

DESCUBRIR, REPETIR, JUGAR: EL JUEGO, LAS SENSACIONES, LAS ANSIEDADES EN LOS NIÑOS CON TRASTORNO DEL ESPECTRO AUTISTA^{1,2}

– Elena Fieschi Viscardi –

Psicoanalista de niños y adultos de la SEP y de la IPA, Psicóloga Clínica, Colaboradora del Centre de Tractaments, Formació i Investigació de Carrilet

LOS INICIOS DEL JUEGO



El juego es un hecho universal, los niños juegan y también juegan los adultos, pero el juego no es patrimonio exclusivo de los humanos: los animales, especialmente los mamíferos, también juegan. El juego que es común en niños y cachorros es el “juego de la lucha”. Es un juego social que en realidad no tiene que ver con conductas agresivas: los niños y los cachorros exploran las relaciones con el otro, gozan del contacto físico, miden sus capacidades. A menudo este juego va acompañado, en niños y animales, de risas, aunque a veces puede haber también situaciones en que uno u otro se haga daño.

Los neurocientíficos han identificado un “circuito del JUEGO determinado genéticamente que mediatiza los afectos positivos en el cerebro de los mamíferos” (Panksepp, 2012). Este sistema está localizado en las regiones cerebrales subcorticales, como los otros sistemas emocionales de base. Están implicados también los circuitos neuronales de la BÚSQUEDA. El niño que juega es en cier-

tos aspectos parecido a un investigador, a un científico y también a un artista. Para que el juego se desarrolle es necesario un entorno seguro y una situación no estresante (Panksepp, 2012). Sabemos que si bien los niños también juegan solos, a menudo el juego se desarrolla bajo la mirada de los padres o por lo menos en su presencia. Cuando la madre hace tareas domésticas o lee, el niño juega a la vez solo pero acompañado, en un entorno seguro. Puede estar largamente absorto en su actividad y su fantasía, pero de vez en cuando dice “¡mira, mira!”.

En cada edad se desarrollan formas distintas de jugar y cada niño escoge los juegos en función de su carácter, de su estado emocional y de su historia relacional. Entre los humanos, como entre los cachorros, el juego tiene una importante función de aprendizaje. Otra función básica es la de vincularnos con el mundo.

Un niño que juega es un niño que experimenta, imagina, descubre cosas y puede utilizar el juego para elaborar emociones y hacer frente a conflictos. La capacidad de jugar es también indicativa de la capacidad simbólica, de su capacidad de imaginar, de ponerse en el lugar del otro. El niño explora los objetos y experimenta con sus propiedades. Los usa en relación a su fantasía, pero también en función de las características de los objetos y de esta forma pone en relación la realidad interna con la realidad externa (Caper, 1996). Explorando la realidad externa repetidamente, aprendiendo de las limitaciones y frustraciones que la reali-

dad interna impone, el niño la compara y la mide con sus fantasías (Eskelinen, Grimalt, 1993).

El juego nace en las primeras relaciones entre el niño y la madre³. El intercambio de miradas, las vocalizaciones, el contacto piel-piel establecen una continuidad entre la relación prenatal madre-feto y el encuentro fuera de la matriz. El niño descubre a la vez su cuerpo y el de la madre. Los niños pequeños a menudo intentan explorar la boca de la madre, una entrada al interior del cuerpo, un lugar preferente de comparación entre las sensaciones propias y las del otro.

La primera manera de jugar –ya presente en la etapa intrauterina, de acuerdo con observaciones ecográficas- es sensorial. El motor inicialmente es la búsqueda y la repetición de sensaciones agradables. Estas vivencias, aún no conscientes, se irán transformando en experiencias compartidas a lo largo del desarrollo. Y a través de este proceso el niño irá experimentando la fusión con la madre y la separación de ella, la identificación y la individuación. A partir de las primeras experiencias se irán formando la sensación del tiempo y del espacio, y del ritmo.

Los juegos de la primera época, con los padres y los abuelos, serán juegos de regazo, canciones acompañadas de gestos, el juego de alzar al bebé, juegos con las manos... y el juego de hacer “cucú-tras”, que según mi manera de ver es fundamental y muy útil para valorar el desarrollo del niño, ya que permite com-

probar cuándo empieza la permanencia del objeto. En este juego podemos ver también la experiencia de la pérdida y el reencuentro del objeto; en ciertos aspectos tiene similitud con el “juego del carretel” descrito por Freud. Pero también se trata de un experimento que hace el niño, que explora las reacciones del otro cuando se encuentran con la mirada.

Los padres, jugando con su hijo, van dando nombre a las cosas del entorno y poco a poco también a las sensaciones del niño, modulan la voz y la expresión de la cara y ayudan así al niño a integrar sensaciones y emociones, a través del acompañamiento, de la contención, de la función alfa (que reelabora las angustias del bebé y se las devuelve de forma digerible), de la repetición conjunta.

¿JUEGAN LOS NIÑOS AUTISTAS? TRES CASOS

El juego, propiamente dicho y en la práctica, está ausente en el autismo, al menos en las formas más graves. A menudo decimos que un niño está jugando, cuando quizás sólo está manipulando un objeto para producir sensaciones que le tranquilicen o cuando repite una actividad que puede parecer de juego pero que carece de las características específicas del juego: el placer, la imaginación, el reír, el compartir, así como la búsqueda y la curiosidad.

MANEL

Cuando vi a Manel por primera vez, en una observación en el aula del Centro Especial al que asistía, tenía cuatro años. En el suelo había un desparrame de construcciones de madera de distintos colores y él buscaba todas las piezas triangulares rojas y las apartaba. No las utilizaba para construir, a no ser que el maestro le ayudara a hacerlo, y no mostraba ningún placer ni interés. No cambió de actividad durante la buena media hora que duró la observación.

Me preguntaba si podíamos decir que Manel estaba jugando con las construcciones. Yo diría que no, no solamente porque no usaba las piezas para su función, para construir, sino también por la ausencia de placer y por el hecho de que no compartía su búsqueda, que era

totalmente solitaria, a pesar de estar en el mismo espacio con otros niños y adultos; por ejemplo, no buscaba la mirada del otro, no le mostraba las piezas o el montón que iba haciendo con ellas. Se trataba de una búsqueda de repetición y, a la vez, las piezas que acumulaba tenían una función parecida a la de un objeto autista, objetos duros que ayudan al niño a sentir que continúa existiendo (Tustin, 1988). Subirana lo describe diciendo que en estas situaciones repetitivas y sin sentido “el niño da la impresión de que en lugar de divertirse lo que consigue es ‘perder la cabeza’” (Subirana, 2004). Manel no investigaba las propiedades de las piezas, no intentaba ponerlas una encima de la otra, solo escaneaba con la mirada la forma y el color y las acumulaba.

Al cabo de unos días empecé una psicoterapia con Manel, de una sesión semanal. Nuestros encuentros se desarrollaban entre muchas estereotipias (aleteo, pequeños saltos, repeticiones de sonidos) o actividades autosensuales (especialmente lamerse las manos y los brazos), con escaso interés por mi presencia. El lamerse las manos correspondía a una *forma autística* (Tustin, 1988): una forma originada en la superficie del cuerpo, no separada del cuerpo del niño. Una forma tranquilizadora y que evita las interferencias desde el mundo externo. En efecto, observé cómo Manel se lamía mucho más cuando me sentía intrusiva, demasiado cerca de él o demasiado insistente en requerir su atención. Las formas autistas, así como los objetos autistas, suplantaban la capacidad de jugar y la sustituyen por objetos-sensación o por formas-sensación (Tustin, 1988).

Disponíamos de diferentes materiales como dados de espuma, pompas de jabón, colores de cera, coches, una pelota, globos de colores... Poco a poco pudimos empezar a hacer torres con los dados, si bien él usaba mi mano para poner las piezas. También me ‘pedía’ –tirándome del brazo- que hiciera pompas de jabón o que hinchara globos, que después yo dejaba revolotear por la habitación. Eso le gustaba. Es decir, aquí había placer, que manifestaba sobre todo con saltitos y aleteo. El problema era que quería repetir sin fin cualquier cosa que le gusta-

ra. Además, seguramente una parte del placer era debida al hecho de utilizarme como una parte de él mismo, a sentir que no había discontinuidad entre su voluntad y mi hacer.

¿Era ésta una primitiva forma de juego? Quizás lo era en su inicio, en el descubrimiento de ese placer, de la novedad. Aunque justamente, la intensidad del placer le asustaba y se refugiaba en la repetición, que tenía más un cariz de reaseguración sensorial que de juego. Este mecanismo es sin duda un gran obstáculo en la capacidad de jugar de un niño con TEA. La repetición de la sensación usurpa la posibilidad de descubrir y transforma cualquier actividad en un fin en sí misma, donde la sensación queda desconectada de cualquier emoción y de la relación con el otro.

MARIO

Otro niño: Mario, de nueve años. Teníamos un cuento ilustrado, que yo había escogido porque era un cuento sencillo, en el que aparecía, sin embargo, un hecho imprevisto, una sorpresa. Trataba de un niño que iba al restaurante con sus padres. Era un niño travieso que provocaba desastres: los espaguetis iban a parar a la cabeza de una elegante señora de la mesa de al lado y finalmente hacía la zancadilla al camarero que caía con la bandeja llena de platos. Esta pequeña historia hacía reír a Mario. Pero en seguida empezó a pedir que le explicara el cuento una y otra vez: la repetición ocupaba el lugar del descubrimiento narrativo. Luego, al cabo de unas semanas, le propuse que representáramos la historieta con los personajes del playmobil. Aceptó con gusto este cambio en nuestra rutina. Como era de esperar, yo tenía que ser el camarero. Cuando el playmobil-niño-travieso-Mario hacía caer al camarero y la bandeja, se reía con satisfacción.

Pienso que ahora sí que estábamos jugando: una actividad compartida, con un hilo narrativo y reírnos juntos. Es cierto que se trataba de una copia, de la imitación de lo que habíamos visto en las ilustraciones del libro. No había imaginación creativa, pero la acción que dramatizábamos recogía su sentimiento de ser un auténtico desastre, su miedo, y lo

¹ Muchas reflexiones de este trabajo fueron elaboradas en el seminario de la SEP “Niños que no juegan”, impartido conjuntamente con Montserrat Guàrdia y Lúcia Viloca.

² Traducción realizada por equipo eipea del original en catalán.

³ Hablaré, para simplificar, de la madre, entendida como la figura cuidadora, y del niño.

expresaba a través del muñequito. No se trataba de lo que llamamos juego simbólico, sino de una externalización de una sensación aún no mentalizada.

De nuevo, este juego se transformó en seguida en una actividad repetitiva, donde la emoción también permanecía cristalizada y desvitalizada: cada día teníamos que hacer lo mismo. Entonces un día el *camarero* se enfadó. Seguramente se trataba en parte de un enactment donde yo expresaba mi impotencia a través de mi personaje. Mario me dijo, como en cada sesión: “¡Jugamos al restaurante!”. Yo cogí el playmobil-camarero: “¡No, no, no! ¡No puedo más! ¡Ya sé que vendrá otra vez aquel niño travieso y me hará caer y se romperán todos los platos! ¡No quiero! ¡Basta!”. Mario se rió tanto que no podía parar. Así, éste fue nuestro nuevo juego: el camarero no quería dejar entrar al niño travieso, que intentaba colarse en el restaurante para repetir la escena habitual.

En este contexto había algo nuevo, porque Mario tenía que pensar maneras para colarse en el restaurante y las palabras del camarero iban cambiando cada vez. Se trataba en el fondo de una lucha entre la repetición aniquiladora y la emoción que le asustaba. Podemos decir que Mario podía llegar a descubrir y compartir momentos de juego, que venían engullidos por la repetición. La experiencia hecha de poder jugar, viviendo emociones y compartiéndolas, acompañada a veces por mis palabras, podía llegar a formar parte de una especie de almacén interno de buenas experiencias y ayudarlo, en algún momento del futuro, a salir del aislamiento y la cristalización emocional.

MANEL

Volvamos a Manel. En otro nivel —se trataba de un niño sin lenguaje, muy indiferenciado, muy sensorial— también había podido descubrir poco a poco actividades diversas, que yo aún no llamaría de juego. Por ejemplo, cada día cogía los colores de cera y los ponía en la caja en un orden determinado. Aquí también, introduje un elemento nuevo y puse alguna cera de pie encima de la mesa. Luego él también lo hizo, imitándome. Vi que este descubrimiento le gustaba. Pero lo que él hizo a

partir de entonces fue exactamente siempre lo mismo: poner los colores en fila con un orden determinado. Repetía y repetía, pero, aun así, era importante el hecho de que hubiera podido *imitar* mi acción, algo nuevo en nuestra relación.

En la necesidad que tenía Manel de repetirlo todo, siempre de la misma manera, dominaba un aspecto sensorial, que se hizo evidente en los primeros acercamientos a mí (y que no estaba tan presente en las repeticiones de Mario). El enganche a la sensorialidad, las maniobras autosensuales que se podían ver en las estereotipias, tenían un peso extraordinario en su dificultad de relación y en la incapacidad de jugar. El producir sensaciones corporales del tipo de las formas autistas, como cuando se lamía las manos, inhibía toda capacidad cognitiva y creativa.

El gran descubrimiento con Manel fue cuando se quedó fascinado por el pañuelo de colores que yo llevaba en el cuello. Inicialmente su interés consistía en disponerlo sobre la mesa y el suelo, sin que hiciera ningún pliegue ni arruga. Empecé a acompañarlo en esta nueva actividad, que tenía un cariz muy obsesivo, no obstante. Entonces empecé a usar el pañuelo (al cabo de unos días había traído uno más grande, muy suave y colorido, pero un poco transparente) para hacer el juego del cucú-tras. Le tapaba con el pañuelo y le buscaba: “¿Dónde está Manel? ¿Dónde está la nariz? ¿La manita?” Eso creaba en él una expectativa. Al principio se quitaba el pañuelo en seguida. Y parecía más interesado en la sensación suave producida por el tacto con el tejido que por ninguna otra cosa (otra *forma* autista). Después podía esperar y cuando yo *encontraba* su cabeza, su nariz o su mano, se ponía contento, reía debajo del pañuelo, disminuía el aleteo como señal de alegría y se mostraba contento con sonrisas y carcajadas. Esta pequeña capacidad de espera era un hecho nuevo. Para los niños autistas la espera es difícil. Toleran muy poco la frustración y una espera muy corta puede significar que el objeto ha desaparecido y con él una parte de sí mismo, como la desaparición del pezón puede hacer sentir al bebé que con él ha desaparecido la propia boca, dejando en su lugar un agujero negro (Tustin, 1988). Es un área de

espera y un tiempo de espera, un tiempo en el que prepararse para algo por lo que vale la pena esperarse (Alvarez, 2012). En Manel, este tiempo de espera tomaba forma debajo del pañuelo de colores.

A veces, sin embargo, me daba cuenta de que Manel quedaba desconectado. Empecé a ponerme debajo del pañuelo con él. Se emocionaba mucho, buscaba mis manos para tocarlas y cuando me acercaba a él y me veía la cara se quedaba mirándome con intensidad y me tocaba. Yo también me lo pasaba bien y creo que éste es un indicador del hecho de que estábamos compartiendo un momento de juego.

Por lo que al significado de este juego se refiere, no se trataba de una forma de elaborar la separación y la ausencia del objeto, como probablemente sería el caso de un bebé que juega a hacer cucú-tras. Era casi como un encontrarnos por primera vez, no era un *reencontrarnos* habiendo estado lejos. Manel me descubría como un objeto aún parte de él y a la vez un poco diferente. Me pregunté si el espacio debajo del pañuelo era un primer intento de espacio transicional. Si eso fuera cierto, entonces nuestro escondernos y encontrarnos sería una forma de juego primitivo, aunque en el encuentro había unos aspectos sensoriales de contacto físico conmigo y con el tejido suave que permitían una relación aún muy fusional entre nosotros. Permitir esta fusionalidad y sentir con él su placer por las sensaciones podía dar lugar al juego. Es muy distinto involucrarse solo en una sensación desconectada que compartir el placer riendo con un *compañero* vivo. Haciendo eso es necesario evitar el riesgo de coludir en la excitación del niño. Pero me parece un riesgo peor el mantenerse a una distancia que puede ser fría y de rechazo o gris y aburrida. El hecho de vivir juntamente con el niño el esconderse, el reencontrarse, las sensaciones físicas de contacto con la seda y con el otro, nos permite dosificar el ritmo y la música del juego, conteniendo las subidas de tono, modulando el retorno a la calma.

TERESA

Ahora os hablaré de una niña, Teresa. También tiene nueve años. Habla con sol-

tura (aunque al principio de nuestra relación era bastante reservada y callada), sabe leer y escribir y asiste a una escuela ordinaria con la atención de una cuidadora y con el seguimiento de la maestra de educación especial, muy competente y cercana. El interés específico de Teresa son los medios de transporte, especialmente los tranvías, el metro y los autobuses. A menudo entra en las sesiones y dice: “¡jugamos a autobuses. Yo soy el 64. ¿Tú quieres ser el 45?” (el 45 pasa por mi barrio, el 64 cerca de su casa). Generalmente, le contesto que yo puedo ser la conductora del 45 o una pasajera. Pero le da igual: le gusta que *cantemos* todas las paradas del recorrido, desde el origen hasta el final. Una a una o por turnos.

Se ve claramente como en este ‘juego’ no hay simbolismo, ella es realmente el 64, y yo soy el 45. Mis palabras no le llegan. Podemos decir que se trata de una equivalencia sensorial: a diferencia de la ecuación simbólica (donde hay confusión entre símbolo y objeto simbolizante, pero hay reconocimiento del objeto) en la equivalencia sensorial aún no existe ningún reconocimiento del objeto: el objeto y la sensación *son* lo mismo. En este caso vemos que Teresa usa una imagen, el autobús, como un conjunto de sensaciones, donde el bus en sí no tiene importancia: se trataría en este caso de una *imagen sensorial* (Pagliarini, 1993; Grimalt, 2005), importante por las sensaciones que produce más que por su significado.

Alguna vez hemos mirado un mapa de la ciudad para visualizar los recorridos de autobuses o metros. Y hemos también empezado a buscar las intersecciones entre su recorrido y el mío. Quizás este encontrarnos tiene algún significado, pero no se acompaña de ninguna emoción. Parece más bien un encuentro técnico entre dos vehículos. Pero es cierto que Teresa se alegra realmente cuando nos encontramos en cada sesión y lo manifiesta con una sonrisa, un abrazo y corriendo deprisa hacia la sala de juego. Aunque nos vemos con una frecuencia baja, echa realmente en falta las sesiones en temporadas de vacaciones o cuando

hay interrupciones. Un día, en la primera sesión después de Semana Santa, repitiendo otra vez los viajes en autobús, escogió ser el 87, que pasa muy cerca de mi despacho. Decía las paradas, pero cada poco volvía a repetir la parada del cruce de debajo del despacho, como si el autobús no pudiera alejarse. Parecía que se hubiera atascado. Le dije que quizás no quería alejarse de mí después de los días de vacaciones. Me contestó que era cierto y me miró con una emoción elocuente.

Me vuelvo a preguntar: ¿estábamos jugando? Creo que en los momentos (la mayoría) en que sólo había una repetición no se trataba de juego. Muchos niños con TEA tienen auténtica pasión por los metros y autobuses y conocen todas las paradas de la red de transporte. Eso les da una sensación de control y de predictibilidad.

En este sentido quiero recordar una pequeña fantasía mía, del inicio de mi actividad profesional con estos pacientes. Aún inexperta, caminaba hacia el centro donde trabajaba. Preocupada por la dificultad de un caso, al ver pasar un autobús, envidié al conductor, pensando que era una suerte poder hacer un trabajo donde sabes qué toca a cada paso, sabes dónde pararte y dónde no, llevas a la gente a puerto seguro. Y yo me encontraba en un mundo profesional lleno de incertidumbres, sin saber qué me encontraría en la sesión, sin saber si sería capaz o no de entender al paciente... ¡Quizás se trataba de una versión más elaborada y simbólica del deseo expresado por Teresa y por otros niños como ella! El recuerdo de esta fantasía mía es al mismo tiempo un ejercicio de función alfa, que transforma las repeticiones desconectadas del niño, el aparente sin sentido de las secuencias de las paradas, en algo ligado a un sentido emocional: el miedo a la incertidumbre, en este caso.

En el episodio que he explicado, después de la Pascua, un elemento nuevo y emotivo (el deseo de proximidad con el despacho y la terapeuta) había entrado en juego y me había permitido conectar la actividad repetitiva de siempre con el

genuino deseo de la niña de estar cerca de mí después de las vacaciones. Este hecho transformó la repetición en un inicio de actividad lúdica, aunque siempre amenazada por una nueva repetición, como pasaba con Mario.

Con el tiempo Teresa ha podido proponerme los juegos que estaba aprendiendo en el parque, con los compañeros de escuela. Se trata de versiones simplificadas del juego del balón prisionero⁴, del escondite y de otros juegos de perseguirse y pillarse, donde lo imprevisto y la emoción tienen una parte importante. En el juego del escondite ha aprendido a esperar, tanto si *paro* yo, como si lo hace ella, y a contar sin correr enseguida a buscarme. Y, cuando se esconde, puede resistir en su escondite hasta que yo la encuentro. Contiene la excitación y la expectativa y se alegra del reencontrarnos. Creo que en esta situación representa realmente a nivel simbólico el encuentro con el objeto después de la separación, a la vez que ayuda a hacer la separación más tolerable.

En el lenguaje común a menudo decimos que un niño juega cuando se entretiene con alguna cosa. Podríamos decir que Manel “juega a recoger piezas triangulares rojas” o que “juega a poner en fila los colores de cera”. Y de Teresa podríamos decir que “juega a autobuses”. Y en algún momento eso puede responder, al menos en parte, a la realidad. Pero hemos observado cómo muchas veces en las actividades sensoriales y repetitivas de los niños con TEA faltan las que consideran las características de la actividad lúdica: la imaginación, la creatividad, la posibilidad de compartir el placer, la narratividad, la emoción, la elaboración. Naturalmente, no siempre todas, ni todas a la vez. En cambio, cuando precisamente dominan la estimulación autosensores y la repetición cristalizada, nos encontramos con lo que Alvarez denominaba *juego vacío sin significado* (*empty meaningless play*) (Alvarez, 2012). Lo llamemos o no *juego*, una tarea fundamental que tiene que hacer quien está con el niño (padres, abuelos, maestros, terapeuta) es ir prestando poco a poco un significa-

⁴ En el original catalán: joc de matar conills.

do y unas emociones que llenen la actividad del niño hasta transformarla en juego auténtico y estar con el niño *dentro* de la actividad acompañándole y disfrutando juntos cuando eso es posible.

¿QUÉ PASA CUANDO UN NIÑO NO PUEDE JUGAR?

Los videos domésticos de niños diagnosticados de TEA han permitido observar situaciones familiares cotidianas, grabadas antes del diagnóstico. Diversos estudios están descritos por Muratori y Maestro (2007) y por St. Clair, Danon Boileau y Trevarthen (2007). Describen, entre otros, las videograbaciones de dos niñas gemelas de 20 meses, una de las cuales, A, fue posteriormente diagnosticada de autismo. En una situación, la madre graba como el padre hace el *juego del monstruo* primero con una niña, después con la otra. El padre se acerca a la niña dramatizando que la atacará con cosquillas. Es una versión de juego físico común a los cachorros de mamíferos. Se observa como la niña B anticipa al padre, empieza a reír con excitación y emoción cuando se está acercando a ella y le mira a los ojos. El padre respeta los ritmos de B, como en una danza, y la niña le responde, como siguiéndole el compás. La niña A, en cambio, no anticipa el juego. Mira al techo, mientras el padre la mira, pero durante momentos más breves que B. De esta forma no se realiza el movimiento de danza entre los dos, es como si intentaran bailar sin ritmo. A se ríe cuando el padre la toca, por la sensación de las cosquillas, que tienen para ella el valor de una estimulación sensorial, no de juego interactivo. Los autores concluyen, citando Beebe (1982): "Si las propuestas sociales de los padres se encuentran con una cara ausente y sin una respuesta en el comportamiento (del niño), los padres acabarían modificando los patrones de su conducta en consecuencia y las acciones sociales empezarán a perder su valor de señal".

Algo parecido se observa en los videos donde el padre anima a cada una de las niñas a andar. Con B se pone delante de ella, mientras que con A se pone detrás de ella y la anima mostrándole un juguete para que dé unos pasos para intentar cogerlo.

Podemos ver así cómo los padres se desaniman o buscan estrategias diferentes para entrar en contacto con sus hijos con dificultades, intentan atraer con objetos más que con su presencia viva. Es fácil que se cree un círculo vicioso, en el que se subrayan aún más los aspectos sensoriales por encima de los relacionales.

Esta vivencia de desamparo y desánimo, frecuente entre los que tratan con un niño autista, la vive también el terapeuta en las sesiones. La repetición infinita, el no sentirse mirado ni atendido, la hipnosis que provoca el dominio de la sensorialidad... todo eso nos puede llevar a dejarnos vencer por el aburrimiento y por el sentimiento de inutilidad. En cierta medida eso es inevitable. Nuestra lucha por mantenernos vivos y por conectar con el pequeño paciente es ya en sí un testimonio, una forma de contención. Como nos recuerda Alvarez (2012), tenemos que ejercer una función de llamada, de reclamo, para podernos hacer presentes e intentar arrastrar al niño, poco a poco, fuera de su desierto poblado por repeticiones y sensaciones omnipresentes, hacia el juego y la relación. ●

BIBLIOGRAFÍA

- Alvarez, A. (1992). *Live Company: Psychoanalytic Psychotherapy with Autistic, Borderline, Deprived and Abused Children*. Londres: Bookworm, Routledge. Traducción al castellano: (2002) *Una presencia que da vida: psicoterapia psicoanalítica con niños autistas, borderline, privados y víctimas de abuso sexual*. Madrid: Biblioteca Nueva.
- Alvarez, A. (2012). *The Thinking Heart*.

Three levels of psychoanalytic therapy with disturbed children. London: Routledge.

Caper, R. (1996). Play, Experimentation and Creativity. *International Journal of PsychoAnalysis*, 77, 859-869.

Eskelinen, T. i Grimalt, A. (1993). Somni, somieig i joc: creixe(r)-ment. *Revista Catalana de Psicoanàlisi*. Vol X, 1-2.

Grimalt, A. (2005). Exploració del concepte d'ideograma oníric i desenvolupaments afins. *Revista Catalana de Psicoanàlisi*. Vol XXII, 1-2.

Maestro, S. i Muratori, F. (2007). Early signs of autism in the first year of life. En Acquarone S. (editora). *Signs of Autism in Infants. Recognition and Early Intervention*. Londres: Karnak.

Panksepp, J. i Bivel, L. (2012). *The Archaeology of Mind Neuroevolutionary origins of human emotions*. New York: Norton.

Pagliarani, M. (1993). El descoratjador passatge de la sensació a l'emoció. *Revista Catalana de Psicoanàlisi*. Vol X, 1-2.

St Clair, C., Danon-Boileau L. i Trevarthen C. (2007). Signs of autism in infancy: sensitivity for rythms of expression in communication. En Acquarone S. (editora). *Signs of Autism in Infants. Recognition and Early Intervention*. Londres: Karnak.

Subirana, V. (2004). El juego en los niños con trastorno autista. En Brun, J.M. i Villanueva, R. (editores) *Niños con autismo. Experiencia y experiencias*. Valencia: Editorial Promolibro.

Tustin, F. (1988). Psychotherapy with children who cannot play. *International Revue of PsychoAnalysis*, 15, 93-106.



"Son características específicas del juego: el placer, la imaginación, el reír, el compartir, así como la búsqueda y la curiosidad"