

Grupo de adolescentes con diagnóstico TEA: relación y símbolo¹

– Marta Gomà –

Dra. en Psicología, psicoterapeuta. CSMIJ¹ de L'Hospitalet de Llobregat, Fundació Orienta. (L'Hospitalet de Llobregat, Barcelona)

– José Andrés Sánchez –

Médico psiquiatra, Jefe de Servicio del CSMIJ Sant Boi de Llobregat, Fundació Orienta. (Sant Boi de Llobregat, Barcelona)



INTRODUCCIÓN

Los pacientes con clínica del espectro autista y/o prepsicóticos son un foco de atención prioritaria en la salud mental infanto-juvenil en su adolescencia.

El proceso de cambio adolescente se inicia desde el cuerpo, en la pubertad, acompañado por los cambios psíquicos. El impacto corporal irrumpe desde lo más interno: “en la adolescencia se adquiere el 50% del peso y masa esquelética del adulto y doblan su tamaño órganos como el corazón, pulmones, hígado, bazo, suprarrenales y tiroides: es, en efecto, una época de crecimiento máximo” (Rodríguez Rigual, 2003).

Estos cambios bruscos e imprevisibles que ocurren en la adolescencia (Tous, 2011) idealmente aparecen de forma progresiva. Si se consigue el cambio madurativo global (integración de la mente, la emoción y el cuerpo) se evita el sentimiento de disgregación. No obstante, se describe la adolescencia como un período de crisis ya que se puede desestructurar la fragilidad previa. Dado que la adolescencia es un período de riesgo en sí mismo, se pueden dar funcionamientos psicóticos que dificultan

el diagnóstico diferencial en esta etapa. Tous (2001) describe el funcionamiento psicótico en relación con la ausencia de integración o desintegración del self y de los objetos, trastorno de identidad, uso de mecanismos de defensa primitivos y pérdida del sentido de la realidad. Son las ansiedades catastróficas o confusionales las emergentes en estas crisis adolescentes en las que la identidad aparece fragmentada.

La adolescencia normal se caracteriza por una identificación con los iguales a partir de la formación de grupos. Éstos permiten al adolescente el proceso de diferenciación e individuación de su familia de origen, poniendo a prueba sus capacidades más adultas. En los pacientes con trastorno generalizado del desarrollo, la capacidad antes mencionada queda especialmente afectada. Así, las identidades transitorias permiten la separación de las figuras parentales y la aceptación de una identidad independiente (Aberastury y Knobel, 1988). Se propone psicoterapia de grupo para favorecer los aspectos evolutivos propios de la adolescencia en contacto con los iguales.

En la asistencia pública, impera la necesidad de actualizarnos hacia enfoques nuevos en el tratamiento con un criterio flexible, atentos a la evolución de los aspectos de riesgo y/o crecimiento de la personalidad (Nicolò, 2013). La indicación de intervención grupal se ha basado

en la importancia del grupo de iguales para los adolescentes y en la eficiencia de esta herramienta para las dificultades de relación. Arias y Torras de Beà (2010) exponen que la indicación de grupo no ha de estar ligada a la presión asistencial, ya que la intervención grupal ofrece un rendimiento cualitativo diferente del tratamiento individual. Permite trabajar las relaciones con los iguales y trabajar los síntomas a través de la interacción. Siguiendo la aportación de Pichot Riviere, citado por Bleger, el grupo puede conseguir el grado más completo de elaboración y funcionamiento de los niveles más integrados y superiores del ser humano, con un rendimiento que no puede alcanzar operando individualmente (Bleger, 2012).

A partir de nuestra experiencia en adolescentes, en la evolución de los niños y jóvenes con diagnósticos de trastornos autísticos y de la formación biológica (IPB, Instituto de Psicoanálisis de Barcelona), pensamos en poder diseñar un formato de atención específica en el CSMIJ de L'Hospitalet de Llobregat (Fundació Orienta) que pudiera dar respuesta a dos aspectos clave para los adolescentes con estos diagnósticos:

- Favorecer la capacidad relacional con los iguales.
- Promover la capacidad simbólica y de abstracción.

Para alcanzar estos objetivos, nos planteamos qué técnica sería la más adecuada. De cara al primero de los objetivos, pensamos en un formato de grupo de unos 7-8 adolescentes entre 13 y 17 años que pudiera promover la relación entre los propios adolescentes. Este objetivo sería más fácilmente alcanzable a través de una tarea que promoviera la interacción entre ellos. El tipo de traba-

¹ Traducción realizada por el Equipo *eipea* del original en catalán.

² Centro de Salud Mental Infanto-Juvenil.

jo que planteamos en el grupo tiene que ver con el segundo de los objetivos, ya que es una actividad que va encaminada a desarrollar la capacidad simbólica y de abstracción (que explicaremos más adelante). El objetivo es, entonces, desarrollar al máximo sus capacidades relacionales y mentales, promover los aspectos más sanos de cada uno de ellos.

FORMATO DEL GRUPO

El grupo se desarrolla durante el curso escolar con una frecuencia semanal de una hora de duración. Los criterios de inclusión del grupo son: la edad (13-17 años), el diagnóstico (trastornos autísticos o psicóticos con lenguaje). Los criterios de exclusión se centran en los estados de descompensación psicótica productiva, así como la presencia de consumo de alcohol u otros tóxicos que puedan afectar las sesiones (esperamos al curso siguiente para una nueva valoración de cara a su inclusión).

En paralelo, y para un mejor funcionamiento del grupo de jóvenes, se realiza un trabajo de grupo de padres (con los mismos terapeutas) cuatro veces a lo largo del tratamiento. Inicialmente, para escuchar la visión de la familia y para explicar el funcionamiento del grupo

(la importancia de la constancia, la puntualidad, el tipo de trabajo, objetivos del grupo, etc.), antes de Navidad (conocer cómo están funcionando dentro del ámbito familiar y escolar, explicar la importancia de la continuidad después de la interrupción de las vacaciones), antes de Semana Santa (con el mismo objetivo que el anterior), al final del tratamiento (tomar nota de los cambios, mejoras a realizar, compartir la evolución, aspectos a seguir trabajando y despedida).

EL MARCO O SETTING

Cada sesión tiene un patrón muy similar de un día a otro. Este hecho es importante porque organiza una rutina, da seguridad y permite proyectar en ella (difracción: Brun, A., 1999) y a la vez contener. De entrada, nos saludamos y nos preguntamos sobre cómo ha ido la semana, sobre cómo estamos. Estos primeros quince minutos, aproximadamente, nos dan la oportunidad de ir conociendo sus experiencias, qué les gusta, sus dificultades. Posteriormente, les ofrecemos la tarea centrada en un tema a trabajar. Les damos imágenes en papel que ellos se van pasando de uno a otro. Escogen las que más les gustan o aquellas que les interrogan, no entienden, etc. Pasan las res-

tantes al compañero a su lado. Así, sucesivamente hasta completar el círculo en el que nos encontramos. Cada uno de ellos muestra al resto la imagen y explica por qué la ha elegido. Escuchamos a cada uno de ellos en su elección, pero también participan de las elecciones de los compañeros, aportando su visión. Los terapeutas dan cohesión y comprensión en los diferentes aspectos que van surgiendo y trabajan para ir aumentando la complejidad del pensamiento. En el tramo final de la sesión, los terapeutas intentan vincular el material que han aportado a partir de las imágenes, de la labor, a las experiencias que han aportado durante los primeros minutos de acogida en la sesión. Lo más simbólico y más abstracto queda vinculado a su propia experiencia (aprendiendo de la experiencia: Bion, 1987).

LA TAREA

El hecho de tener una actividad en torno a la cual poder trabajar conjuntamente como grupo nos ofrece un abanico enorme de posibilidades. En nuestro caso decidimos poder ofrecer a los jóvenes la experiencia propia de descubrir el simbolismo dentro del grupo. Nos planteamos cómo desmenuzar el proceso simbólico en pequeños pasos para hacerlo acce-



La intervención grupal ofrece un rendimiento cualitativo diferente del tratamiento individual. Permite trabajar las relaciones con los iguales y trabajar los síntomas a través de la interacción.



sible a nuestros adolescentes y acompañarlos en este proceso aumentando, paulatinamente, la dificultad y poder así llegar a entender el símbolo. De la misma forma que en el proceso creativo descrito por Gianni Rodari, pensamos que el hecho de tirar una piedra al lago (tarea que damos a los adolescentes) genera la creación de unas líneas concéntricas a su entorno provocando el movimiento del agua que hay alrededor (estimulación del pensamiento, conexiones).

La tarea consiste en imágenes impresas en papel, tamaño Din-A5, centradas en torno a un objetivo para cada sesión y organizadas en un aumento de la complejidad simbólica.

El primer trimestre trabajamos sobre las emociones y hobbies o aficiones, empezando la primera sesión por el tema específico de estar en grupo. Hay imágenes de diferentes grupos que nos

permiten contactar con lo que hacemos y haremos, así como con los objetivos del grupo. A partir de aquí trabajamos en cada sesión una emoción a través de caras "estáticas" (sólo hay una imagen), de situaciones que llevan a pensar en cada una de las emociones (alegría, tristeza, rabia, miedo, etc.). Antes de Navidad, trabajamos en dos sesiones la separación y las fiestas que se acercan. En función de los elementos que van surgiendo en la sesión, preparamos las imágenes de la siguiente. Si en la acogida ha emergido mucho conflicto escolar o rabia, proponemos en la siguiente sesión la rabia. De la misma manera, procuramos conocernos a través de las aficiones o actividades que nos gustan ya que pueden ser un elemento para promover la participación, a la vez que permite desarrollar y compartir las propias capacidades (aspectos sanos).

A la vuelta de Navidad, recuperamos la temática de las vacaciones navideñas y la separación para poder conocer cómo han ido las fiestas y contactar con la experiencia de reencontrarnos. De esta manera, también damos continuidad al trabajo ya realizado y a las tareas ya conocidas. Es entonces cuando introducimos un cambio, ya que iniciamos con viñetas enfocadas a la interacción la comprensión del otro a través de la teoría de la mente. Así, la complejidad aumenta debido a que hay interacción entre dos personajes y tenemos que poder entender qué está pasando entre ellos. Este paso nos permite pasar a viñetas tipo cómic (Calvin y Hobbes, Snoopy, Garfield, Mafalda, etc.).

Añadimos un nuevo cambio al conectar a los adolescentes con el mundo que les rodea y con herramientas que ellos tienen a mano como por ejemplo Twit-

ter o Instagram. Obtenemos de perfiles de estas plataformas imágenes que hablen de historia (construcción de la Torre Eiffel, de la Sagrada Familia, la Segunda Guerra Mundial, etc.). En concreto, la imagen de la construcción de la Estatua de la Libertad en París despierta preguntas como la de cómo puede ser que esté en Nueva York si resulta que la construyeron en París y la de cómo la transportaron. Este interrogarse por el mundo e intentar reconstruir la historia en grupo favorece la capacidad de hacerse preguntas, de despertar la curiosidad, el interés por investigar.

Otro aspecto que trabajamos son las ilusiones ópticas. Este elemento da pie a poder compartir la mirada de cada uno de nosotros, que puede llegar a ser muy diferente y que también tiene cabida. Pueden emerger experiencias de tipo más psicótico, compartir alucinaciones y sensaciones extrañas. Se trabaja también desde la perspectiva artística a través de obras de Salvador Dalí (“Las tres esfinges de Bikini”) o artistas de la calle (Street Art, ver Edgar Mueller).

El Street Art nos vincula con la “Acción Poética”, movimiento juvenil que reivindica frases en diferentes lugares del mundo y que estimulan el pensamiento. Hemos pasado de las imágenes al lenguaje. Pero no dejaremos la imagen, dado que poco a poco iremos entrando en la última fase del grupo, la más simbólica, a través de artistas como Javier Pérez (@cintascotch), el fotógrafo Chema Madoz, Picasso, Matisse...

Nosotros, los terapeutas, proponemos la tarea, pero está abierta a los propios adolescentes. Ellos nos pueden traer textos, dibujos, noticias... aquello que les haya impactado o que simplemente quieran compartir. Un chico trajo su redacción de inglés antes de marchar de viaje de final de la educación secundaria, en la que explicaba cómo era el primer teléfono móvil, que pesaba 1,2 Kg. Le pudimos explicar que él marchaba y que le echaríamos en falta, sería una distancia que pesaría en el grupo, pero que, aunque no tuviéramos cables, estaríamos conectados y el miércoles, a la hora del grupo, pensaríamos en él y

dejaríamos su silla en el grupo para que “estuviera con nosotros”. Otra chica nos traía sus dibujos, los podíamos compartir y el grupo valoraba su habilidad, ella explicaba lo que quería expresar.

Para poder mostrar el desarrollo de la capacidad simbólica con este formato de grupo, acabamos el trabajo con la exposición de una viñeta de lo que sucedió en una sesión de trabajo. Un chico escogió una imagen que no entendía y compartió con el grupo esa incompreensión. En la fotografía aparecían dos animales de plástico (para jugar), pero muy reales, que se miraban: una cebra a la derecha y un oso polar a la izquierda. El oso polar estaba “envuelto” por unos auriculares de botón marcando unas rayas alrededor de su cuerpo. La parte que se enchufaba y la cabecera de los auriculares colgando uno en cada punta del animal. El chico se pregunta por qué el oso polar lleva unos auriculares alrededor del cuerpo y no los lleva en las orejas. Abrimos la cuestión al grupo: “¿cómo lo veis?”. Se hace el silencio, miran la imagen, se la pasan. La incompreensión se apodera de la sala. Otro chico, muy amante de los animales, nos explica que viven en hábitats diferentes. Una chica comenta que no son de verdad, son de plástico, juguetes. Les preguntamos qué están haciendo y los chicos responden que se miran... Pero... ¿por qué se miran? El chico que ha escogido la foto dice que se miran cómo son y el de su lado añade, de pronto, con una gran exclamación: “¡Ah! ¡El oso polar quiere ser como la cebra!”. Explica al grupo su comprensión con sus palabras y todos quedan sorprendidos y muy alegres de haber entendido la imagen.

En otro grupo, la experiencia se repitió de forma similar al seleccionar una imagen de un reloj en el que la pulsera era una vía de tren. El descubrimiento que ellos mismos hicieron de “¡Ah! ¡Representa el paso del tiempo!” y, el siguiente, “lo rápido que va el tiempo” y todavía uno más de “¡podemos perder el tiempo!” nos muestra la ilusión que se vive, que se experimenta, al poder comprender el simbolismo y, además, compartido en grupo.

CONCLUSIONES

La experiencia grupal en la adolescencia es crucial para el desarrollo de las capacidades adultas. Pensamos que tiene un beneficio muy importante en los chicos y chicas diagnosticados de trastornos postautísticos el poder vivir este desarrollo relacional en la adolescencia. De hecho, en la sesión final con los padres, estos afirman estar sorprendidos de la evolución que observan en los chicos y chicas que han participado del grupo y expresan que la escuela también lo confirma. Otro aspecto de la buena evolución clínica a lo largo del grupo es una importante disminución o, incluso, supresión de la prescripción de psicofármacos.

Los beneficios observados en el conjunto de adolescentes que han participado en el grupo han sido una mayor interacción social y entre iguales, un aumento de la simbolización (explicitado en las sesiones y por informantes externos al grupo, como los padres), ampliación de los intereses (o menor restricción de los mismos).

Finalmente, queremos añadir que compartir con los jóvenes la posibilidad de llegar al insight en los aspectos vinculados con la tarea ha sido muy emotivo e impactante para nosotros, los terapeutas. Pensamos que la posibilidad de que el tratamiento y la detección sea cada vez más precoz nos permite llegar a la adolescencia con la posibilidad de conseguir un trabajo psicoterapéutico como el vivido en este grupo. Nos planteamos la posibilidad de reivindicar (para los adolescentes que están diagnosticados de TEA) el derecho a poder ser acompañados hacia el simbolismo. ●

BIBLIOGRAFÍA

Aguilar, J. (2011). Sensorialitat, creativitat i desmentaltzació: problemes tècnics. *Revista Catalana Psicoanàlisi*, 28 (1), 11-22.

Alcácer, B. y Viloca, L. (2014). La psicoterapia psicoanalítica con personas con trastorno autista. Una revisión histórica. *Temas de psicoanàlisi*, 7. (Recuperado el 10 de Mayo de 2015, de <http://www.temasdepsicoanàlisi.org/wp-content/>

uploads/2014/01/LL.-VILOCA-Y-B.-ALC%-C3%81CER.LA-PSICOTERAPIA-PSICOA-NALITICA-EN-PERSONAS-CON-TRASTOR-NO-AUTISTA.pdf)

Arias, E. y Torras de Beà, E. (2010). Psicoterapia grupal con niños, adolescentes y familia: el desarrollo de una experiencia. *Teoría y práctica grupoanalítica*, (1), 65-74.

Bion, W. R. (1962). *Aprendiendo de la experiencia*. Londres: Heinemann.

Bleger, J. (1998). *Temas de psicología (Entrevista y grupos)*. Sao Paulo: Nueva Visión.

Brun, A. (2009). *Mediaciones terapéuticas y psicosis infantil*. Barcelona: Herder Editorial.

Nicolò, A. M. (2013). El adolescente y su cuerpo. Nuevas y viejas patologías. *Revista de Psicopatología y Salud Mental del Niño y del Adolescente*, 21, 31-40.

Pérez, J. (2015). *Dibujamos el mundo*. Barcelona: Editorial Aguila.

Rodari, G. (2008). *Gramàtica de la fantasia*. Barcelona: Editorial Proa.

Rodríguez Rigual, M. (2003). Necesidad de creación de unidades de adolescència. *Anales de Pediatría*, 58 (2), 104-6.

Tous, J. (2001). Funcionament psicòtic i adolescència. *En Setzena Jornada de la Revista Catalana Psicoanàlisi*, 18 (1-2), 147-56.