

La modulación del objeto autista en el niño¹ con TEA cuando no se ha producido la interiorización de la falta²

– Anna Rosa Sanchis Franch –

Maestra de Educación Especial.
Logopeda. Servicio de Atención
Externa del Centre d'Educació Especial
Vil·la Joana. (Barcelona, España)



Hablaremos del trabajo logopédico en niños y niñas con TEA que manifiestan graves dificultades en la aparición de la palabra con intencionalidad comunicativa. Com-

partiremos un contexto de intervención desde el cuerpo y el movimiento dentro de un encuadre psicodinámico y relacional.

Este trabajo surge de la reflexión en la práctica diaria en torno a las ansiedades surgidas en el niño al separarse del objeto autista. Niños que no han podido simbolizar la falta, factor que dificulta la incorporación del otro y de lo que viene de fuera en su proceso de subjetivación.

Expondremos cómo ir introduciendo una propuesta de relación que interese al niño en la que se incorporen elementos utilizados de forma intencionada por el adulto con el fin de que el niño se pueda ir separando del objeto autista sin que este hecho sea generador de ansiedad masiva.

Estos elementos, a los que llamaremos “elementos de transición” o “moduladores del disfrute”, serán facilitadores de la regulación emocional en ausencia

del objeto autista y contribuirán a que el adulto pueda hacerse visible de forma progresiva en la relación pasando de la posición de objeto a sujeto de forma gradual.

INTRODUCCIÓN

La reflexión que queremos compartir surge de la convicción de que toda externalización a nivel corporal, mental y emocional nos habla del niño y sus ansiedades. En este caso, lo que nos muestra el niño es la necesidad de ignorar/negar al otro, moverse en el espacio de forma desorganizada y no poder separarse del objeto segurizador sin experimentar gran ansiedad.

En el presente trabajo compartiremos aspectos con relación a:

- Desde qué actitud e intencionalidad acogeremos la externalización de las ansiedades del niño en su relación con el objeto autista en un contexto de no interiorización de la falta. Cómo nos posicionaremos en la relación con el niño respecto al proceso de diferenciación con el otro (“distancia adecuada”).
 - Qué elementos ofreceremos para posibilitar una retirada progresiva del objeto autista intentando evitar la aparición de la ansiedad masiva (“elementos de transición” o “moduladores del disfrute”).
- Compartiremos un contexto de trabajo no desde una intervención directa sobre las dimensiones del lenguaje y el habla sino sobre aspectos relacionados con la construcción de la subjetividad del niño:
- El proceso de diferenciación con el otro.
 - La interiorización de la falta.

- La modulación del exceso de disfrute producido por el objeto autista.

DESARROLLO

Intención y actitud de la logopeda

La actitud que guiará la intervención será la disposición interna para contener el malestar del niño con la intención de que las externalizaciones de la ansiedad se puedan modificar como consecuencia de la evolución en aspectos internos del *self*. Consideraremos elementos contenedores la adecuación del espacio y los tempos de la sesión, así como la actitud de la logopeda a la hora de gestionar aspectos de la subjetividad tanto del adulto como del niño en la relación terapéutica.

Aspectos de la subjetividad del adulto en la relación terapéutica

- Evitar identificarnos con nuestras expectativas respecto a lo que hemos imaginado que pasará en la sesión. Esto no significa no tener deseo por promover cambios en el niño, sino que nos referimos a no quedarnos apegados a la estructura de la sesión que nos habíamos planteado o a la respuesta que esperamos que se produzca por parte del niño/a.
- Mantener cierta actitud de “no saber” en nuestra intervención para considerar las conductas observadas desde una perspectiva abierta y amplia que nos posibilite contrastar y verificar en el tiempo lo observado.
- Reconciliarnos con el sentimiento de incertidumbre que surge respecto a que nuestra intervención sea adecuada o no y se pueda generar una situación “no espe-

¹ En la presente edición, y de acuerdo con la autora, traduciremos la palabra *infant* -que en catalán hace referencia tanto a *niña* como a *niño*- por el genérico masculino *niño*, para hacer más accesible el texto, dando por sentado que hace referencia a los dos sexos.

En aquellos casos, en que en el original consta *nen/nena*, se mantendrá la doble denominación.

² Traducción realizada por el Equipo *eipea* del original en catalán.

rada” que produzca malestar en el niño y en el adulto.

- Darnos tiempo y dar tiempo suficiente al niño/a para conectar con la situación vivida en la sesión. Ir haciendo un acercamiento progresivo hacia la conducta o estado emocional al que queremos llegar.
- Abrir la mirada para resignificar lo observado, reformular lo que nos preguntamos y “desde dónde” nos lo preguntamos con la intención de comprender.
- Flexibilizar nuestra respuesta, considerar “diferentes caminos para llegar”, abrazar el proceso (el “cómo”) y no aferrarnos al resultado (el “qué”).

Aspectos de la subjetividad del niño en la relación terapéutica

- Favorecer el bienestar del niño gestionando de la mejor forma posible las ansiedades que se pueden generar en la sesión de trabajo.
 - Intentar buscar la “distancia adecuada” en la relación con el niño para que la intervención no resulte invasiva a nivel corporal, mental o emocional.
 - Considerar los tempos en la relación, la espera activa, los silencios y el hecho de poner límite de manera amorosa y firme.
 - Dar significación y emoción a lo que ocurre durante la sesión, pero no darla en exceso para evitar un posible “ataque al significado” por parte del niño.
- Considerando estos aspectos, intentaremos buscar el equilibrio y la no disonancia entre la expresión corporal, la entonación de la voz, la mirada y las palabras utilizadas en nuestra intervención.

¿Qué cambios buscaremos en la subjetividad del niño?

El sujeto se constituye a partir del “lugar” (el rol) que el otro le da en la relación. Lo hace ya sea por identificación o por oposición respecto a la posición del otro. Por tanto, nos vamos construyendo “desde” y “en” la relación con los demás. El niño tiene un papel activo en este proceso de irse constituyendo. En este sentido, quisiéramos considerar algunos aspectos de la subjetividad del niño/a que se irán transformando en la relación terapéutica:

- Paso del cierre a la apertura como proceso de confiar en el otro e irse abrien-

do a lo que viene de fuera. Transformar el apego a objetos y sensaciones, con el consecuente aislamiento, en posibilidad de recibir sin sentirse amenazado por lo que debe incorporarse.

- Paso de la resistencia a la aceptación como proceso de confiar en que el otro te va a sostener. Flexibilizar la resistencia, decir “sí” al otro como una puerta a abrir, un umbral que debe cruzarse sin forzar para poder ir más allá de la repetición que encapsula.
- Paso de elegir a acoger como proceso de ir saliendo del autocentramiento que hace que el niño elija siempre la misma opción para protegerse de la realidad cambiante. Poder pasar de estar a la defensiva a recibir, de modo que se pueda producir en el interior del niño la transformación de lo que viene de fuera.

En todo proceso de subjetivarse podemos hablar de una pulsión o posición activa que empuja al niño a hablar y moverse, algo que le impulsa a satisfacerse a través de la palabra y el movimiento (disfrute). La subjetivación del cuerpo y la entrada en la palabra son dos procesos interdependientes a los que dedicaremos especial atención en nuestra intervención terapéutica.

El poder de la palabra

El cuerpo emocional es sensible a las impresiones que entran por los sentidos y con la palabra “tocamos” esta dimensión emocional.

Consideramos que la palabra tiene una carga emocional que puede armonizar o no con el niño que la recibe. Por tanto, en nuestra intervención deberemos considerar:

- Las sensaciones que la palabra provoca en el niño.
 - La falta de capacidad de comprensión del cuerpo emocional, de modo que el niño captará la sensación, pero no podrá mentalizarla.
- Entendemos como parte primordial de la intervención:
- Utilizar la palabra como un recurso para acercar al niño a un estado emocional de bienestar según la intención que orienta nuestra intervención.
 - Poder tomar conciencia del efecto de la palabra en la subjetividad del niño tanto a nivel corporal como emocional.
 - Contemplar la palabra como un aspecto que debe estar en equilibrio con nuestra gestualidad, entonación de voz, mirada y acciones formando un todo desde el que aportar contención al niño.



Nuestra propuesta parte de la experiencia de que cuando el niño deja el objeto autista, los elementos de transición contribuyen a llenar una parte de esa falta no interiorizada, de ese vacío que se genera en ausencia del objeto.

Así pues, acompañaremos al niño/a con palabras que posibiliten emociones conectoras de forma que la palabra no sea un obstáculo sino una posibilidad de bienestar y desarrollo. Verbalizaremos las acciones, las sensaciones que producen los objetos y las emociones surgidas en la relación, intentando poner palabras a lo que quizás está pasando en el interior del niño en relación a lo que ocurre en el exterior.

Buscaremos palabras que resuenen en el niño, que aporten calma, acaricien, acojan y abracen todo lo que el niño/a lleva a la sesión.

La palabra entonada, cantada, susurrada, hablada... pocas palabras y significativas, de modo que la palabra acompañe e invite al niño sin convertirse en demasiado directiva o exigente.

Escuchar y comprender qué nos dice el niño a través del cuerpo

En el trabajo en el ámbito de la comunicación a través del cuerpo y el movimiento partiremos de dos premisas:

- El cuerpo está en estrecha vinculación con la mente y las emociones. Consideramos que el trabajo en el ámbito mental y emocional va a repercutir en el bienestar del cuerpo. Pero también

viceversa, posibilitar que el niño pueda liberar la tensión corporal contribuirá a la disminución de la agitación mental y emocional.

- En un cuerpo no contenido no se puede contener la mente. Cuando hablamos de un cuerpo no contenido nos referimos a un cuerpo que el niño percibe y vive de forma fragmentada y no como una unidad corporal.

Entendemos el trabajo para favorecer la comunicación como el camino de acompañamiento desde la fragmentación a la unidad corporal considerando la construcción del espacio, del propio cuerpo y del límite (oposición dentro/fuera, continente/contenido) para conseguir acercar al niño a una experiencia de totalidad y autoconciencia más allá del disfrute obtenido del propio cuerpo fragmentado.

El niño podrá empezar a acercarse a un estado de quietud mental y corporal a medida que se puede desidentificar de las sensaciones y emociones que se vivencian de forma masiva. Pretendemos facilitar al niño el poder salir de la polaridad con la que se viven las emociones: en un extremo el rechazo a lo no deseado y en el otro extremo el apego al propio deseo, por lo que ambas opciones des-

cartan la incorporación del otro y de lo que viene de fuera.

Otro aspecto a destacar es la construcción de la identidad corporal en el estadio del espejo (6-18 meses) en el que aparece el interés por la propia imagen. La satisfacción del niño se encuentra al anticipar su imagen en el espejo y experimentarse animándola con sus movimientos. La imagen especular devuelve al niño la unificación de la experiencia corporal en una imagen completa propia. La entrada a lo simbólico llegará cuando le podamos poner lenguaje: "Tú eres éste/a que se mira en el espejo", que sería como decir "Yo te reconozco", de modo que el niño podrá vivir la experiencia de existir para al otro como sujeto diferenciado.

Reflexiones en torno al proceso de diferenciación

Avanzar en el proceso de identificación con el propio cuerpo significa evolucionar en el proceso de diferenciación. Hay que diferenciarse para poder "ver" y "llegar" al otro. La comunicación intencionada será el instrumento que hará posible salvar esta distancia interpersonal (mirada, sonrisa, gesto indicativo, señalamiento de una imagen, gesto espontáneo, pictograma, sonidos, vocalizaciones, palabra...).

En los niños con TEA encontramos que:

- No ha sido posible establecer la distancia con el otro.
- En caso de haberse establecido, puede que no haya por parte del niño la intencionalidad de recorrer esta distancia para llegar al otro.
- Se mantiene en el tiempo el pensamiento de transparencia respecto al adulto como si éste pudiera saber "lo que el niño tiene en la cabeza" (pensamientos, sentimientos, deseos...). Este hecho está en estrecha relación con la prolongación en el tiempo de la dependencia que se experimenta en las primeras etapas de la vida en la que el niño se encuentra alineado con el deseo del adulto experimentándolo como un ser omnipotente.

En estas situaciones, el proceso de diferenciación se verá entorpecido y surgirán dificultades en la aparición de la comunicación y la palabra.



Esta diferenciación gradual permitirá al niño salir del pensamiento de transparencia y verificar que es necesario recorrer la distancia entre él y el otro mediante la comunicación para que el adulto pueda saber "lo que el niño tiene en la cabeza".

La posición de la logopeda en la relación con el niño puede favorecer la diferenciación ya que se convertirá en este “otro” con el que el niño/a deberá alinearse primero para después irse diferenciando de forma progresiva.

Esta diferenciación gradual permitirá al niño salir del pensamiento de transparencia y verificar que es necesario recorrer la distancia entre él y el otro mediante la comunicación para que el adulto pueda saber “lo que el niño tiene en la cabeza”.

En este proceso, el adulto deberá facilitar un espacio en el que el niño/a pueda no ser visible para el otro, donde poder diferenciarse y constatar el propio yo separado del otro. Nos referimos a los juegos de aparecer/desaparecer, esconderse y ser encontrado, primero el adulto y después el niño, gestionando la angustia del niño/a por ser encontrado a tiempo. En segundo lugar, quisiéramos destacar algunos aspectos en el proceso de diferenciación:

- El adulto no tendrá que ofrecerse desde la posición de sujeto omnipotente para posibilitar que el niño pueda sentir la falta (sentimiento de pérdida del objeto de deseo).
- Sentir la falta permitirá que emerja la pulsión y la intencionalidad. El niño empezará a subjetivarse a través de la aparición de la propia iniciativa.
- Posteriormente a la aparición de la iniciativa deberá existir el reclamo hacia el adulto. El niño deberá “hacerse oír”, poder comunicar la propia falta. Así pues, la pulsión de buscar al otro pasa por la experiencia de la falta.
- El adulto tendrá que acoger y “leer” el reclamo del niño que a veces es muy sutil.

Es en este contexto de bidireccionalidad que podremos empezar a hablar de comunicación intencionada.

Reflexiones en torno a la interiorización de la falta

Para diferenciarse, es necesario poder simbolizar la falta en relación al sentimiento de desaparición de sí mismo que puede vivir el niño en ausencia del objeto con la consecuente aparición de angustia masiva. Cuando no se ha producido la in-

teriorización de la falta, la existencia del niño está ligada de algún modo al objeto. Por tanto, necesitará poder verificar su presencia (comprobar que está ahí, poder verlo, tocar...) ya que esto le dará la entidad de existencia.

Cuando el proceso de diferenciación se construye con normalidad, el niño puede separarse del objeto sintiendo que éste no desaparece. Por tanto, él tampoco deja de existir cuando el objeto no está dentro de su campo visual.

En el niño con TEA se producen dificultades en la instauración de la falta, ya que se presenta apego al disfrute obtenido de la relación con el propio cuerpo a través del objeto o forma autista. Por tanto, no se podrá dar un lugar al otro ni a lo que viene de fuera y se manifestarán conductas y actitudes como:

- El niño se posicionará como sujeto omnipotente. Puede ocurrir que cuando se encuentre con el límite que impone lo real, abandone la posición de sujeto omnipotente y se posicione como objeto del otro, por lo que irá oscilando entre estas dos posiciones.
 - En el supuesto de que haya palabra, ésta estará al servicio de la omnipotencia colocando al otro en la posición de objeto (dar órdenes, regular la acción...).
- Por tanto, podemos decir que la comunicación intencionada conlleva:
- La diferenciación del otro: haberse vinculado para poder separarse después.
 - La experiencia de pérdida o falta: poder experimentar la permanencia del objeto en su ausencia. La palabra sería una experiencia de falta ya que las palabras vienen de dentro, salen al exterior y se pierden.

Si estos procesos no se pueden construir de forma adecuada puede ocurrir que:

- La palabra no pueda surgir ya que para su construcción se necesita poner límite a la tira fónica, al disfrute que proporciona la producción ilimitada de sonido desde la intencionalidad del niño de crear una significación.
- El niño sólo pueda hablar en presencia del adulto de referencia ya que el otro se convierte en un “objeto intermediario” que cuando desaparece conlleva que la palabra también desaparezca, que deje de existir.

La construcción de la subjetividad conlleva la movilidad entre oposiciones:

- Aceptar / Incorporar (Sí) Yo
 - No aceptar / Rechazar (No) No Yo
- Si no se ha instaurado la falta, no habrá el espacio necesario para que se produzca esta movilidad entre oposiciones y podrán aparecer actitudes como:
- Imposibilidad de aceptar lo que viene de fuera con una oposición/negación que no se puede flexibilizar de forma que el niño se reitera en el “no” ya sea a nivel verbal o de acción externalizada.
 - Falta de interés por el estímulo externo ignorando todo lo que viene de fuera.

Reflexiones en torno al objeto autista

Así pues, el objeto autista se convierte en un mecanismo protector ante la aparición de ansiedades catastróficas (desaparición, licuación, desmantelamiento...) inhibiéndose la posibilidad de interiorizar la falta y poder diferenciarse.

Nuestra práctica diaria nos lleva a interrogarnos sobre la relación del niño con el objeto autista:

- ¿Cómo conseguir comunicarnos con el niño cuando el objeto no deja lugar a la falta y, por tanto, no se puede incorporar la presencia del otro?
- ¿Qué hacemos con el objeto? ¿Cómo lo tratamos? ¿Qué significado le damos? ¿Lo integramos en nuestra intervención? ¿Intentamos retirarlo?

Nos referiremos a situaciones en las que integrar el objeto en la relación terapéutica dificulta que el niño “pueda ver al otro” ya que la relación adhesiva con el objeto es muy intensa y “lo ocupa todo”. Por tanto, se hace muy difícil poder integrar el objeto autista en la relación terapéutica.

Así pues, si optamos por retirar el objeto deberemos tener muy presente que:

- El niño no tenga la vivencia de sacar/arrancar una parte de sí mismo, incrementándose el sentimiento de pérdida y la ansiedad y produciéndose un mayor apego al objeto, lo que queríamos evitar con su retirada.
- Si el niño no tiene el objeto a la vista, puede producirse una situación de hipervigilancia o represión que también provocará un aumento de la ansiedad y se incrementará el movimiento en la

búsqueda del objeto, así como las emociones aflitivas. El niño puede “quedarse enganchado” a la ausencia del objeto.

¿Y si intentamos retirar el objeto autista y modular su función sustituyéndolo por lo que llamamos “elementos de transición” o “moduladores del disfrute”?

Nuestra propuesta parte de la experiencia de que cuando el niño deja el objeto autista, los elementos de transición contribuyen a llenar una parte de esa falta no interiorizada, de ese vacío que se genera en ausencia del objeto.

Estos elementos, a diferencia del objeto autista, serán gestionados por el adulto de forma intencionada y posibilitarán una forma progresiva y no intrusiva para que el niño empiece a diferenciarse del objeto autista.

¿Cómo intentar modular la función del objeto autista?

En el proceso de modulación del exceso de disfrute proporcionado por el objeto autista será primordial considerar:

- Las cualidades sensoriales de los elementos de transición que ofrecemos al niño.

- La intencionalidad con la que son utilizados en la intervención logopédica.

En relación con las cualidades sensoriales, podemos decir que se trata de objetos que:

- El niño ha podido investir de significado en la relación terapéutica.

- Deben ser facilitadores de la transición para que el niño/a se vaya desapegando progresivamente del objeto autista.

- Para que se conviertan en facilitadores de la transición deben tener alguna calidad sensorial motivadora en el sentido de que “toquen” algo de “dentro” del niño, de su subjetividad.

En cuanto a la intencionalidad con la que son empleados, podemos decir que:

- No serán utilizados de forma aislada ni aleatoria, sino que formarán parte de un contexto interactivo (con unos tempos y una progresión adecuados) que el niño irá experimentando en sucesivas sesiones.

- Los iremos gestionando a través de nuestra acción intencionada según las necesidades observadas en el niño. A través de ellos intentaremos proporcionar

una sensación de continuidad externa que le ayude a desprenderse del objeto autista.

Puede que no haya mirada, contacto corporal, palabra, comunicación aparente con el niño. Pero siempre estará la relación emocional a través de la que podremos intervenir en la gestión de la ansiedad, utilizando como mediadores los elementos de transición a los que nos estamos refiriendo. De esta forma, iremos estableciendo un diálogo contenedor de emociones.

Además, los elementos de transición posibilitarán que el adulto se mantenga en segundo término en la relación con el niño (proceso de diferenciación) puesto que es el propio objeto de transición el que toma relevancia en la relación. Esto permitirá que, de forma progresiva, el adulto se vaya haciendo visible, pasando de la posición de objeto a la posición de sujeto de forma no invasiva para el niño.

Un aspecto de especial relevancia en este proceso es la regulación del disfrute.

La satisfacción del deseo no debe darse de forma continuada, sino que es necesario establecer una discontinuidad. Así, al igual que es importante proveer de satisfacción, es necesario poner coto al disfrute posibilitando la aparición de un espacio donde sentir la falta.

Los elementos de transición nos ayudarán a modular el disfrute que el niño obtiene en la relación con el objeto autista sin tener que retirarlo de forma repentina, sino intentando que sea el propio niño quien lo acabe dejando.

La calidad motivadora del elemento de transición deberá producir una sensación de bienestar en el niño o niña para facilitar la renuncia al disfrute proporcionado por el objeto autista. Cuando el niño pierde el objeto, también está perdiendo la continuidad en el disfrute, de forma que no permite su retirada, ya que no puede tolerar la discontinuidad en el disfrute obtenido.

En este sentido, es importante que el elemento de transición tenga esa calidad sensorial motivadora de la que hablábamos. De esta forma, no eliminaremos el disfrute, sino que provocaremos su discontinuidad y su desplazamiento. En este proceso se irá introduciendo

la falta puesto que el niño no obtendrá siempre la misma respuesta en la relación con el objeto.

¿A qué nos referimos al hablar de elementos de transición o moduladores del disfrute?

Hablaremos de los elementos de transición utilizados en las sesiones de trabajo con un niño con TEA en el marco de intervención que hemos ido exponiendo hasta aquí.

● *Movimiento utilizando una tela grande*

De las múltiples funcionalidades que podemos dar a las telas (escondarse, esconder objetos, cubrirse, envolverse, balancearse, arrastrar, disfrazarse, construir o marcar espacios...) nos centraremos en la función de arrastre.

De las cualidades sensoriales y emocionales que el trabajo con las telas puede aportar nos focalizaremos en lo que se refiere al sentimiento de intimidad, seguridad, deseo de protección, confianza en el otro, bienestar, revivir situaciones de ser cuidado, información sensorial recibida del propio cuerpo en contacto con el suelo, transitar por los propios miedos y disfrutar del movimiento con la tela y del placer de sentirse transportado.

Ahora nos detendremos en los aspectos de la subjetividad del niño que queremos modular a través del movimiento con la tela y en cómo hacerlo:

- Observar y comprender la actitud y conducta del niño/a como indicador de qué necesidades existen detrás de las externalizaciones que nos muestra en la sesión (cuerpo físico, mental y emocional).

- Esta comprensión nos llevará a gestionar el movimiento de la tela de forma determinada con el fin de ir compensando (modulando) el exceso de disfrute expresado por el niño a través del movimiento y las acciones desorganizadas.

- Lo haremos desde las posibilidades de modulación que nos ofrece el movimiento de arrastre (lento/rápido, flojo/fuerte, en línea recta/en zigzag, deteniéndonos/iniciando el movimiento...).

- A través del arrastre, guiaremos el movimiento del niño sobre el lienzo de forma que se mantenga una parte de las

sensaciones que el niño/a busca obtener con su propia acción. Pero ahora el movimiento será gestionado por el adulto intentando regular la excitación del niño (corporal, mental y emocional).

- Hay algo de la confianza del niño en el hecho de dejarse llevar sobre la tela. A través de la modalidad de movimiento que ofrecemos (velocidad, direccionalidad, incorporar sobre la tela el objeto autista, intentar que salga fuera de la tela...) estaremos gestionando aspectos emocionales de su subjetividad.

- Para facilitar que el niño se desprenda del objeto autista será necesaria una motivación perceptible a nivel sensorial que le interese más que la excitación obtenida del objeto. Por tanto, deberemos proporcionarle la modalidad de movimiento más adecuada en cada momento.

- La atracción del movimiento sobre la tela conectará al niño con el disfrute obtenido del objeto autista. Pero la fuente de disfrute será progresivamente desplazada del objeto al movimiento con la tela.

- Además, la sensación de ser acunado con el movimiento de deslizamiento sobre el suelo se convertirá en un elemento de contención que puede facilitar desprenderse del objeto de enclavamiento sensorial.

A través del movimiento con la tela, intentaremos entrar en sincronía con el niño como en un diálogo sin palabras que calmará la agitación mental y corporal. Desde este aquietamiento podrán surgir emociones conectoras que reforzarán el vínculo securizador con el niño. Este hecho facilitará que pueda mantenerse alejado del objeto autista durante un período de tiempo quizás cada vez algo más largo.

Poco a poco, podremos ir poniendo palabras a las sensaciones/emociones que provoca en el niño y en nosotros la relación que hemos compartido. Habrá que considerar que la palabra utilizada no entorpezca la comunicación. En este sentido, es importante el espacio que puede dar el silencio, así como el papel que juega la incorporación de la canción como acompañamiento del movimiento con la tela.

● **Canción**

Dará significación y límite al movimiento. También nos ayudará a modular aspectos de la subjetividad del niño:

- La melodía y la modulación de la voz proporcionan bienestar. La sensación de placidez se convertirá en un elemento de contención para que el niño pueda estar

más tiempo sobre la tela disfrutando del movimiento.

- Facilita poder crear un significado que dé continuidad a la acción de arrastre. Esta continuidad externa ayudará a crear en el niño la sensación de continuidad interna que no puede tener.

- Invita al niño a acercarse, a ponerse sobre la tela, a mantenerse, a volver después de haber marchado. Podrá sentirse invitado a ir sin una demanda explícita y directa que a menudo rechazará al sentir la invasiva. La canción le irá recordando la demanda del adulto (ponerse sobre la tela) de forma indirecta sin utilizar el lenguaje declarativo.

● **Logopeda (intención y actitud)**

La experiencia sensorial del niño puede pasar por el adulto de forma que le ayude a autorregularse para ir saliendo del enclave sensorial. Consideramos que la logopeda puede actuar como moduladora del disfrute en la medida en que:

- Comenzará posicionándose como objeto en la relación para progresivamente irse diferenciando e ir pasando a la posición de sujeto. Al inicio, la canción y el movimiento pasarán a primer término en la relación, como si el adulto quedara “detrás” de estos elementos para irse haciendo presente de forma progresiva.

- Intervendrá con la intención de ir regulando las sensaciones que llegan al niño. El adulto lo hará valorando sus necesidades, actuando como una “puerta” entre el “dentro” (la subjetividad del niño) y el “fuera” (las sensaciones externas) de forma que el niño/a las pueda recibir de forma no intrusiva.

- En este proceso de modulación habrá que tener muy presente:

- o Acoger las emociones surgidas en la relación e intentar comprender la necesidad que existe detrás de la emoción expresada (de qué nos está hablando esta emoción).

- o Verificar las necesidades que van surgiendo a través de la observación y la comprensión de la experiencia compartida en ese momento con el niño.

- o Poder sostener la incertidumbre durante todo ese proceso.



La satisfacción del deseo no debe darse de forma continuada, sino que es necesario establecer una discontinuidad. Así, al igual que es importante proveer de satisfacción, es necesario poner coto al disfrute posibilitando la aparición de un espacio donde sentir la falta.

EXPOSICIÓN DE UNA VIÑETA DE TRABAJO

● *Enquadramiento de la sesión*

Sesión de logopedia en un CEE (Centro de Educación Especial) en el espacio del gimnasio utilizando material psicomotriz. Sesiones grupales de 45 minutos con periodicidad semanal (4 alumnos/2 adultos). En algunas sesiones, el trabajo se realiza con 2 alumnos/1 adulto. Nos centraremos en una de estas sesiones y en un alumno al que llamaremos Samuel.

● *Contextualización de la actividad*

La significación de la actividad consiste en “subir al tren” (situarse sobre una tela grande desplegada en el suelo) para desplazarse de un extremo a otro de la sala (límite en el espacio) invitados por una canción (límite en el tiempo).

La tela tendida en el suelo hará de tren y el desplazamiento se realizará con el movimiento de arrastre de la tela sobre el suelo. Empezaremos la actividad moviendo la tela y cantando una canción para invitar a Samuel a “subir al tren”.

Utilizaremos la canción: “Un tren pequeñito que corría, que corría. Un tren pequeñito que corría sin miedo. Quien quiera subir que se apresure, que se apresure. Quien quiera subir que se apresure, que se va. ¡¡Chuu-chuu!!!”.

Cuando el niño se haya puesto sobre la tela, diremos: “Preparados, listos... ¡¡¡ya!!!” para iniciar el recorrido. Al finalizarlo, diremos: “¡¡¡Ya hemos llegado!!!”.

La canción será el hilo conductor que dará continuidad al recorrido. Evitaremos un exceso de lenguaje declarativo que puede resultar invasivo.

● *Situación de la que partimos al empezar la actividad*

Samuel está manipulando dos pelotas grandes de psicomotricidad, deslizándolas y trasladándolas por el espacio de la sala. De vez en cuando, las coge y las pone sobre la tela tendida en el suelo, pero enseguida las vuelve a sacar para continuar desplazándolas por el gimnasio. Las utiliza como objeto autista observándose un aumento progresivo del disfrute y del movimiento corporal de forma que la relación con el objeto se vuelve cada vez más adhesiva y excitante.

● *Proceso de modulación*

Cabe decir que llevamos meses trabajando con esta actividad. La intención es facilitar que Samuel se vaya desprendiendo del objeto autista para incorporarse a la propuesta del adulto en la que se utiliza la tela, el movimiento y la canción como elementos moduladores del disfrute.

Intentaremos que Samuel pueda ponerse sobre la tela para realizar el recorrido completo mediante el arrastre. En un primer momento, se incorporará el objeto autista sobre la tela (dos pelotas grandes de psicomotricidad).

Deberemos estar muy alerta al proceso de cómo la atención/motivación de Samuel se va desplazando desde las pelotas de psicomotricidad utilizadas como objeto autista hasta el movimiento de arrastre con la tela.

Iremos regulando el exceso de disfrute para ir apaciguándolo y desplazarlo del objeto autista al movimiento con la tela y la canción.

Según las necesidades observadas, iremos gestionando los parámetros de modulación que se valoren más oportunos en relación a:

- La modalidad de movimiento (velocidad, direccionalidad, incorporar sobre la tela el objeto autista, intentar que el objeto autista salga fuera de la tela...).
- La modulación de la voz en la canción (velocidad al ser cantada, volumen de la voz, cantar la canción con la letra, entonar sólo la melodía, silenciar...).

● *Transcripción de algunos fragmentos de la actividad*

Fragmento 1 (1 minuto 9 segundos):

Samuel está encima de la tela con una pelota grande. Le propongo hacer el tren. Coge la pelota, sale de la tela y se va a deambular por el espacio, **rechaza la propuesta, se distancia**. Le sigo invitando a venir. Él sigue yendo con la pelota por el gimnasio ignorando mi propuesta. **Al cabo de unos minutos, Samuel se detiene, me mira y conecta**. Le pregunto “¿Te ayudo?”. **Samuel me mira de nuevo**. Interpreto su mirada como un “Sí”. Le digo “Te ayudo, Samuel” con la intención de que se ponga sobre la tela. Pero Samuel sigue deambulando con el balón por la sala. **Hemos perdido la conexión**.

Fragmento 2 (57 segundos):

Decido “hacer el tren” con el otro niño que comparte sesión con Samuel con la **intención de que Samuel se sienta invitado a subir al ver a su compañero que también lo hace**. Cuando ve que estoy “ocupada” con el otro niño, Samuel se acerca y pone la mano en el bolsillo de mi pantalón para coger las llaves que abren la puerta de la habitación donde sabe que está guardada otra pelota grande. Antes de que insista en querer coger la llave, vuelvo a invitarle a subir al tren **con la intención de probar si puede ponerse en la tela con el balón**. Lo hago verbalmente, **sin contactar físicamente. Sigo cantando la canción**. Samuel coge la pelota, **se acerca** a un extremo de la tela y **pone la pelota encima**. Empieza a botar la pelota y **la cubre con la tela. Está totalmente centrado en el objeto, pero ahora ya está manipulando la tela**. Sigo cantando la canción.

Fragmento 3 (1 minuto):

Samuel va a buscar otra pelota grande que hay en la sala y **se coloca sobre la tela con las dos pelotas**. En todo momento, tiene que tocarlas, **no puede perder el contacto con ellas**. Va haciendo vocalizaciones que no recojo ni retorno. En un momento de la canción (“Quien quiera subir que se apresure, que se apresure”/ significado de correr), aprovecho que uno de los balones ha salido de la tela y **acelerero la canción y el movimiento con la intención de que Samuel no vaya a buscarla** y se quede encima de la tela sólo con una pelota. Pero Samuel se levanta para ir a buscarla y **vuelve a ponerla sobre la tela**. Continuamos haciendo el tren.

Cuando el tren llega al final del recorrido, Samuel empieza a botar la pelota dispuesto a salir de la tela sin permitir la emoción del encuentro con el otro al final del recorrido. Me coloco delante de él intentando buscar su mirada. Me mira y hace intención de sonreír, pero sigue botando el balón sin conectar con la emoción compartida de la llegada. Sin embargo, hemos podido llegar al final del recorrido.

Fragmento 4 (59 segundos):

Samuel se estira sobre el balón apoyado sobre la barriga disfrutando de la sensa-

ción. Empiezo a cantar la canción para intentar que se acerque. **Parece estar más relajado. Intento que conecte con el momento de iniciar el arrastre** donde siempre decimos “Preparados, listos... ¡¡ya!!”.

Por eso me arriesgo a decir “Samuel, hay que decir: Preparados, listos...” y callo. Samuel baja de la pelota y dice “¡¡Ya!!”, conectando con la propuesta. Empiezo a cantar la canción y **espero quieta sin mover la tela.**

Samuel se queda unos segundos tocando la pelota y después **pone la pelota sobre la tela. La pelota se escapa de la tela.** Yo digo “¡¡Arriba!!”. **Samuel no va a buscar el balón y se estira en la tela.** El tren comienza a andar. Samuel intenta coger el balón. **Gestionando el movimiento con la tela, consigo que no pueda llegar a tocarla. Puede aguantar tumbado sobre la tela hasta el final de la canción y el recorrido.**

Cuando termina la canción, enseguida se vuelve a dirigir hacia la pelota. Sólo ha podido dejar el objeto durante el tiempo que ha durado el recorrido, que esta vez hemos podido realizar sin los balones.

Fragmento 5 (48 segundos):

Después de dirigirse hacia la pelota, **Samuel la puede dejar y, de forma espontánea, vuelve a ponerse sobre la tela.** Digo: “Preparados, listos...”. **Callo. Samuel dice: “¡¡Ya!!”, mirándome de manera clara mientras lo dice.** Empiezo el arrastre. **Pasamos junto a la pelota, acerca la mano como para cogerla, pero no se levanta de la tela. Realiza vocalizaciones. Ahora está tumbado boca arriba y se muestra sosegado y confiado. Puedo cantar la canción entera y podemos realizar el recorrido hasta el final. Cuando digo “¡Ya hemos llegado Samuel!”, me mira y sonrío tranquilo y conectado.**

DISCUSIÓN

Las sensaciones obtenidas en la relación con el objeto proporcionan un estado de continuidad externa que confiere al niño la identidad que no se ha podido configurar. Para poder dar espacio a la entrada del otro en la relación, se necesita interrumpir esta sensación de continuidad proporcionada por el objeto. El niño de-

berá tolerar la discontinuidad para que algo de fuera sea acogido a nivel interno y se pueda dar este espacio a la entrada de lo que viene de fuera. Cuando la identidad es otorgada por el objeto, su retirada será vivida como si se perdiera una parte del propio *self*, de forma que el niño se verá expuesto a una gran vulnerabilidad desde la que no se podrá producir el encuentro con el otro. La progresiva incorporación de los elementos de transición y la pérdida de interés en el objeto autista pueden posibilitar la discontinuidad a la que nos referíamos y facilitar este encuentro.

Samuel puede empezar a establecer reciprocidad con el adulto después de disponer de un tiempo y un espacio donde apaciguar el exceso de disfrute. Durante la sesión, se va produciendo cierta regulación emocional que posibilita la reducción de la impulsividad en la acción. Este “aquietamiento” del disfrute facilita la entrada del otro en la relación.

Consideramos prioritario dar espacio (interno y externo) y tiempo al niño, así como respetar sus ritmos a nivel corporal, mental y emocional integrando los aspectos que vayan surgiendo a lo largo de la sesión.

Acompañaremos al niño con nuestra presencia acogedora, estable, calmada, firme y tierna a la vez, dejando “suficiente distancia” en la relación. Ofreceremos unos límites que permitan al niño descubrir un espacio en el que “poder ser” de forma segura y amorosa.

Pondremos palabras a lo que queremos resignificar, a lo que queremos que el niño “pueda ver”. Cada emoción tiene un nombre, por lo que si no le ponemos nombre difícilmente podremos comprenderla. Pero también consideraremos el riesgo de dar un nombre inadecuado a la emoción observada. Podríamos decir que las palabras surgen, se acercan, nos tocan y pasan... dejando una huella sobre quien las recibe. Utilizaremos palabras que calmen, acompañen, pongan límite... sin olvidar la importancia del silencio y la espera.

Consideraremos la singularidad de cada niño. Intentaremos “tocar” algún aspecto de la motivación para “mover” algo de su subjetividad. Lo haremos con

el objetivo de favorecer el proceso de diferenciación y la interiorización de la falta. La evolución en estos procesos facilitará la aparición de la intencionalidad y el reclamo del otro, aspectos esenciales para que pueda surgir la palabra con intención comunicativa.

Abordaremos la comprensión de la subjetividad del niño de forma multidisciplinar para ir construyendo una mirada abierta que haga posible contrastar las visiones que hemos construido y nos invite a continuar preguntando cómo seguir favoreciendo la singularidad de cada niño. ●

BIBLIOGRAFÍA

Bick, E. (1968). L' experiència de la pell en les relacions d' objecte primerenques. *Revista Catalana de Psicoanàlisi*, vol. X (1-2), 77-81.

Camps, C. (2007). El diàleg tònic y la construcció de la identitat personal. *Revista Iberoamericana de Psicomotricidad y Técnicas Corporales*, vol. 7/1 (25), 5-30.

Cruz, D. y Villanueva, R. (2020). Importancia del trato en la escuela como factor terapéutico en TEA. *Temas de Psicoanálisis*, 19.

Farrés, N. (2014). Confluència de les vessants educativa i terapèutica per al treball amb infants amb TEA: de l' emoció a la cognició. *Revista de l'ACAP*, 38.

Ferret, T. (2009). De la bidimensionalitat a la tridimensionalitat. *Revista Catalana de Psicoanàlisi*, vol. XXVI (2), 109-126.

Fieschi, H. (1997). El cos, la representació, el joc. *Revista Catalana de Psicoanàlisi*, vol. XIV (2), 83-94.

Grimalt, A. (2021). La importancia del cos en l'elaboració d'ansietats primitives. Aportacions de R. Lombardi. *Revista Catalana de Psicoanàlisi*, vol. XXXVIII (2), 21-38.

Guàrdia, M. (2015). Molt abans de les paraules!... Un món. *Revista Catalana de Psicoanàlisi*, vol. XXXII (1), 139-154.

Maiello, S. (2013). En los orígenes del lenguaje. Aspectos vocales y rítmicos de la relación primaria y su ausencia en los estados autistas. *Controversias en Psicoanálisis de Niños y Adolescentes*, 13, 74-105.

Morral, A. (2018). Història d'una nena que jugava a construir-se a si mateixa. Desenvolupament de la identitat corporal d'una nena amb trastorn de l'espectre de l'autisme a través d'una teràpia psicomotriu". *Revista de l'ACAP*, 51.

Morral, A. (2016). El cuerpo del niño con trastorno del espectro autista. Algunas ideas sobre la comprensión y el abordaje. *Revista Entrelíneas*, 38, 23-30.

Oliva, V. y Viloca, LL. (1992). De l'auto-sensorialitat a la representació simbòlica en el tractament dels nens autistes. *Revista Catalana de Psicoanàlisi*, vol. IX (1-2), 109-121.

Rinos, M. y Bahima, M. (2021). Voz y palabra en el niño autista. *Revista eipea*, 10, 20-27. (Recuperado de www.eipea.com)

Rota, J. (2015). El abordaje psicomotor en el funcionamiento psicótico infantil. *Revista Entrelíneas*, 35, 13-17.

Ruiz, I. (2019). El tractament de la infantesa en l'autisme. En *Jornades d'autisme i atenció precoç: Mirades singulars, abordatges plurals*. Barcelona: ACAP.

Viloca, LL. (1998). Ansietat catastròfica: de la sensorialitat a la comunicació. *Revista Catalana de Psicoanàlisi*, vol. XV (1), 53-60.

Viloca, LL. (1999). De la discontinuïtat a la continuïtat en la relació d'objecte. *Revista Catalana de Psicoanàlisi*, vol XVI (1), 99-109.

Villanueva, R. (2018). Aspectes a tenir en compte en el tracte de nens amb TEA. Fletxes o vectors de relació. Representació gràfica de diferents maneres d'estar amb els nens amb TEA. *Presentación realizada en el C.E.E. Montserrat Montero*, Granollers.