



Una experiencia docente con niños autistas. Una experiencia de relación (Una aplicación del psicoanálisis)

Pilar Vilagut Macià¹

Unitat d'Educació Especial. CEIP Josep M^a Jujol. Barcelona

Desde la práctica docente, a partir de algunas de las conductas que manifiestan los infantes autistas, y bajo una visión relacional y psicodinámica, la autora nos acerca a la comprensión del “mundo” autista y nos ofrece propuestas de intervención útiles tanto en el marco de la escuela especial u ordinaria, como en un encuadre de psicoterapia. Crear un contexto intersubjetivo que ofrezca un clima de seguridad, favoreciendo el despliegue de los afectos a partir de la subjetividad del docente activará el vínculo entre ambos. Crear contextos interactivos “estar con”, organizar las sensaciones que reciben, la contención emocional frente a la ausencia de capacidad reguladora de su experiencia afectiva, activarán el self del infante ayudándole en su vinculación con el entorno, en el re-conocimiento de sus emociones y en la incorporación de nuevos aprendizajes. La confianza, la perseverancia, la firmeza, y la comprensión de que se está ante un proceso gradual y lento, son algunas de las “herramientas” que propone para promover el cambio en estos niños/as especiales.

Palabras clave: Autismo, contexto intersubjetivo, vínculo, contextos interactivos “estar con”, sensaciones, contención emocional

Within the context of the educational practice and considering some behaviour in autistic children, the author of the paper approaches us, under a relational and psychodynamic perspective, to the comprehension of the “autistic world”. She offers us useful therapeutic proposals in special and ordinary school as much as in psychotherapeutic setting. When we create an intersubjective context offering a safety atmosphere, favouring the development of the affects from teacher's subjectivity, we activate the link between both. Interactive contexts- “being with”-, organization of sensations and emotional contention in front of the lack of regulating capacity for affective experience, will activate *child's self* and help him to link with his environment, to recognize his emotions and to incorporate new training. When we deal with such a gradual and slow process, confidence, perseverance, firmness and understanding are essential tools to promote changes in these special pupils.

Key Words: Autism, intersubjective context, link, interactive contexts “being with”, sensations, emotional contention.

English Title: A teaching experience with autistic children. A relationship experience (An application of psychoanalysis).

Cita bibliográfica / Reference citation:

Vilagut Macià, Pilar. (2007). Una experiencia docente con niños autistas. Una experiencia de relación (Una aplicación del psicoanálisis). *Clinica e Investigación Relacional*, 1 (2): 448-466. [ISSN 1988-2939] [<http://www.psicoterapiarelacional.es/portal/>]

Introducción

La estructuración del pensamiento se da al inicio de la vida en los primeros contactos que el niño hace con el mundo que le rodea. Los recién nacidos reciben diversas sensaciones a través de los sentidos y es la madre (o quien hace su función), la que va poniendo orden a todos los acontecimientos que van viviendo verbalizándolos, conteniendo sus manifestaciones y sentimientos. Partiendo de una dotación de base correcta, las características de su self dependerán, de la capacidad de empatizar de los padres con su pequeño (D. Orange 1997), partiendo, al mismo tiempo, de su propia subjetividad. Los pequeños, van estableciendo un vínculo y diferentes relaciones de objeto con las personas que los cuidan, al mismo tiempo que se constituirán en un objeto para ellas. Así, el self del bebe irá constituyéndose en un contexto ínter subjetivo (Dio Bleichmar, E. 2000).

En los niños² afectados de autismo se dan graves dificultades que no permiten este contacto tan básico e imprescindible para el crecimiento y que impiden establecer los lazos emocionales generadores del pensamiento.

Afecta a una media de cinco niños aproximadamente entre una población de diez mil. Se da más a menudo en niños que en niñas y se pueden encontrar casos en los que va asociado a otras deficiencias o trastornos.

El primero en definirlo fue el Dr. Leo Kanner en el año 1943. Lo definió como “un trastorno cualitativo de las relaciones sociales, con alteraciones de la comunicación y el lenguaje, con una carencia de flexibilidad mental y comportamental.”

Veamos que expresaba el Dr. Kanner sobre su paciente Paul de cinco años: “No existía de su parte, lazo afectivo alguno con personas. Se comportaba como si las personas mismas no importaran o aun como si no existieran. No establecía diferencia entre que se le hablara amistosamente o con dureza. Nunca miraba el rostro de la gente. Si llegaba a entrar en relación con personas, las trataba a ellas, como si fueran objetos”. Con su trabajo e investigaciones estableció la diferencia entre este síndrome y la deficiencia mental.

Unos meses después de la publicación de su artículo, el Dr. Hans Asperger dio a conocer algunos casos de niños con “psicopatía autista” en Viena. Destacaba las mismas características que Kanner. “El trastorno fundamental de los autistas, decía Asperger, es la limitación de sus relaciones sociales. Toda la personalidad de estos niños está determinada por esta limitación”.

En la actualidad se llevan a cabo diversos estudios e investigaciones relacionadas con la genética, bioquímica, neurofisiología y anatomía cerebral que aportan datos importantes pero aún no suficientes, sobre posibles causas que favorecen la aparición de este trastorno. Estas, no son incompatibles, nos dice P. Ferrari, con la comprensión de los mecanismos psicodinámicos aportados por investigaciones psicoanalíticas o cognitivas, así como de la combinación de todos estos factores con otros ambientales.

Dado que se origina en los primeros meses de vida vemos, pues, crecer niños que no responden a los indicadores evolutivos como la sonrisa, la conexión y seguimiento de la mirada hacia el objeto; con carencia de llanto en ausencia de la madre y falta de conductas anticipatorias; comportamientos en los que manifiestan un gran aislamiento; conductas estereotipadas i repetitivas; carencia o excesivo tono muscular, con balanceos de partes del

cuerpo o todo él; manifestaciones de gran angustia y ansiedad, con conductas idiosincrásicas incomprensibles para nosotros; también dificultades para reconocer el dolor y resistencia a los cambios del entorno y en algunos casos con ataques violentos hacia ellos mismos y/o a los otros.

Son niños que sufren una desconexión con la realidad que los envuelve. Basan “su mundo” en las propias sensaciones corporales o las que encuentran en los objetos y las personas, que pueden ser vividas también como objetos. Tienen un déficit emocional muy grave con una carencia del sentimiento de ser y de individualidad, con graves dificultades para reconocer al otro.

Objetivos, metodología y herramientas a tener en cuenta.

El trabajo que presento a continuación trata de una experiencia vivida en una escuela pública de educación especial, en una población cercana a la ciudad de Barcelona. El equipo de profesionales³ que atendíamos a los niños afectados de autismo disfrutábamos de un buen acuerdo en relación a la comprensión de los niños y la metodología de trabajo. Nuestra tarea era supervisada por una psicoterapeuta especialista en este tipo de *handicap*⁴. En el centro se atienden alumnos de 3 a 18 años no solamente autistas o con trastorno del espectro autista, sino también otros que sufren diversas dificultades.

Estos son los objetivos y metodología en el momento de iniciar el trabajo educo-terapéutico (M. Ortiz, 2007):

- Favorecer el contacto relacional i emocional partiendo de la organización de las sensaciones que reciben a través de los sentidos y pasando por la emoción que les provoca;
- Crear contextos interactivos “estar con” (Stern 1985) que ofrezcan alternativas a sus conductas repetitivas y estereotipadas vividas en soledad, y que permitan la activación del vínculo docente-alumno;
- Contener la emoción frente a la carencia de una capacidad reguladora de la experiencia afectiva;
- “Ser” su pensamiento, es decir, partir de la subjetividad del docente para activar el self del niño;
- Crear, poco a poco, un contexto intersubjetivo maestro-alumno que ofrezca un clima de seguridad que permita el despliegue de los afectos,

Conjuntamente con los espacios y los contenidos a enseñar, provocaran diariamente en el niño una reacción (o no) que al mismo tiempo será interpretada por nosotros y devuelta de una forma más comprensible y funcional.

Todo ello son herramientas que le ayudarán a:

- Establecer diversas vinculaciones con el entorno y los adultos que cuidamos de ellos.
- Descubrir progresivamente su subjetividad con sus sentimientos y emociones, sus gustos y preferencias.
- Ponerlos en contacto, poco a poco con sus capacidades, por pequeñas que sean, y utilizarlas para ampliar su autonomía.

Este es un proceso largo y lento. En él son importantes:

- Las motivaciones en la relación padres-hijos, la función reflexiva (P. Fonagy, 1995) del conjunto familiar y la capacidad para regular la angustia y los afectos de su hijo.

- Cómo el docente se sitúa frente a estas herramientas que la escuela le ofrece y del niño gravemente afectado; cómo puede entenderlo y recoger sus manifestaciones frente a lo que se le da día a día; también de su capacidad de regular la propia angustia y afectos.
- Cómo la escuela y la administración correspondiente los comprende y puede hacerse cargo de sus necesidades de personal, espacios, horarios, así como de apoyo a sus familias y a los docentes, a través de grupos de trabajo, supervisión y otros recursos profesionales.

Afortunadamente, el autismo, no siempre se manifiesta con la misma intensidad en todos los que lo sufren. Su evolución dependerá de factores tan diversos como: las características del cuadro clínico, del cociente de inteligencia, de la atención terapéutica y educativa, del entorno humano y material (Servicios de salud mental en los centros de educación especial. Barcelona 1997)

A continuación expondré algunas de las conductas que manifiestan los niños autistas:

1. Los comportamientos masturbatorios.
2. El “enganchamiento” al cuerpo del adulto.
3. La regurgitación.
4. Las escapadas de clase.

Todas ellas dificultan el desarrollo de una estructura mental, bloquean la vinculación con el entorno y por tanto con las experiencias sociales intersubjetivas, e impiden la capacidad de abstracción y simbolización.

Veremos las pequeñas transformaciones que se dan a partir de la relación vinculante con el docente, de la contención emocional y física, y la comprensión de sus experiencias.

Es a partir de aquí que el niño podrá comenzar a desarrollar “su aptitud de reflexión sobre sus estados psíquicos” (Bion 1962). El logro del sentimiento de confianza y seguridad es prioritario en ellos, y lo alcanzan en la medida que pueden sentir al docente como una parte de ellos, y comienzan a vivir a través de su función reflexiva.

1. Los comportamientos masturbatorios.

Cuando me he acercado a Juan y le he dicho: “...*vamos a jugar un rato...*”, su actitud ha sido desplomarse al suelo y empezar a masturbarse violentamente haciendo un gemido terrible.

Veo que intenta sujetarse el pene entre las piernas. Sus manos se quedan tensas, también duras, sin tocar nada, y los brazos cruzados cogiendo su cuerpo, enganchados fuertemente al pecho, sintiendo la dureza del tórax. También se escucha un ruido duro que sale por la nariz y la boca; los labios apretados en forma de “O” dejan salir la saliva, y toda la piel el sudor.

Juan en este momento es como un cúmulo de sensaciones blandas y duras que se dan en todo el cuerpo; éstas son las que le dan la sensación de existir, como si se tratara de una segunda piel (E. Bick, 1968) que le hace sentir falsamente unido, íntegro. E. Bick, a través de su método de observación de bebés, se dio cuenta de la experiencia que el bebé tiene de ser reunido por un objeto externo, que percibe a través de las sensaciones de la piel, al mismo tiempo que su contacto estimula la experiencia de un objeto que contiene las partes de su personalidad. Pero también observo lo contrario, que si se daba “una perturbación de la función primordial de la piel, puede llevarlo a desarrollar la formación de una “segunda

piel” para mantenerse unido, generando fantasías omnipotentes que evitan sentir la necesidad del otro; el bebe experimenta una disolución o aniquilación y para evitarlo se da sensaciones corporales intensas para así mantenerse unido.

Juan no puede pensar ni reflexionar. Si fuese así veríamos que da una respuesta verbal o gestual a mi demanda; habría algún intercambio. Pero esto no pasa. No tiene ningún contenido en el que pensar, ni siente que haya un espacio donde poderlo dejar. Se encuentra completamente indiferenciado. J. Corominas nos explica que la indiferenciación self-objeto “es la defensa y característica que, en diferentes niveles se encuentra en el autismo (...).Cualquier cosa que haga notar la existencia del objeto significa la desaparición del sujeto, convirtiéndose en nada, en insignificancia (...). No hay conciencia de interior; solamente hay superficie, lo que se ve y se puede tocar (...) facilitando el enclave en la auto-sensorialidad y así seguir manteniendo el estado de indiferenciación”.

Al hacerle una demanda “jugar juntos”, Juan siente la presión de la diferenciación. Vive como una rotura violenta de “su existir”, la aproximación a la conciencia de una posible individualidad; como si le arrancaran una parte importante de su cuerpo. Hay toda una sensación de “prolongación sensorial” que queda rota con mi demanda, aparece un vacío, un agujero en esta parte del cuerpo que le parece haber pedido; un precipicio por donde él siente que puede caer y despeñarse sin quedar sujetado por nada. F. Tustin (Tustin, F.1981) nos dice que uno de los terrores de los niños autistas es esta sensación de perder una parte de su cuerpo que les garantiza su seguridad y su “continuidad de existir” (Winnicott, 1960).

Una sensación continua, que a su vez da la sensación de existencia, sin límite.

Sensación anterior	Espacio vacío	Sensación nueva
Mi propuesta “rompe” esta continuidad		

Mi propuesta rompe su sensación de continuidad abriendo este espacio-agujero, provocando al mismo tiempo otra re-acción sensorial llena de sensaciones duras en todo el cuerpo para poder así suplir el pánico de la aniquilación y mantener este “continuar existiendo”.

F. Tustin continúa diciendo que “(...) la aniquilación es la peor amenaza porque supone la extinción del sentimiento psíquico de existir”; así mismo Winnicott piensa que la experiencia de aniquilación viene dada por una “intrusión del ambiente” (mi demanda) en la omnipotencia infantil (autosensorialidad de Juan), que destruye la “continuidad de existir” del niño.

El origen de estas sensaciones duras está en el final de una sensación blanda o placentera, es decir, en la infinitud sensorial. Diversos autores (Bick, Corominas, Tustin, Meltzer), han observado cómo estos niños viven en un mundo unidimensional o bidimensional; de contacto, de piel a piel, de superficie; de sensaciones auto generadas duras y blandas; que con la ausencia de un espacio continente interno y/o externo les impide mantener la atención a otras que podrían compartir con las personas.

No hay un punto de partida, y por tanto tampoco un final. Puede permanecer así eternamente hasta que aparezca “mágicamente” alguna cosa que cambia la sensación dura

por otra suave y tranquilizadora. No hay pausa, no hay tiempo, no hay espacio, no hay cambio. Como nos dice F. Vieta (Vieta, F. 2007) toda relación se da en el espacio-tiempo, las dos son dimensiones inseparables y el cambio psíquico se da solamente dentro del tiempo.

Así, ¿cómo puedo enseñarle algún conocimiento a Juan?...Quizás primero “deba enseñarle” a sentirse con unas capacidades y posibilidades, todo aquello humano que por el solo hecho de haber nacido ya lleva con él, y él no sabe.

Podría cogerlo sin decirle nada, sentarlo en una silla y dejarlo...Podría “reñirle” enfadada por lo que está haciendo...Y estas intervenciones han sido útiles en otros momentos de mi relación con él. Han sido adecuadas después que ya “nos hemos conocido”, después de vincularnos y relacionarnos; después que ya ha podido tener un poco de contacto con sus pequeñas capacidades y recursos internos. Entonces le he pedido exigente que los busque en su interior, y los utilice.

¿Qué puedo hacer pues con Juan cuando se encuentra en este estado?...

Empiezo a comunicarme con él; a darle un sentido a todo lo que mis ojos van viendo; a los sentimientos, a las conductas, a sus motivaciones, a la relación interpersonal...

Me coloco frente a él...empiezo a hablarle despacito...como puedo, intentando aguantar el dolor que me produce su indiferencia (regulación de la propia experiencia afectiva).

“¿...Que le pasa a Juan...?.... ¿Está triste?... ¿por qué está triste?... ¿Por eso no quiere jugar?...”

“Pero....si Juan es un niño muy lindo....con muchas cosas lindas dentro”....”Mira....así no estas bien....¡cada vez estas más enfadado...!”...

Le hablo de él, de “su sentimiento”, de “su deseo”, de “su cuerpo”.

Todas estas palabras y expresiones aún no tienen ningún significado para Juan. Son abstractas, no son “sensacionables o tangibilizables”⁵ y por tanto no le sirven para salir de su estado caótico. Pero al mismo tiempo son útiles porque son el origen y forman parte de este proceso que yo llamo de “tangibilidad compartida”⁶ en el cual entrará Juan. Tendrán sentido en la medida que yo se lo vaya dando, se las vaya introduciendo en el día a día. Poco a poco penetrarán dentro de él a través de su oído conjuntamente con mi actitud perseverante que lo hará por su vista y el tacto; y así ir construyendo lentamente un espacio interno donde ir las colocando para que finalmente puedan ser utilizadas.

Tengo la sensación que con mi voz soy como “nada”; no soy sólida para él, sino alguna cosa que se confunde con sus ruidos; tengo que hacerme un poco presente con el tacto, aquello tangible, y empezar a introducir un vocabulario nuevo como “fuerte-duro” y “blando-suave”, tan importante para que más adelante vaya cogiendo alguna forma en su interior.

Empiezo a hablarle de su cuerpo, aquello tangible y que provoca una sensación directa. Comienzo a concretar las sensaciones, a buscar una representación en el cuerpo. Una cosa dura y una cosa blanda; los contrastes que en él se dan. “...los dientes son duros, pero la lengua, la barriga... es blanda”...”Juan está blandito como esta lengua”....”parece que las piernas no lo aguantan...!”.....”A ver....¿cómo son estas piernas?”....Toco sus piernas. “Las piernas de Juan son “fuertes” y “duras”, por eso muchas veces puede caminar”.....”Pero ahora... parece que sean blandas...” ¡Cae al suelo! Le hablo de su estado-sensación a través de la conciencia de las partes de su cuerpo.

“...¿Por qué no juegas con Pilar a “hacer música”?...¡Yo sé que a Juan le gusta mucho la

música!....¡Mira qué tengo!”...“Escucha cómo suenan (unos cascabeles)...”...“¡Tú también puedes hacerlos sonar! ¿A ver?.....Va, juguemos los dos...”.

No quiero levantarlo del suelo, prefiero esperar a que lo haga él; quiero dejarle claro que no lo dejaré solo; que estará con él acompañándolo, ofreciéndole alternativas, llevándolo poco a poco, a encontrar sus pequeños recursos para parar estos momentos de desmentalización, concepto introducido por D. Meltzer (*mindlessness*) para explicar el intento de los niños autistas de paralizar, literalmente, la vida mental (creatividad, fantasía, recuerdos...).

Ni con todos mis esfuerzos Juan se levanta; continúa igual. Es una situación difícil de tolerar, frustrante dado que mi actitud no provoca ningún cambio. Se arrastra por el suelo para cambiar de lugar alejándose de mí. Yo continuo con mi actitud y hago el camino que él hace, repitiendo la misma secuencia, sin dejarlo, varias veces.

Después de insistir un rato, se levanta y hace el intento de “jugar” pero vuelve a caer rápidamente. Finalmente no se puede volver a levantar; entonces es cuando ya recojo su cuerpo y lo sujeto fuertemente mientras continuo diciéndole que estoy con él, que no está solo, comienza a distraerse con otras cosas y puede abandonar este estado tan caótico.

Después de unos meses de vivir conjuntamente esta experiencia repetidas veces, Juan ya pudo comenzar a tolerar las interacciones conmigo y relacionarse a través de diferentes objetos-juguetes de la clase. Aparecían momentos en que si yo no satisfacía lo que él quería como por ejemplo: sentarme a su lado a jugar a la pelota, o revolver la arena con la pala, etc., se tiraba al suelo y empezaba a masturbarse, pero en estas ocasiones daba la sensación que en “esta” masturbación había alguna diferencia respecto a la de otros momentos; era como si el aparente consuelo que encontraba antes, ahora ya no se diera; como si poco a poco ya dejase de “serle útil”; era algo puntual. Pasaba a ser más bien una amenaza, un aviso frente a la frustración, en lugar de un estado de aniquilación o vacío en el que entraba anteriormente. Empezaba a tener cierta conciencia, y a disponer de otros recursos para manifestar su rechazo a las situaciones frustrantes, encontrando consuelo con otras actividades ya no tan destructivas.

La masturbación comenzó a aparecer como reacción a situaciones más concretas: a un sobresalto, en las separaciones o ausencias, frente alguna frustración, etc. Mis intervenciones, poco a poco, pasaron a ser clarificadoras de la situación y estimuladoras de sus nacientes recursos internos.

2. El “enganchamiento” al cuerpo del adulto.

“Cuando estás frente a Marco se te cuelga del cuello o se te engancha tanto al cuerpo que parece que *se te metiera* dentro, haciéndose muy difícil separarlo. Puede quedarse cogido por los cabellos sin dejarte ir un buen rato y estirarlos como si se cogiera a una cuerda.”

Al principio no entendía lo que pasaba, ni sabía como “sacármelo de encima”, como hacer variar este comportamiento.

Se encontraba en un estado de fusión corporal para poder evitar la diferenciación y los terrores que ésta conlleva. Aquello no era un abrazo, estaba vacío de sentido y sentimiento. No había espacio ni físico ni mental. No éramos dos, sino uno y sin saber quién se es. Como dice Meltzer “en un estado de fusión, sin perspectiva, sin visión tridimensional, no puede surgir ningún pensamiento”. Éste significa la diferenciación del otro y por tanto la separación de aquel, lo cual es insostenible porque puede suponer también su ausencia que se ha de

evitar a cualquier precio.

Este comportamiento podía aparecer en momentos en los que se le pedía hacer alguna cosa, y con la primera persona que se le pusiera al lado, que estuviera a mano, fuese o no fuese conocida por él. Era igual uno u otro, a sus ojos y a su tacto todos éramos lo mismo, objetos duros que lo tenían que “asegurar” para evitar su hundimiento cuando se abría “el agujero” por donde él sentía que podía caer al hacerse una demanda y tomar conciencia de su separación corporal.

“¡Así es imposible hacer alguna actividad o pedirle atención!... ¡Es imposible enseñarle nada!...” me digo una y otra vez.

Regañarlo para que se desenganche no sirve de nada, no tiene ningún sentido, es un mensaje vacío incomprensible para él y no aporta ningún cambio; responde con indiferencia a mis palabras, es como si no escuchara.

...Irlo desenganchando, primero una mano, después la otra...es imposible; cuando una está fuera, queda la otra; cuando consigo desenganchar la otra (porque es dedo a dedo que hay que abrirlas) entonces vuelve a enganchar, como un adhesivo, la primera.

A demás sus manos cogen la cualidad de “garras” en algunas ocasiones, y otras de cuchillos afilados; se vuelven peligrosas. ¡Hay que vigilar para que no te haga daño!

Dentro de Marco parecía haber mucho miedo, pánico, y siempre que alguno de nosotros estábamos cerca o le pedíamos hacer alguna actividad, aparecía este comportamiento. Los niños hipersensibles, dice Stern (1985) viven en un universo emocional cargado de miedo a la *desregularización*, a la rabia y a sus efectos; viven cada contacto o cambio como un terremoto y necesitan de otro que les regule para ayudarlos a contener, modular y organizar.

Quiero entender su actitud; encontrarle un sentido y aportar, con la comprensión, alguna modificación de su conducta que impide hacer cualquier actividad normal y cotidiana.

Me siento como si fuese un palo, un instrumento al que alguien se sujeta antes de caer al suelo; un elemento duro que flota en medio del océano y al que es necesario agarrarse para sobrevivir.

Los niños autistas viven a través de sensaciones duras-blandas. En este caso la sensación de dureza característica del *objeto autista* (Tustin 1980). Su dureza ofrece, al niño que se siente blando y vulnerable, el sentimiento de estar “a salvo” de un mundo que le parece lleno de peligros indescritibles.

Entiendo que busca alguna cosa donde cogerse, como si el cuerpo no lo aguantase y necesitara de un objeto que suprimiera esta sensación de caída, la ansiedad catastrófica (Bion, W. 1958) dada por la diferenciación. Necesita confundirse con el objeto (el otro) sin darse cuenta de su diferencia ni de los límites corporales, convirtiendo los dos en uno.

Pero también siento que busca algún objeto que al mismo tiempo lo sujete, lo recoja y le ayude a “sentirse”. Observo que no solamente quiere cogerse sino que busca “alguna cosa” con espacio interno que lo pueda contener, *a-coger*, que de alguna manera lo piense, lo recuerde, que poco a poco le permita sentir una identidad diferente (“...parece que se *metiera* dentro de ti...”). Tustin piensa que uno de los terrores que persigue a los niños autistas “es el miedo a ser olvidados y abandonados; lo cual les parece que es lo mismo que ser tirados a un pozo donde su existencia será aniquilada”. Nos explica cómo perder el sentimiento de existencia es peor que morir. Cuando se muere, al menos, se siente que se deja detrás un cuerpo. En cambio cuando se pierde el sentimiento de existir no queda nada. Entonces, cambié de actitud y en lugar de pretender desengancharlo comencé a rodearlo con mis brazos, *a-cogerlo*, *a envolverlo*, *a asegurarlo*, *confiarlo*, y dejar que sintiera la dureza y fortaleza de mi cuerpo-mente que era tan vital para él ya que le aseguraba la

continuidad de existir, mientras, le iba confirmando: “...sí, Pilar está fuerte...sí, sí...y te sujeta... fuerte... para que no te caigas...”.

Lo sujeto así, sin que exista ni una pizca de espacio entre los dos durante unos minutos, para después pasar a decirle: “...pero...no hace falta que la estés tocando todo el tiempo....no es necesario que te enganches tanto, tanto... tú ya me ves con los ojos...”; y le señalo los ojos; “...y puedes escuchar mi voz que te habla, por el oído... Tu puedes recordar que Pilar es fuerte... ..y está a tu lado....puedes recordarlo...”, mientras le voy tocando la cabeza con el dedo.

Le hablo de la dureza y fortaleza que en aquel momento le es tan imprescindible y lo invito a sentirla a través de la mirada y el oído, así como a intentar pensar en ella, a recordarla.

Mi intención es que aun continuando indiferenciado y “*adhesivazo*” a mí, a través de otras apreciaciones sensoriales como el mirar y el escuchar, pueda comenzar a poner una distancia física entre los dos, para facilitar, poco a poco, el paso de la unidimensionalidad a la bidimensionalidad y la tridimensionalidad, y por tanto a la introducción de un espacio mental.

La relación bidimensional es una de las defensas que utilizan los niños autistas. El niño reconoce del objeto sólo una superficie y las características de ésta, que puede ofrecerle diversas sensaciones; no hay contenido ni experiencia propia (Corominas, J. 1991). En la tridimensionalidad se da un estado de cambio mental y el niño empieza a tener una “nueva-visión-del-mundo”, con un nuevo nivel de complejidad: el nivel de los objetos y de sí mismo como continentes de espacio (Meltzer 1976).

Continúo diciéndole: “*Marco también puede estar fuerte...fuerte como Pilar...A ver la espalda de Marco...!*” Y le golpeo su espalda haciéndosela sentir. “¿...Y las piernas?... A ver cómo son las piernas?...también, también son fuertes!”“¿....A ver la barriga?... ¡Oh, está blandita, está blandita...como ahora Marco que pareciera que iba a caer y que las piernas no lo aguantaban!”

Le hablo de los contrastes de su cuerpo. De aquello tangible que puede encontrar en él, y que al repetir diariamente irá integrando y comenzará a utilizar.

Podía pasarse unos minutos *enganchado* a mí escuchando mis palabras, para pasar, poco a poco a relajar su cuerpo hasta separarse. A veces cuando veía que se estaba separando se cogía fuertemente de mis cabellos como si fuesen aquello que le iba a salvar de la caída, con cara de pánico, como un último recurso, y así pasaba unos minutos más, con la mano cerrada fuertemente. En otros momentos, si no estaba enganchado, tenía que tocar mi cuerpo constantemente utilizando sus dedos como si fuesen ojos.

Otra defensa que utilizan los niños autistas para evitar las ansiedades catastróficas que les provoca el contacto con la realidad es la identificación adhesiva, concepto introducido por E. Bick (Bick, E. 1970) y desarrollado también por Meltzer (Meltzer, D. 1975). Con esta defensa, dice Corominas, el niño vive que él es la persona que lo cuida; al principio no hay intercambio entre él y el objeto porque no puede sentir que hay un continente ni un contenido, el otro es vivido como una superficie. Como estos edificios que ahora se reestructuran en nuestras ciudades, conservan la fachada, la sujetan con soportes desde el exterior y por dentro están vacíos completamente; quedan vacíos en su estructura interna.

Cuando lo hacía siempre le explicaba -mientras le dejaba tocarme- de quién era aquella parte que tocaba: “*esta es la cabeza de Pilar...La cabeza de Marco está aquí...*” Y entonces yo tocaba la suya. “...Sí,...sí, ésta es la de Pilar...tú ya la ves...la ves con los ojos. ...Me ves

por los ojos y me escuchas por el oído...sí, por aquí...por la oreja...

Le voy enseñando sus límites y los míos. Él toca mi cabeza, le informo, y al mismo tiempo le toco la suya y se lo explico: *“Ésta soy yo, éste eres tú”*. Y de nuevo lo invito a utilizar los sentidos para que, poco a poco, pueda hacerme presente dentro de él. *“Con los ojos me ves, ves mi forma, estoy aquí, no necesitas tocarme; y con la oreja me oyes, con el sonido también puedo estar presente; no hace falta estar enganchados; podemos estar uno al lado del otro sin necesidad de engancharnos”*.

Lo mismo hacía cuando con su lenguaje ecolálico. Repetía las palabras que oía, enganchándose de nuevo y suprimiendo la diferencia. Las identificaciones adhesivas que al principio son corporales, dice Corominas (Corominas, J. 1991), por contacto, de piel a piel, también se pueden dar a través de la vista o el oído: el niño hace lo que ve o repite lo que oye; su conducta es repetitiva y el poco lenguaje que tiene es sin intención comunicativa. Podía ser alguna palabra dicha hacía un rato o escuchada en casa por papá o mamá. Entonces le aclaraba *“...esto lo dice mamá... ¿qué dice Marco?...¿qué dices tú?...”* o *“...esto lo dice Pilar....qué dice Marco?...Marco dice: ¡ Pilar, estoy contento..! ¡Pilar esto me gusta!...”*

Podemos pensar, ¡qué lío! ¿No le invitamos a confundirse más si es el adulto quien habla como si fuese él? Puede parecer que sí, pero la realidad es que no. J. Corominas nos explica la importancia de “no forzar la autonomía y de funcionar por él durante un tiempo, aunque esto parezca hacerlo más dependiente”. No será hasta más tarde, “después de ir conectando sus sensaciones y diferenciándolas”, que él podrá irse separando y funcionar por sí mismo. Si avanzamos este proceso, continúa explicando, “podemos contribuir a desarrollar un parasitismo, que en lugar de ayudar a madurar la relación acabará por destruirla” (Corominas, J. 1991).

Mas adelante, pasados unos meses, mis intervenciones pasaron a hacer referencia a su estado emocional...al miedo a moverse solo, ...a sentir las cosas nuevas que podía hacer...a la alegría que sentía con lo que conseguía día a día,...a la angustia de las separaciones....Y así, “escuchando” y conteniendo sus gestos y expresiones, “escuchando” la asiduidad o disminución de su lenguaje carente de intención comunicativa en un primer momento, poco a poco, Marco, disminuyó sus miedos y consiguió bastante autonomía, así como a utilizar el lenguaje para establecer sus nuevos vínculos y comunicar sus deseos.

3. La regurgitación

Después de desayunar, comer o merendar Juan provoca la subida de la comida que ha ingerido, a la boca haciendo unos movimientos con el estómago. Regurgita. Puede hacerlo mientras está comiendo, inmediatamente después o en plena digestión. No hay ningún motivo aparente que provoque esta acción.

Este comportamiento tan extraño para nosotros fue descrito por Tustin (1984) llamándolo *formas o figuras autistas*. Éstas son “impresiones” de formas o figuras que tiene el niño autista sobre su cuerpo, que se originan en sensaciones corporales blandas que él se va generando con la finalidad de calmar, tranquilizar y contener sus miedos. Se generan en el propio cuerpo a partir del vómito o regurgitación, de la orina, la saliva alrededor de la boca o colocada sobre otros objetos, la diarrea, los mocos, los balanceos del cuerpo y otras estereotipias.

Juan comienza a mezclar los líquidos del estómago con la saliva, y al mismo tiempo que lo hace subir y bajar por el esófago, se mete las manos en la boca para sentir y recoger esta

papilla, colocarla por todo su cuerpo y otros objetos o personas que estén cerca de él. Mueve la cabeza, la boca y la lengua como si se tratara de una sola pieza, y al mismo tiempo las manos muy velozmente, formando parte del grupo, van arriba y abajo, pasando por la boca, mientras hace el gesto de enjabonárselas a la altura del estómago, llenas de la comida a medio digerir. Hay una indiferenciación corporal, una falta de reconocimiento de sus partes así como del interior y exterior del cuerpo. Al poner sus líquidos sobre los otros objetos, de alguna manera borra el *no-yo* convirtiendo el *afuera* en una prolongación de él mismo.

Juan queda “impregnado” de tal forma que no hay por donde cogerlo ni como acercársele, además de hacer un olor muy desagradable que provoca un gran rechazo. Queda envuelto por una “segunda piel” que lo protege de desintegrarse o de ataques exteriores que podrían provocarlo. Su sentimiento de existencia y seguridad depende del contacto con estos *objetos y figuras autistas* que el mismo genera.

Si no se le para esta actividad, puede pasarse “todo el tiempo del mundo”. Es una actividad de aquellas que no tiene fin y le da, aparentemente, una tranquila sensación de existir. No hay ninguna conciencia de espacio y tiempo, ni mental ni físico.

Le incapacita totalmente para poder mantener cualquier relación interpersonal. Todo él está “ocupado”, “enganchado” a esta práctica de control de sus líquidos, y aislamiento (Tustin 1992); queda parado en este modo de funcionar, parado también en el espacio y el tiempo, sin poder compartir nada con las otras personas y su entorno; de esta manera es imposible que se pueda dar un desarrollo cognitivo y emocional.

Esta visión es muy dolorosa. Ver a una persona en este estado de desconexión con la realidad, tan lejana a...todo!...Da una pena terrible.

Se entra en un estado de incredulidad; comienzas a decirte: “no, esto no es así”. Dudas de aquello que ven tus ojos, i al mismo tiempo piensas “¿Cómo puedo pararlo?”, “¿Qué puedo hacer?” Te sientes incapaz de poder aportar alguna cosa que pueda hacer modificar estas actitudes; “si no para!...”, “no escucha...!”, “no mira...!”, “solamente revuelve la cabeza, la lengua, la boca...las manos!”...

...Y te sientes convertido, delante de él, en un poco más de esta papilla que sube, baja y se esparce en consistencia y olor. Parece que no existiera el suelo que pisa; como si estuviese en otra dimensión, ingrávito, en un espacio inalcanzable para mí al que me siento incapaz de llegar.

Vemos que no tiene “otra cosa” en la que “pensar”. “Le encanta” estar envuelto por sus líquidos y alejado del resto del mundo.

Si no nos atrevemos a traspasar esta “barrera” e intentamos mostrarle un contexto intersubjetivo no hay nada que esperar, no podrá pararse y su dificultad cada vez será más y más grande.

Y no sólo esto, esta actitud incapacita al docente para tomar cualquier iniciativa o interacción. El adulto que está a su lado entra en un estado de tensión y frustración que lo hace sentir enfermar. Se debe parar.

Empiezo a comunicarme con él para intentar salir de este estado de aislamiento en el que estamos metidos.

“Juan, ¿qué pasa?”...Acabas de tomar el desayuno.....A ti te gusta mucho...es bueno”

Empiezo preguntándole que le pasa, intentando encontrar un sentido a su conducta aunque no lo tenga claro. Le recuerdo lo que ha hecho, y lo que creo que es lo que el siente. No creo que pueda entenderme pero sí entiendo que por algún lugar debo comenzar. Mientras le voy hablando y él continúa regurgitando sin escucharme, convirtiendo mis palabras en un

“ingrediente” más de su papilla, con su expresión impertérrita y demoledora. Yo aguanto mi inquietud y angustia.

Le limpio las manos y se las cojo para evitar que se las lleve a la boca. Empieza a sentirse un poco contenido al entrar en contacto con alguna “cosa” tangible (mis manos que lo cogen); una sensación dura que lo hace sentir sujeto aunque él no tenga consciencia de lo que se trata, de que soy yo, otro, que de alguna forma lo estoy conteniendo. Por ahora es sólo que su tacto, duro, le da sensación de seguridad.

“¿Por qué lo sacas fuera de la barriga?”...“¡ha de estar dentro de la barriga!”...

“Como tú...que estas dentro de la clase...conmigo...”... “¿Por qué lo sacas fuera si a ti te gusta?”...Tienes que “guardarlo” en la barriga”, vuelvo a repetir.

Continúo hablándole y esta vez sobre el espacio; el espacio interior y exterior. El tiene un adentro donde poner cosas: la comida que va al estómago. No es plano como una superficie, como ésta *superficie-ropa-Juan* que vemos. Meltzer lo llama estado de unidimensionalidad. Se trata de una relación lineal de tiempo-distancia entre él y el otro, que da lugar a un “mundo” con un único centro fijado en él mismo, sin distinción de estos elementos y de espacio interior y exterior.

“...Si sacas la comida a fuera te pones muy sucio...y a ti no te gusta estar así...”...“mira como te golpeas las manos...te molesta estar mojado... ¡la ropa se ensucia mucho...y la acabamos de poner limpia!”

Ahora hablo del exterior, de la parte del cuerpo que sus ojos pueden ver o deberían ver, de la suciedad y la incomodidad de ir mojado y hacer mal olor, lo contrario de ir limpio y sentirse cómodo.

“Va, ...trágate lo...que la comida tiene que estar dentro de la barriga para ayudarte a crecer”.

Vuelvo a referirme al interior y cómo la comida le sirve para alguna cosa, cumple una función, la misma que cumplirá la escuela y los profesionales que trabajamos con él, “ayudarle a crecer”.

“Ahora iremos al lavabo y lavaremos la cara y las manos...también beberemos agua...el agua te ayuda a tragar...” Vamos al lavabo y allá lo lavo. Hago todos los gestos con él porque solo no puede; es como si no se diera cuenta que cambiamos de espacio y nos movemos.

Más adelante, después de unos meses, la regurgitación comienza a aparecer en momentos concretos, cuando hay una separación o una frustración. Poco a poco se da un cambio en mi discurso y aparece el dolor (“la pupa”) que se hace de esta forma, de la desconexión y el aislamiento que se provoca; de la dificultad para reconocerse y como bloquea el lenguaje, es decir toda capacidad para sentir y crear simbólicamente.

El “agujero de la boca” pasa a convertirse poco a poco en un espacio donde poner palabras, intentando hacer sentir éstas como elementos tangibles. *“La boca se puede “llenar” con la voz, con los sonidos que haces...”*. ¿Realmente se puede vivir como algo tangible? No es sólida como la comida que puede dar esta falsa sensación de plenitud, de no vacío o rotura. La palabra o el sonido se escucha, se oye, no se mastica aunque... ¿Cuántas veces los hemos visto intentando coger las palabras de nuestra boca con sus manos?...¿Cómo si las pudiesen tocar y introducirse adentro!...Seguramente dentro de la barriga...en su mente confundida! A veces le decía cómo la voz hace su camino. El camino que hace el aire...*“Primero piensas una idea dentro de la cabeza y luego la dices con la voz. La voz hace su camino, sale del interior del cuerpo hacia fuera, del interior de la barriga, sube por la garganta y sale por la boca...”*.

Más adelante cuando Juan se enganchaba a darle vueltas a la saliva, la lengua, la cabeza y las manos le decía como estaba moviendo todo para así no tener que pensar en nada. Cómo al revolver la lengua, la cabeza, la comida quizás sentía que mamá, Juan y Pilar estaban todos juntos bien revueltos y mezclados, sintiéndonos a todos lo mismo.

Le recordaba que de esa forma no podía estar ni contento con las cosas que le gustaban, ni triste y llorar por lo que le angustiaba. Era como si se hubiese convertido todo él en una boca para dejar de ser el niño-Juan.

“Pilar sabe que estas aquí...ella te ve y tú también la estás viendo...pero pareces sentirte como una boca que revuelve y revuelve la comida...” Le recordaba que estaba con él y no lo dejaba solo, que lo que hacía no lo ayudaba pero sí la compañía y las palabras de Pilar que él podía escuchar por el oído y guardar en su cabeza para recordarlas más tarde.

4. Las huidas de la clase

Pedro en muchas ocasiones, súbitamente, abre la puerta de la clase y se va por los pasillos de la escuela sin saber hacia dónde y sin ningún objetivo. Yo salgo tras él, lo llamo por su nombre pero él continúa como si no escuchara nada. Salgo caminando, sin correr, y le pregunto hacia dónde va. Me mantengo a su lado sin tocarlo y sigue haciendo “su” recorrido por los pasillos.

Sé que si lo toco, aunque sea con suavidad, recibirá mi tacto como un fuerte empujón y se tirará al suelo. También me he dado cuenta que si me pongo a correr detrás de él, me percibe como una cosa sólida que le está empujando, y entonces corre más. Es como si entre los dos hubiese un palo invisible que nos engancha y al mismo tiempo nos hace mover en la misma dirección y a la misma velocidad. En este caso es mi presencia y mi mirada que son vividas de una manera sólida, como un “tocar”. Un hecho parecido a cuando nos dan una mala noticia y decimos: “me ha caído como un jarro de agua fría”,...pero nadie nos ha mojado.

Decido acompañarlo. Siento que va como perdido y que su salida no es intencionada, no va a ningún lugar. Mientras lo acompaño empiezo a darle un sentido a su acción y a situarlo en un espacio. Hasta ese momento estaba dentro de un lugar, la clase, y ahora ha salido, y no sabemos porqué, pero podemos darle alguna razón.

Le pregunto: *“¿Por qué has salido de la clase?”*, él continúa caminando como si fuera solo y no escuchara a nadie.

Mi impulso es cogerlo, pararlo y hacerle dar la vuelta, pero sé que si lo hago tendré que recogerlo del suelo, tendré que trabajar la consistencia de las piernas, el estar blando o duro, fuerte o flojo y perderé la oportunidad de trabajar estas escapadas incomprensibles.

Si el cae al suelo se olvida del hecho de estar caminando por fuera de la clase; todo pasa a ser “estar en el suelo”, sin tener ninguna conciencia de cómo se ha llegado hasta allí. Como no hay conciencia de espacio y tiempo no puede haber recuerdo de la acción de “salir de clase”, como tampoco habrá de la nueva acción de “caer al suelo”. Todo es una continua sensación que yo me encargaré de parar para ir creando espacio.

La nueva acción, dentro de la “sensación continua”, es como si fuese la primera. Hasta que no consiga disminuir sus temores y empiece a tolerar la conciencia de la separación física no podrá surgir un espacio con imágenes y recuerdos. No podrá disponer de un tiempo mental que le permita pensar, elaborar los preconceptos y conceptos y de esta manera aprender de la experiencia (Vieta F. 2007, en comunicación personal). Por esta razón

continúo haciendo el recorrido poniendo palabras a aquello que va haciendo y a cómo se puede estar sintiendo; a aquello que puede haber motivado su huida del grupo, y al mismo tiempo creo otro contexto interactivo.

“¿Quizás no estabas bien dentro de la clase...o será que no te gustaba lo que estábamos haciendo?”. Le hablo de deseos: “¿Prefieres ir a pasear por la escuela, a ver qué encontramos que te guste?”. Le hago una sugerencia: “Otro día puedes decirme...Pilar...¡vamos de paseo!...Pero no te escapes...¿de acuerdo?...”

En otras ocasiones le he dicho: *“...Pedro...ahora estamos caminando tú y yo, y estamos contentos;...también nos divertimos mucho mirando los dibujos que hay por las paredes, y mirando por las ventanas... ¿Sabes?...los niños que están contentos se ríen...a ver ¿como ríes tu?...Le comunico como parece tener una sensación agradable al salir de la clase y pasear por un espacio sin límites. Le recuerdo que no lo hace solo sino que yo estoy con él, acompañándolo y eso le puede dar más bienestar. También intento ponerle un sentido tangible al paseo, mirar trabajos colgados en las paredes, observar a través de las ventanas...Todo ello son un conjunto de cosas que parecen hacerlo sentir más tranquilo y contento. Le explico qué hace un niño cuando se siente así, ríe, y le invito a hacerlo.*

Después de estar caminando un rato le empiezo a poner el límite: *“Ahora pasearemos un rato más pero no mucho porque en clase sabes que nos están esperando...”*

Le explico que no estamos solos, que hay alguien que nos espera, los compañeros y la educadora, y que nos esperan en algún lugar, en la clase. *“...Ya hemos dado una vuelta;...ahora vamos a la clase...”*

Él solo no toma el camino de vuelta, pasa de largo. Lo cojo por la espalda y lo dirijo hacia el espacio donde hemos de ir. Él se deja caer al suelo y empieza a lesionarse. Entonces le recuerdo el estado en el que se encontraba: *“Parecías estar contento con el paseo que tú y yo hemos hecho...Estabas caminando...muy fuerte...y ahora mira...te has puesto blandito y las piernas no te llevan...Va...ponlas duras y fuertes...levántate!...Iremos a la clase y verás cómo haremos cosas que también te gustan...”*. A veces podía levantarse dándole solamente la mano; otras tenía que recogerlo del suelo.

Durante una buena temporada siempre que se producía una escapada actuaba de esta forma, hasta que poco a poco fueron disminuyendo, y las fuimos convirtiendo en un pseudos “juego de aparecer y desaparecer”; comenzaron a tener cierta intencionalidad con una manifestación de alegría...Comenzaba a darse un primerizo, aunque precario, sentido del self a lo largo del tiempo (F. Vieta, 2007, en comunicación personal). Yo me colocaba en el centro de la escuela mientras iba diciendo su nombre y le preguntaba dónde estaba; él, por diferentes caminos, podía llegar al mismo lugar y aprendió que allí me encontraba esperándolo. Jugaba a estar y no estar. Mientras caminaba, reía, y cuando no lo escuchaba le decía *“Pedro...no te oigo... ¿Dónde estas?”*. Él me contestaba riendo o dando un grito. Yo también fui cambiando mi respuesta introduciendo elementos nuevos y diferentes. Pedro disminuyó su necesidad de “escaparse”, aprovechando las ocasiones en las que todos nos trasladábamos de un lugar a otro, o al ver la puerta abierta de la clase. Poco a poco parecía encontrarse contenido y acompañado dentro de ella; empezaba a sentirse más lleno, y también más continente.

Más adelante comenzó a hacer y deshacer recorridos sin esperar encontrarme en el centro. Yo le decía: *“¡Anda, qué bien te lo pasas! ,,,,¡Estás muy contento!... ¡Caramba... Cómo te ríes!...¡Ya te oigo, ... ya!...¡Me gusta mucho escucharte!...!, ¡y a ti me parece que también te*

gusta estar contento!”.

Después de unos meses de ir trabajando todos estos aspectos un día quiso, de nuevo, iniciar “el juego”, y no le dejé. Estábamos haciendo una actividad con todos los compañeros y no podía salir de la clase; no es que me hubiese propuesto darle una nueva respuesta. No sabía como podría responderme; me esperaba lo peor. Me sorprendió. Su actitud fue dejarse caer desplomado al suelo y...de rodillas dirigirse hacia la puerta. Lo paré y al mismo tiempo le expliqué porqué no podía salir. Él insistía; yo también. Pudimos llegar a un acuerdo. Le propuse salir más tarde.

Sorprendentemente se “portó muy bien” mientras duró la actividad que hacíamos todos juntos y por la cual no podía salir. Todo el tiempo de trabajo y esfuerzo daba su fruto. Pudo tolerar la frustración así como el estar en compañía de los otros.

Para terminar he intentado plantear posibles hipótesis para poder seguir investigando cada una de estas conductas; he hecho un esquema aportando mi visión de cuándo se dan, qué manifiestan y cómo abordar cada una de ellas:

Comportamientos masturbatorios

Cuando comienzan a sentirse sostenidos emocionalmente por un adulto que no se “asusta” frente a sus comportamientos extraños y violentos, que puede ofrecerle una respuesta y alternativas; cuando pueden sentirse contenidos en un espacio físico y mental que les ofrece seguridad y tranquilidad, van desapareciendo estos comportamientos.

Se dan...	¿Qué manifiestan?	¿Cómo abordarlo?
<ul style="list-style-type: none"> – En situaciones en las que se deben diferenciar del adulto. – Cuando se da la rotura de un estado “sensacional”. – Frente las frustraciones: si no se les deja hacer lo que quieren o no les sale lo que esperan. – Cuando se sienten abandonados. – Después de las separaciones de la escuela o de casa. – Cuando viven una situación de cambio: de espacio, de actividad de personas. – Cuando tienen que compartir al adulto. – Cuando hay muchos estímulos sensoriales: ruidos, gente, objetos. – En momentos de confusión e imprevistos. 	<ul style="list-style-type: none"> – Estado de aniquilación y desmentalización. – Vivencia a través de las sensaciones duras. – Desconocimiento de su cuerpo y sus límites. – Miedo a lo nuevo y desconocido. – Soledad y aislamiento. – Incapacidad para comunicarse. – Vacío e indiferenciación. – Necesidad de sostén físico y emocional. 	<ul style="list-style-type: none"> – Aguantando el dolor y la rabia que provoca su indiferencia. – Iniciar la comunicación poco a poco. – Acompañarlos y no dejarlos solos. – Hablar de sus posibles sentimientos y deseos. – Hablarles de su cuerpo y tocarlo haciéndoles sentir sus contrastes: blando-duro, fuerte-flojo. – Ofrecer la actividad de nuevo. – Levantarlos y sujetarlos fuerte hasta que puedan calmarse. – Decirles “esto te hace daño...No quiero que te hagas daño”. – Recordarle: “no estas sólo”. – Clarificarles qué es lo que les ha provocado entrar en este estado, y como puede salir de él.

Los “enganchamientos” al cuerpo del adulto

Cuanto mayor es el conocimiento de su cuerpo y experimentan una contención emocional y física, se manifiestan con mayor tranquilidad y autonomía.

Se dan...	¿Qué manifiestan?	¿Como abordarlo?
<ul style="list-style-type: none"> – Cuando tienen conciencia de la separación corporal. – Cuando tienen miedo a un hundimiento. – Cuando tienen sensación de vacío y no se sienten contenidos. – Cuando se les pide una actividad y han de dar una respuesta personal. – Cuando se sienten muy presionados o perseguidos. 	<ul style="list-style-type: none"> – Necesidad de estar adherido al otro para evitar la diferenciación. – Incapacidad para “funcionar” por sí mismos. – Sensación de vacío que provoca la necesidad de estar sujeto a un objeto duro y fuerte para no caer o desmoronarse. – Carencia de límites. 	<ul style="list-style-type: none"> – Inicialmente tolerar su actitud. Recogerlo con los brazos. – “Asegurarlo” mientras le enseñamos la fortaleza de nuestro cuerpo-mente. Verbalizarlo. – Hacerle sentir su cuerpo, también fuerte y duro. Los contrastes corporales. – Diferenciar cada uno de los cuerpos nombrando las partes que se tocan y diciendo de quién son. Mostrar los límites. – Decir cómo pueden usar los ojos para ver, la cabeza para pensar y recordar, sin necesitar estar enganchados continuamente al otro.

La regurgitación

A medida que interiorizan el apoyo emocional y físico, conocen sus límites corporales y pueden recordar las experiencias vividas en compañía re-encontrándose con ellas, van disminuyendo estas prácticas.

Se dan cuando...	¿Qué manifiestan?	¿Cómo abordarlo?
<ul style="list-style-type: none"> – Quieren estar completamente desconectados de la realidad y aislados. – Tienen miedo y angustia. – Buscan tranquilidad y suavidad. – Necesitan controlar las situaciones externas, convirtiendo “el afuera” en “yo” a través de sus líquidos. – Hay una separación del adulto. – Tienen que compartirlo. 	<ul style="list-style-type: none"> – Se encuentran “enganchados” a una “tranquila” sensación de existir. – Un control de sus líquidos corporales que al mismo tiempo les aporta una falsa sensación de control de lo interno y externo. – Indiferenciación. No hay conciencia de los límites y espacios corporales. – No hay conciencia del principio y el final de una 	<ul style="list-style-type: none"> – Aguantar el dolor y la angustia de su indiferencia. – Contener las manos y colocarnos delante de ellos. – Recordar la acción que han hecho: comer. El sentimiento y la sensación que les proporciona. – Mostrarles el lugar donde debe estar el alimento: el estomago. – Mostrarles dónde se

	<p>acción y de un espacio.</p> <ul style="list-style-type: none"> - Incapacidad para relacionarse con las personas y los objetos. - Sensación de vacío que se niega con éste entrar y salir del alimento. - Falta de interés y motivación. 	<p>encuentran: la clase, el comedor...</p> <ul style="list-style-type: none"> - Decirles qué pasa: se ensucian, no disfrutan, se desconectan... - Dar un significado y comprensión a su conducta: <i>¿Qué tienes?, ¿qué te pasa? ¿Quieres estar solo?...</i> - Ofrecer alternativas: ir a lavarse, sentir el placer de estar limpio, conectado, hacer una actividad en compañía que le brinde tranquilidad. - Un mensaje claro: <i>“esto te hace daño y yo no quiero que te hagas daño. No estas sólo, yo estoy contigo”.</i>
--	---	---

Las escapadas de clase

En la medida en que se encuentran más contenidos, y en contextos “estar con”, empiezan a sentirse más “llenos”, con más actividades de las que disfrutar y con mayor capacidad para sentir y regular sus afectos, disminuyendo con ello las salidas de clase.

Se dan cuando...	¿Qué manifiestan?	¿Cómo abordarlo?
<ul style="list-style-type: none"> - Se sienten desconectados de la realidad que les rodea y vagan por los espacios sin saber qué quieren. - Se sienten invadidos por alguna cosa o sensación. - Se sienten solos. - Hay una sensación de vacío. 	<ul style="list-style-type: none"> - Soledad y aislamiento - Incapacidad para comunicarse. - No hay sensación de ser continente. - Una fuerte presión externa, algo que no les gusta o molesta intensamente. - Algún deseo desconocido, sin nombre, ni forma aún. - Desconocimiento de los propios límites y las normas. 	<ul style="list-style-type: none"> - Salir caminando, sin correr, y llamarlo por su nombre. - Colocarnos a su lado y acompañarlos. - Situarlos en el espacio. Dónde están, qué hacen. - Buscar un significado a la huida: si hay alguna cosa que no les gusta dentro de la clase, si quiere estar solo...Poner una intención. - Mostrarle la norma. Los límites. - Ofrecer alternativas: pasear juntos, volver con los compañeros...

Conclusiones

He procurado mostrar una manera de abordar, en un contexto escolar, las graves dificultades que presentan los niños autistas y que les dificulta y/o impide su desarrollo emocional y cognitivo. Los objetivos principales de esta intervención han sido:

- Ofrecer un clima de seguridad que permita el reconocimiento y despliegue de sus afectos.
- A partir de un contexto intersubjetivo, favorecer un vínculo emocional entre el docente y el alumno.
- Construir una primera noción de espacio-tiempo mental y físico.
- Desarrollar, en la medida de sus posibilidades, su capacidad reguladora de la experiencia emocional.
- Organizar su caos sensorial así como el reconocimiento de algunas partes corporales.

Los elementos de los cuales se ha partido han sido:

- Del reconocimiento de las emociones y la capacidad de regular la experiencia afectiva del docente así como de su función reflexiva.
- Del ofrecimiento de contextos interactivos “estar con”, alternativos a sus actitudes estereotipadas vividas en soledad.
- De la contención emocional y en ocasiones física del niño en interacción con el docente.
- Mostrando los contrastes sensoriales en el propio cuerpo.
- Favoreciendo el conocimiento de sus límites corporales y su capacidad para recordar.
- Activando el self del niño a partir de la subjetividad del docente.

Hemos visto como los niños iban integrando y tolerando, en la medida de sus posibilidades, la contención que día a día se les ofrecía, así como las actividades compartidas. Poco a poco iban construyendo su naciente self en un contexto intersubjetivo que les ofrecía un clima de seguridad y confianza, en el cual, poco a poco, se atrevían a desplegar sus afectos, mejorando su capacidad de regulación emocional y autonomía.

REFERENCIAS

- ANDERSON, R. (1994). *Conferencias clínicas sobre Klein y Bion*. Buenos Aires: Paidós. Psicología Profunda.
- BARBOLLA, M.A., GARCIA VILLAMISAR, D.A. (1993). *La “teoría de la mente” y el autismo infantil: una revisión crítica*. Revista complutense de educación, vol. 4 (2) 11-28. Universidad Complutense de Madrid.
- 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.
- COROMINAS, J. (1991). *Psicopatología i desenvolupament arcaic*.; Barcelona: Espaxs.
- COROMINAS, J. (1985). *Defenses Autístiques en nens psicòtics: Estudis i 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.
- FERRARI, P (2000). *L'autisme Infantil*. Madrid: Biblioteca Nueva.
- FLORES, G.E., PASTORINO, M. (2005). *El enigma de la emocionalidad en el autismo. Una contribución a partir de los aspectos de W. Bion y D. Meltzer*. Fundamentos en humanidades. Universidad de San Luís año VI, Nº II.
- FIESCHI, H. (1997). *El cos, la representació, el joc*. Revista Catalana de Psicoanàlisi Vol. XIV nº 2

- MELTZER, D. (1984). *Exploraciones del autismo*. Barcelona: Paidós.
- OLIVA, V. i VILOCA, LL (1992). *De l'autosensorialitat a la representació simbòlica en el tractament dels nens autistes*. Revista Catalana de Psicoanàlisi, vol nº IX, nº 1-2 1992
- ORANGE, D.M., ATWOOD, G.E., STOLOROW, R.D. (1997). *Working intersubjectively: Contextualism in psychoanalytic practice*. Hisdalle, NJ: The analytic Press.
- ORTIZ, M. (2007). *Pautes d'intervenció educo-terapèutiques a l'ies*. Ambits de psicopedagogia nº20
- RIVIERE, A. *Desarrollo normal i autismo*. Universidad autónoma de Madrid. Pagina autismo.
- SANMARTINO, M.E. (2001). *Estados autistas en pacientes adultos*. Actualidad psicológica. Autismo.
- SEGAL, A. (1989). *La obra de Anna Segal*. Barcelona: Paidós.
- SERVEIS DE SALUT MENTAL (1998). *En els centres d'educació especial. Necessitats i programes*. Barcelona
- 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.
- STERN, D. (1998). *The "something more" than interpretation*. Aperturas Psicoanalíticas, nº 2
- TUSTIN, F. (1981). *Autistic status in children*, Londres, Roulledge and Kegan Paul.
- TUSTIN, F. (1992). *El cascaron protector en niños y adultos*. Buenos Aires: Amorrortu ediciones.
- TUSTIN, F. (1998). *Barreras autistas en los pacientes neuróticos*. Buenos Aires: Amorrortu Ediciones.
- VILOCA, LL. (1999). *Ansietat Catastròfica: de la sensorialitat a la comunicació*. Revista Catalana de Psicoanàlisi. Vol XV/núm. 1
- VILOCA, LL. (1999). *De la discontinuïtat a la continuïtat en la relació d'objecte*. Revista Catalana de Psicoanàlisi, nº1, 1999.
- VIETA, F (2007). *El espacio-tiempo mental. Más allá de la relación*. Clínica e investigación relacional. Vol 1, nº 1. www.psicoterapiarelacional.es/clinicaeinvestigacionrelacional
- WINICOTT, D (1991). *La por a l'ensorrament*. Revista Catalana de Psicoanàlisi, Vol. XV nº

NOTAS

¹ Pilar Vilagut Macià trabaja en la Unitat d'Educació Especial. CEIP Josep M^a 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, 1º 1ª 08021 Barcelona. Telf.:934144931. Correo electrónico de contacto: pvilagut@xtec.cat

² Al hablar de "niños" a lo largo del texto me refiero tanto al género masculino como femenino.

³ Trabajamos conjuntamente Teresa Camps, Conchi Capadevila, Montserrat Ortiz, Lali Selles.

⁴ Balbina Alcocer.

⁵ Neologismos que utilizo para describir la necesidad de los niños autistas de tener "alguna cosa", proceda de donde proceda y sea de la categoría que sea, escuchada, visualizada, tocada, sin que inicialmente tenga ninguna conciencia del hecho, sin origen, fin o pertenencia; pero que poco a poco y vivida en compañía, podrá aportarle alguna información sobre él mismo y el exterior; le servirá para conectarse con una experiencia vivida y por tanto pasará a pertenecer a alguien, con un origen y un final.

⁶ Hace referencia al hecho de intentar hacer tangibles las experiencias de cualquier orden que vive el niño autista, en compañía de una persona que trabaja la vertiente terapéutica de la escuela.