el cuerpo de la

madre y en el que cada niño puede vivir su expresividad motriz” (Aucouturier, 2004. p. 133).

Cada consulta se iniciaba con un tiempo de acogida en donde el encuentro y la palabra como vía privilegiada tienen lugar. Se explicitan las normas de la sala y se presenta el material dispuesto como propuesta de juego. Con Pedro este tiempo y estas pautas no tenían sentido.

La destrucción de la torre representa un espacio transicional en que el niño reafirma su yo, se diferencia del otro. Elijo esta forma de comenzar marcando simbólicamente el valor de ser, como individualidad que comienza a construir su tiempo y espacio de trabajo. La destrucción vivida sin culpa, la agresividad simbólicamente jugada, como juego reasegurador.

“Así se puede entender mejor el siguiente esquema de relaciones: destrucción – placer, destrucción – construcción, construcción – comunicación, comunicación – creación, descentración – pensamiento operatorio” (Aucouturier, 2004, p. 181).

No había transcurrido ni un minuto que por allí parecía haber pasado un tornado. Las sillas del espacio de acogida estaban tiradas por la sala, entre lápices, hojas que habían volado y cajas de material que quedaron desparramadas por allí. ¿La torre? Intacta. ¿Pedro? Debajo de una gran colchoneta, no jugando a esconderse y ser encontrado, sino envuelto en una segunda piel que lo mantuviese a salvo de aquel caos y quizás también de mí y mi propuesta. ¿Yo? Ni siquiera había llegado al espacio de acogida, es-

taba parada contra la puerta de entrada. Asustada, desconcertada, sin ideas. Me preguntaba si así se sentía Pedro. ¿Cómo seguía esto?

Me acerqué a Pedro, estirada junto a él, sin levantar la colchoneta y le dije: “Hola, soy Mónica. Te estaba esperando”. Pedro salió y comenzó a correr de lado a lado de la sala. Su cuerpo se detenía solo cuando la pared se interponía. De lado a lado, una y otra vez gritando y moviendo sus manos a los lados de su cabeza. El movimiento era la vía por la que podía expresar su sufrimiento, no lo atenuaba, no lo ponía a salvo, solo lo denunciaba. Y en el caso de niños con TEA esas angustias arcaicas invaden sin continente y buscan un límite que solo parecen encontrar en lo concreto, en los límites físicos del espacio, movilizados a partir de la agitación motriz.

No era el primer niño con TEA que veía, ni el primero con el que trabajaba, pero sí la primera vez que me sentía tan perdida.

Quería hallar la manera de encontrarlos y así poder ayudarlo. Cuando en mi supervisión dije esta frase, mi supervisor me respondió: “Eso es lo que Pedro necesita, alguien que tenga ilusión”. La ilusión, decía Aucouturier (2004), es un trampolín para el progreso. La perdía cada vez que entraba a la sala. Sobre todo, porque se supone que los espacios y tiempos son herramientas desde las que el psicomotricista se para para abordar el trabajo de ayuda. Pedro hacía añicos mi estructura y me mostraba así en carne viva cómo se sentía, cómo era su mundo interno: caótico, sin conexión, sin posibilidad de ser mentalizado.

Poco a poco fui aprendiendo con él, a acompañarlo respetuosamente, a ajustarme tónica y emocionalmente, sin mayor expectativa, sin mayores metas de trabajo. Desde la escucha, esa de la que tanto se habla y que tanto había leído pero nunca se había hecho tan presente y evidente su ausencia para el otro. Así que comencé por entender que al entrar a la sala necesitaba un espacio prácticamente “vacío”. Tal vez para escenificar su propia vivencia de vacío y poder ir colocando allí experiencias de placer y seguridad que favorecieran la estructuración

de ese yo corporal que le asegure tener un cuerpo y así una consciencia de sí que lo saque del estado de no integración al que hace referencia Tustin (1987). Poco material había disponible, poco en cantidad que se fue ajustando en calidad.

Entonces al ingresar en la sala apagaba sistemáticamente la luz y así transcurría la consulta. No se veía absolutamente nada y pude sentir la imposibilidad de moverme, el desconcierto, el miedo por un espacio que lejos de ser el que conocía, se había vuelto tan ajeno, tan inaprensible y tan invasivo que por momentos no sabía si estaba viendo, sintiendo o pensando, cuando intentaba encenderla, la apagaba y me tomaba de la mano. Corríamos juntos de lado a lado de la sala y así yo estaba acompañando y ajustándome tónicamente a su posibilidad de expresión motriz. Estábamos en resonancia tónica-afectiva y eso parecía ayudarlo, no sé bien a qué, pero poco a poco comenzaba a permitirme intervenir en el ritmo y la agitación se convertía en paseo hasta dirigirse al espacio de acogida. Se sentaba frente a mí y comenzaba a explorar mi rostro.

Así, el tiempo de acogida pasó a ser un tiempo posterior pero importante, de encuentro. La repetición de este esquema, lo reaseguraba sensorialmente y la aparente desconexión daba paso a un tiempo de escucha. Si intentaba tan siquiera acortar el recorrido, las formas autistas afloraban y así me decía que necesitaba ponerse a salvo y como consecuencia me evitaba.

NÚCLEO DE SESIÓN: ASEGURACIÓN PROFUNDA

Alex, un niño de 5 años con un lenguaje muy rico en vocabulario, pero muy pobre en función comunicativa, no podía esperar para entrar. Cuando lo hacía, se dirigía directamente al espacio de acogida y sentado perfectamente de perfil al espejo, expresaba su angustia por la pérdida de un hemicuerpo. La angustia de estar partido al medio. A través del tiempo de relajación, previo al cierre de la sesión, pudo vivenciar la unión de los hemicuerpos y así atenuar su angustia. Aquella vivencia lo relajaba y automáticamente el

movimiento continuo dejaba lugar a la inmovilidad y el descanso.

“Hola, en la escuela sí, bien, mira, despierta, cabeza sí, mira, mira la torre, tírala, ven, uno, dos, tres, bieeen. ¿Jugamos? ¡Sí!”

Toda aquella catarata de palabras resumía el tiempo de encuentro.

Alex lo hacía todo solo. Me anulaba por completo desde su lenguaje verbal y corporal. No paraba de moverse, mostraba grandes dificultades para contactar conmigo. Escuchar o ajustarse a las consignas que la escuela le daba parecía muy lejano a sus intereses.

Una vez iniciado el tiempo de juego, el placer de moverse y vivir positivamente su cuerpo primaba como juego.

En la sala, seguía el orden del circuito sensoriomotor guiado por el placer que sentía en las caídas, saltos o arrastres, hasta llegar al tiempo de masaje en que el niño quedaba profundamente dormido cada día. El circuito sensoriomotor debía ser siempre igual. Primero, llevaba mi mano para que colocara cada pieza, poco a poco aceptó armarlo con ayuda de una foto y luego pudiendo recordarlo, lo armaba mostrando disfrute por aquello que controlaba, que podía anticipar. Así el placer de hacer pasaba a verse sustituido por el placer de controlar lo que sucedía. Con el tiempo, las telas con diferentes texturas permitieron jugar con los cambios en aquello que permanecía igual. Otras veces, la música ayudaba a introducir ritmos y, con ello, cortes y rupturas en el tiempo que, junto a las caídas, los arrastres y balanceos, fueron dando lugar a los juegos de seguridad profunda (base para la estructuración yoica).

No quería participar del espacio de representación, para él el papel y el lápiz eran propiedad de la escuela y su vivencia era muy negativa. Al principio, simplemente dibujaba yo y él decía alguna palabra que anotábamos como significativa del juego. Así fuimos armando un libro de trabajo que le permitía recordar lo que habíamos hecho y muchas veces dejar plasmado un “pendiente”, habilitando un tiempo de espera, un continuo en el tiempo que dejaba allí una imagen que favorecía representarnos un próximo encuentro.

Alex estaba pudiendo ordenar su pensamiento conforme ordenaba el movimiento. Trabajamos la permanencia de las experiencias a través del libro. Al mismo tiempo, Alex fue armando su caja de juguetes, los que encontraba una y otra vez en el mismo lugar y orden en que los había dejado, pudo ir vivenciando la permanencia de objeto a través de representaciones mentales que se hacían poco a poco menos efímeras. Era posible ver cómo podía comenzar a esperar para hablar, las palabras ya no buscaban ser depositadas en el otro permanentemente para evitar perderlas, al igual que los pensamientos. Ya no se perdía en el movimiento. Ya podía vivir la noción de un continente psíquico que fue teniendo como punto de partida la representación de sí mismo, trabajado a partir del placer sensoriomotor, el masaje y los juegos de oposición: construcción-destrucción.

Tiago no podía esperar a llegar a la sala, no diferenciaba el espacio y el tiempo de trabajo. Se movía en un continuo en el que sólo buscaba dar salida a sus angustias más intensas y yo me sentía atrapada en ellas al punto de anular mi capacidad de pensar y hacer. Llegaba hablando de su angustia y marchaba igual.

En un momento, le propongo que dejemos de hablar y juguemos. No se muestra muy convencido, pero acepta. Los juegos de aseguración profunda fueron la vía para desbloquear las fijaciones que obsesionaban a Tiago. A partir de los juegos de maternaje, trabajamos la contención y reaseguración; favorecimos su autonomía. Tiago fue vivenciando en el encuentro conmigo una vía de salida a sus angustias. El monólogo pasó a ser un diálogo, centrado en sus vivencias y con evidente imposibilidad de ponerse en el lugar del otro, pero que abría espacios al encuentro.

Juan tiene 5 años y llegó a mi consulta hace casi un año. En el primer encuentro con su mamá explica que hace un mes ha comenzado a decir alguna palabra.

Llega con sus objetos acompañantes, los que apoya junto a él en el espacio de acogida luego de acompañar a su mamá a la sala de espera, indicarle dónde sentarse y dejar la puerta cuasi abierta, cuasi encerrada.

Al tiempo de encuentro inicial le seguía una rutina casi exacta cada día. Juan se dirigía a la ventana y quedaba absorto en el movimiento de los árboles. Al describir aquella escena, se gira y me da la espalda. La identificación sensorial y motriz lo atrapaba en la vivencia de movimiento continuo, escenificando su angustia por falta de límites. Al igual que lo expresaba estirándose en la colchoneta y girando sobre ella en una estimulación sensorial que lo atrapaba. Comenzó a aceptar que lo apretara con un rulo de espuma, que al recorrerlo aumentaba su consciencia corporal, un niño de ocho meses que al cogerse los pies expresa su felicidad por estar completo. Así se mostraba Juan, feliz al sentir su cuerpo de cabeza a pies.

Fuera de este breve momento de placer, nada parecía interesarle. Por supuesto mi torre permanecía allí, como lo que era concretamente: dos cubos, uno encima del otro, al que esquivaba al pasar. Quizás me estaba diciendo que no estaba preparado para jugar su diferencia frente a su madre o para reafirmar su yo. Por tanto, ni destruirla, ni construirla y así, evitando activamente el juego, me decía que no podía decir todavía: aquí estoy yo.

Le presentaba diferentes opciones y mostró interés por la caja de masas.

Con ellas separaba trocitos y comenzaba a introducirlos en pequeños recipientes hasta llenarlos. Aquel juego se

repitió durante varios encuentros en que poco a poco me permitió poner palabras a lo que estaba haciendo. Inicialmente, tan pronto como daba significado a aquello, lo abandonaba. Los recipientes contenían, comenzaban a ser continentes (el juego lo aseguraba frente a su angustia de pérdida) como él podía comenzar a contener y guardar pensamientos, imágenes y así comenzar a buscar repetir las situaciones que le habían generado placer. Así recordaba los juegos de una semana a la otra y buscaba intencionalmente generar el espacio de encuentro que permitiera repetir la experiencia placentera. El circuito se convirtió en un espacio de placer que habilitó mi participación dando un valor creativo al encuentro. Fue aceptando la torre y construyendo a partir de ella. El juego de cucú-tras surgió naturalmente y Juan comenzó a nombrarme - llamarme: "Mónica" cuando no me veía y a reír al volver a encontrarme. El espacio sensoriomotor es facilitador de la apropiación simbólica del "objeto madre" (Aucouturier. 2004). La torre fue dando paso a una casa y con ella la vivencia de una envoltura protectora. Juan buscaba cerrar lo que yo había construido como vías de entrada y salida: puertas, ventanas. Cuidadosamente cerradas para evitar que nada se escape. Escondarse y ser encontrado, proporciona la seguridad de la permanencia de emociones y pensamientos fuentes de placer (Aucouturier. 2004).



"La torre fue dando paso a una casa y con ella la vivencia de una envoltura protectora."

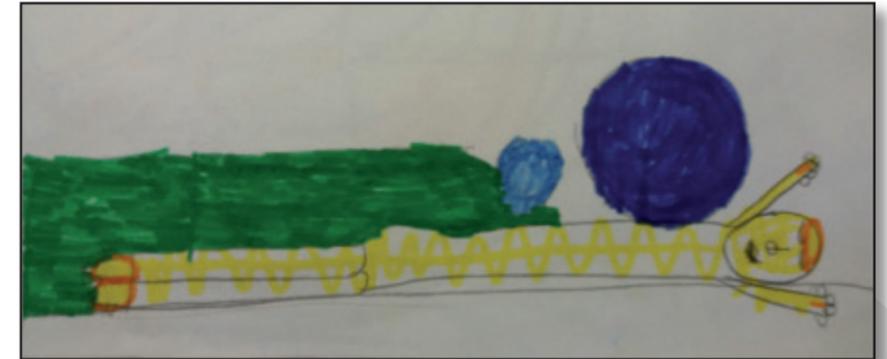
Los cilindros de espuma se convirtieron en autos de carrera y así corría por la sala junto a mí, luego detrás de mí, permitiendo que al girarme los autos chocaran para favorecer el encuentro y, con el choque, las caídas y el placer que ello generaba: la risa y la búsqueda activa del encuentro. Las primeras caídas las podía vivenciar tomado muy fuerte de mi cintura. La angustia de caída representa el miedo al vacío por lo que Juan necesitaba sentirse bien sostenido para no caer en ella, para sentir la contención a su angustia y favoreciendo desde el juego la consciencia de un cuerpo real.

El tiempo de encuentro se estructuró al final de la sesión, luego de tener el núcleo, entonces al llegar aceptaba encontrarnos, recordar y anticipar. Dar un tiempo a la palabra y la mirada como vías de contacto.

Los muñecos comenzaron a quedar en la sala de espera luego de una consulta en la que su mamá debió esperar fuera de la sala por motivos ajenos a la consulta. Juan se dirigió a la ventana desde donde podía verla. Esta vez lejos del movimiento del viento y el pasar de las hojas, era su mamá quien estaba allí. Se angustió, lloró y comenzó a mostrarse muy ansioso. Mamá estaba allí, algo había cambiado, pero seguía allí y pudieron tolerar la angustia, él y su mamá. A partir de ese día Juan llega a la sala y se dirige a la ventana donde compartimos lo que vemos y comienza él a nombrar lo que observa. El lenguaje ha florecido. Si bien usa ecolalias tienen un sentido comunicativo." La intensidad de la emoción se atenúa cuando se puede asociar a una imagen y se puede hablar de ella" (Aucouturier, 2004, p 70).

El espacio de aseguración por medio del dibujo evidenciaba la presencia de angustias no asumidas que con el placer vivido en el espacio de aseguración profunda fue evolucionando lentamente.

Aquel tiempo de placer compartido ocupaba prácticamente el tiempo completo de sesión, sin embargo brevemente nos dábamos el espacio para dibujar aquellos coches en su cuaderno. Juan no participaba dibujando, pero sí observaba, reía al recordar el juego. Al salir le contaba a su mamá en la sala de espera



"Comenzó a aceptar que lo apretara con un rulo de espuma, que al recorrerlo aumentaba su consciencia corporal"

lo que habíamos jugado y Juan comenzó a poner palabras a la vivencia corporal.

Quien dibuja soy yo, es cierto, pero Juan expresa disfrute al ver allí representados momentos del encuentro.

Hoy la consulta tiene la estructura que típicamente se plantea, el ritual de entrada, el núcleo y el cierre de sesión (un tiempo breve que marca, a través de la entrega del cuaderno donde hemos dibujado y un fuerte abrazo, el fin del encuentro y el acuerdo de volver a vernos en siete días). Pero para llegar a ello Pedro, Alex, Tiago, Juan y cada uno de los niños hizo un recorrido diferente, en tiempo y en forma, hasta llegar a investir aquellos espacios y apropiarse de los mismos como espacios desde donde decirse y ser escuchados. El camino es más complejo, desconcertante y muchas veces muy frustrante. Colocarse detrás para luego acompañar hasta ser agente activo y proponer, se dice fácil pero no lo es. A veces sólo a través de los espacios de supervisión es posible darse cuenta que este proceso se ha dado. Por ello el valor de no quedar fijado en un rol o atrapado en la estructura; el psicomotricista debe acompañar desde la escucha y el sostén, para no dejar de ser un espejo estructurante para el niño, a través de la significación de su expresividad motriz. ●

BIBLIOGRAFÍA

- Aucouturier, B.** (2004). *Los fantasmas de acción y la práctica psicomotriz*. Barcelona: Biblioteca infantil 7. Editorial Graó.
- Brun, J.M; Villanueva, R.** (2004). *Niños con autismo. Experiencia y experiencias*. Valencia: Editorial Promolibro.

Valencia: Editorial Promolibro.

Cecchi, V. (2005). *Los otros creen que no estoy*. Buenos Aires: Grupo Editorial Lumen.

Llorca Linares, M.; Sánchez Rodríguez, J. (2003). *Creciendo juntos: un acercamiento desde la educación psicomotriz a las personas con espectro autista*. *Revista Iberoamericana de Psicomotricidad y Técnicas Corporales*. Nº 10.

Oaklander V. (2004). *Ventanas a nuestros niños*. Santiago de Chile: Editorial Cuatro Vientos.

Peceli, R.; Bensusán, E. (2004). *En los albores del pensamiento. El ser como movimiento o su capacidad de transformación*. "El espacio sensoriomotor". *Revista Iberoamericana de Psicomotricidad y Técnicas Corporales*. Nº 15.

Rebollo, M.A. (2003). *La motricidad y sus alteraciones en el niño*. Montevideo: Prensa Médica Latinoamericana.

Spitz, R. (1960). *No y sí. Sobre la génesis de la comunicación humana*. Buenos Aires: Editorial Paidós.

Sugrañes, E.; Ángel, M. (2007). *La educación psicomotriz (3 – 8 años)*. Barcelona: Editorial Graó.

Tustin, F. (1987). *Estados autísticos en los niños*. Buenos Aires: Ediciones Paidós.

Wallon, H. (1987). *Del acto al pensamiento*. Buenos Aires: Editorial Psique.