



## **El niño autista. En busca de espacios interactivos “estar con”<sup>1</sup> dentro de un marco educativo y terapéutico.**

Primera parte

**Pilar Vilagut Macià<sup>2</sup>**

*Unitat d'Educació Especial. CEIP Josep M<sup>a</sup> Jujol. Barcelona*

El presente trabajo, realizado a partir de las vivencias de la autora con niños autistas, en un centro educativo y terapéutico, muestra ejemplos de como crear nuevos espacios interactivos “estar con” (D. Stern, 1985) a través de experiencias relacionadas directamente con los sentidos, y como ir poniendo orden al desorden sensorial de estos infantes. Partiendo de las experiencias que se relatan, los niños comienzan a acumular vivencias compartidas, a partir de las cuales se favorece el nacimiento de un “sí mismo emergente”. Saber de dónde vienen las sensaciones, cuáles son e identificarlas, les ayuda, les tranquiliza y les ofrece una experiencia con significado y emoción. Veremos que se trata de un trabajo largo y lento. La empatía del profesional junto con su esperanza, perseverancia y confianza son herramientas fundamentales para el desarrollo de estos infantes.

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

The present work is based on the experiences of the author with autistic infants in an educational and therapeutic centre. It demonstrates firstly, how to create new interactive spaces (a sense of “being with”, Stern, D. 1985) through experiences directly related to feelings, and secondly, how to put order into the sensory disorder of these infants. Thus, the children begin to absorb shared experiences which promote the birth of an “emergent self” (Stern, D. 1985). Knowing where these feelings come from and what they are has a calming effect and offers them a more meaningful and emotional experience. We can see that this is a slow and lengthy process and that the professional’s empathy, perseverance and confidence are fundamental tools in the development of these infants.

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

**English Title:** *The autistic child. In search of interactive spaces “being with” in an educational and therapeutic setting. First part.*

**Cita bibliográfica / Reference citation:**

Vilagut Macià, Pilar. (2008). El niño autista. En busca de espacios interactivos “estar con” dentro de un marco educativo y terapéutico. Primera parte. *Clinica e Investigación Relacional*, 2 (2): 379-396. [ISSN 1988-2939]

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

*“Hay tres estados mentales que tienen gran importancia para el mundo interpersonal y no exigen que el lenguaje se haga presente en la mente: compartir la atención, compartir intenciones y compartir estados afectivos. Este último es de especial importancia” (Stern, D. 1985)*

## Introducción

Según D. Stern (1985) el niño<sup>3</sup> al nacer ya tiene diversos sentidos del “sí-mismo” esenciales para establecer las interacciones sociales cotidianas. Estos son el sentido de ser un agente, el de la cohesión física, de la continuidad en el tiempo, de la afectividad, de un sí mismo subjetivo que puede conseguir la intersubjetividad con otro, de crear organización y el de transmitir significado. Estos sentidos del self establecen los cimientos de la experiencia subjetiva del desarrollo social. Si se ven gravemente perturbados por cualquier motivo, también se verán afectadas las relaciones con el entorno y los otros.

En el niño autista estos sentidos del “sí-mismo” no se dan o se encuentran gravemente alterados. Paraliza todo contacto e interrelación con su mundo externo e interno.

El autismo, dice Resnik (1990) “es una manera de situarse frente a una realidad vivida como intrusiva. Una manera de reaccionar *adecuada* a ciertas circunstancias *realmente* persecutorias”.

Cuando un niño con autismo llega a un centro educativo los profesionales que lo atienden han de llevar a cabo un trabajo esencial: educar y enseñar. Se encuentran, pues, con un niño o una niña con graves dificultades en las áreas del desarrollo afectivo y social, del lenguaje y la comunicación, el pensamiento lógico y resolución de problemas.

Un centro educativo permite ofrecer, bajo mi punto de vista, dos vertientes que se dan conjunta y paralelamente: la educativa propiamente dicha, relacionada con el aprendizaje y en la que se le informa de algo y se le proporciona algún contenido cuando éste ya puede colocarse en un espacio mental, ser recordado y usado en la medida de lo posible, y la terapéutica relacionada con la creación, estructuración de su personalidad y la comprensión de sí mismo y su entorno. Para los niños autistas, dado su déficit, será fundamental tener presente ésta última y buscar experiencias que le ayuden a reconocerse como un ser “mentalizado” (Fonagy, 1995)

Aquello que de forma innata no se ha podido dar o se ha visto truncado en una edad muy temprana, como es la integración de los afectos, las percepciones, experiencias sensorio-motoras, recuerdos y otras cogniciones, se tendrán que ofrecer a partir de la creación de espacios interactivos “estar con” (Stern, 1985) o ZDP (zonas de desarrollo próximo) (Vigotsky 1962), en un ambiente que estimule el sentimiento de confianza y seguridad. Como dice Lyons-Ruth (1999) el surgimiento de una experiencia diferente a las previas se constituirá en un instrumento de cambio terapéutico.

Dado que toda relación se da en un espacio y un tiempo (Vieta, 2008), a través de la creación de estos momentos de interacción que se presentaran de forma sistemática, iremos creando, poco a poco, una noción de espacio-tiempo en la mente del niño. Comenzará por una noción de aquello físico, el lugar donde se realizarán las actividades, y el tiempo con el momento del día y la duración, para pasar, con la función alfa (Bion, 1959)

que realizará el docente, a convertirse en un espacio-tiempo mental.

¿Como podemos ayudar al niño autista a conocer y utilizar los recursos que su cuerpo le ofrece y así promover una progresiva diferenciación?... ¿Como a través de ésta puede conocer al otro y disfrutarlo sintiendo su afecto? Es decir ¿cómo podemos promover el encuentro de su subjetividad y la del otro?, ¿Cómo podemos extender en su entorno este espacio-tiempo intersubjetivo co-creado de manera que pueda disfrutar con relaciones distintas? (Vieta, F. 2008 en comunicación personal)

Así pues, el ofrecimiento de estos nuevos espacios interactivos tendrán el objetivo de:

- Proporcionar un contexto intersubjetivo, que favorezca un vínculo emocional entre el docente y el alumno.
- Plantear un modo de interacción en el que el docente se incluya en una experiencia compartida constituyéndose objeto terapéutico entendido como “compañero de juego” (Mitchell 1993) y continente de sensaciones y nacientes emociones.
- “Ubicarlo” en un espacio-tiempo mental.
- Favorecer en el niño un “sí mismo emergente” y acercarlo, en la medida de sus posibilidades, a un “sí mismo subjetivo” (Stern 1985)
- Establecer o re-establecer la función del lenguaje como elemento que “proporciona un sentimiento de acompañamiento y entonamiento (encuentro emocional)” (Mitchell 1993) entre el infante autista y su cuidador.

### ¿Qué espacios interactivos podemos ofrecer al niño autista? y ¿cuándo?

El diálogo analítico empieza con un encuentro entre dos extraños que solo se pueden percibir como “objetos” a conocerse mediante una relación (Tubert-Oklander 1997). Así será también, en un primer momento, nuestro encuentro con los niños autistas. En éste nos dispondremos a escuchar y intentar entender a los niños, percibir su sufrimiento y su angustia en momentos concretos o en periodos largos de tiempo, o la excitación en la que se encuentran y no pueden controlar; también verbalizaremos sus vivencias de manera que puedan ser esclarecedoras, les facilite su comprensión y les aporte tranquilidad, confianza y seguridad (Corominas 1985)

A medida que puedan ir sintiéndose contenidos en un espacio que les ofrezca seguridad y tranquilidad, que puedan comenzar a sentirse sostenidos emocionalmente por un adulto que no se “asusta” frente sus comportamientos extraños y a veces violentos, y que pueda ofrecerles una respuesta y alternativas a su soledad y conductas estereotipadas, (Vilagut P. 2007), podremos ir introduciendo nuevos espacios de interacción mas complejos. Como dicen Bleuca y Aznar (1990), los niños autistas no son absolutamente pasivos. Será necesario dar importancia a su acción espontánea, explorar, encontrar y saber entender las posibles señales comunicativas.

Volviendo al centro educativo, podemos encontrar bastantes espacios interactivos que se dan de forma natural a lo largo del día:

- La separación de la casa y la familia, con la llegada a la escuela.
- La preparación para salir de la clase e ir hacia el jardín.
- El regreso del jardín y el retorno a su clase.
- La preparación para ir a comer. La despedida de su profesor y la hora de descanso.
- El reencuentro y el inicio de las actividades de la tarde.
- La preparación para la despedida de la jornada y el reencuentro con la casa y la

familia.

– Los momentos en los que se trabajan los hábitos de higiene y alimentación.

Estos momentos por sí mismos ya crean espacios “estar con” que el profesional ha de aprovechar en beneficio del niño que tiene a su cargo.

Hay otros que podemos crear a medida que los niños crecen interna y externamente, y van aceptando relaciones con el entorno. Nombraré algunos:

- El “espacio-taller de doméstica”.
- El “espacio taller de huerto”
- El espacio taller de madera
- El espacio creación de cuentos

...y podríamos continuar con un listado de actividades

Pero hoy expondré tres de ellos que considero importantes y hay que considerar como *ejes transversales* a lo largo del periodo que han de permanecer en la institución, o en un periodo prolongado de tiempo en psicoterapia. Trevarthan y Hubley (1978) dicen que “la intersubjetividad es compartir deliberadamente experiencias sobre los acontecimientos y las cosas”. Pues bien vamos a la búsqueda de estas.

Estos espacios interactivos “estar con” a los que me referiré en el presente trabajo son:

- El espacio interactivo “la hora de los sentidos”. (En esta primera parte)
- El espacio interactivo “la hora de juego”. (En la segunda parte)
- El espacio interactivo “la hora de la canción”. (En la segunda parte)

## ¿Cómo lo haremos?

Según Kohut (1971,77) la soledad puede venir por la ausencia de la experiencia empática y el fracaso de un objeto sustentador. Partiremos pues, en nuestro trabajo, de la capacidad empática entendida de dos formas: aquella que Kohut llama *inmersión empática total* (Kohut 1981) que según Tubert-Oklander hace referencia al momento en el que el cuidador puede entender al otro sin que haya por en medio ninguna operación intelectual ni explicativa o interpretativa, y la empatía del cuidador entendida como un contenido directo de la experiencia del niño (Stern 1985).

Favoreceremos el contacto relacional organizando las sensaciones que reciben a través de los sentidos y la emoción que les provoca (Corominas 1985); activaremos el vínculo docente-infante; contendremos la emoción frente la carencia de una capacidad reguladora de la experiencia afectiva; “seremos” su pensamiento, es decir, partiremos de nuestra subjetividad para activar el self del infante, creando, poco a poco, un contexto intersubjetivo adulto-niño que ofrezca un clima de seguridad que permita el despliegue de sus afectos. (Vilagut, P 2007).

El profesional, con los niños, deberá ser constante, perseverante y paciente. Tiene que repetir y recordar lo que hace, ha hecho, y anticipar lo que hará. También establecerá unas rutinas diarias, porque será a través de ellas, que los niños crearán un espacio mental donde colocar los pequeños conocimientos, recuerdos y símbolos que día a día, con insistencia, orden y organización les aportará.

Como no hay un uso del lenguaje que ayude a reestructurar y reorganizar sus experiencias y conocimientos como sucede en los otros infantes, tendremos que agudizar la observación y atender a los gestos o miradas, expresiones faciales y posturas, dando significado a todas ellas, acompañándolas de nuestra verbalización, clarificando lo que pasa (Corominas, J...). Tendremos que “imaginar” qué pueden significar, igual que hace una

madre con su bebé cuando empieza a llorar y le va dando un significado a su llanto hasta que consigue pararlo al ofrecer el consuelo adecuado (J.M. Brun...). A veces nos equivocaremos y otras no pero, poco a poco, iremos aprendiendo qué es lo que quieren decir y nos servirá para estructurar y reorganizar sus experiencias. Esta actitud esperanzada que nos permite comprender al infante y dar significado a su experiencia es lo que F. Vieta (2005) llama “tiempo recobrado”<sup>4</sup>. A partir de aquí, el niño autista, establece pequeñas conexiones que muy lentamente, a medida que crece en experiencia y con una metodología de trabajo apropiada que tenga en cuenta sus peculiaridades y necesidades, aumentarán y se constituirán en aprendizajes funcionales. Irá camino de la simbolización.

El aula o el espacio de terapia ha de ser un espacio de convivencia y de experiencia; de relación con el profesional, y poco a poco con el grupo, a demás de un “estar” seguro. Es importante que los niños puedan “hacer suyo” aquel espacio; investirlo día a día de sus afectos y emociones (Brun, J.M. 2001), que coloquen sus “cosas”. De este modo va tomando significado y en consecuencia les aporta un continuo de sentimientos y sensaciones agradables; un conjunto de buenas experiencias que les permitirá, más tarde, abrirse hacia los otros con mayor tranquilidad.

### **El espacio interactivo: “la hora de los sentidos”.**

Éste se convierte en un espacio que acoge una de las actividades más importantes en nuestra tarea. El trabajar cada uno de los sentidos genera un espacio interactivo entre el infante y el adulto que cuida de él en el cual intervendrán sensaciones y percepciones diversas. Estas servirán para enriquecer su personalidad siempre que se integren dentro de unos procesos cognitivos y emocionales (Corominas 1986).

Es a partir de los sentidos que los niños reciben información del exterior. Tienen una capacidad innata, la “percepción amodal” (Stern, D. 1985) para tomar una información recibida en una modalidad sensorial y traducirla a otra. Es decir, la estimulación de un solo sentido evoca sensaciones propias de una modalidad diferente a la de la estimulación. Las sensaciones y su reconocimiento se convierten, pues en un vehiculo de relación con el mundo social e intersubjetivo.

Los niños autistas no pueden “ordenar” esta información de forma natural y espontánea como hacen los que no sufren este trastorno. Por tanto, será el profesional quien, desde fuera, le irá organizando y conectando con las emociones que le provoca para que, de este modo, no se quede solo con una sensación sin sentido, sino que le ofrezca un contenido emocional, y un conocimiento útil y funcional.

Buñuel J. (1990), decía que el aprendizaje del bebé es esencialmente una inter-relación entre dos entidades neurológicas: el “ente neurológico” de la madre con el “ente neurológico” del bebé. Estos dos “entes neurológicos” realizan una conexión afectiva, en la que una de las partes ofrecerá a la otra, propiedades funcionales nuevas. El infante autista no puede integrar los nuevos estímulos en un entramado neurológico y cada uno de ellos, según Buñuel, será alguna cosa inconexa y desarticulada, perderá su valor de enlace con los otros estímulos.

El bebé ya desde los primeros días experimenta representaciones abstractas más allá de las sensaciones visuales, auditivas o táctiles; experimenta cualidades más globales de la experiencia: las formas, las intensidades y las pautas temporales de éstas (Bower, 1974), (Moore y Meltzoff, 1978). En los niños autistas dice Corominas, la falta de integración de las sensaciones en el intercambio relacional, hace que perdure un desorden sensorial.

Partiendo de aquí, pues, será conveniente hacer un trabajo sistemático de cada uno de los sentidos corporales, dedicándole un tiempo concreto durante meses, y cada semana alternar cada uno de ellos, trabajando las posibilidades del cuerpo y sus límites, teniendo especialmente presentes aquellas partes que los niños no pueden ver en sí mismos y de las que no tienen conciencia o muy poca, como son la cabeza con los ojos, la nariz, las orejas y la boca, y la piel.

Al no conectar las sensaciones con los sentimientos vividos en la relación con el objeto éstas no tienen forma, no son representables, no sirven para pensar, quedan desmanteladas, si no totalmente, en gran parte nos dice J. Corominas (1992). Así pues por un lado provocaremos espacios de interacción donde vivir estas sensaciones para “convertirlas en ideas que se puedan pensar”, y por otra aprovecharemos los acontecimientos cotidianos para hablar, verbalizar primeramente las acciones, después o simultáneamente sensaciones y sentimientos que más tarde se podrán conectar en la relación con el compañero y educador.

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

- Dentro/fuera: vivencian el medio interno y externo. El yo y el no yo.
- Lleno/vacio: vivencian el sentimiento de “nada”, ninguna emoción, y el sentimiento de “algo”, alguna emoción.
- Fuerte/suave: vivencian el sentimiento de seguridad y tranquilidad que les proporcionan los objetos y las formas autistas, pero no como una sensación corporal vivida en soledad sino como un sentimiento de fortaleza y tranquilidad vivido en compañía del adulto que contiene sus emociones.
- Guardar/sacar: vivencian su medio interno como un espacio en el que puede recoger alguna emoción o idea, y al mismo tiempo le permite exteriorizar alguna cosa, y por tanto comunicarse.
- Abrir/cerrar: vivencian el dejar entrar y el dejar salir alguna emoción. Establece un feed-back entre aquello que sale y que entra. Empieza a recibir y a dar.
- Frío/caliente: vivencian aquel frío interior paralizante, con dolor, que hace sentir el aislamiento y la soledad; el calor y la ternura del adulto que tiene cuidado de él y le ayuda en su camino de crecimiento.

A la hora de iniciar el trabajo nos guiaremos por este pequeño esquema:

- ¿Qué vamos a hacer ahora?
- ¿Qué hacemos con esta parte del cuerpo? ¿Para que nos sirve?
- ¿Dónde está? ¿Cuántas partes son?
- ¿Qué experiencia tenemos de nosotros mismos y de los otros?
- ¿Qué sensación tengo ahora?
- ¿Qué momentos nos recuerda?
- Relacionar la sensación con la emoción posible.

Todas estas tareas es conveniente hacerlas entre dos personas. Al inicio, como se trata de una actividad nueva y hay una exigencia de atención y conexión, pueden provocar rechazo y crear situaciones difíciles...tirarse al suelo o chillar, tirar las cosas...Todo ello hace que se tenga que contener física y emocionalmente al niño, que se tenga que parar la sesión de trabajo hasta que pase el momento de inquietud, o bien suspenderla y reiniciarla otro día. Puede ser que nos sienta pidiéndole algo para lo que en ese momento no se siente

preparado<sup>5</sup> y no la pueda soportar, despertándole ansiedades catastróficas (Bion...) Estas son como una amenaza constante en todos los cambios; cambios que al mismo tiempo son indispensables a lo largo de la vida y en el pensamiento. LL. Viloca dice "...las ansiedad catastrófica se puede considerar como la ansiedad de caer o "sobrevivir" en la no existencia o vacío, en la cual la conexión con el objeto y sus cualidades se experimenta como inaccesible. Por tanto el sujeto, cuando esta abrumado por esta ansiedad, se siente nada, ve al otro con las cualidades que le hacen existir y él no tiene acceso, y al mismo tiempo siente que nada no puede surgir de él".

Entonces se hace necesario esperar otro momento, ir más despacio, y reconocer su sentimiento, diciéndole que otro día ya volveremos a hablar sobre el tema. Es importante valorar el momento evolutivo que viven los niños, su disposición para escuchar, que nunca es igual; en la medida que pasa el tiempo y se vinculan al adulto, les agrada más que les expliquen cosas, y sobre todo si tienen la sensación de aprender y compartirlas.

Las actividades se deben distribuir a lo largo del tiempo; hablando y experimentando con sus sentidos poco a poco. No importa que en los inicios solo se hable durante cinco minutos sobre ellos, por ejemplo. En la medida que el niño siente la disposición del adulto, su perseverancia, delicadeza y confianza, y que se da una pauta temporal, comienza a incorporar y tolerar este espacio interactivo. Cada vez que hablamos de un sentido hemos de volver a comentar lo que ya habíamos dicho sobre él, dónde está, para qué sirve, cuántas partes son...recordando que ya hemos hablado en otro momento y que no es la primera vez, invitándole a expresarse.

Podemos comenzar por:

### ***El sentido del gusto***

La boca es uno de los espacios más importantes del cuerpo dado que es a través de ella que nos alimentamos. Spitz (1965) dice que la cavidad oral, con la lengua, los labios, las mejillas y el aparato nasofaríngeo son la superficie que se usa primero en la vida para la percepción táctil y la exploración. En él se representa la sensación del tacto, del gusto, de la temperatura, del olor, del sufrimiento y la sensación de profundidad, en el acto de engullir. El bebé realiza uno de los primeros contactos con el exterior a partir de la introyección del alimento que proviene de la madre o quien hace la función. Sabemos que el concepto "madre" va apareciendo entre los cuatro y seis meses de vida, mientras que hasta ese momento, es vivida como alguna cosa fraccionada que a veces lo "llena" y le da sensación de bienestar, continuidad y seguridad, y otras le da la sensación de malestar, discontinuidad e inseguridad (Klein 1932). A medida que su experiencia de vida aumenta, la va reconociendo, como una sola.

También es a partir de la boca que el bebé tiene las primeras nociones de contenido y de continente. Es su boca la que contiene el pecho o el biberón que se le ofrece para sacarle la angustia que le provoca el hambre, al mismo tiempo que se encuentra entre unos brazos que le sostienen y aseguran. Todo ello junto con el habla y la comprensión que le aporta la madre en relación a sus ansiedades, le permite sentirse en un estado de fusión y unidad con su cuerpo que a su vez le permitirá encontrar poco a poco, la unidad mental que posibilitará mas adelante su separación y diferenciación (Bion, 1962). El déficit del autismo impide o dificulta estos procesos que se dan en los infantes ofreciendo cada vez una dispersión mental más acusada y difícil de resolver.

Todo esto hace especialmente delicada esta tarea, que tendremos que llevar adelante con mucho cuidado y contención como decía anteriormente.

Podemos empezar a trabajar por las sensaciones que se originan en la boca y los contrastes del sabor que tiene aquello que nos ponemos dentro, si es dulce o salado, ácido o amargo...Podemos empezar probando solamente dos sabores como el azúcar y la sal. Para llevarlo adelante podemos colocar los niños juntos, sentados en las sillas, y el adulto en frente con una mesa al lado y un par de platos con azúcar y sal; unos vasos con agua y una cucharita para cada uno.

Empieza la sesión cuando a los niños les explicamos qué es lo que vamos a hacer ahora: *“Ahora vamos a trabajar ‘la boca’...”Pilar os hablará de la boca. “Todas las personas tenemos una boca...No la vemos pero sabemos que está porque podemos poner cosas a dentro.”*

*“Juan se pone el dedo dentro de la boca...la cuchara para comer la sopa... la pelota cuando juega...”.*

Se lo vamos contando poco a poco, a partir de la experiencia que ellos tienen.

*“Marcos se pone la plastilina dentro de la boca...el coche...el jersey”...*

*“Estas cosas no se comen...no son buenas...pero Marcos y Juan se las ponen en la boca...las prueban y... ‘tocan’ con la lengua”.*

*“Hay otras cosas que nos ponemos en la boca y que sí son para comer y las podemos tragar hacia dentro, a la ¡barriga!.. son los macarrones...el huevo y las patatas...la carne...el pescado...el ‘donut’...”*

Hablamos de la percepción que pueden tener ellos de la boca, de los otros. Les hacemos sentir la importancia de la boca.

*“Juan ve la boca de Pilar cuando habla, ve que se mueve y hace ruidos...pero no se ve la suya...”sabemos que está porque la sentimos, la notamos”. “La boca es importante”.*

*...“La boca es una...esta en la cara, debajo de la nariz”...Y la redondeamos con el dedo.*

Si nos parece adecuado podemos continuar trabajando probando algunos sabores. Si por el contrario es suficiente con lo que se ha dicho para iniciar el tema, lo dejamos y otro día, (el día de la semana propuesto), se comienza con los sabores...o se vuelve a repetir lo mismo. Cada profesor deberá valorar la situación según el estado que observe en sus alumnos.

*“...Ahora vamos a ver que más podemos hacer con la boca”.*

*“...Vamos a probar el sabor que tiene esto que hay en el plato, que es de color blanco y parece finito...”*

*“...Pilar os lo pondrá en la boca y veremos que pasa, si nos gusta o no, que cara ponemos, si queremos más...”.*

A menudo cuando se hacen actividades hay la tendencia en el profesor de considerarse uno más de ellos dado que ha de ser en cierta forma “la mente” del niño que se encuentra en un estado de indiferenciación. El adulto se siente parte del grupo y cuando habla se sitúa como uno de ellos comentando lo que dice en primera persona del plural.

*“Lo haremos despacito, poco a poco...uno por uno...Yo os acompañaré...Pilar esta aquí con vosotros...”*

Con una cucharilla cojo azúcar y lo pongo en la boca de Marco; él se deja y miramos qué expresión hace..

*“...Hum! ¡Que bueno dice Marco!...”*

*“Esto es azúcar, es dulce y ¡nos gusta!... A Marco le gusta”*

*“...Este sabor nos hace pensar en...un ‘donut’, en un... caramelo..., en el bizcocho de mamá... ¡parece que a Marcos le gusta!”*



Le doy un poco de agua para que se limpie la boca y pruebe el sabor de la sal.

*“Ahora Marcos probará esto que hay en el otro plato y que se parece al azúcar...”, y en la cucharita le pongo unos granitos de sal en la boca. “...¡Ex... no es azúcar!...” “No es dulce...dice Marcos...” “...A Marcos no le gusta... ¡hace mala cara!” “¡Que asco! No quiero más, dice M.”*

*“Mamá pone sal a la comida pero poca. Si pone mucho todo tiene gusto a sal, está salado y no es bueno”*

Voy verbalizando las sensaciones que pienso han de tener. Pongo voz a lo que debería ser su pensamiento.

*“... ¿Quieres más Marco?” Marco gira la cara. “No me gusta dice Marcos! No quiero más”... “Toma bebe un poco de agua que se te irá el mal gusto y después volveremos a probar el azúcar, dulce....Eso si que te gusta... ¿verdad Marcos? ¡Mmm que bueno!”*

*“Por la boca podemos saber si alguna cosa nos gusta o no...el gusto que tiene...”*

Y así con cada uno de ellos.

Otra jornada hacemos lo mismo con el dulce y el ácido. Podemos poner un poco de jugo de limón en un plato y en otro el azúcar de nuevo. Hablar de sus diferencias, el color, la textura...

*“Vamos a probar el limón... ¿a ver si le gusta a Juan? Es como si fuera agua, nos moja la boca...pero... no es igual que el agua...pica dentro de la boca...hace tener más saliva...¡Oh! ¡Qué ácido!”*

Juan hace mala cara pero parece que le gusta porque quiere que le ponga más. *“Ahora vamos a probar el azúcar...A ver Juan, abre la boca... Am...!...¡ Oh, si que es bueno...ahora haces otra cara...Parece que el azúcar no te pica!... ¡Um que bueno dice Juan!...¡ Quiero más!... A Juan le gusta el azúcar. Algunos días Juan come un donut para desayunar. El donut es dulce, tiene azúcar...”*

Otro día se puede combinar el dulce y el amargo del pomelo, otro con chocolate rallado, etc.

Siempre poniendo palabras a la expresión de sus caras y asociándolo con aquello que les gusta comer o no.

Cuando ya han pasado unos días experimentando con diversos sabores se puede empezar a hablar de los dientes duros con los que podemos masticar, y la lengua blandita y ensalivada que a veces nos hace sentir la boca llena, y otras nos ayuda a tragar la comida.

*...“A Ana le gusta el pan... El pan es blando y no hace ruido cuando lo mastica con los dientes... Ana tiene pan dentro de la boca..., hace buena cara...parece que le gusta”*

*“Ahora comerá una galleta... ¿A ver? ¡Oh! la galleta es más dura, ha de apretar más, también es dulce y a Ana le gusta pero... hace ruido cuando la mastica y con el pan no hacía...La galleta hace ruido porque es más dura. Los dientes mastican la galleta...”* Y así con diferentes alimentos. También podemos comentar si está caliente o frío, si es seco o mojado (con una fruta como la pera o un plátano).

Es un sentido tangible porque los niños, además de encontrar un sabor que le produce una sensación que nosotros intentamos hacer consciente asociándola a una experiencia agradable o no, pueden conocer también la textura, la temperatura y la consistencia de todo aquello que se ponen en la boca, incluso el ruido que hace al masticar. Spitz lo nombra percepción de contacto, mientras que el oído y la vista serán percepciones “a distancia”.

## El sentido del oído

Otro día nos ponemos a trabajar el oído. Explicamos de nuevo qué vamos a hacer, como vamos a pensar en las “orejas”, donde están, para que sirven...Les diremos por ejemplo: *“las orejas no están en medio de la cara...están a los lados, cada una a un lado y no son una sino que son dos...una aquí y la otra aquí”* mientras se las tocamos. *“...Tampoco las vemos...pero sabemos que están porque las podemos tocar y las podemos ver en los otros niños”*

*“...Por las orejas escuchamos la voz de Pilar y las palabras que nos dice...también los sonidos que hacen las cosas...”*

Al empezar la sesión recordaremos que no tocaremos, no oleremos ni comeremos. Solo escucharemos y miraremos.

Existen grabaciones sonoras muy bonitas para trabajar la percepción auditiva pero no hemos de precipitarnos a utilizarlas. Ya llegará el momento de hacerlo. Primero hace falta trabajar los ruidos-sonidos que pueden hacer con su cuerpo y más adelante los que hacen las cosas más próximas y que también pueden ver. La voz no se mira, ni se huele, ni se come, ni se toca...Pero si podemos oírla y reconocer de donde sale, lo mismo que los sonidos y los objetos.

Podemos decirles por ejemplo: *“...Pilar habla y vosotros la escucháis por la oreja,... ¡por la nariz, nooo!,...”*... *“Sabéis si está enfadada cuando chilla, por la oreja..., el oído...o si ríe y está contenta,...”*. *“...Este agujerito se puede tapar”...¿vamos a ver que pasa si lo tapamos?...lo podemos tapar con el dedo, así”*

No todos los niños pueden hacerlo, entonces lo haremos nosotros. Vemos que no se dejan. Tapar las orejas resulta parecido a taparse los ojos, a no ver nada, y les asusta mucho.

*“¡Oh, no me gusta que me tapes las orejas, dice Marcos! “...Es por este agujero por donde oímos la voz de Pilar en el colegio o la voz de mamá en casa”. “...Podemos taparlo o destaparlo rápido, rápido y entonces parece que oímos los sonidos a trocitos”.*

*“...Cuando está tapado no escuchamos bien, todo se oye flojito...¡Pilar parece que no esté o que esté lejos...!”*

*“Cuando tapamos el agujero escuchamos los ruidos de dentro del cuerpo... Como respiramos,...el ruido de la galleta cuando la masticamos... Son ruidos que vienen de dentro, no de fuera.”*

*“...Por aquí también entran los sonidos que no nos gustan y que nos asustan”... “No entran por los ojos o la nariz...sino por las orejas, ¡el oído!”*

*“A veces Pedro y Marcos hacen como si no oyeran...como si estuviesen sordos, con el agujero tapado...Pilar dice su nombre y ellos hacen como si no lo oyeran,... no dicen nada y tampoco la miran...”*

*“Por la oreja oímos a Rosa cuando chilla enfadada, llena de rabia...escuchamos a Marcos que dice alguna palabra...también oímos el pajarito cuando canta...el timbre para ir al patio o a casa...”*

A la hora de experimentar, como decía antes, primero pensaremos en los sonidos que podemos hacer con el cuerpo: *“Con nuestro cuerpo podemos hacer muchos sonidos que escuchamos por el oído”...“Pilar os habla y la escucháis, por el oído... ¿A ver como se oye la voz de Pedro?”*

*“Podemos hacer otro sonido con las manos, picándolas...plaf, plaf, plaf... ¿A ver vuestras manos?”* y hacérselas sonar si ellos solos no pueden. *“...También podemos*

toser...lo hacemos con la boca cuando tenemos tos... Eeeee... Oh que tos! A veces Ana tiene tos y mamá le da un jarabe...Oímos la tos de Ana por el oído, por las orejas...también cuando estornudamos”...

“...Con los dedos también hacemos ruidos cuando jugamos a hacer la lluvia, primero flojito y después fuerte...lo escuchamos por la oreja...así...por aquí...”...“Los dientes también hacen ruido cuando abrimos y cerramos la boca al masticar...Lo escuchamos por la oreja”...“También podemos hacer ruido con los pies al caminar o saltar”...Y hacemos sonar los pies.

Más adelante, además de recordar los sonidos que podemos hacer con el cuerpo podemos escuchar los sonidos de las cosas que están entre nosotros. Por ejemplo una pelota: “...No la vamos a tocar, solo escucharemos el ruido que hace cuando la hacemos votar...sabemos que este es el ruido de la pelota que vota y lo escuchamos por la oreja... ¡no por la nariz!

El papel cuando se arruga o rasga...y lo hacemos delante de ellos y después al lado de los oídos, bien cerca. El ruido de la silla que se cae al suelo “¡pla!...Oh! no nos gusta... ¡este ruido nos molesta!... Juan también hace ruido con la silla cuando la arrastra,... tampoco nos gusta... ¡nos duele la cabeza!”. “Este es el sonido de la radio,...el martillo que golpea,...el pájaro que vuela... Lo sentimos por la oreja, el oído, uno y dos...”

De este modo podemos trabajar durante varias semanas aprovechando también todo aquello que vaya sucediendo de forma inesperada. “Oh! Oímos la sirena de un coche que pasa por la calle. ¿Que sucederá?”...“Esto es el timbre...”...“Oímos un niño que llora, ¡pobrecito!..Pero no está solo su profesora lo cuida, como Pilar a vosotros”...

Más adelante podemos experimentar con los sonidos sin ver los objetos. Por ejemplo: estando escondida detrás de una tela, toser o golpear las manos y jugar a adivinar qué ha sonado e intentar que alguno lo repita; hacer botar la pelota y destapar dos objetos y ver cual escogen, “¿qué ha sonado?... ¿Qué ruido habéis escuchado por la oreja?”

Pasado un tiempo tendrá sentido introducir una cinta con sonidos grabados. Comenzaremos por los más fáciles, donde se escuchan sonidos claros y concretos. Si suena un objeto que hay en clase podrán verlo y hacerlo sonar delante de él. Después de muchas jornadas de experimentación con este sentido podremos pensar en comenzar a clasificar los sonidos según diversos atributos: “este es el sonido que hace una persona...”, “este es el sonido de...una cosa”...“el sonido de un...animal”. “... ¿En qué nos hace pensar este sonido?...Y así ir inventando historias. Por ejemplo “un niño que juega a la pelota...un perrito que está en la calle...la mamá que viene caminando...las llaves que abren la puerta de casa...”

¡Podremos, incluso, llegar a inventar un cuento con los diversos sonidos! Podremos crear una secuencia escuchando los sonidos de las acciones que se hacen y al mismo tiempo ver el dibujo de aquello que suena.

Con el tiempo la actividad de escuchar y jugar a identificar lo que se escucha, se vuelve una de las actividades más esperadas y tranquilizadoras para estos niños.

### **El sentido de la vista**

Igual que las otras veces tendremos que presentar la parte del cuerpo que vamos a trabajar: “Hoy trabajaremos la vista...los ojos”. Los tapamos y destapamos, “¿qué nos pasa? ¡No nos gusta!...nos asusta no ver las cosas!...Todo no lo podemos ver...detrás de la cabeza no tenemos ojos...tenemos pelos. Los ojos están delante, en la cara...y son dos.”

“Os gusta ver los ojos de Pilar. Y os gusta que Pilar os mire, esto os hace sentir

*tranquilos y acompañados”...“Marco se asusta cuando Pilar le abrocha los zapatos y deja de verle la cara...enseguida me subes la cabeza fuertemente”...“cuando no le ves la cara Pilar parece que no está...pero...sí, sí que está”...“A veces Juan parece que no viera las cosas y las pisa”.*

*...“Los ojos son importantes”. “...Con los ojos vemos que las personas son diferentes...que tienen una forma diferente, el pelo diferente...Marcos es diferente de Ana...”*

*“Ahora no tocaremos, no oleremos...ni saborearemos,...solo miraremos y escucharemos.”*

Lo haremos de la misma forma. Oscureceremos la sala y empezaremos por actividades de claros y oscuros; jugaremos con diapositivas de colores o velas que se encienden y se apagan, con linternas; haremos recorridos por la sala provocando que los niños fijen su mirada allá donde va la vela o la linterna.

Cuando han experimentado un poco los contrastes claro y oscuro, podemos continuar con las formas de su cuerpo. *“Con los ojos vemos que Juan es alto...Tiene el pelo...”, “...con los ojos vemos que Marcos y Ana son diferentes”...*

En otra sesión podemos experimentar con los objetos de clase. *“...Vemos que la pelota tiene una forma redonda y que ¡se mueve...!” “...Si cerramos los ojos, todo está oscuro y ya no podemos verla, ¡no sabemos qué pasa!”*

*“...Mira Pedro...mira con los ojos...es redonda y rueda...la construcción no es redonda y no se mueve, ¡está quieta!” “No lo vemos por la nariz. ¡ Lo vemos por los ojos!”*

*“Con los ojos vemos la forma de las cosas, donde están, si se mueven, el color que tienen...Vemos que las cosas son diferentes”*

*“Vemos si Pilar está cerca o lejos, si está dentro o fuera de la clase”... “¿Dónde estoy ahora?...¡Taaa! ¿Y ahora?... ¿Y si me escondo?... ¡Estoy aquí pero escondida!...También podemos saber si tiene cara de estar contenta o enfadada...Todo esto lo vemos con los ojos.”...“Con los ojos vemos lo qué pasa cerca de nosotros, si estamos solos o acompañados.”*

### **El sentido del tacto**

En 1968 E. Bick, (1968) a partir de la observación de bebés, se dio cuenta de que el niño vive la experiencia de ser reunido en sus partes, a través de las sensaciones cutáneas que recibe. Si esta función primaria de la piel no se da, vive la experiencia de hundimiento o de licuarse, ya que no siente que algo pueda sostenerlo. Estas sensaciones pueden llevarlo a generar unas reacciones omnipotentes, a modo de “segunda piel”, para evitarlas.

Poder experimentar con las sensaciones, que ofrece la piel, y especialmente con las manos, juntamente con nosotros favorecerá, en el niño autista una nueva visión de la realidad exterior y de si mismo.

Las manos le dan al bebe una “visión” del exterior diferente a la que tuvo a través de la boca. Como dice J. Corominas, en un principio, las manos son utilizadas de una manera refleja sobre el pecho. Con la prensión tiene una experiencia nueva en relación al exterior: el objeto que coge no desaparece como pasaba con el alimento que entraba por la boca “(...) Al principio las manos se dirigen hacia el objeto como bocas desplegadas que los quieren incorporar; pero después, la prensión se va diferenciando y tendrá un papel importante en el proceso de diferenciación sujeto-objeto proporcionando al niño la posibilidad de unirse y separarse del objeto”

Así pues podemos comenzar a experimentar estando todos juntos alrededor de la

mesa con diferentes recipientes, uno con agua caliente y otro con agua fría, y colocar nuestras manos juntamente con las suyas dentro, y pasándoles el agua por los brazos verbalizando lo que imaginamos pueden sentir, es decir, ser de alguna manera su pensamiento.

Pero primero, igual que he comentado antes hablaremos un poco sobre las manos y la piel...*“Las manos son dos...no están en la cara como la boca...están al final de los brazos...tienen dedos,...no van “volando”, solitas...están unidas al cuerpo”...*

Las vamos tocando, ... *a través de la piel que nos envuelve el cuerpo podemos saber cómo son las cosas y las otras personas,...suave,...rasposo...”, “... si el agua está fría o caliente,...cómo nos gusta más...en qué nos hace pensar...qué nos recuerda...”*.

Otro día podremos experimentar con material seco como la arena y harina por ejemplo, e ir pasando nuestras manos enharinadas por sus brazos mientras la van tocando con sus manos dentro de un plato y, al mismo tiempo, verbalizando las impresiones que parecen manifestar: si les gusta o no, ...como les puede rascar la arena,...o si la harina es fina y suave...como la sienten en la piel,...si les duele o no...si es agradable o desagradable...como pueden poner las manos por dentro y dejarlas escondidas y destaparlas...de cómo cogen la arena con la mano y la dejan ir escuchándola caer...de cómo se nos quedan los dedos y las uñas “pintados” de color blanco...

En otra sesión lo volvemos a experimentar con agua, transparente, y la espuma de afeitar que tiene color y volumen: *“...parece que no, pero la espuma también moja y se deshace”... “La espuma es ligera y “envuelve” los brazos y las manos”...¡Umm!...¡Que suave! ¡Que divertido!... ¡Me gusta dice Pedro!* Les ponemos un poco de espuma entre las manos para ver qué hacen, si la aplastan o no, y se lo explicamos... *“¿Qué es esto que os pone Pilar en las manos?...Parece muy grande y pesado, pero no...es ligero”, “...no pesa y parece que nos deja las manos mojadas...y ¡nos las esconde!”...”. “¿A ver? es de color blanco”,...”¿que pasa cuando queremos cogerlo? Parece que se nos escape”, “¡oh mira! Todo queda lleno de espuma!...Toda la mesa queda llena de espuma blanca esparcida...y Marcos juega a untar a Pilar, le llena el brazo de espuma...”*

*“Ahora ponemos las manos dentro del agua a ver qué pasa”, “...¡mirad!...se mojan las manos y se va la espuma...¡se va!” “Ahora nos estamos mojando las manos y los brazos con el agua” “UF! Que fría...Parece que no te gusta mucho, haces mala cara...te molesta ponerlas a dentro...te gusta más la espuma que parece que te envuelve y dé calorcito...y hace buena olor...¡hace olor!...”*

Cada vez que se comienza el trabajo es necesario hacerlo durante un tiempo breve para que no se cansen, y a medida que se ve el interés y la curiosidad de los niños o la capacidad de tolerar la situación, se puede ir alargando.

Es importante que antes de acabar se les avise: *“...dentro de un ratito ya recogeremos, empezaremos a guardar las cosas, y a secarnos las manos y los brazos,...otro día volveremos a jugar con el agua y la espuma”*. Hacemos una ronda más hablando con cada uno de ellos y después ya recogemos.

Con la arena sucede lo mismo. Los niños, o bien intentan ponérsela en la boca, y a veces lo consiguen, o se la tiran por encima, o la esparcen por la mesa haciéndola caer por el suelo.

Es necesario diferenciarles qué es comida y qué no; qué es la boca y qué es la mano; cómo la mano toca y cómo la boca come y saborea; cómo la mano y la boca se confunden y parece que las dos “cogen” las cosas.<sup>6</sup>

*“...La boca no coge”... “esto no es comida... esto es tierra y se toca; se coge con la mano...con la boca no.”*

Con la tierra hablamos del color que tiene y como es diferente de la harina. *“La tierra no es finita como la harina” “se parece pero no es igual” “Podemos cogerla con las manos...Podemos esconder nuestras manos en ella..., podemos hacer montañas o garabatos con los dedos...no es dura,...la podemos dejar caer..., las manos cambian de color y las uñas se nos llenan de tierra por dentro...”*. *“A casi todos nos gusta tocarla”... “A Roger le hace angustia y no le gusta ensuciarse...A Juan se le engancha porque se chupa la mano...”*

Otra experiencia para realizar con el tacto es el contraste de pesos, por ejemplo con piedras y plumas, o esponjas de colores y diferentes formas.

Podemos comenzar teniendo dos cajas, o una caja y una bolsa transparente en la que se vean las esponjas o las plumas, situadas delante de ellos y haciéndolas sonar: Clac, clac, clac... (y aprovechar para trabajar el oído)... *“Parece que esta caja está llena”... “¡que ruido tan fuerte! Clac, clac, clac, ¡Oh Pilar!, dice Juan, no me gusta este ruido, ¡me asusta tan fuerte!... Para, para... A Juan no le gusta el ruido fuerte que hace esta caja.”*

*“¿Qué habrá aquí dentro? Le ponemos la caja entre las manos a Marc y la sujetamos entre los dos. “Oh mira,,es una caja pesada, no es fácil aguantarla,”¿qué habrá aquí dentro? ¿Qué os enseñará hoy Pilar?...¡Ya lo veremos...!*

*“...Aquí hay otra caja (o bolsa), la movemos y ¿qué pasa? ...no suena, ¡ésta no suena!...parece estar vacía...no hace ruido...Y..., mira Juan,.. ésta no pesa...¿Vamos a ver?”. Abramos ésta que hace ruido. ¿Qué hay aquí dentro? ¡Oh! Son piedras, qué ruido que hacen las piedras...son duras y pesadas... ¡vamos a cogerlas con las manos!”*

Al principio puede ser que ninguno de ellos mire nada pero, poco a poco, veremos que se va notando todo este trabajo; que los niños se van inquietando, que se va despertando su curiosidad y empiezan a hacer algún movimiento diferente al que hacían hasta entonces. El profesional no se ha de desesperar, es necesario que aguante su inquietud y mantenga la esperanza de que se produzca algún cambio más adelante. Si es perseverante e insiste, es seguro que sus alumnos irán cambiando y manifestando estos cambios, pero tiene que poder tolerar la espera, aquello que también les pedimos a ellos. *“...espera...”, “...despacito...”,* así, también hemos de aprender a hacerlo nosotros.

Les colocamos las piedras en las manos, las tocamos... *“estas son bonitas y redondeadas,...estas otras no,...tienen cantos afilados y pinchan”... “Son de formas diferentes pero todas son pesadas y hacen mucho ruido cuando caen o picamos con ellas encima de la mesa...clac, clac...”*

*“Me parece que a Marcos no le gustan mucho” “Las piedras son frías, duras y pesadas”. “¡No son como las esponjas!”...Hay que vigilar que no se las tiren de igual modo que podían tirar al aire la arena o las esponjas. Hay que hablar de ello.*

*“Vamos a ver dentro de la otra caja ¿qué hay?... ¡Oh mira! Está llena de esponjas de colores y no hacen ruido cuando caen...”parecía vacía pero no lo está”. “Las cogemos con las manos y las podemos apretar,...son blandas,... cuando las apretamos cambian de forma”; “...si las dejamos caer sobre la mesa no hacen ruido...”“Si nos damos un golpe en la cabeza no nos hace daño...pero si lo hacemos con una piedra si que nos duele en la cabeza, porque es dura. La “pupa” no nos gusta”.*

Otro material a utilizar es el algodón y las plumas de colores. Pasarlas por la piel y sentir las cosquillas que hacen en la cara, los brazos.... Verbalizar como les gusta, como les da ganas de rascarse al sentir las cosquillas sobre la piel.

Les gusta mucho ver como de dentro de la bolsa caen las plumas por encima de la cabeza y encontrarse envueltos de colorines y cosas suaves...*“Vemos que las plumas no hacen ruido como hacen las piedras,... no son duras, son suaves, parecen una caricia”...“las plumas son planas, las piedras no”.* *“Las plumas que están sobre la mesa las soplamos y se mueven fff.... para Juan, fff..., para Pedro....¡Las plumas no pesan! Si soplamos las piedras no se mueven porque son muy pesadas.”*

También se puede trabajar con papel de lijar, y el algodón. *“Oh que desagradable. ¡Como rasca este papel que os enseña Pilar...No nos gusta, rasca mucho y duele! No es suave como la pluma o el algodón...no hace cosquillas.”*

A medida que se va hacia delante con el trabajo y va avanzando la interacción entre el adulto y los niños, los contactos son más íntimos y ya se pueden relacionar estas sensaciones que se van experimentando a través del cuerpo y producidas por los objetos, con las sensaciones que se van produciendo en la interacción con el adulto y relacionarlas con las emociones.

Por ejemplo: *“¡Qué ruido hace esta piedra! ¡Qué ruido tan duro!” No te gusta Marcos....Parece Pilar cuando se enfada y te dice ¡no, esto no, Marcos!...Entonces a Marcos le parece que Pilar es dura. Pilar parece dura cuando se enfada,”*

O bien: *“estas plumas ¡hacen cosquillas! Son suaves, ¡qué agradables! Se parecen a Pilar cuando hace masajes en las manos o te dice cosas bonitas...También es agradable. A Juan le recuerda a Pilar cuando le hace caricias y le cuida sus manos”.*

O por ejemplo: *“¡Oh! El agua esta muy fría...no nos gusta fría, duele en el cuerpo...nos hace sentir mal, con frío...A veces Ana cuando se siente muy sola y se tira por el suelo también siente mucho frío dentro y fuera del cuerpo...Cuando Pilar la coge y la pone entre sus brazos y le aguanta el cuerpo está mejor...se le pasa el frío,... está más calentita, como con el agua caliente que nos calienta el cuerpo.... El agua calentita parece que envuelva el cuerpo como los brazos de Pilar”.*

### **El sentido del olfato:**

Siempre que hablamos de olores pensamos en las esencias típicas...el romero, el tomillo...Estos olores son difíciles de identificar para nuestros niños. Ya lo son todos pero estos mucho más. Al pensar en los olores hemos de pensar en cosas que les puedan ser cercanas, que las puedan oler en la realidad de cada día, como por ejemplo la colonia, el suavizante de la ropa, el eucalipto, el vinagre...Podemos colocar los líquidos en recipientes de plástico y comenzar la sesión igual que comenzamos las otras.

*“...Hoy vamos a trabajar con los olores,...con el olfato,... la nariz”* Podemos cantar la canción que hable de la nariz mientras se la tocamos y hacemos que se la toquen. *“Veamos en qué lugar de la cara está la nariz...y los agujeritos que tiene”* *“Nosotros no nos vemos nuestra nariz pero sabemos que está.”... “Además de oler sirve para respirar y para ¡tener mocos!”*, *“cuando estamos resfriados salen los mocos y los recogemos de la nariz con un pañuelo y esto a veces nos duele”*

*“El otro día trabajamos con la boca...las manos...Hoy lo haremos diferente, bajaremos con la nariz y los olores”.*

*“...Por la nariz podemos saber qué comida hace mamá antes de verla con los ojos y probarla...”... “Vamos a ver que oleremos ahora... ¿Quién quiere ser el primero?”*

Nos acercamos con el tarro y se lo ponemos debajo de la nariz. La reacción de ellos es abrir la boca para beber, les cuesta acercar la nariz y también respirar ya que a menudo lo hacen por la boca. Entonces les aclaramos que no es para beber por la boca sino oler por

la nariz.

*“¿A qué huele? Olemos nosotros. Si es un producto que no les ha de hacer daño en la piel les mojamos un poco por debajo la nariz. “¿Qué es esto? ¿A qué huele? Um!! Huele bien” “Es colonia ¡Um. Qué buen olor! Mamá y Pilar os ponen colonia para que hagáis buen olor cuando vais a casa o al colegio”... “El olor a colonia nos gusta, nos hace sentir “guapos” y la conocemos muy bien ¿Te gusta Marcos?”*

*“Ahora vamos a oler esto. Oleremos si es igual que la colonia...Por fuera parece igual...pero vamos a oler” Oh! Pica!...Que fuerte!...Es un olor que nos pica la nariz...No es colonia...Esto es vinagre, ¡no nos gusta olerlo!”*

*“Este olor nos hace pensar en la ensalada. Mama pone vinagre a la ensalada y nos pica un poco la boca cuando lo tomamos”... “El vinagre no hace buen olor como hace la colonia... Esto no me gusta dice Marcos” ... “Marcos hace muecas y parece que no lo quiere oler más...saca la nariz, gira la cara...le gusta más el olor de antes...de colonia.”*

En otra sesión podemos utilizar el suavizante o jabón, y asociarlo a la ropa limpia que también hace buen olor y les gusta, o el eucalipto que huele a cuando están enfermos y resfriados y han de tomar medicinas, por ejemplo.

Cuando ya vamos a terminar les avisamos antes, y cuando recogemos les recordamos lo que han trabajado: *“el olor no se ve...ni se toca, pero está y lo sentimos por la nariz. El olor de...nos hace pensar en...”*

Precisamente porque no se ve ni se toca es uno de los sentidos de más difícil percepción y concienciación. Cuando ya hemos hecho algunas sesiones de trabajo sobre “la nariz” podemos comenzar a hablar de las actividades cotidianas, hacer juegos, por ejemplo al peinarlos *“...a ver ¿qué olor hace Pedro? ¡Oh! Qué buen olor...huele a colonia, no, no, ¡huele a vinagre!...¡No Pilar! dice Pedro, ¡huelo a colonia!”* o por ejemplo...*“¿te acuerdas? el otro día decíamos que olemos... por la...¡oreja!. ¡Noo Pilar! ¡olemos por la nariz!!!”,* o *“¿Quién sabe a que huele todo el colegio? ¿Qué habrá hoy para comer? No lo vemos con los ojos pero podemos adivinarlo por la nariz, por el olor...Hoy comeremos ¡macarrones!. Cuando vayamos al comedor lo veremos con los ojos y lo saborearemos con la boca!...”*

Todo ello, como decía anteriormente se debe ir haciendo poco a poco. No es fácil de decir, ni de escuchar. Hay que ir hablando despacio, en el momento y en el tiempo. No siempre podemos decir lo que querríamos. Hemos de poder contener ese deseo de hacerlo, pero también nos hemos de “permitir” equivocarnos si sucede en algún momento. En ese caso tendremos que contener al niño emocional y físicamente si es necesario, explicándole qué le sucede y la angustia que le ocasiona lo que se ha dicho. Y si es necesario retomarlo en otra ocasión.

## Conclusiones

Con el presente trabajo he intentado desarrollar y ejemplificar de la manera más didáctica y clara posible los siguientes puntos:

- Cómo crear nuevos espacios interactivos “estar con” a través de experiencias relacionadas directamente con los sentidos.
- Cómo a partir de un marco compartido de experiencias y significados, los infantes experimentan, en palabras de D. Stern, “la emergencia de una organización,...de unas redes que se van integrando” (“sí-mismo emergente”), para llegar, en la medida de las posibilidades de cada uno, a un sí-mismo más subjetivo.
- Cómo la esperanza, la perseverancia, y la capacidad empática del profesional



pueden favorecer la experiencia íntima de “tiempo recobrado” en los infantes autistas.

Y la importancia de ofrecer un espacio interactivo como un eje transversal y de forma sistemática para favorecer la estructuración espacio-temporal en los infantes. Todo ello con la pretensión de que, poco a poco, el infante autista, sea más capaz de:

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

## Referencias

- ANDERSON, R. (1994). *Conferencias clínicas sobre Klein y Bion*. Barcelona: Paidós. Psicología Profunda.
- BLEICHMAR, E.D. (2000). Lo intrapsíquico y lo intersubjetivo. Metodología de la psicoterapia de la relación padres-hijos/as desde el enfoque modular transformacional. *Aperturas Psicoanalíticas*, N° 6.
- BLEUCA, J. y AZNAR, C. (1990). *Actitud del adulto al lado del niño psicótico y autista. Acción espontánea y proposición*. III Jornades catalanes d'Autisme i psicosis infantils.
- BUÑUEL, J. (1990). *Una organización funcional neurológica diferente. Causas, evolución y diagnóstico*. III Jornades catalanes d'Autisme i psicosis infantils.
- COROMINES, J. (1991). *Psicopatología i desenvolupament arcaic*.; Barcelona: Ed. Espaxs.
- COROMINES, J. (1985). Defenses Autístiques en nens psicòtics: Estudis Aplicacions en psicoteràpia i psicopedagogia. *Revista Catalana de Psicoanàlisi*, vol. II, nº2
- DRYZUN, J. (2005). *Aspectos intersubjetivos de la técnica analítica. Estados de aislamiento*. *Aperturas psicoanalíticas*, nº 21.
- FONAGY, P (1991). *Thinking about thinking: some clinical and theoretical considerations in the treatment of a borderline patient*. *Internacional Journal of psychoanalysis*, 72; 15-22.
- KOHUT, H. (1971). *The analysis of the self*. Nueva York: International Universities Press.
- LYONS-RUTH, K. (1999). El inconsciente bipersonal. *Aperturas psicoanalíticas* nº4.
- MELTZER, D. (1984). *Exploraciones del autismo* Barcelona: Paidós.
- MITCHELL (1993) Conceptos relacionales en psicoanálisis. *Aperturas psicoanalíticas*, nº 4
- ORANGE, D.M., ATWOOD, G.E., STOLOROW, R.D. (1997). *Working intersubjectively: Contextualism in psychoanalytic practice*. Hisdale, NJ: The analytic Press.
- RESNIK, S. (1990). *Aspectos normales y patológicos del autismo*. III Jornades catalanes d'Autisme i psicosis infantils.
- SLADE, A. (2000). Representación, simbolización y regulación afectiva en el tratamiento concomitante de una madre y su niño: teoría del apego y psicoterapia infantil. *Aperturas Psicoanalíticas*, nº5.
- SPITZ, R. (1965). *El primer año de vida*. Mexico: Fondo de Cultura Económica.
- STERN, D.(1998). The “something more” than interpretation. *Aperturas Psicoanalíticas*, nº 2.
- STERN, D. (1985). *El mundo Interpersonal del Infante. Una perspectiva desde el psicoanálisis y la psicología*

evolutiva. Paidós.

STEINER, J. (1994). *Replegaments Psíquics*. Columna.

TUSTIN, F. (1992). *El cascaron protector en niños y adultos..* Amorroutu ediciones.

TUSTIN, F. (1992). *Barreras autistas en los pacientes neuróticos*. Amorroutu Ediciones.

VILAGUT, P. (2007). *Una experiencia docente con niños autistas. Una experiencia de relación. Una aplicación del psicoanálisis. Clínica e investigación relacional* v.1, nº 2  
<http://www.psicoterapiarelacional.es/CeIRREVISTAOnline/Volumen12Diciembre2007/tabid/313/Default.aspx>

VIETA, F. (2007). *El espacio-tiempo mental. Más allá de la relación. Clínica e investigación relacional*. Vol 1, nº 1.  
<http://www.psicoterapiarelacional.es/CeIRREVISTAOnline/Volumen11Junio2007/tabid/248/Default.aspx>

## Notas

<sup>1</sup> Según el concepto de Daniel Stern (1985)

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

<sup>3</sup> La autora durante todo el trabajo cuando se refiere al "niño" lo hace en sentido genérico.

<sup>4</sup> Ver el artículo del autor VIETA, F (2007). *Espacio- tiempo mental, más allá de la relación*. Clínica e investigación relacional. Vol 1, nº 1.

<http://www.psicoterapiarelacional.es/CeIRREVISTAOnline/Volumen11Junio2007/tabid/248/Default.aspx>

<sup>5</sup> Ver el artículo de la autora VILAGUT, P. (2007) *Una experiencia docente con niños autistas. Una experiencia de relación. Una aplicación del psicoanálisis. Clínica e investigación relacional* v.1, nº 2

<http://www.psicoterapiarelacional.es/CeIRREVISTAOnline/Volumen12Diciembre2007/tabid/313/Default.aspx>

<sup>6</sup> Ver el artículo de la Dra. Corominas: *Oraltzació i altres aspectes de la funció primitiva de la mà*. Revista Catalana de Psicoanálisis, vol. 1, nº1, 1984.