



## **El niño autista. A la búsqueda de espacios interactivos “estar con” dentro de un marco educativo y terapéutico. SEGUNDA PARTE<sup>1</sup>**

**PILAR VILAGUT<sup>2</sup>**

Esta es la segunda parte del trabajo, realizado a partir de las vivencias de la autora con infantes autistas, en un centro educativo y terapéutico. Muestra ejemplos de como crear nuevos espacios interactivos “estar con” (D. Stern, 1985) a través del juego. A partir de las experiencias que se relatan, los niños comienzan a acumular vivencias compartidas, mediante las cuales se favorece el nacimiento de un “sí mismo emergente”. Saber de dónde vienen e identificar las sensaciones que les despiertan los distintos tipos de juego, les ayuda, les tranquiliza y les ofrece una experiencia con significado y emoción. Veremos que se trata de un trabajo largo y lento. La empatía del profesional junto con su esperanza, perseverancia y confianza son herramientas fundamentales en el desarrollo de estos infantes.

**Palabras clave:** espacio interactivo, sí mismo emergente, empatía, sensaciones, significados.

This is the second part of the work based on the experiences of the author with autistic infants in an educational and therapeutic centre. It demonstrates how to create new interactive spaces (a sense of “being with”, Stern, D. 1985) through playing experiences. Thus, the children begin to absorb shared experiences which promote the birth of an “emergent self” (Stern, D. 1985). Knowing where these feelings come from and identify them in each different game has a calming effect and offers them a more meaningful and emotional experience. We can see that this is a slow and lengthy process and that the professional’s empathy, perseverance and confidence are fundamental tools in the development of these infants.

**Key words:** interactive contexts “being with”, sensations, empathy, meanings.

**English Title:** *The autistic child. In search of interactive spaces “being with” in an educational and therapeutic setting (Part 2)*

**Cita bibliográfica / Reference citation:**

Vilagut Macià, Pilar. (2009). El niño autista. A la búsqueda de espacios interactivos “estar con” dentro de un marco educativo y terapéutico. Segunda parte. *Clínica e Investigación Relacional*, 3(1): 200-213.

[[<http://www.psicoterapiarelacional.es/CEIRREVISTAOnline/CEIRPortada/tabid/216/Default.aspx>]  
[ISSN 1988-2939]

Hay tres estados mentales que tienen gran importancia para el mundo interpersonal y no exigen que el lenguaje se haga presente en la mente: compartir la atención, compartir intenciones y compartir estados afectivos. Este último es de especial importancia.

(Stern, D. 1985)

## Introducción:

Para el niño autista, dado su déficit, es fundamental buscar experiencias que le ayuden a reconocerse como un ser “mentalizado” (Fonagy, 1995)

Aquello que de forma innata no se ha podido dar o se ha visto truncado en una edad muy temprana, como es la integración de los afectos, las percepciones, experiencias sensorio-motoras, recuerdos y otras cogniciones, se tendrán que ofrecer a partir de la creación de espacios interactivos “estar con” (Stern 1985) o ZDP (zonas de desarrollo próximo) (Vigotsky 1962), en un ambiente que estimule el sentimiento de confianza y seguridad.

Así como en la primera parte del presente trabajo, (P. Vilagut, 2008), publicado en el nº2 v.2 de la misma revista, la autora nos mostraba espacios interactivos “estar con” (Stern, 1985), vinculados a los sentidos y las sensaciones, en el presente número, y como ya se había anunciado, el lector los encontrará vinculados a lo que la autora llama “la hora de juego” y “la hora de la canción”.

En estas situaciones de interacción que provocaremos, tendremos en cuenta utilizar los siguientes conceptos que les permitirá vivenciar, poco a poco, la experiencia de continente-contenido (Bion, 1959) y unidad corporal:

- Dentro/fuera: vivencian el medio interno y externo. El yo y el no yo.
- Lleno/vacío: vivencian el sentimiento de “nada”, ninguna emoción, y el sentimiento de “algo”, alguna emoción.
- Fuerte/suave: vivencian el sentimiento de seguridad y tranquilidad que les proporcionan los objetos y las formas autistas, pero no como una sensación corporal vivida en soledad sino como un sentimiento de fortaleza y tranquilidad vivido en compañía del adulto que contiene sus emociones.
- Guardar/sacar: vivencian su medio interno como un espacio en el que puede recoger alguna emoción o idea, y al mismo tiempo le permite exteriorizar alguna cosa, y por tanto comunicarse.
- Abrir/cerrar: vivencian el dejar entrar y el dejar salir alguna emoción. Establece un feedback entre aquello que sale y que entra. Empieza a recibir y a dar.

- Frío/caliente: vivencian aquel frío interior paralizante, con dolor, que hace sentir el aislamiento y la soledad; el calor y la ternura del adulto que tiene cuidado de él y le ayuda en su camino de crecimiento.

Veamos a continuación ejemplos de actividades que podemos ofrecer a estos infantes en “la hora de juego”, y “la hora de la canción”. Estas propuestas que ofrece la autora tienen la pretensión de servir de estímulo para crear nuevos espacios interactivos que aquí no se nombran pero que también pueden proporcionar un contexto intersubjetivo, que favorezca un vínculo emocional entre el profesional y el infante.

### 1. El espacio interactivo “la hora de juego”:

Cuando les damos un juguete a menudo lo chupan, le dan vueltas, lo hacen sonar, lanzándolo contra el suelo... Si nos ponemos a jugar con ellos no nos hacen caso y nos ignoran, hacen como si no nos vieran, y cuando tienen un poco de interés rápidamente se les pasa. No hay ningún contacto intersubjetivo dado que el sentido del si-mismo subjetivo no se ha desarrollado, dando paso a la existencia de una “soledad cósmica” (Stern 1985). El niño autista al no poder simbolizar, tampoco puede jugar; un juguete no tiene ningún significado para él, solo la sensación corporal que le puede producir el tocarlo, mirarlo, escucharlo o chuparlo; sensaciones que no le provocan ninguna emoción. Él y el juguete quedan entremezclados, confundidos. El niño no tiene conciencia del hecho y por tanto no es posible que se conserve ningún recuerdo; no hay sensación de aburrimiento o cansancio, o deseo de cambio, sinó todo lo contrario. Dado que la sensación corporal que ofrece el juguete puede ser placentera y “aseguradora”, se repite sin fin; se da la repetición de una misma secuencia una y otra vez, sin un principio y un fin, en un espacio-tiempo circular (Resnik 1988). Cada vez es como si fuera la primera.

En el niño autista el sentido de existencia y seguridad, depende, en lugar del “si-mismo”, del contacto que tiene con los “objetos y formas autistas de sensación” (Tustin F. 1981). Los “objetos” autistas son duros, rígidos y estáticos, proporcionan sensación de seguridad, de “ser”, actúan como protectores de los peligros de todo lo que no es él. Pueden ser partes de su cuerpo u objetos externos vividos como una prolongación de éste (el pene, un cochecito, las llaves...); en cambio, las “formas” autistas, son sensaciones blandas que se originan en la superficie del cuerpo (la saliva, el pipí, el vómito...), proporcionan sensación de tranquilidad, calmantes de sus miedos. Con ellas los niños evitan las interacciones con los otros y su entorno, para no revivir las pérdidas del objeto y la diferenciación (Corominas 1988); al ser productos de su cuerpo, los viven como una cosa disponible y presente en todo momento.

Es importante, pues, que en el ámbito educativo y terapéutico, se cree un espacio “estar con” que favorezca la actividad de “la hora de juego” de forma sistemática. La interacción mutua generará una experiencia nueva en el niño, a partir de la cual, poco a poco, establecerá un vínculo que le ayudará a regular sus nacientes afectos y activaciones, y le permitirá acercarse, poco a poco, a su subjetividad.

Este espacio irá tomando sentido en la medida que perseveremos en nuestra actitud de crear situaciones de juego. También en la medida que expresemos al niño nuestro deseo de

jugar con él una y otra vez, ensañándole con nuestra actitud y habla, qué es eso que los niños hacen y con lo que se puede expresar. Se creará una “espiral progresiva en la cual cada vuelta del ciclo nos acercará un poco más a un intercambio lleno, novedoso y creativo” (Tubert Oklander, 1991).

Es una situación difícil y complicada dado que normalmente hay una ausencia de respuesta, de respuesta tal y como la daría un niño que no fuera autista. La realidad es que hay una, y bien clara: la actitud ausente del niño frente a la solicitud de atención y conexión que nosotros le hacemos.

La constante ausencia de interacción inevitablemente provoca rechazo y cansancio. La frustración provoca que el profesional se plantee si eso que hace tiene algún sentido o finalidad. Siente que la atención que necesita el niño va “absorbiendo” todas sus energías mentales y físicas dando paso a un cansancio que asusta. En estos momentos de desesperanza se está apunto de abandonar los esfuerzos para conectar con el niño que, en algunos momentos, es vivido como un objeto persecutorio.

Como decía anteriormente, será la actitud perseverante, la expresión del deseo de jugar con él, conjuntamente con su capacidad de regular la propia angustia y afectos, lo que haga que el niño empiece a moverse en una dirección distinta a la que seguía, comience a encontrar sentido a su experiencia y a darle forma en su mente.

Partir de nuestra subjetividad y escuchar nuestros sentimientos nos ayudará a no olvidar que aquel sujeto que está tan desconectado de la realidad, tan silencioso y ausente, tan fuera de “nuestro mundo”, es también un ser como nosotros cargado de sentimientos y emociones que aun no son percibidos dentro de su mente. Fonagy (1985) nos dice que la “función reflexiva” es vital para dar sentido al universo personal e interpersonal, darles sentido a los propios sentimientos y conductas, y a las de los otros. En la medida que nos vayamos encontrando con nuestras respuestas y las podamos reconocer, podremos imaginar y verbalizar las posibles emociones que el niño puede tener de forma inconsciente frente a nuestras actitudes e interacciones. Así, podremos ir alimentando su pensamiento, poco a poco, con paciencia y coraje.

Qué juegos podemos hacer con ellos?

Cada profesional, según sean los niños que tiene a su cargo, ha de encontrar “sus materiales”, “su juego”, y “su forma de jugar”. Podemos comenzar por un juego muy sencillo como puede ser manipular el agua, la arena, la pelota...continuando por otros más elaborados como pueden ser cuidar una muñeca o “ir al médico”, o “a comprar”...experiencias que sepamos que ha vivido en un tiempo cercano,...juegos de grupo, dirigidos o libres que introducen normas...Tendremos que introducir elementos que le ayuden a simbolizar, a imaginar, a prevenir, a esperar, a tolerar la frustración...Estos tendrán que ir cambiando o...no, en la medida que el niño y la niña vaya evolucionando, o...no.

Sea cual sea, sobretodo al inicio, somos nosotros los que “hemos de jugar” y “invitarlo” a jugar con nosotros. Mitchell (1993) piensa que el cuidador, en el trabajo relacional, ha de permitir que el niño lo utilice como “un vehiculo de autoexploración, constituyéndose así en un objeto terapéutico. Después, pasado bastante tiempo, ya nos podremos dejar llevar por el niño o bien acompañarlo en lo que ya podrá ser “su juego”.

Dependiendo de la gravedad del niño estos juegos han de realizarse con más de un adulto. Poco a poco esta ayuda podrá ir desapareciendo, pero es importante poder disponer de ella en los primeros momentos. Antes de comenzar *el juego* se les explica donde vamos a ir, qué

vamos a hacer, qué parte del cuerpo y qué material utilizaremos. Muchos de ellos inician en el suelo, pero poco a poco, en la medida que los niños van creciendo e interactuando pasan a convertirse en juegos de mesa. La duración del “juego”, en un principio, puede ser breve. Será con el tiempo que poco a poco se alargará; también según la motivación de cada uno de ellos.

A continuación expondré ejemplos de algunas situaciones de juego vividas en un centro de educación especial cercano a la ciudad de Barcelona, y en sesiones de psicoterapia.

Cada uno de los episodios que se relatan invitan a hacer algún comentario o interpretación de lo que sucede, pero ésta no es la finalidad del trabajo que se presenta sino la de mostrar escenas “de juego” y juegos que podemos ofrecer a los niños autistas aun cuando nos parezca difícil llevarlos a cabo. Por esta razón solamente me limitaré a narrar lo que ha sucedido.

#### – **Llenamos, vaciamos y tocamos jugando con la arena y la harina.**

Dentro de nuestro espacio tenemos un arenal pequeño para manipular materiales diversos con las manos. Lo nombramos “el rincón de la arena”. Utilizamos arena, harina, ... cubos, palas y rastrillos, camiones de diferentes medidas, cajas y potes para llenar y vaciar. Podemos jugar de uno en uno o en grupos.

Marcos solo comenzar, quiere manipular lo que hay dentro del “arenal” y una vez comprueba que está lleno lo levanta haciendo fuerza y mientras lo vacía va diciendo “*a fuera!*”. Le digo: *“Marco, la caja se está vaciando!...Ahora ya está vacía!...Mira...está vacía, no hay nada...Marcos ha vaciado la caja...Vamos a llenarla otra vez!...Toda la arena está fuera! Vamos a ponerla adentro!... Pilar está contigo y te ayuda...Marcos y Pilar están jugando con la arena...Y los dos comenzamos a llenarlo. Veo que no puede verbalizar “adentro”.*

Mientras lo hacemos le explico como es la arena y lo que sucede: *“Marcos está llenando la caja con arena. A dentro...!...La arena es gruesa y dura...Marcos toca la arena con las manos; ...rasca un poco!... La arena cuando cae sobre la caja hace ruido....”*

Pasados unos minutos le muestro la harina.... *“La harina es blanca, finita y suave...La harina no es la arena!...Son diferentes!. Marcos toca la harina con las manos y no rasca!*

Cuando tiene la caja un poco llena vuelve a vaciarla rápidamente, muy ansioso. Le digo: *“A veces a Marcos le parece estar vacío por dentro...pero no lo está, Marcos tiene muchas cosas buenas a dentro. Cada día le gusta hacer más cosas con sus manos: le gusta jugar con la arena, le gusta mirar cuentos, le gusta cuidar el pajarito...pintar con colores. ...Pilar está con Marcos y le ayuda a hacerse grande y fuerte.”*

Después de manipular el material conjuntamente durante unos meses ya pudo utilizar diversos tarros para trasvasar de uno a otro la arena, manipularla sin tener que lanzarla al aire, jugar a esconder y descubrir en ella sus manos y algunos objetos, llenar el camión y trasladarlo de un espacio a otro.

#### – **Nos mojamos con agua.**

Después de explicar lo que vamos a hacer, nos trasladamos al lavabo porque en la sala no tenemos entrada de agua. Primero recogemos el delantal de agua, el material que

utilizaremos y la toalla para secarnos al terminar.

Marcos sabe abrir el grifo y lo hace de forma brusca, con mucha excitación. Solo ve caer el agua, con una mano, salpica todo lo que tiene a su alrededor mientras dice “A fuera!”, con la otra se abraza, como si se sujetase el cuerpo. Cuando tiene la pila llena recoge el agua con la mano y la esparce por el espejo emborronando su imagen. Le cojo las dos manos y se las pongo dentro del agua junto con las mías mientras le voy diciendo “Mmm.....” *Que fresquita! ...Marcos tiene las manos dentro del agua! El agua está fría... ¿está buena? ¿Te gusta?...* Observo su expresión y como todavía tiene dificultades para comunicarse le pongo palabras a lo que creo va sintiendo. “Si Pilar...dice Marcos, me gusta...porqué hace calor! ...A Marcos le gusta jugar con el agua y con Pilar.”...“El agua no tiene color, es transparente... ¿Vamos a ver que hay aquí adentro?...”

Y vamos mirando las piezas que hay y explico como son. La que más le gusta es la esponja. “...Mira Marcos, la esponja es blanda y absorbe el agua”. Le gusta exprimirla. Lo hace solo y apretando muy fuerte. Vemos objetos duros que flotan y otros que no. También trasvasamos el agua de una pila a otra pila utilizando los tarros... “Umm... que bien que estamos aquí jugando con el agua! Parece que te gusta mucho. Marcos esta contento!”

Después de jugar y manipular un rato le digo “Ahora vamos a sacar el tapón del agujero y veremos como se va el agua... Cuando se queda vacío se puede volver a llenar.”

Le cojo la mano y se la pongo sobre el desagüe mientras le digo: “el agua se va por aquí”. Marcos hace fuerza en el sentido contrario. No le gusta tocar el orificio. Se lo digo. Se asusta. “Por aquí solo se va el agua, nada más”.... “¡Qué ruido!”... “Ahora que se ha vaciado podemos llenar la pila otra vez”. De nuevo le cojo la mano y le hago tocar con el dedo el orificio del grifo. “Mira Marcos, aquí hay otro agujero más pequeño por donde sale el agua...”. ¡¡Tampoco te gusta!!... A Marcos parece que le asustan un poco estos agujeros... Tranquilo... No te pasa nada malo... tranquilo... Pilar está aquí contigo, con Marco,... ¡Solo va y viene el agua!”

Después de haber hecho la actividad durante varios meses ya podía iniciar solo el juego, manipular y experimentar con los objetos, abrir y cerrar los grifos, ver como desaparecía el agua y volver a llenar la pila...y a veces se atrevía a comprobar lo que sucedía con los orificios. Yo podía mantenerme separada de él, acompañarlo con mi mirada y las verbalizaciones de lo que transcurría.

#### – Montar y desmontar jugando con las construcciones.

Cuando vamos a “jugar” a construcciones colocamos una alfombra en el espacio que hemos determinado para este juego y vamos sacando las piezas una a una. Al principio utilizamos las de espuma, más ligeras, blandas y no encajables; más tarde las de plástico rígido, duras y más ruidosas, algo más grandes de tamaño. Todas son de diferentes colores y pueden manipularse cómodamente con las manos, lo cual no quiere decir que puedan hacerlo. También utilizamos, en algunas ocasiones, unos cojines de forma cúbica de unos 40x10 centímetros, que colocados uno encima de otro alcanzan la altura de los niños.

Una vez están todas las piezas fuera de la bolsa le digo a Anna: “Anna, vamos a hacer una torre alta y fuerte... Dame las piezas!”. Ella no puede colocarlas una encima de la otra y me las da. Empiezo a montar la torre mientras ella mira lo que hago. Le voy explicando lo que sucede: “Anna mira como Pilar construye una torre... Ahora, esta pieza la pondrá Anna... toma,... ahora, Anna con su mano... ponla!”. Anna no puede hacerlo sola; cojo la

pieza y se la pongo en su mano mientras con la otra se la voy acompañando hacia la torre y la colocamos. Le digo, *“mira, Anna ha puesto una pieza en la torre! Pilar le ayuda... Vamos a poner otra...toma, cógela!”*, y repetimos la misma secuencia. *“Venga,...vamos a hacer una torre alta y fuerte!”* En algunas ocasiones puede colocar alguna pieza pero a menudo tengo que cogerle las manos y ponérselas. *“Mira...Anna!...tenemos una torre alta...ahora la podemos desmontar para jugar a montarla otra vez!”*. Alguna vez he tenido que empujarle la mano, pero cuando puede avanzar un poco lo hace sola mientras dice *“pumba!”*. Otras veces, después de desmontar la torre se tira al suelo como si fuera ella misma “la torre” que acababa de desmontar. Le digo: *“Anna se ha caído como si fuera la torre que se desmonta...pero no es la torre...Tu no eres la torre...”* “Anna a veces siente como si se rompiera por dentro...”. Intentamos construir la torre, poco a poco, a ratitos participa, otros permanece en el suelo. Le explico: *“Anna mira...todas las cosas se pueden volver a montar,... ponerse fuertes y derechas...mira como hacemos la torre otra vez...Pilar te ayuda y está a tu lado... Va, tu también puedes ponerte derecha y fuerte...ven a jugar conmigo...”*

#### – ¿Dónde estoy?...Aquí!

Lo realizamos con una tela que pueda cubrir gran parte del cuerpo o la cabeza, y también aprovechamos momentos en los que se cambian la ropa. Los niños se esconden uno a uno debajo de la ropa mientras voy diciendo su nombre. Si pueden aguantarlo sin angustiarse se les puede dar tiempo a que ellos mismos se destapen o sea otro compañero que lo haga. Si les angustia es preferible hacerlo solo unos segundos y esperar que con el tiempo vayan tolerando más “el no ver”. *“¿Dónde está Juan?”*...El se destapa con la cara impertérrita y yo le digo: *“Aquí!...Está aquí Juan!...¿Dónde está Marcos?...¿No ha venido?...¿Dónde está que no lo vemos con los ojos?...Marcos no está!* Entonces se quita la tela y con un gesto sonriente dice *“aquí!”*. Cuando me tapo yo les digo: *“Pilar se ha ido... ¿Dónde está Pilar? No la veis con los ojos! Será que no ha venido? No la veis con los ojos! ¿Dónde está Pilar?... ¿Estará de vacaciones?* Alguno de ellos en seguida me destapa, mientras que algún otro permanece como sino sucediera nada. Algunos al verme desaparecer se desorientan y asustan. Los animo a “buscarme” reiteradamente hasta que finalmente consiguen destaparme y reencontrarme mostrando una leve alegría.

Con este juego se trabaja la ausencia y la presencia del objeto así como el estímulo del recuerdo. Al principio lo realizaba brevemente cada día, poco a poco pasamos a jugar algún día escogido para trabajar las separaciones del fin de semana y iniciábamos el relato de las actividades que podían hacer mientras no estaban en el centro. A medida que crecían se convirtió en un juego esporádico que se utilizaba para anticipar las separaciones de larga duración como las vacaciones escolares.

#### – El juego de pelota

Este juego lo podemos hacer con un solo niño o bien con los compañeros de clase. Si hay más niños vamos diciendo los nombres de cada uno. En este tipo de juego la pelota va y viene, poniendo distancia y favoreciendo la diferenciación. Al principio vemos como necesitan que estemos muy cerca, casi con el cuerpo pegado, y a veces se necesitan dos adultos para poder utilizar las manos conjuntamente con las del niño ya que ellos no pueden-quieren coger la pelota. Poco a poco se van separando dando paso a un momento de mayor diferenciación en el cual se puede usar también el pronombre en primera persona.

Nos ponemos en un espacio marcado y comenzamos de pie o sentados en el suelo. Le digo: *“Ahora Ana y Pilar van a jugar a pelota...ven Ana, ponte aquí...Ahora Pilar se pone delante de ti, mira que te da...Pilar te da la pelota... ¿estas preparada para cogerla?”* Ana se mete las manos en la boca y se las golpea, las sube, las baja... Difícilmente las tiene preparadas. Al recibir la pelota se le escapa pero va a buscarla. La coge y después de chuparla me la tira. Inmediatamente después vuelve a chuparse las manos y a golpearlas. Le digo: *“Para Pilar...para Ana”...“¿Qué le da Ana a Pilar? Cuando le cuesta conectar le digo “parece que Ana no le quiere dar nada a Pilar. Pilar está contigo y le gusta que le des cositas...Pilar recoge lo que Ana le da... Pilar está aquí contigo y quiere jugar con Ana...Pilar te ve con los ojos pero Ana parece que no la viera... quiere estar solita en lugar de darle la pelota y jugar con Pilar...¡Mira la pelota!”*

Después de un tiempo de repetir esta situación u otras parecidas accede a “jugar” y se inicia varias veces la ida y vuelta de la pelota. Pasado un tiempo se pudo compartir el juego con otros compañeros o adultos e introducir juegos nuevos con ella.

#### – El garaje, los coches y los camiones.

Tenemos un garaje de madera, grueso y fuerte, resistente, donde se guardan los coches y camiones. Al principio, después de recibirlo, era como si no estuviera, y como si los coches, al cambiarlos de lugar, hubieran desaparecido; más tarde se convirtió en un espacio donde subir y bajarse. A veces se acercaban a ver que había allí dentro. Marcos no se atrevía a meter la mano en los compartimentos para sacar los coches. Cuando veía que se acercaba, yo se la cogía y lo hacíamos juntos. Después de un tiempo, empezó a hacerlo solo y a utilizar la rampa para hacer bajar y subir los coches; a menudo iba a buscar a algún adulto para que estuviera a su lado en ese momento.

Pedro pocas veces le prestaba atención. De tanto en tanto miraba dentro pero sin entretenerse mucho. Pasados unos meses se sentaba solo frente a él, sacaba todos los coches y les hacía girar las ruedas. Mientras iban haciendo su proceso, les convidaba a jugar con los camiones y los coches pasándolos de uno a otro, del mismo modo que hacíamos con la pelota: *“para Pedro...para Pilar...”*, *“¿Qué le da Pedro a Pilar...?...¿A ver?...Pilar recoge lo que Pedro le da...!”*, O bien, jugábamos a “cargar” y “descargar” el camión, ...a “accidentarlo” y hacer aparecer un personaje que “ayuda”..., hacer onomatopeyas...etc.

#### – Imaginamos jugando con el zoo y la granja!

Tenemos un espacio marcado que representa el lugar del zoo. Lo inventamos después de hacer una salida. Comenzamos a jugar sentados en el suelo y Marcos cogía el tarro y lo vaciaba expresando *“a fuera!”*. Al inicio su actitud era coger las piezas y volverlas a colocar dentro con indiferencia sin prestarle atención a los objetos. Le decía: *“no Marcos...no lo guardes todavía...Vamos a jugar!”...“Mira, esto representa un caballo...el caballo corre así...y cuando salta lo hace así...El caballo relincha haciendo este sonido...”...“Mira este es un animal distinto...Es un león y es feroz!...Enseña los dientes y abre la boca cuando se enfada...Graa!...Este es el mono... ¿Te acuerdas cuando fuiste al zoo?...¿A la granja?...Y así representando cada uno de los animales, haciéndolos mover y “sonar”. Poco a poco comenzó a escucharme con atención, mirando mis movimientos y expresiones, para después, hacer durante unos momentos lo que yo había hecho primero; se daba un principio*

de imitación. Marcos, no soportaba ver “las vallas” donde colocábamos los animales y siempre las destrozaba, otras veces me las tiraba encima. Cuando no quería jugar más, comenzaba a esparcir los juguetes por todo el espacio, entonces los reagrupábamos de nuevo para meterlos dentro del tarro. En esos momentos le verbalizaba lo que creía podía sucederle intentando contener la ansiedad que “el juego” podía haberle ocasionado.

#### – El juego de “la casita”

Tenemos un espacio que llamamos “la casita” hecho con cajas de cartón. Dentro tenemos algunas muñecas y utensilios de la cocinita. Cuando vamos a “jugar” coloco una alfombra en el suelo y nos sentamos los dos, uno frente al otro. Cojo las ollitas y las lleno de comida; con una cuchara revuelvo y represento de este modo la hora de comer. Voy verbalizando lo que vamos haciendo: *“Ahora, Juan y Pilar están jugando a comer... Cogen la olla... ponemos la comida dentro... revolvemos con la cuchara... y... a comer! ¿Quién tiene hambre?... Ummm ¡Qué hambre!... Una cucharada para Juan... amm!... una cucharada para Pilar... amm!... Que bueno!... Juan y Pilar están haciendo como si comieran, están jugando “a comer”.* Mientras hacemos este juego, Juan mira con intensidad los movimientos de mis manos como “enganchado” a ellas. Le propongo: *“venga, Juan, ahora hazlo tu...”* Paro la actividad y él me toca la mano para que siga moviéndome mientras que con la lengua se llena de saliva los labios. Insisto en que lo haga él y le pongo la cucharita en las manos. La tira y la recoge del suelo para dármela. Se la vuelvo a poner y junto con mi mano le acompaño en los gestos. Lo hacemos juntos. *“Mira,... Juan también puede dar de comer a sus muñecas.... hacer como si lavara los platos....”* Estos gestos al inicio duraban unos segundos; retiraba la mano y me daba el objeto para que lo hiciera yo solamente. Si paraba la actividad se tiraba por el suelo enfadado. Le decía: *“Mira... Juan parece que se enfada y no quiere saber nada de Pilar... Pilar está aquí contigo y no te deja solo. Quiero jugar contigo. Así no te lo pasas bien... Ya lo sabes... Siéntate que volveremos a jugar...”* Finalmente se incorpora y retomamos el juego unos minutitos más. Poco a poco, como siempre, Juan fue encontrando momentos para introducirse solo dentro de “la casita” y manipular los objetos. Cuando lo veía, me acercaba a él e iniciábamos “el juego”. Era bonito y esperanzador verlo allá dentro con fuerza para hacer la actividad que antes le era tan y tan difícil.

Todos estos juegos iniciales dieron paso a otros más elaborados y simbólicos como el juego “de médicos”, “ir al barbero”, representar “la compra”... Estos juegos empezaron a combinarse con otros más normativos y de grupo, alrededor de la mesa, como el parchís, el dómimo, las cartas, lotos y encajes.

## 2. El espacio interactivo “la hora de la canción”

Los niños se orientan visualmente hacia la fuente de sonido ya desde el nacimiento (Wortheimer 1961; Buterworth i Castillo 1976;; Mendelson i Haith 1976). A través de un elemento tan importante como es la voz y su tono, el profesional puede crear un espacio de interacción con los infantes. Esta voz que canta hará de puente entre él y el niño. Se convertirá en una experiencia de unión entre los dos que permitirá “un nuevo nivel de relación sensorial, y más tarde mental, a través de un significado compartido que se adquirirá” (Stern, 1985) poco a poco.

Hay “alguna cosa”, la voz y su musicalidad, que viene de un lugar: la boca del profesional, y va a otro: el oído del niño. Se sitúa en una posición intermedia entre ambos, actuando como una especie de “objeto transicional” (Winnicott, 1953), aunque en un primer momento el niño no tenga claro cual es el origen de aquella sensación que recibe y de donde proviene.

Es un elemento sensorial con el que podemos dar forma a sentimientos, sensaciones y conocimientos. Actuará como un refuerzo que le ayudará a diferenciarse, a estimular y fijar la atención, el recuerdo, la imaginación y la anticipación.

Primero se da un enganchamiento al ritmo y al sonido de la voz que entra por el oído, o la vista cuando intenta mirar a quien canta y sus movimientos. La voz, la imagen de donde sale, y el niño parece ser lo mismo. Se da una indiferenciación y en el mejor de los casos una identificación adhesiva (Bick E. 1968).

Poco a poco las palabras y la musicalidad comienzan a tener un sentido; se identificarán con alguna emoción o experiencia vivida que el profesional ayudará a reencontrar. Las palabras y su entonación irán asociadas a una expresión facial y corporal, es decir, a un lenguaje no verbal, que el niño día a día irá viendo, o mejor dicho escuchando. Podemos cantar una canción con alegría, con tristeza, con sorpresa, enfadados, haciendo ritmos repetitivos, silencios; podemos mover el cuerpo, las manos, la cabeza, subirnos a la silla, echarnos al suelo, darnos la vuelta, estar quietos...Podremos representar estereotipias, como un pájaro que vuela con el aleteo de los dedos, o la campanita que suena con el balanceo de la cabeza o del cuerpo, o el caracol que pasa con los ruidos de la lengua...convirtiendo un movimiento vacío de significado en un ritmo con cierto sentido.

Cantar también es hablar, hay un mensaje, un emisor y un receptor. Una voz que se oye y se escucha; una voz que va marcando un límite y una distancia, que aporta diferencias. Parte de uno, pero puede salir de diferente forma; no siempre es igual lo que sale y lo que se escucha, pero si el que lo dice y el que lo recibe. Son las mismas personas aunque cada una de ellas, son también diferentes y pueden tener sentimientos diversos en su interior, como diversa es su voz según la emoción que sienten. Personas que pueden estar contentas un rato y otro enfadadas, sorprendidas, asustadas, curiosas, afectuosas, violentas...sentimientos que iremos mostrando a los niños a lo largo del tiempo.

Al cantar no solamente trabajamos el lenguaje musical sino todo un vocabulario que iremos ajustando a la evolución del niño y a su edad. Con el canto podemos hacer juegos con trabalenguas, omisiones, repeticiones...Y sobre todo, con las canciones hacemos cuentos, historias, relatos, que podemos relacionar con las vivencias de los niños. Emociones que se explican en una canción las pueden reconocer como propias a través de ésta; parecen más aceptables y tolerables para ellos que si lo hacemos directamente.

Una canción que ahora me viene a la cabeza y que era muy representativa es aquella que explica la historia de un patito que quería hacer una cosa diferente y dice así: *“Todos los patitos se van a nadar y el más pequeñito se quiere quedar; su mamá enfadada lo quiso reñir y el pobre patito se puso a llorar..cuac...cuac”*. Los niños quedaban tan compungidos que tenía que añadir *“...pero se le pasó!...Mamá le dijo, bueno...va...ya no estoy enfadada, no llores más...”*. Entonces cambiaban la cara y la expresión de angustia desaparecía. Podemos utilizar las canciones para adecuarlas a las necesidades de los niños y trabajar con ellas los aspectos subjetivos que van surgiendo poco a poco. Winnicott (1960) habla sobre la necesidad del niño de compartir la propia experiencia subjetiva con otro ser humano. Cuando ésta no encuentra respuesta, la reacción emocional del sujeto es de vacío y desesperanza. Cuando la encuentra es de armonía y plenitud... Por ejemplo, el poder

sentir en este caso “el enfado” de mamá...o del profesor...porque ha pasado alguna cosa que no debía, y la reconciliación posterior ayuda a colocar los sentimientos en su lugar. También en este ejemplo se puede hablar de aquel llanto que tiene el patito que está triste porque no lo entienden...o no le dejan hacer lo que el quiere, como tantas veces les sucede a ellos. Son un continuo de sentimientos colocados a fuera que facilitan al niño, su acercamiento.

Otra canción muy bonita, explicaba la historia de un pájaro que vivía en una jaula, y comenzaba diciendo “*era un pajarito lindo como tu...*” mientras les señalaba con el dedo. Continuaba: “*el pajarito no estaba contento, él quería sol, él quería aire, él quería volar, volar por los aires...*”, mientras la cantaba, la voz y la expresión de mi cara era triste; entonces observaba que sus caras impertérritas, al igual que sucedía con la canción del “patito” comenzaban a manifestar expresiones y cierto nerviosismo que a lo largo de la jornada no se observaba, y que en cambio aparecían a través de la canción. Siguiendo con la canción, la vida del pájaro cambió cuando se le abrió la puerta de la jaula y pudo volar. Entonces con la voz alegre, animada y fuerte, y con una expresión de alegría en la cara, seguía cantando la canción mientras los niños empezaban a mover su cuerpo, alzarse, abrir los ojos entusiasmados, y aparecían sonrisas. Acababa explicando como el pajarito, ya contento, podía hacer lo que más deseaba, salir de su jaula y poder volar.

La canción nos servía para hablar de ellos a través de este pajarito que estaba triste porque no lo entendían o no podía hacer lo que más le gustaba...pero que poco a poco, pudo solucionar su “problema” y sentirse mejor, estar más contento... *Vosotros también os ponéis tristes o enfadados a veces, cuando Pilar no os entiende, o cuando no os salen las cosas como queréis...*; y podemos poner un ejemplo de algo que haya sucedido a lo largo del día. Por ejemplo: “*Pedro se ha enfadado mucho cuando Pilar no le dejaba sacar los zapatos y no podía escuchar lo que le decía...Ahora ya no está tan enfadado, puede pensar un poco lo que Pilar le ha dicho...*” *No siempre estamos igual.*” Y así poco a poco también los vamos acercando a su realidad, a la experiencia diaria que encuentran en nuestra compañía o en casa con su familia, y que nosotros iremos recogiendo y presentando de una forma más asimilable, comprensiva y ordenada.

A veces cuando Juan empezaba a aislarse y a balancear la cabeza y el cuerpo, le decía “*Juan tiene ganas de estar solo y hacer “la campanita”.*” Entonces le acompañaba mientras le cantaba la canción de “la campanita, la ning-ning”. En algunas ocasiones empezaba a pararse, se acercaba y hacíamos alguna cosa juntos, otras iba llevando el ritmo con su balanceo, y otras se reía y podía sentirse jugando un poco.

También podemos utilizar la canción en momentos puntuales de angustia donde no cabe ninguna palabra de consuelo. Por ejemplo, cuando se da un tiempo de dolor importante, bien por una gran frustración, o por la angustia que puede producir en ocasiones su impotencia..., canto o tarareo por ejemplo, la canción “el noi de la mare”, o la “canción de cuna de Brahms”, con una voz acogedora y suave, mientras lo recojo en los brazos; esta sirve para recuperar un clima de tranquilidad y bienestar que de otra manera se hace imposible. Más tarde podemos hablar de aquello que ha provocado la desesperación.

En este espacio interactivo también podemos trabajar la simbolización con imágenes. Podemos asociar una canción a un dibujo y preguntarle cual es canción que querría cantar. Les presentamos en cada ocasión el dibujo y le repetimos el nombre de la canción. Cualquier movimiento o gesto que veamos se puede aprovechar para interpretarlo como

una elección, siempre que no haya posibilidad de lenguaje verbal. De este modo comenzamos a poner otro símbolo a las palabras que gusta escuchar y que hacen sentir alguna emoción.

La canción, por ella misma, a su vez, nos sirve como símbolo de diversas actividades; como una herramienta más que anticipa lo que vivirán. Podemos identificar diversos momentos del día a través de esta, y cantarla siempre que se va a hacer aquella actividad. Será necesario hacerlo siempre durante una buena temporada. Si queremos que nos sea útil, cuando planificamos la actividad, hemos de tener en cuenta el tiempo que necesitamos para cantarla. Pasados unos meses podremos hacer preguntas como: “*A donde vamos cuando cantamos esta canción?...¿Quién se acuerda?...¿Qué haremos ahora?...*”, y utilizarla como una herramienta favorecedora del recuerdo, la memoria, y la anticipación.

Este espacio intersubjetivo que se dará entre el adulto y el niño a través de “la hora de la canción” se convertirá en un medio en el cual, el niño, empezará a proyectarse y a desarrollar el proceso de diferenciación e individuación (J. Coromina 1985), encontrando partes y emociones de él mismo que le acercaran un naciente “sí-mismo emergente” (Stern 1984)

## Conclusiones

Con el presente trabajo he intentado desarrollar y mostrar ejemplos sobre:

- Cómo crear nuevos espacios interactivos “estar con” a través de experiencias relacionadas directamente con los sentidos.
- Como a partir de un marco compartido de experiencias y significados, los infantes experimentan, en palabras de D. Stern, “la emergencia de una organización, (...) de unas redes que se van integrando” (“sí-mismo emergente”), para llegar, en la medida de las posibilidades de cada uno, a un “sí-mismo más subjetivo”.
- Como la esperanza, la perseverancia, y la capacidad empática del profesional pueden favorecer la experiencia íntima de “tiempo recobrado” en los infantes autistas.
- La importancia de ofrecer un espacio interactivo como un eje transversal y de forma sistemática para favorecer la estructuración espacio-temporal en los infantes.

Todo ello con la pretensión de que, poco a poco, el infante autista, sea más capaz de:

- Reconocer la importancia de sus sentimientos como medio para conocer el entorno.
- Utilizar la percepción, la orientación, la memoria y la atención como herramientas para interactuar con el medio.
- Interesarse por el juego y otras actividades propias del entorno infantil utilizándolas como forma de relación y expresión de afectos y sentimientos.
- Aceptar el dolor físico como fuente de displacer y el bienestar como fuente de placer.

## REFERENCIAS

- ANDERSON, R. (1994). *Conferencias clínicas sobre Klein y Bion*. Paidós. Psicología Profunda.
- BLEICHMAR, E.D. (2000). *Lo intrapsíquico y lo intersubjetivo. Metodología de la psicoterapia de la relación padres-hijos/as desde el enfoque modular transformacional*. Aperturas Psicoanalíticas, Nº 6.
- BLEUCA, J. y AZNAR, C. (1990) *Actitud del adulto al lado del niño psicótico y autista. Acción espontánea y proposición*. III Jornades catalanes d'Autisme i psicosis infantils.
- BUÑUEL, J. (1990) *Una organización funcional neurológica diferente. Causas, evolución y diagnóstico*. III Jornades catalanes d'Autisme i psicosis infantils.
- COROMINES, J. (1991) *Psicopatología i desenvolupament arcaic.*; Ed. Espaxs.
- COROMINES, J. (1985) *Defenses Autístiques en nens psicòtics: Estudis Aplicacions en psicoteràpia i psicopedagogia*. Revista Catalana de Psicoanàlisi, vol. II, nº2
- DRYZUN, J. (2005). *Aspectos intersubjetivos de la técnica analítica. Estados de aislamiento*. Aperturas psicoanalíticas, nº 21.
- FONAGY, P (1991) *Thinking about thinking: some clinical and theoretical considerations in the treatment of a borderline patient*. International Journal of psycho-analysis, 72; 15-22.
- KOHUT, H (1971) *The analysis of the self*. Nueva York: International Universities Press.
- LYONS-RUTH, K. (1999) *El inconsciente bipersonal*. Aperturas psicoanalíticas nº4.
- MELTZER, D. (1984) *Exploraciones del autismo*; Ed. Paidós.
- MITCHELL (1993) *Conceptos relacionales en psicoanálisis*. Aperturas psicoanalíticas, nº 4
- ORANGE, D.M., ATWOOD, G.E., STOLOROW, R.D. (1997). *Working intersubjectively: Contextualism in psychoanalytic practice*. Hillsdale, NJ: The analytic Press.
- RESNIK, S. (1990) *Aspectos normales y patológicos del autismo*. III Jornades catalanes d'Autisme i psicosis infantils.
- SLADE, A. (2000). *Representación, simbolización y regulación afectiva en el tratamiento concomitante de una madre y su niño: teoría del apego y psicoterapia infantil*. Aperturas Psicoanalíticas, nº5.
- SPITZ, R. (1965) *El primer año de vida*. Fondo de Cultura Económica.
- STERN, D. (1998), *The "something more" than interpretation*. Aperturas Psicoanalíticas, nº 2´
- STERN, D. (1985) *El mundo Interpersonal del Infante. Una perspectiva desde el psicoanálisis y la psicología evolutiva*. Paidós.
- STEINER, J. (1994) *Replegaments Psíquics*. Columna.
- TUSTIN, F. (1992) *El cascaron protector en niños y adultos..* Amorrortu ediciones.
- TUSTIN, F. *Barreras autistas en los pacientes neuróticos..* Amorrortu Ediciones.
- VILAGUT, P. (2007) *Una experiencia docente con niños autistas. Una experiencia de relación. Una aplicación del psicoanálisis*. Revista [www.psicoterapiarelacional.es](http://www.psicoterapiarelacional.es) v.1, nº 1
- VILOCA, LL. (1999). *Ansietats Catastròfica: de la sensorialitat a la comunicació*. Revista

Catalana de Psicoanàlisi. Vol XV/núm. 1

- VILOCA, LL. *De la discontinuïtat a la continuïtat en la relació d'objecte*. Revista Catalana de Psicoanàlisi, nº1, 1999.
- VIETA, F (2007). *Espacio-tiempo mental*. Clínica e investigación relacional. Vol 1, nº 1. [www.psicoterapiarelacional.es](http://www.psicoterapiarelacional.es)

## NOTAS

---

<sup>1</sup> Por razones de espacio el presente artículo ha sido dividido en dos partes. La segunda se muestra en el presente número y la primera que hace referencia se publicó en: Vilagut Macià, Pilar. (2008). El niño autista. En busca de espacios interactivos "estar con" dentro de un marco educativo y terapéutico. Primera parte. *Clínica e Investigación Relacional*, 2 (2): 379-396. [ISSN 1988-2939]

[<http://www.psicoterapiarelacional.es/CeIRREVISTAOnline/CEIRPortada/tabid/216/Default.aspx> ]

<sup>2</sup> Pilar Vilagut Macià trabaja en la Unitat d'Educació Especial. CEIP Josep M<sup>è</sup> Jujol. C/Riera de Sant Miquel, 41 08006 Barcelona. Es docente en la Universidad Autónoma de Barcelona en la Facultad de Ciencias de la educación, del curso de libre elección: La escuela, una herramienta terapéutica para los niños autistas. Despacho profesional: C/ Vico, 32, 1<sup>º</sup> 1<sup>ª</sup> 08021 Barcelona. Telf.:934144931. Correo electrónico de contacto: [pvilagut@xtec.cat](mailto:pvilagut@xtec.cat)