

Hacia el abandono de la lejanía. Comprensión psicoanalítica del autismo en el ámbito educativo ¹

– Pilar Vilagut Macià –

**Profesora de pedagogía terapéutica.
Psicoterapeuta. Miembro del Grup
Psicoanalític Barcelona. (Barcelona)**



El diálogo analítico comienza como un encuentro entre dos extraños que sólo pueden percibirse como “objetos” a conocerse mediante una relación

(Tubert-Oklander, 1999). Así será también el encuentro del docente con los niños autistas.

El docente que trabaja desde un sentido psicoanalítico es un observador imaginativo (Meltzer, 2002), reflexivo frente a sus comportamientos. Intenta comprender sus vivencias y emociones partiendo de su capacidad empática (Kohut, 1981) sin que haya de por medio ninguna operación intelectual, explicativa o interpretativa (Tubert-Oklander, 1999). Configura una relación estrecha e íntima con él, un “existir juntos” (Fieschi, 2019) de forma que le permita experimentar lazos de dependencia que le acerquen hacia la autonomía.

Se muestra firme, consistente mental y físicamente, pero a la vez flexible y acogedor. Organizado y sistemático en sus propuestas de actividades y en sus intervenciones verbales para transmitir un ritmo y unas rutinas estables que “aseguren” a sus alumnos. Es consciente de que está ante un lento y largo proceso, lleno de dificultades, pero también de fe y de esperanza. Como dice Lyons-Ruth (1999),

el surgimiento de una experiencia distinta a las previas se constituirá en un instrumento de cambio terapéutico.

ASPECTOS TÉCNICOS Y APLICADOS

Pere. En busca de un Continente frente a la Unidimensionalidad ²

Pere es un niño de siete años que cuando está en clase con todos parece estar solo, no responde a su nombre, no toca nada, no llora ni se ríe nunca. Tiene una cara bonita, pero inexpresiva. Unas gafas oscuras y profundas envuelven sus ojos. No puede hablar ni atender a explicación alguna. Mueve la cabeza y el cuerpo. No aguanta más de un minuto sentado. Cuando anda, a menudo cae desplomado como si las piernas no le sostuvieran. Regurgita, se muerde las manos y se autoestimula cuando se siente frustrado. Le es muy difícil la espera. No le gusta el jaleo ni las fiestas. Se escapa de la clase. Vacía los armarios. Le gusta apoyarse en una pelota terapéutica, hacer rodar objetos, escuchar sonajeros y música y meterse dentro de espacios pequeños y cerrados.

Pere a menudo abre la puerta de la clase y se escapa por la escuela. Salgo caminando detrás suyo. Me mantengo a su lado sin tocarle. Digo su nombre, le pregunto hacia dónde va, pero sigue como si no me oyera. Hace “su” recorrido por los pasillos. Sé que si lo toco suavemente él recibe mi tacto como un fuerte empujón y se lanza al suelo. Si me pongo a correr detrás suyo, me percibe como algo sólido que le está empujando y todavía corre más. Es como si entre los dos hubiera un palo invisible que nos engancha y al mismo tiempo nos hace mover en la misma dirección y a la misma velocidad.

Pere está enganchado a una huella sensorial, “shape” (Tustin, 1992), que nota sobre su cuerpo y que tiene su origen fuera de él. En este caso, está en mi presencia y mirada que son vividas de forma sólida, como un “tocar”. Algo parecido a cuando nos dan una mala noticia y decimos: “me ha sentado como un jarro de agua fría”, pero nadie nos ha mojado. Por eso, opto por ponerme a su lado y no tocarle. Decido acompañarle. Siento que va como perdido y que su salida no es intencionada. Mientras le acompaño, empiezo a darle un sentido a su acción y a situarle en el espacio. Hasta entonces, estaba dentro de un sitio, la clase, y ahora ha salido; no sabemos por qué, pero podemos buscarle el sentido. Le pregunto: *¿Por qué has salido de la clase, Pere?* Sigue caminando como si caminara solo y nadie dijera nada.

Mi impulso es cogerlo, detenerle el cuerpo y enderezarlo, pero sé que si lo hago tendré que recogerlo del suelo, trabajar la consistencia de las piernas, el estar blando o duro, fuerte o flojo, y perderé la oportunidad de trabajar el hecho de “escaparse”.

Cuando cae al suelo, se olvida de estar caminando por fuera de la clase y todo pasa a ser “estar en el suelo”, sin conciencia de cómo se ha llegado hasta allí. Como no hay conciencia de espacio ni de tiempo, no puede haber recuerdo de la acción “salir de la clase”, así como tampoco la habrá de la nueva acción de “caer al suelo”. Todo es una continua sensación que me encargaré de detener para ir construyendo un espacio mental. La nueva acción, dentro de la “sensación continua”, es como si fuera la primera. La vivencia del espacio/tiempo es circular

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

² Experiencia vivida en el Centro de Educación Especial Josep Sol (Santa Coloma de Gramenet).

(Resnik, 1990), sin principio ni final. Hasta que no consiga sentir un continente que le ayude a disminuir sus temores y empiece a tolerar la conciencia de la separación física no podrá surgir un espacio con imágenes y recuerdos. Sin éstos, no podrá elaborar preconceptos ni conceptos. No podrán tener lugar los aprendizajes significativos que el maestro debe enseñar. Por eso, sigo haciendo el recorrido poniendo palabras a lo que va haciendo y a cómo se puede estar sintiendo; a lo que puede haber motivado su fuga del grupo: *¿Quizás no estabas bien dentro de la clase?... ¿O será que no te gustaba lo que hacíamos?* Le hablo de deseos: *¿Prefieres ir a pasear por la escuela, a ver qué encontramos?* Le hago una sugerencia: *Otro día puedes decirme: Pilar, vamos a pasear... ¡Pero no te escapes!* En otras ocasiones, le digo: *Pere, ahora estamos caminando tú y yo. ¡Estamos contentos! Nos divertimos viendo lo que hay por las paredes y mirando por las ventanas. Los niños que están contentos se ríen, ¿a ver cómo te ríes tú?* Le explico que parece

tener una sensación agradable cuando sale de la clase y pasea por un espacio sin límites. Le recuerdo que no lo hace solo, sino que yo estoy con él, acompañándole y cómo esto puede darle bienestar. También intento darle un sentido tangible al paseo, mirar los dibujos y colores, mirar por las ventanas. Todo es un conjunto de actividades que parecen tranquilizarle y ponerle contento. Le explico lo que hace un niño cuando está contento. Le invito a hacerlo. Después de estar caminando un poco, empiezo a ponerle el límite: *Ahora pasaremos un rato, pero no mucho porque en clase sabes que los compañeros nos esperan.* Le explico que no estamos solos, que hay alguien que nos espera en algún sitio: *Ya hemos dado una vuelta, ahora, ¡vamos hacia la clase!*

Él solo no toma el camino de vuelta, pasa de largo. Lo cojo por la espalda y lo dirijo hacia el espacio clase. Él se deja caer al suelo y comienza a autoestimularse. Entonces, le recuerdo cómo se encontraba: *¡Parecía que estabas contento*

del paseo que tú y yo hacíamos! ¡Estabas caminando muy fuerte! y, ahora, mira, te has puesto blando y las piernas no te llevan. ¡Va! Ponlas duras y fuertes como lo estabas haciendo hasta ahora, duras y fuertes. ¡Levántate! Ahora iremos a la clase y verás cómo haremos cosas que también te gustarán. A veces, puede hacerlo mientras le doy la mano, otras tengo que cogerle.

Durante una buena temporada, siempre que se producía una escapada, actuaba de esta forma, hasta que poco a poco fue disminuyendo y lo convertimos en un pseudo juego de “aparecer y desaparecer”, con “cierta” intencionalidad y manifestación de alegría.

Me coloco en el centro de la planta mientras voy diciendo su nombre y le pregunto dónde está; él, por distintos caminos, llega al sitio donde me encuentro. Se da cuenta de que allí le espero. “Juega” a “estar y no estar”. Mientras camina, se ríe y cuando no le oigo le digo: *Pere, no te oigo, ¿dónde estás?* Él me contesta riéndose o haciendo un chillido fuerte para acabar llegando hasta donde estoy.

Pere disminuyó su necesidad de “escaparse”. Aprovechaba las salidas con sus compañeros o cuando veía la puerta de la clase abierta. Poco a poco, parecía sentirse más lleno y sostenido por un continente (Bion, 1962), capaz de escuchar y entender su sufrimiento y/o excitación. Más tarde, empezó a hacer y deshacer recorridos sin esperar a encontrarme en el centro, sino dentro de la clase. Le decía: *¡Anda, qué bien te lo pasas! ¡Estás muy contento! ¡Caramba! ¡Cómo te ríes! Ya te oigo, ya. Me gusta mucho oírte así y, a ti, me parece que también te gusta estar contento!*

Después de unos meses de ir trabajando todos estos aspectos, un día quiso iniciar el juego “salir de la clase” y no se lo dejé hacer. Estábamos haciendo una actividad con los compañeros y no podía salir, no es que me hubiera propuesto darle una nueva respuesta. No sabía cómo me respondería. Me esperaba lo peor. Me sorprendió. Su actitud fue soltarse y caer desplomado en el suelo y, de rodillas, dirigirse hacia la puerta. Lo detuve mientras le explicaba por qué no podía salir. Él insistía. Yo también. Pudi-



A sus ojos y a su tacto todos somos lo mismo: objetos duros que debemos asegurarle para evitar su derrumbe al tomar conciencia de su separación corporal.

mos llegar a un acuerdo. Le propuse hacerlo más tarde.

Sorprendentemente, se “portó muy bien” mientras duró la actividad que hacíamos todos juntos y por la que no podíamos salir. Pudo tolerar la frustración, así como estar en compañía de los demás. Iba integrando la contención y comprensión sobre su estado que, día a día, se le ofrecía y las actividades del aula. Esta experiencia se repitió varias veces, en medio de otras, hasta que finalmente desapareció el deseo-necesidad de salir de la clase.

Marc. Camino de la Diferenciación pasando por la Identificación Adhesiva³

Marc es un alumno de nueve años. Es alto y espigado, tiene una cara bonita y una sonrisa en los labios. Tiene lenguaje ecológico, toca lo que hay dentro de los armarios, en las paredes y sobre la mesa en todo momento, se come el papel y la plastilina, no tiene interés en participar en las actividades de la clase, se engancha al cuerpo del adulto y lo agarra fuerte con los brazos. Le gusta ir al espejo y hablar con él. Aletea las manos y los dedos. No puede sostener nada. Le gusta rodar objetos, pintar con colores, pasar hojas y rebotar la pelota en los labios.

Cuando estoy delante de Marc, se agarra al pelo un buen rato. Se engancha tanto al cuerpo que es difícil separarlo. No entiendo lo que pasa, ni sé cómo “quitármelo” de encima. No es un abrazo, está vacío de significado y sentimiento. No existe espacio físico ni mental. Se comporta así cuando se le pide realizar alguna actividad y con la persona que se le ponga al lado, sea o no conocida. A sus ojos y a su tacto todos somos lo mismo: objetos duros que debemos asegurarle para evitar su derrumbe al tomar conciencia de su separación corporal.

“¡Así es imposible hacer ninguna actividad o pedirle atención... enseñarle nada!”, me digo. Irlo despegando es imposible; cuando una mano está fuera, queda la otra. Y cuando consigo despegar la otra, vuelve a enganchar, como un adhesivo, la primera. Las manos de Marc toman la calidad de garras o cuchillos

afilados. Se vuelven peligrosas. Quiero entender la actitud que le impide realizar cualquier actividad cotidiana y aportar con mi comprensión alguna modificación de su conducta.

Me siento un instrumento al que alguien se sujeta antes de caer al suelo. Entiendo que busca algo donde agarrarse, ya que no siente que el cuerpo lo aguante y, por tanto, necesita un objeto que suprima la sensación de caída, el objeto autista (Tustin, 1972) y, así, sentirse “salvado” de un mundo lleno de peligros indescriptibles.

Pero también observo que busca algún objeto que, a la vez, lo contenga, lo envuelva y le ayude a “sentirse re-unido”. Que busca un continente con espacio interno que de alguna manera le piense, le recuerde, que le ayude a encontrar una identidad, a ser recordado, no olvidado.

A partir de ahí, cambio de actitud. En lugar de pretender despegarlo, empiezo a rodearlo con los brazos, a cogerlo. A dejar que sienta la dureza y la fortaleza de mi cuerpo-mente, mientras le confirmo: *Sí, Pilar está fuerte y te aguanta fuerte, para que no caigas*. Lo sujeto bien pegado durante unos minutos para después pasar a decirle: *Pero no hace falta que me estés tocando todo el rato, no hace falta que te pegues tanto, tú ya me ves con los ojos y le señalo los ojos- y puedes escuchar mi voz que te habla por la oreja. Aquí. Tú puedes recordar que Pilar es fuerte. Está a tu lado*, mientras le toco la cabeza con el dedo. Le hablo de la dureza y la fortaleza que en aquel momento le es tan imprescindible. Le invito a sentirla a través de la mirada y el oído, así como a intentar recordarla. Mi intención es que, a pesar de seguir indiferenciado a través de otros canales sensoriales como la vista y el oído, pueda poner una distancia física entre nosotros que facilite la introducción de un espacio físico y mental, que empiece a tener una “nueva-visión-del-mundo” y de sí mismo (Meltzer, 1975).

Sigo diciéndole: *Marc también puede estar fuerte, fuerte como Pilar. ¿A ver la espalda de Marc? Y le toco la espalda, haciéndosela sentir. ¿Y las piernas? ¿A ver cómo son las piernas? También son*

fuertes. ¿A ver la barriga? ¡Oh, está blanda!, como Marc que parece que se va a caer y que las piernas no le aguanten. Le hablo de los contrastes de su cuerpo. De lo tangible que puede encontrar y que, al repetírselo a diario, irá introyectando y empezará a utilizar.

Puede pasarse unos minutos “enganchado”, escuchando mis palabras. Poco a poco, va relajando su cuerpo hasta que puede separarse. A veces, cuando se da cuenta de que lo está haciendo, se agarra muy fuerte al cabello con una expresión de pánico. En otros momentos, debe tocar mi cuerpo constantemente, utilizando los dedos como si fueran ojos. Le dejo tocarme, mientras le explico de quién es lo que toca: *Esta es la cabeza de Pilar. La cabeza de Marc está aquí -entonces toco la suya. Sí, ésta es la de Pilar. Tú ya la ves con los ojos, me ves por los ojos y me oyes por la oreja*. Me oyes por aquí, por la oreja. Le voy enseñando los límites de uno y otro. Toco mi cabeza y después la suya. Le explico quién es quién. Le invito a utilizar sus sentidos para que pueda hacerme presente. *Con los ojos me ves, ves mi forma, estoy aquí, no hace falta que me toques; y con la oreja me escuchas, con el sonido también puedo estar presente. No hace falta estar enganchados, podemos estar uno al lado del otro*.

Lo mismo hago cuando, con su lenguaje ecológico, repite las palabras que oye, enganchándose de nuevo y suprimiendo así la diferenciación. Entonces, le aclaro: *eso lo dice mamá... ¿Qué dice Marc? ¿Qué dices tú? o eso lo dice Pilar, ¿lo he dicho yo, tú qué dices? ¿Qué dice Marc? ¿Qué dices tú?* y hablo por él, diciendo algo que haga referencia a la situación que se vive, que pueda corresponder a una posible realidad interna todavía inconsciente. Marc dice: *Pilar, ¡estoy contento! Pilar, esto me gusta*. A veces, lo acierto y otras no. Prefiero correr el riesgo frente a tanta incomunicación. Puede parecer un lío, pero la realidad es que no lo es. No será hasta más tarde, después de ir conectando sus sensaciones y diferenciarlas, que se podrá ir separando y funcionar por sí mismo, como dice Corominas (1986).

³ Asociación para la Salud Mental Infantil desde la Gestación. Filial española de la WAIMH (Asociación Mundial para la Salud Mental Infantil).



Observo que busca algún objeto que, a la vez, lo contenga, lo envuelva y le ayude a "sentirse re-unido". Que busca un continente con espacio interno que de alguna manera le piense, le recuerde, que le ayude a encontrar una identidad, a ser recordado, no olvidado.

Al cabo de unos meses, mis intervenciones pasaron a hacer referencia a su estado emocional, al miedo a moverse solo, a disfrutar de las cosas nuevas que podía hacer, a la alegría de lo que podía conseguir día a día, a la angustia de las separaciones. Y, de este modo, escuchar y contener sus gestos y expresiones.

Poco a poco, los miedos de Marc disminuyeron y logró bastante autonomía. Utilizó el lenguaje para establecer sus nuevos vínculos y comunicar sus deseos. Fue incluido en otra aula en la que se relacionó con compañeros con autonomía y lenguaje verbal, donde podía participar de las diversas actividades que el nuevo grupo le ofrecía.

La Realidad Intangible. Iniciando el proceso de Mentalización⁴

La *realidad intangible* hace referencia a aspectos que no se pueden ver, tocar, oler o saborear. Son abstractos y, por tanto, más difíciles de conectar por el alumno autista. Son el pensamiento, los sentimientos, la curiosidad, la imagina-

ción, la memoria y el recuerdo. El docente es quien se hace cargo de esta realidad intangible y se la presenta a diario para que tome conciencia y pueda utilizarla. Estos conceptos se trabajan a lo largo de toda la jornada escolar y en el ámbito familiar a través de sus padres. No hace falta hacer un planteamiento especial, simplemente tenerlo presente mientras el docente hace alguna actividad y hacer referencia a lo que "no está, a la emoción que despierta" y que se manifiesta a través de alguna expresión o no, y a "su recuerdo" si ya se ha vivido anteriormente.

Vemos algunos ejemplos. Antes de empezar una tarea, podemos hacer referencia al pensamiento diciendo: *pensemos qué haremos ahora*, señalando con el dedo la parte superior de la cabeza (si procede) y digo señalar la cabeza porque es el espacio donde colocamos los pensamientos. Debemos enseñar a los alumnos dónde está ese espacio difícil de percibir por ellos, ya que no se lo ven. Es difícil que lo identifiquen viéndolo en los demás o en un espejo. Cuando vamos

a hacer el trabajo y nos disponemos a iniciarlo decimos: *Os acordáis qué os he dicho antes? Os he dicho qué haríamos. Pues va, ¡vamos! Ahora lo haremos.* Cuando acaba la jornada escolar, hacer referencia al pensamiento y al recuerdo con antelación. Ir avisando cuando se acaba la actividad diciendo, por ejemplo, *pronto acabaremos y nos prepararemos para ir a casa; ¡ya va siendo hora de irse! (...)* en un momento, iremos al lavabo, nos lavaremos, nos quitaremos la bata y prepararemos la mochila. Este conjunto de actividades anticipa la separación de la escuela y el reencuentro con la familia. Estimulamos una parte de ellos que no está presente. Cuando finalmente se acaba la actividad, se hace mención del hecho diciendo *ya hemos terminado, ahora recogemos y nos prepararemos para irnos a casa, como habíamos dicho antes.*

Es importante hablar de lo que se ha hecho a lo largo de la jornada, lo que se considere más oportuno. Aquí es cuando nuevamente volvemos a hablar del recuerdo: *¿Os acordáis de que esta mañana...? (...) todo esto ya ha pasado antes, ahora lo estamos pensando con la cabeza y lo recordamos, aquí dentro. Ahora ya estamos preparados para irnos a casa, nos levantaremos y saldremos de la clase; volvemos a anticipar qué pasará: no nos volveremos a ver con los ojos hasta mañana, pero nos podremos pensar y recordar con la cabeza. Aquí dentro hay un recuerdo de Pilar en el que Joan puede pensar..., Pilar se acordará de ti, no te verá con los ojos, pero te puede pensar.* Ellos "pueden" recordar, pero también serán recordados. *Sois unos chicos fuertes y valientes y ahora podréis ir a casa y pensar que mañana volveremos a vernos en la escuela y haremos más cosas juntos.* Nadie "desaparece", sino que cambiamos de sitio y si no estamos presentes con los sentidos podemos estar presentes con el recuerdo. Este lenguaje, de entrada, suena raro y difícil de utilizar. Si lo entendemos como una herramienta más del maestro, como podemos entender una "tabla de multiplicar", nos será más fácil hacerlo.

⁴ Aplicado en el Centro de Educación Especial Josep Sol (Santa Coloma de Gramenet) y en la Escuela Josep M^a Jujol (Barcelona).

Por eso, debemos intentar entender las necesidades que tienen nuestros alumnos autistas. No es gratuito o porque suena bien. Es necesario para que los alumnos puedan interiorizar una imagen de sí mismos y de los demás, para que puedan abrir un espacio mental y ser algo más autónomos. Con el paso del tiempo, vemos que podemos desprendernos de este lenguaje. Así como las tablas de multiplicar las dejamos de enseñar en un momento dado porque ya las saben y pasan a hacer la división, veremos en nuestros alumnos autistas que no habrá que decir *me he acordado de ti* porque ya lo sabrán, de igual manera que sabrán que la madre no se pierde o desaparece porque no la vean, sino que poco a poco podrán tener una imagen mental de ella y esperar a reencontrarla más tarde. Todo esto nos lo van enseñando ellos mismos con sus transformaciones, en las manifestaciones que realizan a diario y que el maestro debe observar y recoger con atención.

Cuando trabajamos lo ausente, también vamos trabajando la diferenciación. Éste sería un primer paso para más tarde poder llegar a la simbolización, a la introyección y proyección, también a la iniciación del lenguaje significativo.

Presento una viñeta: “Antes de marchar de fin de semana, Pere ha empezado a regurgitar. Sería, le he llevado al lavabo a lavarse la boca y enseñarle cómo se había ensuciado. *Ni a ti ni a mí nos gusta lo que está pasando*, le he dicho. Una vez ya limpio, le he explicado: *si lo que tienes es pena y un poco de rabia porque estaremos sin vernos unos días, puedes venir a buscarme y sentarte en mi regazo, sabes que yo “te envolveré” con mis brazos y podremos hablarlo, pero no de esta manera*. Ha empezado a mirarme, tocarme la cara y escucharme. Le he explicado cómo podría recordarme estos días y cómo yo también le recordaría: *el lunes nos volveremos a encontrar, ya lo puedes ir pensando, no es la primera vez que te pasa. Ahora puedes escucharme,*

puedes estar conmigo, mientras que del otro modo, no. Ha podido salir tranquilo de la clase”.

Algunos ejemplos de expresiones que podemos utilizar para trabajar cotidianamente estos conceptos intangibles en la actitud de las actividades diarias con niños con dificultades más graves pueden ser: en relación con la ausencia, *¡no está!, no lo vemos, no lo tocamos*; respecto al pensamiento, *¡piensemos!, pensamos con la cabeza, ¿qué estás pensando?*; sobre la memoria y el recuerdo, *vamos a recordar a..., pensamos en la mamá, ayer hicimos, ¿os acordáis de?*; en relación con la curiosidad y la imaginación, *¿qué hay aquí?, ¿a ver?, imaginamos, podría ser..., inventamos una historia, ¿qué imaginas dentro de tu cabeza?*; en cuanto a los sentimientos como la alegría o la tristeza, la rabia o la ternura, estar contento o enfadado, la soledad o la compañía, la tranquilidad o el miedo, *¿cómo estás?, ¿qué te pasa?, ¡qué rabia!, ¡estás muy contento!, ¡qué dolor más grande!*. Son expresiones sencillas, no tienen ninguna complicación y parecen lógicas, pero hay que ser conscientes de utilizarlas. Decirlas con la intención de que sean escuchadas y no por casualidad⁵.

La mirada, la escucha y el habla. El largo camino desde el Desmantelamiento hacia la Integración⁶

Otros aspectos a tener en cuenta son su necesidad de sentirse mirados, escuchados y “hablados”. A partir de ese “mirar” de su tutor, puede empezar a percibirse y, al mismo tiempo, a sentir la compañía. Cuando los miramos, les hacemos sentir su forma, su cuerpo, sus límites. Nuestra mirada les puede mimar, “envolver” y hacerles sentir seguros y protegidos. Cuando estoy trabajando en la clase con uno de ellos y tengo que alejarme de otro, le explico que *no estoy a tu lado, pero te estoy mirando y eso puede ayudarte a esperar un poco y a sentirte acompañado*.

Miremos la siguiente viñeta: “Esta mañana hemos empezado todos miran-

do un cuento sobre los animales, alrededor de la mesa. Joan no quería participar y he accedido a su deseo. Se ha quedado saltando, arriba y abajo, mientras miraba por la ventana. Pienso que se ha empezado a sentir solo y de repente se ha tirado al suelo de forma violenta para autoestimularse, desconectado de todo a su entorno. Desmantelado. Cuando le he visto así, le he dicho: *Joan, Pilar te está mirando. ¡Yo te estoy mirando! Quizás eres tú quien no quiere mirarme a mí y te tiras al suelo. Yo te hablo y tú me oyes por la oreja. Estamos juntos dentro de la clase aunque no estés en la mesa. Yo veo todo lo que estás haciendo aunque esté explicando un cuento a los demás chicos. Mira mis ojos cómo te miran. ¡Gírate!... ¡Verás! No tengas miedo, verás cómo te miro*. Joan se ha girado y nuestros ojos se han encontrado. A partir de ese momento, se ha quedado tranquilo y relajado”.

Pero también vemos cómo a veces rechazan la mirada y pueden vivirla como algo que les daña o les es insoportable. Vemos cómo cuando nos ponemos delante de ellos se giran y nos dan la espalda; bajan la cabeza o se tiran al suelo para no vernos y para no darse cuenta de nuestra mirada. Si nos ven o se sienten mirados pueden ir tomando conciencia de que somos dos y de que funcionamos separados y quizás se encuentran en un momento en el que todavía no pueden soportar esa diferenciación.

A veces, ser mirado y ser tocado pueden vivirlo de la misma manera. Cuando les tocamos, también les enseñamos sus límites, su forma; les hacemos conscientes de que están “aquí” y “ahora”; les enseñamos sus espacios corporales que pueden contener cosas dentro, desde “recuerdos dentro de la cabeza” a “comida en la barriga”.

Algo parecido sucede con el “ser escuchado”. Cuando nos encontramos con niños con poco lenguaje verbal debemos tener en cuenta otro tipo de lenguaje: su silencio, la postura de su cuerpo, de sus manos, la expresión de su cara, su boca

⁵ La Dra. Corominas nos habla de esta metodología y de la importancia de su utilización en el trabajo presentado en el Institut de Psicoanàlisi de Barcelona el 30 de noviembre de 1985 y publicado en la Revista Catalana de Psicoanàlisi, vol. II, nº2, 1985: *Defenses autístiques en nens psicòtics: Estudi i aplicacions en psicoteràpia i psicopedagogia*.

⁶ Aplicado en el Centro de Educación Especial Josep Sol (Santa Coloma de Gramenet) y en la Escuela Josep M^a Jujol (Barcelona).

y lo que deja salir, sus gritos o suspiros, sus risas, el movimiento de los brazos o las manos. Cuando ellos no pueden, nos toca a nosotros poner las palabras y clarificarles qué es lo que pueden sentir, si están tranquilos, enfadados, cansados, rabiosos, asustados, contentos o ilusionados.

Escuchemos la siguiente viñeta: “Ayer, cuando la conserje le curó, Lluís se sentía muy excitado, se reía retorciendo el cuerpo y no paraba de moverse y replegarse sobre sí mismo. Yo le iba contando lo contento que se sentía por ver a la conserje que le curaba y ¡así era! Cuando ella terminó, le dije *ya está, ¡qué bien que te encuentras ahora, Lluís!*, y él la miraba mientras rondaba a su alrededor con una sonrisa. Yo esperé a ver qué pasaba, insistí en que le diera un beso o un abrazo para agradecerse, pero él no podía hacerlo aunque quería. La conserje me decía que le dejara, que ya se quedaría tranquilo, que ya se le pasaría. Yo le contesté que hacía falta que le dijera algo, que después se calmaría. Como él solo no podía hacer nada, decidí cogerle los brazos y acercarlo a ella ayudándole a abrazarla. Inmediatamente, resultó como esperaba. Dejó de dar vueltas y gritar para pasar a quedarse tranquilo y poder despedirse en paz. Al entrar en la clase, se quedó sentado en la silla, relajado, atendiendo a la actividad que teníamos que realizar.

Nuestra voz puede tranquilizar, dar vitalidad, fuerza, consuelo o enfadar y doler. Con nuestra voz podemos ir creando una “atmósfera de la comunicación” (Meltzer, 1976), en la que es necesario tener presente su textura y temperatura: si es fuerte o suave, cálida o fría; la distancia de la comunicación, si es directa o indirecta o dirigida a una u otra parte del niño, nos explica Meltzer. El hecho de escuchar al otro le ofrece una compañía y una acogida.

Sintamos esta experiencia: “Cuando acaba de comer, Marc lleva los platos sucios a la mesa donde quedan recogidos. Cada vez que lo hacemos me pongo delante suyo y sujeto con sus manos el

plato mientras le cuento lo que debemos hacer. Hoy ha variado algo: *los dos llevaremos tu plato hasta la mesa grande, lo harás con tus manos porque ya eres un chico mayor, pero yo estaré a tu lado, iré contigo todo el camino para ayudarte. Tú eres un chico valiente y fuerte y puedes llevarlos sin dejarlos caer al suelo. Puedes llegar hasta la mesa grande. Ahora te soltaré las manos, pero iré a tu lado. ¡Vamos!* Y le he soltado. Los ha llevado hasta el final, pero ha habido momentos en los que me parecía que se le iban a caer. ¡Pero no!”.

A través de estas actitudes, mirar, tocar, escuchar y hablar, el docente y sus alumnos van creando una interacción única y especial. Ésta les permitirá ir sintiendo una “unidad”, íntegra. El docente debe encontrar la medida de su intervención de modo que pueda serle útil y ayudarle a crecer. En la medida en que las pueda ir aceptando, “deseará” relacionarse con el mundo de fuera.

Objetivos de trabajo. Una herramienta transformadora⁷

Los Objetivos Generales son transversales y deben ir unidos al resto de Objetivos de las Competencias Básicas que se quieren enseñar tanto en la escuela Ordinaria como en la Especial.

1. *Darse cuenta de que vive en un espacio y un tiempo.*
2. *Experimentar en su cuerpo y en el espacio los contrastes más elementales.*
3. *Diferenciarse de otras personas y objetos.*
4. *Darse cuenta de la importancia de sus sentidos como medio para conocer el entorno.*
5. *Tener un conocimiento de las partes de su cuerpo.*
6. *Reconocer, valorar y utilizar su pensamiento.*
7. *Reconocer sus emociones.*
8. *Aceptar el dolor físico como fuente de displacer y el bienestar como fuente de placer.*
9. *Rechazar la soledad y el aislamiento.*
10. *Interesarse por la comunicación y el contacto con otros niños y adultos.*

11. *Utilizar la percepción, orientación, memoria y atención como medios para interactuar con el medio.*

12. *Mostrar curiosidad y deseo de conocer.*

13. *Adquirir el hábito de esperar.*

14. *Mostrar tolerancia a la frustración.*

15. *Interesarse por el juego y otras actividades escolares, utilizándolas como medio de relación y expresión de afectos y sentimientos.*

16. *Darse cuenta de la importancia de su actividad manual.*

17. *Mostrar satisfacción frente a las conductas que manifiestan avances y valorar su propio progreso.*

18. *Utilizar su autonomía personal a partir de sus posibilidades.*

19. *Darse cuenta de las distintas formas de comunicación.*

20. *Reconocer y aceptar una serie de rutinas y normas sociales como elementos que facilitan la vida.*

21. *Darse cuenta de la importancia de utilizar los hábitos personales de higiene, alimentación, vestido y descanso.*

Cada uno de estos Objetivos Generales Transversales tiene otros Objetivos Específicos. Dado que cada niño autista es diferente, idiosincrático y se encuentra en un momento evolutivo particular, una vez hecha la evaluación, escogemos aquel objetivo que se ajuste más a sus necesidades y posibilidades. Y serán éstos los que nos permitirán, también, realizar una “evaluación” posterior. Se pueden cambiar según va evolucionando el niño.

El maestro de educación especial los compartirá con otros profesionales que trabajan con sus alumnos para que también estén enterados y lo tengan presente a la hora de estar con él. Al ser transversales, no es relevante el contenido que se trabaje, ya sea matemáticas, lengua, medio, estar en el aula, separarse del docente, compartir un espacio... o el lugar donde suceda, sea en un centro ordinario o especial. Voy a enumerar algunos de ellos para que el lector pueda hacerse una idea más clara, ya que todo ello conlleva cierta dificultad.

⁷ Forman parte de las programaciones del Centro de Educación Especial Josep Sol (Santa Coloma de Gramanet) y de la Escuela Josep M^a Jujol (Barcelona).



Otros aspectos a tener en cuenta son su necesidad de sentirse mirados, escuchados y "hablados". A partir de ese "mirar" de su tutor, puede empezar a percibirse y, al mismo tiempo, a sentir la compañía. Cuando los miramos, les hacemos sentir su forma, su cuerpo, sus límites.

Por ejemplo:

1. *Darse cuenta de que vive en un espacio y un tiempo.*

a) Apreciar unos espacios donde está contenido y por donde se mueve.

b) Apreciar un tiempo que sucede de forma continua en el que él vive una experiencia.

(...)

9. *Rechazar la soledad y el aislamiento.*

a) Adquirir progresivamente una conciencia del entorno.

b) Percibir progresivamente como placenteras las experiencias compartidas y la búsqueda de compañía.

(...)

13. *Mostrar tolerancia a la frustración.*

a) Sensibilizarse ante una realidad que no siempre puede controlar o manipular y de la que no puede obtener de forma inmediata lo que parece necesitar.

b) Concienciarse progresivamente de su sentimiento de rabia e ira cuando las cosas no pueden ser como él quiere. Contener progresivamente estos sentimientos.

Darse cuenta de que vive en un espacio y un tiempo se trabajará y observará en la clase de historia al trabajar una época histórica. Por ejemplo, en un centro ordinario o bien como hemos visto con Pere en el centro especial.

Rechazar la soledad y el aislamiento se trabajará y observará cuando le pedimos realizar un trabajo de grupo en el aula a un alumno en un centro ordinario o bien, como hemos visto con Marc, en el centro especial.

La tolerancia a la frustración se puede valorar y observar en cómo gestiona el fracaso en la realización de un ejercicio de matemáticas en el centro ordinario o, como hemos visto con Joan, en el centro especial. Y asimismo con los demás Objetivos Generales.

Los Sentidos Corporales. Una nueva visión de la realidad exterior y de sí mismo⁸

Trabajar cada uno de los sentidos genera un espacio interactivo entre el niño y el adulto en el que intervienen sensa-

ciones y percepciones diversas. Éstas sirven para enriquecer su personalidad siempre que se integren dentro de unos procesos cognitivos y emocionales (Corominas, 1986). Por tanto, será el profesional quien le irá conectando con las emociones que le provoca para que le ofrezca un contenido y un conocimiento útil y funcional.

Buñuel (1990) decía que el niño autista no puede integrar los estímulos en un entramado neurológico y cada uno de ellos será algo inconexo y desarticulado. Partiendo de aquí, conviene realizar un trabajo sistemático de los sentidos alternando cada uno de ellos, "verbalizando primeramente las acciones, después o simultáneamente, sensaciones y sentimientos que más tarde se podrán conectar en la relación con compañeros y educadores" (Corominas, 1985).

En estas situaciones de interacción que provocho son necesarios dos adultos, tener presente aquellas partes del cuerpo que los niños no se pueden ver y de las que tienen poca conciencia como son la cabeza, los ojos, la nariz, las orejas y la boca y utilizar los siguientes conceptos:

- Dentro/fuera: vivenciar el medio interno y externo. El yo y el no-yo.

- Lleno/vacío: vivenciar el sentimiento de "nada", ninguna emoción, y el sentimiento de "lleno", alguna emoción.

- Fuerte/suave: vivenciar el sentimiento de seguridad y tranquilidad que proporcionan los objetos y las formas autistas (Tustin, 1992), pero no como una sensación corporal vivida en soledad, sino como un sentimiento de fortaleza y tranquilidad vivido en compañía del adulto sostenedor de sus emociones.

- Guardar/quitar: vivenciar su medio interno como un espacio en el que puede recoger alguna emoción o idea y al mismo tiempo le permite exteriorizar algo, comunicarse.

- Abrir/cerrar: vivenciar el "dejar entrar" y el "dejar salir" alguna emoción. Empieza a recibir y dar.

- Frío/caliente: vivenciar aquel frío interior que hace sentir el aislamiento y la soledad; el calor y la ternura del adulto

⁸ Aplicado en el Centro de Educación Especial Josep Sol (Santa Coloma de Gramenet) y en la Escuela Josep M^a Jujol (Barcelona).

que cuida de él y le ayuda en su camino de crecimiento.

Se trata de una actividad a realizar en grupo. Se las presento de la siguiente manera:

¿Qué haremos ahora? ¿Qué hacemos con esa parte del cuerpo? ¿Para qué sirve? ¿Dónde está y cuántas partes son? ¿Qué experiencia tenemos de nosotros mismos y de los demás? ¿Qué sensación tengo ahora? ¿Qué momentos nos recuerda? Relacionar la sensación con la emoción posible.

Al inicio, como la actividad es nueva, puede crear situaciones difíciles como tirarse al suelo o gritar, tirar las cosas o, por el contrario, pueden disfrutar y quedar como hipnotizados (depende del alumno y el momento evolutivo en el que se encuentra). A veces, debo contener física y emocionalmente al niño o debo parar o suspender la sesión de trabajo hasta que pase el momento de inquietud. Puede que el nivel de exigencia de la demanda sea excesivo para él y no pueda soportarla, despertando las ansiedades catastróficas (Bion, 1962). También puede aparecer un silencio y estímulo de la curiosidad.

En la medida en que los niños ven mi disposición, la perseverancia, la delicadeza y que se da una pauta temporal, comienzan a tolerar y/o incorporar lo que este espacio interactivo les ofrece.

Veamos estas sesiones de trabajo relacionadas con el sentido del oído y del tacto a modo de ejemplo.

Primero trabajo los ruidos que pueden hacer con el cuerpo, más tarde sonidos que hacen las cosas cercanas y que pueden ver. Después, utilizo grabaciones de varios sonidos. A partir de ahí, aprovecho los sonidos que se dan de forma inesperada y/o esperada para trabajar el entorno, el recuerdo y la memoria. Después de muchas jornadas de trabajar este sentido, empezamos a clasificar los sonidos según diversos atributos. Partiendo de las grabaciones, inventamos historias escuchando los ruidos de las acciones que suenan. Al mismo tiempo, ven las imágenes de lo que suena.

Al empezar la sesión, explico qué haremos. Hablo despacio, con pausas, de

cómo pensaremos en “las orejas”, dónde están, para qué sirven... Les digo: *Las orejas no están en medio de la cara, están al lado, y no son una sino que son dos, una aquí y la otra aquí. Tampoco las vemos, pero sabemos que están porque las podemos tocar y las vemos en los demás niños. Por las orejas oímos la voz de Pilar y las palabras que nos dice, también los ruidos de las cosas.*

Les recuerdo que no tocarán, ni olerán, ni comerán. Escucharán. La voz no se mira, ni se huele, ni se come, ni se toca. Pero sí podemos oírla y reconocer de dónde sale, al igual que los sonidos de los objetos.

Este agujero se puede tapar (el de la oreja), vamos a ver qué pasa si lo tapamos. Lo podemos tapar con el dedo, así. Algunos no pueden hacerlo, entonces lo hacemos nosotros. A menudo no se dejan, ya que tapar las orejas resulta parecido a tapar los ojos, a no ver nada y les asusta. *Si el agujero está tapado no oímos bien, dice Joseph. Pilar parece que esté lejos y no os gusta.*

Primero pienso en sonidos que podemos hacer con el cuerpo: *Pilar habla y escucháis por la oreja mi voz que sale de la boca.* Les pregunto cómo suena su voz, si pueden hacer ruido palmeando, con la boca cuando tosen o estornudan y les explico que es un ruido del cuerpo que hacemos con la boca y lo oímos por la oreja.

La duración de la sesión depende del grupo. Hay que escucharle y ver hasta cuándo puede durar el trabajo. Cuando vemos que está cerca el final, lo anticipo y, después de unos minutos, acabamos. Recordamos lo que hemos hecho.

El mismo día de la semana siguiente, trabajamos el tacto estando juntos alrededor de la mesa con una palangana delante y toallas. Los materiales pueden ser: agua fría y/o caliente, piedras y/o esponjas, arena y/o harina, plumas, algodón, espuma de afeitar, pesos de balanza. En cada sesión destinada a este sentido, utilizo un material diferente a menos que pidan alguno especialmente. Los preferidos son la espuma, la arena y las plumas.

Veamos una sesión con la espuma: “Les pongo un chorro de espuma entre

sus manos mientras les pregunto: *¿qué es esto que te pone Pilar en las manos? Parece muy grande y pesado, pero no, es ligero.* A Malena le da asco y se seca la mano. *¡No pesa y parece que nos deja las manos mojadas! ¡Y nos las esconde! ¿A ver? Joseph dice: No están. Yo digo: Es de color blanco. ¿Qué pasa cuando queremos cogerlo?... ¡Oh, mira! ¡Todo queda lleno de espuma!* Hay silencio y manos que se mueven. Malena está retraída, pero mira curiosa. *Toda la mesa está llena de espuma blanca esparcida y Roger embadurna a Pilar, le llena el brazo.* Doy tiempo. *Ahora os ponemos agua en las manos a ver qué pasa... Mirad, se mojan las manos y se va la espuma. Ahora nos estamos mojando las manos y los brazos con el agua. ¡Uf! ¡Qué fría! Parece que no te gusta mucho, haces muecas, te molesta ponerlas dentro, te gusta más la espuma, ¡huele bien, huele!* Están unos minutos manipulando/jugando con el agua. Se crea un silencio. Antes de terminar, les aviso: *en un rato ya recogeremos y empezaremos a guardar las cosas y a secarnos las manos y los brazos, otro día volveremos a hacerlo.* También utilizan botes para llenar y vaciar el agua y mirar cómo cae”.

Después de bastantes jornadas de trabajo, la actividad sensorial se convierte en uno de los espacio/tiempo más esperados y tranquilizadores.

CONCLUSIONES

Aunque la realidad del aula pueda ser incomprensible, difícil e inesperada, es importante que el maestro tenga un horario claro de trabajo, una organización del tiempo y unas actividades básicas previstas, que podrán realizarse o no como ya se ha podido comprobar. No importa que se encuentre en un centro ordinario o sea en un centro de educación especial. Es importante recibir a los alumnos y poderse decir: “hoy haremos... hoy trabajaremos... tengo pensado...” y tenerlo “programado”. Después, serán los alumnos quienes “dirán” qué es lo que podremos hacer hoy y qué quedará para hacer mañana. La posibilidad de ir conectando con experiencias emocionales básicas, con nuevas vivencias e identificaciones a través de la interacción con

los adultos, los compañeros, el espacio, la organización del tiempo, el material escolar y las propuestas de actividades, creará un clima emocional con el que los alumnos se irán reconociendo como seres mentalizados, aprenderán a comunicarse y tener en cuenta al otro. Todo ello repercutirá en un mejor desarrollo emocional y cognitivo, en una mayor calidad de vida. ●

BLOGRAFÍA

- Bion, W.** (1962). *Aprendiendo de la experiencia*. Buenos Aires: Paidós.
- Buñuel, J.** (1990). Una organización funcional neurológica diferente. Causas, evolución y diagnóstico. *III Jornades catalanes d'Autisme i psicosis infantiles*. Barcelona.
- Coromines, J.** (1984). Oralització i altres aspectes de la funció primitiva de la mà. *Revista Catalana de Psicoanàlisi*, vol. I, nº 1.
- Coromines, J.** (1985). Defenses Autístiques en els nens psicòtics: Estudis i aplicacions en psicoterapia i psicopedagogia. *Revista Catalana de Psicoanàlisi*, vol. II, nº 2.
- Coromines, J.** (1985). Aplicacions en psicoteràpia i psicopedagogia. *Revista Catalana de Psicoanàlisi* vol. II, nº 2.
- Coromines, J.** (1988). Alguns aspectes clínics, terapèutics i educatius de nens petits psicòtics, presentin o no trastorns orgànics. *Revista Catalana de Psicoanàlisi*, vol. V, nº 2.
- Coromines, J.** (1991). *Psicopatologia i desenvolupament arcaic*. Barcelona: Ed. Espaxs.
- Fieschi, E.** (2012). Sensacions, emocions, sentiments: el punt de vista psicodinàmic en el tractament de l'autisme. Dentro de *19 Jornades Fundació Maresme: Sumant esforços en l'abordatge de l'autisme*, 26 de març de 2012. Mataró.
- Kohut, H.** (1982). Introspecció, empatia i el semicircle de la salut mental. *Revista Internacional de Psicoanàlisi*, 63, 395-407.
- Lyons-Ruth, K.** (1999). El inconsciente bi-personal. *Aperturas psicoanalíticas*, 4.
- Meltzer, D.** (1984). *Exploraciones del autismo*. Buenos Aires: Ed. Paidós.
- Meltzer, D.** (2002). Conferencia: Consideraciones actuales sobre el autismo. En D. Meltzer, *Transfer, Adolescenza. Disturbi del pensiero*. Mutamenti nel método psicoanalítico a cura del Gruppo di Studio Racker di Venezia Armando editore, Roma, 2004 pp 158-162. (Traducció de Lucy i Claudio Bermann).
- Meltzer, D.** (1976). *Dimensiones técnicas de la interpretación: la temperatura y la distancia*. Editado por A. Hahn Spatia (1997), Buenos Aires.
- Resnik, S.** (1990). Aspectos normales y patológicos del autismo. *III Jornades catalanes d'Autisme i psicosis infantiles*. Barcelona.
- Tubert-Oklander, J.** (1999). Proceso Psicoanalítico y relaciones objetales. *Aperturas psicoanalíticas*, 3.
- Tustin, F.** (1981). *Autismo y psicosis infantiles*. Buenos Aires: Ediciones Paidós.
- Tustin, F.** (1992). *El cascaron protector en niños y adultos*. Buenos Aires: Amorrortu ediciones.