

La escenoterapia con niños y niñas autistas



– Núria Monreal –

Psicóloga General Sanitaria. Maestra de Educación Especial. Centro Educativo y Terapéutico Carrilet. Miembro del Centro GRUP. Barcelona (España)



– Meritxell Prat –

Psicóloga. Terapeuta Psicomotriz, Bioenergética y Sonido. Consultora social. Consulta privada de Psicología Integrativa. Barcelona (España)

El presente artículo expone la experiencia en torno a un modelo de Psicoterapia grupal de línea psicodinámica aplicada a grupos de niños con TEA (Trastorno del Espectro Autista) realizada desde el 2007 en Carrilet, un centro educativo específico para niños con autismo en la ciudad de Barcelona. Se presentan algunas de las adaptaciones y viñetas clínicas para presentar la escenoterapia como un gran recurso educativo y terapéutico en niños y niñas con un trastorno grave del desarrollo con afectación en la identidad, las relaciones y el simbolismo.

INTRODUCCIÓN

La escenoterapia es una herramienta terapéutica y grupal creada en los años 70 por profesionales de la Fundación Vidal y Barraquer que se sustenta en conceptos de Sigmund Freud, Melanie Klein, Donald Winnicott y Hanna Segal entre otros reconocidos psicoanalistas. Se define como una modalidad de atención psicológica grupal que utiliza la dramatización y la improvisación escénica como formas esenciales de comunicación y expresión. Mediante la dramatización, la expresión de dificultades, inquietudes, preocupaciones o situaciones conflictivas esta técnica promueve “un espacio facilitador para que el conflicto salga a la luz y en el que los miembros del grupo juegan dramatizando, inven-

tando historias y representando papeles que no están conscientes ni intencionadamente relacionados con sus problemas” (Cabré, 2014).

Esta técnica, con una gran diversidad de aplicaciones terapéuticas, es usada en pacientes con una amplia heterogeneidad de perfiles. En este artículo destacamos la experiencia de su uso con niños y niñas con un diagnóstico de Trastorno del Espectro Autista (TEA). Según una gran diversidad de autores como Baron-Cohen, Leslie y Frith (1985), estos niños y niñas presentan afectación en diferentes capacidades como son la atención conjunta, la intersubjetividad primaria y secundaria, la construcción de un yo diferenciado como alguien dotado de mente y pensamiento, así como necesidades y deseos diferentes a los propios. Las dificultades relacionales de estos niños y niñas responden a un aparato psíquico particular que tiene una forma de procesar el mundo diferente. Presentan, a la vez, dificultades en la integración de una corporalidad diferenciada y subjetivada y dificultades en conectar las vivencias sensoriales con las emociones y la conciencia de estas vivencias (Viloca, 2012).

Según estas descripciones, los aspectos comunicativos, representativos y corporales se registran como las principales dificultades de estos niños y niñas y, a su vez, son los as-

pectos protagonistas con los que se trabaja en la técnica de la escenoterapia. Justamente esta apreciación, junto con la práctica llevada a cabo, es lo que nos permite afirmar su adecuación y potencial, tal y como iremos desgranando a lo largo del artículo.

Las viñetas clínicas y adaptaciones de la técnica que se presentan se refieren a una prueba piloto realizada con diversos grupos de niñas y niños con TEA. Estos niños y niñas presentaban capacidades cognitivas y simbólicas bastante preservadas para realizar propuestas sencillas de juego compartido. “La finalidad era la de comprobar si una técnica grupal con un componente claramente lúdico podía favorecer, por un lado, la expresión de sentimientos y emociones a través del cuerpo y, por otro, a un nivel psicopedagógico, proporcionar recursos nuevos en la relación y trabajar habilidades sociales como escucharse, esperar el turno y mirarse” (Monreal, 2014).

El resultado de la experiencia nos sorprendió gratamente. Empezamos a ver cómo niños que no jugaban (Subirana, 2004), con la estructura que ofrecía la técnica, el setting, las adaptaciones adecuadas y la contención oportuna, podían llegar a crear una escena en grupo. Un nuevo marco de trabajo que nos permitía poder intervenir

de forma terapéutica y al mismo tiempo también de forma psicopedagógica en los aspectos citados como esenciales para estos niños y niñas. Los niños eran capaces de recordar las historias y los personajes realizados durante mucho tiempo gracias al impacto emocional generado por la experiencia grupal.

OBJETIVOS E HIPÓTESIS

Algunos de los objetivos de la escenoterapia hacen referencia a aspectos comunicativos, relacionales, simbólicos y también a la comprensión y elaboración emocional. Podríamos pensar que nos encontramos ante una premisa difícil de alcanzar para niñas y niños con TEA, lo que nos condujo a la hipótesis de convertir estas dificultades y posibles carencias en objetivos y potenciales facilitadores del proceso.

La técnica permite trabajar creando escenas de grupo compartidas que representan el motor, reto y propósito para con estos niños y niñas. A lo largo de la experiencia hemos comprobado como la contención de dos co-terapeutas y, a menudo, un observador, una estructura fija y la repetición del procedimiento semana tras semana, permiten ir integrando, de forma progresiva, las premisas básicas para el ejercicio y participación de la escenoterapia.

La *flexibilidad* es un aspecto clave que permite adaptarse a la diversidad de propuestas de todos los componentes del grupo, así como modificar una idea propia, facilitando ciertos cambios en sus aspectos de rigidez y favoreciendo expresiones más creativas. Incluso la *improvisación* aparece como un hilo conductor a lo largo de las sesiones, permitiendo procesos importantes en la expresión del psiquismo de estos niños y niñas con autismo. La incapacidad de acceder a un mundo de fantasía, al juego simbólico o a la imaginación debido a un paro en su aparato psíquico hace necesario que pensemos en opciones que ayuden a reconstruir o reparar algunas funciones. De hecho, cuando hablamos de grupos y tomamos como referentes a autores tan importantes como Bion, Foulkes, Winnicott, Klein o Aucouturier, se nos hace evidente lo complejo y sensible que es utilizar sus aportaciones para trabajar en grupos de escenoterapia. Con esta técnica procuramos trabajar desde la acción para llegar a la comprensión, un intento de crear un espacio

transicional (Winnicott) de diferenciación entre fantasía/realidad o personaje/individuo. Dos procesos fundamentales en la evolución del individuo son la capacidad de mentalizar y la de simbolizar. Ayudar a los niños a conectar las sensaciones con las emociones y poner palabras a las vivencias permite o favorece la simbolización. Sabemos que la repetición será un facilitador como lo será el dibujo/resumen que hagamos al finalizar la sesión que nos permite conocer la mirada del niño hacia la escena vivida y compartirla con los compañeros.

LA TÉCNICA DE ESCENOTERAPIA Y EL SETTING REALIZADO EN EL ÁMBITO ESCOLAR

La técnica de escenoterapia normalmente se realiza en grupos de seis a diez personas de distinto género y que no tengan relación previa entre ellos. Nuestros grupos han sido formados por entre cuatro y ocho miembros, a fin de poder gestionar mejor las individualidades y necesidades de cada alumno. Entre ellos se conocen bien ya que forman parte del mismo grupo-clase y, por tanto, podemos observar dinámicas grupales que ya están creadas y que resultan facilitadoras de aspectos relacionales.

Las sesiones descritas se han realizado en horario escolar y de forma semanal. Su duración ha sido variable según el grupo, entre 45 minutos y una hora y media, y han estado dirigidas por una pareja terapéutica y, en algunas ocasiones, se ha añadido un observador u observadora.

Tal y como sucede en una narración clásica, la sesión tiene un inicio, un nudo y un desenlace:

- Una primera parte en la que todos los participantes esbozan un argumento y distintos personajes.
- Una segunda parte para realizar la representación mientras los terapeutas observan.
- La tercera parte es un comentario conjunto de lo experimentado, tratando de comprender el sentido en grupo y el vivido por cada individuo (Cabré, 2002). Para la adaptación al perfil de niños y niñas con TEA, en este apartado incorporamos la realización de un dibujo como facilitador expresivo y representativo.

LOS CASOS PARTICULARES ENTRE LA DIVERSIDAD DEL GRUPO Y SUS PROCESOS DE ADAPTACIÓN A LAS SESIONES

El caso de Roc: de la necesidad de control a la imitación.

Uno de los grupos estaba formado por cinco niños, la mayoría de ellos con recursos para participar de la escenoterapia y uno de ellos, Roc, con un perfil con más dificultades para su comprensión e integración. Pudimos observar cómo permaneció distante respecto a la actividad durante el primer trimestre, mientras el resto del grupo creaba historias. Necesitaba controlar su entorno de forma compulsiva y buscaba la seguridad a través de la repetición de los acontecimientos que marcaba el calendario. Su cuerpo reflejaba tensión y permanecía rígido y paralizado gran parte de las sesiones. Para elegir su personaje necesitaba recurrir a materiales visuales y concretos que estaban a su alcance colgados en las paredes. De allí salió su personaje, al que se adhirió durante meses, y que le permitió poder vivir con cierta tranquilidad el inicio de las sesiones, dado que sabía que él sería "Rayo McQueen". Poco a poco, se mostró más observador y podía repetir comentarios de los demás niños, incluso podía llamarles durante la representación por el nombre del personaje que habían adoptado.

Roc, a pesar de tener momentos de desconexión, de no tener la capacidad de representar y de sus rasgos obsesivos, fue capaz de adaptarse a esta técnica y llegar a disfrutar. Podía explicar los elementos básicos de la obra, por ejemplo, dónde o qué pasaba, conocía y recordaba los nombres representados por los demás niños y llegó a imitar a veces lo que hacían los demás, relacionándose así con ellos. La imitación, de hecho, es otro de los procesos que está alterado en los niños con autismo, siendo ésta una de las bases del aprendizaje. Por este motivo, consideramos un signo de evolución el momento en que pueden empezar a realizarla. El sentido que se le puede atribuir a la imitación a un nivel simbólico variará mucho en función del niño o niña y dependerá de la capacidad simbólica que haya podido desarrollar; mientras que algunos serán capaces de usar materiales cambiando su utilidad habitual, por ejemplo, simulando hablar por teléfono con un lápiz, otros se limitarán a repetir la acción que hacen los demás. En todos los casos tiene un sentido relacional.

El caso de Marc: la expresión escénica de la ambivalencia emocional.

Marc era un niño muy motivado por la actividad y con un gran repertorio de recursos y mundo de fantasía que fue modificando su rol en el grupo. Desde el principio, aparecieron las ganas de representar personajes que podían ser buenos y malos según el momento. Este hecho era valorado positivamente dada su dificultad en integrar emociones y nos permitía trabajar la dificultad de convivir con sentimientos contradictorios. Marc era capaz de expresar sus ganas de hacer de un robot que destruyera y matara a todos (proyectando una parte más agresiva) y posteriormente explicar cómo se volvería bueno y repararía todo el mal hecho. A pesar de sus palabras, no era capaz de interpretarlo en la representación dado que hacer de malo, para él, equivalía a “ser malo”. Hanna Segal (1957) definió esta idea con el concepto de ecuación simbólica y se refiere a la confusión entre ficción y realidad, produciendo miedo a “convertirse

en”. Marc se quedaba en un paso previo, que era pensar/fantasear en ese posible personaje.

Este niño era uno de los motores del grupo. Protagonizaba muchas obras teniendo un papel protagonista, casi siempre de superhéroe, pero como otros niños progresivamente pudo empezar a hacer de personajes humanos: de policía, de presentador, etc., indicándonos cómo se fue acercando a temáticas más terrenales y cercanas. Si hasta ese momento su función siempre había girado en torno a salvar o ayudar a los demás, se hizo evidente que había sucedido algo en una de las representaciones en la que él era un payés que cultivaba con mucho esfuerzo verduras y frutas. Se pasó un largo rato con una silla del revés que simulaba ser una carreta peinando el supuesto campo, hasta que llegó la hora de recolectar y recoger todo el fruto de su trabajo. En ese momento, juntó a todos sus compañeros para prepararles una merienda y ofrecerles lo que había conseguido. Ese gesto que podemos interpretar como una

muestra de gratitud, fue vivido de una forma especial y tanto el niño como los compañeros mostraron su alegría ante esta preparación de una fiesta/merienda.

El caso de Toni: sobre la confusión entre realidad y ficción.

Toni tenía un diagnóstico de Síndrome de Asperger. Era un niño con capacidad imaginativa y la escenoterapia le permitía poder colocar todos aquellos intereses y fantasías en un espacio donde eran permitidos. Podía crear unos argumentos enrevesados y disfrutaba mientras los elaboraba, pero su dificultad era aceptar la propuesta de los demás y que lo suyo fuera rechazado. La frustración que le generaba era grande y podía inicialmente mantenerse bloqueado en un monólogo lleno de quejas. Toni creó un personaje que fue repitiendo durante el curso. Éste era una bolsa de agua que únicamente se podía comunicar a través del sonido “glup-glup”. Lo representaba dando saltos con los pies juntos y perseguía a los demás compañeros haciendo ese sonido, buscando una especie de “conversación”. Toni podía explicarnos durante la verbalización cómo al hablar un idioma diferente al resto nadie le entendía, a veces le señalábamos que era lo mismo que le sucedía a veces en sus relaciones; que a él le gustaba mucho hablar de tecnología y que la mayoría no le podíamos seguir o no teníamos el mismo interés. También durante el curso hubo algún momento más crítico, donde Toni llegó a confundir la ficción con la realidad. La necesidad de controlar su entorno y personas cercanas hizo que quisiera representar un señor que tenía un mando a distancia desde el que podía detener a cualquiera. Durante la obra, Toni se puso muy nervioso porque su mando “no funcionaba”. Empezó a gritar a todos los compañeros y compañeras para que hicieran lo que él quería. Con esta obra nos dimos cuenta de la importancia de dejar claro lo que era real y lo que no y, como ya hemos comentado, al fallar el juego simbólico y darse la ecuación simbólica, en vez de representar, “se convierten en” el personaje. Ayudarles a diferenciar entre unos y otros y que progresivamente puedan ir colocándose en la piel de un personaje nos permitirá poder ir trabajando la empatía en algunos niños, otra de las grandes dificultades en los niños con TEA.



Dibujo del personaje 'Boom agua'.

El caso de Elena: la comunicación a través del dibujo.

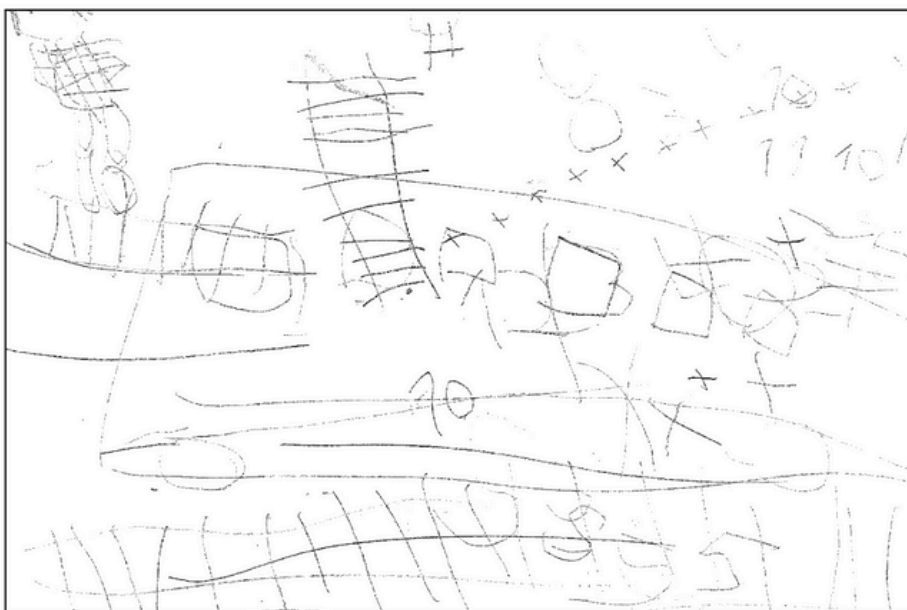
Elena realizó escenoterapia durante dos años. El inicio resultó complicado, ya que a pesar de que podía disponer de ciertas capacidades simbólicas, también mostraba resistencia hacia aquellas actividades que la conectaban con las emociones. Durante el primer trimestre no fue capaz de levantarse del suelo mientras se representaban las obras. Sus dibujos reflejaban un caos interior donde todo resultaba muy confuso, aunque por otro lado podía elegir el nombre de su personaje, que repetía sesión tras sesión.

A pesar de la ayuda ofrecida por los compañeros, no fue hasta el segundo trimestre que empezó a participar de la representación, situándose en una esquina de la clase en posición vertical y observando todo lo que sucedía. Poco a poco, empezó a permitir que los niños la ayudaran y estos integraban en la historia cualquier idea que ella proponía (aunque no fuera esa su finalidad). Por ejemplo, cuando Elena dijo en voz alta "pañuelos", el grupo lo acogió representando estar enfermos. En otra ocasión, verbalizó "saltar" y el grupo transformó esta idea en una celebración en la que saltaban de alegría por haber sido premiados en la lotería. En estas situaciones, Elena permitía que la cogieran de las manos e imitaba a sus compañeros.

La evolución y el proceso de subjetivación que Elena pudo ir adquiriendo quedó plasmado en la capacidad representativa que fueron tomando sus dibujos. Al principio llenaba las hojas de elementos desordenados y superpuestos generando una sensación caótica. Después, Elena empezó a dibujar sonrisas que, aunque no formaban parte de ninguna cara, expresaban emociones. Progresivamente fue dibujando esas sonrisas dentro de un rostro y un cuerpo de una niña contenta.

Más tarde, fue integrando otros elementos como, por ejemplo, casas, iglesias, cruces, nombres de personajes a los que, aunque no siempre tuvieran que ver con la obra, se les procuraba dar un sentido vinculado a la experiencia grupal.

Elena continuó participando de escenoterapia durante otro curso escolar. En las sesiones aparecieron más emociones y esa nueva dinámica la asustó. Volvió a adoptar un



Evolución de los dibujos de Elena.

papel más pasivo, aunque podía observar lo que sucedía a su alrededor. A pesar de que a simple vista podía parecer que volvía a estar desconectada, pudimos observar que

no era así, dado que en cierto momento usó la palabra "triste". Al preguntarle si quería que su personaje estuviera triste, ella misma propuso que éste llorara y lo interpretó. Esta



Dibujo de un compañero de la historia creada por el grupo.

apertura hacia lo emocional empezó a ocurrir en cada sesión de escenoterapia y fue generalizándose a otras situaciones cotidianas. Así, dentro y fuera de las sesiones, pudimos acompañarla a ir elaborando las cosas que daban miedo, sustos, penas o pérdidas.

A través de Elena, también descubrimos la percepción que los niños y niñas tienen entre ellos. En este caso, esta percepción quedó muy bien reflejada en una historia que construyeron en la que Elena era una princesa encerrada en una torre a la que todos querían salvar, siendo necesario superar muchas pruebas difíciles por el camino. De alguna manera todos podían captar la distancia que ella marcaba en las relaciones y, por otro lado, algunos compañeros sentían el deseo de incluirla en el grupo.

En este último dibujo se puede ver cómo, mediante viñetas, un compañero ilustró las diferentes trampas que tuvieron que pasar para llegar a ella: trampas de pinchos, lluvia de bombas, etc.

El grupo: la adaptación entre lo fantasioso y lo concreto.

Por parte de las terapeutas y frente a un gru-

po donde coexistían niveles diferenciados entre lo fantasioso y lo concreto, fue importante ayudarles a adaptarse entre ellos. La tendencia a utilizar aspectos fantasiosos por parte de los líderes podía perjudicar a algunos compañeros que, teniendo un funcionamiento más concreto, no podían participar de las dinámicas y representaciones. En un primer momento de la sesión, aparecían argumentos complejos y extremadamente fantasiosos que necesitaban la contención y acompañamiento del adulto para transformarlos en una historia comprensible para todos. A lo largo del trabajo de todo el curso, la transformación de las historias se hizo evidente y de historias de extraterrestres con pensamientos y funciones extraordinarias pudieron aparecer escenas más primarias en las que, por ejemplo, interpretaban animales o personajes más cotidianos. Por ejemplo, en una de las obras del último trimestre, interpretaron a unos personajes que querían llegar al piso 20 de un edificio, pero se encontraban con un ascensor estropeado. Ellos tenían que ir subiendo a pie, pero en cada uno de los pisos se iban a encontrar cosas buenas: juguetes, caramelos, etc. Esta obra nos hizo pensar en cómo estos niños y niñas pudieron representar sus dificultades para acceder al mundo que les rodea y cómo, a la

vez, también el esfuerzo conlleva algunas recompensas que celebraron.

DE LA JUSTIFICACIÓN A LA REFLEXIÓN

En un primer momento y habiendo reflexionado sobre las dificultades de estos niños, consideramos que la técnica de la escenoterapia podía favorecer los procesos en grupo e individuales que implican situaciones sociales y relacionales.

La situación grupal que se da en esta modalidad terapéutica les permite encontrarse con sus carencias y disponer de un espacio compartido con iguales y con dos terapeutas que les van a acompañar en sus procesos de crecimiento. En un mismo grupo nos encontramos tantas individualidades como niños y niñas. Cada uno conforma un sinfín de manifestaciones diversas y dispersas, con niveles e intensidades relacionales, cognitivas y emocionales heterogéneas. En este sentido, la escenoterapia permite la flexibilidad y apertura para que esta diversidad pueda estar presente a la vez que coexistir en sus dinámicas. La continuidad, la permanencia, la estructura, también la libertad y espontaneidad, son características fundamentales para que estos niños puedan acceder a la apertura social, emocional y simbólica, acompañados de un espacio y figuras que les aportan seguridad. Nuestra función como terapeutas es contener y apoyar tanto las individualidades como el grupo y favorecer un espacio óptimo para estructurar y dar comprensión a aquello que surge en cada uno de ellos y a un nivel grupal.

Los objetivos iniciales que se plantearon giraban en torno a mejorar aspectos relacionales de los componentes, a la vez que flexibilizar la capacidad de percibir y ver al "otro". Se trataba de niños y niñas que no escuchaban ni tenían en cuenta lo que decían los demás, les costaba estar atentos cuando no eran el centro de atención y no toleraban que no fuera su propia historia la que se escenificara. Por otro lado, era necesario desarrollar estos aspectos para poder construir, representar y comprender de forma conjunta una historia.

Los niños nos hablan de ellos mismos a través de sus personajes y por eso es un espacio donde aparecen sentimientos, emociones y vivencias que nos permiten conocerlos mejor. La escenoterapia permite

a los niños y niñas sentirse los protagonistas favoreciendo su implicación y goce. En la fase de representación es donde se movilizan los aspectos simbólicos favoreciendo el hecho de entrar y salir de la realidad a la ficción, de la propia identidad a la que llamamos "yo" al personaje que representan. Cada una de las sesiones es un ensayo y posibilidad de evolucionar en aquello que en su día a día les resulta tan complejo de comprender e integrar. En la escenoterapia el uso de materiales es un recurso importante para favorecer las dinámicas.

Muchos de ellos mostraron una evolución de sus personajes o su capacidad dramática, que enmarcará esta progresión de lo simbólico. En los niños y niñas con más capacidades ha sido necesario hacer un trabajo intenso de diferenciación entre ficción y realidad, de lo que piensan a lo que actúan. A menudo podían confundir aquello que tenían en sus mentes con lo que había sucedido en la obra y sorprenderse frente a nuestro desconocimiento de sus historias. En estos casos, es importante ayudarles a tomar conciencia de que cada persona es diferente y que no hay una equivalencia psíquica entre la mente de las personas (Fonagy, Target, 1996).

El proceso emocional vivido durante la sesión es elaborado en el momento final con el objetivo de facilitar su integración, comprensión y significación. Se evidencian las divergencias entre lo que piensan, sienten, dicen y actúan, por lo que el soporte del dibujo y verbalización se convierten en herramientas fundamentales para esta elaboración. Lo que de lo pensado se ha actuado y lo que se ha improvisado.

Las terapeutas muestran uno a uno cada dibujo al resto del grupo, anotando en la parte posterior tanto los comentarios de los niños como las sensaciones de las terapeutas. De esta manera se pretende ayudarles a elaborar lo sucedido, relacionándolo con situaciones de su vida cotidiana.

Para finalizar, agradecer a los niños y niñas que nos han permitido aprender y disfrutar junto a ellos de la experiencia de esta técnica. Mencionar el asesoramiento y supervisión de profesionales de la Fundación Vidal y Barraquer y otros especialistas en escenoterapia que nos alentaron a avanzar y profundizar en esta práctica. Por último, agradecer a Carrilet la confianza y la posibilidad de incorporar e integrar la escenoterapia en su institución.

BIBLIOGRAFÍA

Baron-Cohen, S., Leslie, A. M. y Frith, U. (1985). Does the autistic child have a "a theory of mind?". *Cognition*, 21.

Cabré, V. (2002). *Escenoterapia. Dramatización terapéutica en grupo*. Barcelona: Paidós.

Cabré, V. (comp.) (2014). *Escenoterapia. Aplicaciones clínicas y educativas*. Barcelona: Herder.

Canut, M. (2013). La escenoterapia. Una estructura sólida en tiempos líquidos. *Psicopatología salud mental* 2013, 22, pp. 81-90. [Documento [en línea](#)].

Monreal, N. (2014). *El tratamiento de niños con trastorno del espectro autista. Aportación multidisciplinar del Centre Terapèutic-Educatiu Carrilet. Temes de psicoanàlisi*, 7, pp. 29-32. [Documento [en línea](#)].

Segal, H. (1957). Notes on Symbol Formation. *Int. J. Psycho-Anal.*, 38, pp. 391-397.

Subirana, V. (2004). *El juego en los niños con trastorno autista*. En J. M. Brun y R. Villanueva (Coord./Ed.), *Niños con autismo. Experiencia y experiencias*, pp. 45-49. Valencia: Promolibro.

Target, M y Fonagy, P. (1996). Playing with reality: II. The development of psychic reality from a theoretical perspective. *Int. J. Psycho-Anal.*, 77(3), pp.459-79. [Documento [en línea](#)].

Viloca, L. (2012). El niño autista. Detección, evolución y tratamiento. Barcelona: Col·leccions Carrilet.

Viloca, L. y Alcàcer, B. (2014). La psicoterapia psicoanalítica en personas con trastorno autista. Una revisión histórica. *Temas de psicoanàlisi*, 7. [Documento [en línea](#)]