

Bernard Golse
Paula Laita de Roda
Yolanda Carballeira Rifón
Beatriz Sanz Herrero
Daniel Cruz Martínez
Manuel Armas Castro
Laura G. Armas Barbazán
Ramón Area Carracedo
Ana Elúa Samaniego
Laura Carballeira Carrera
Diana Cobo Alonso
Celia Valdivieso Burón
Carmen María Deza García
Teodoro Uría Rivera
Carlos Justo Martínez
Eduardo Barriocanal Gil
Sara García Al Achbili
Sara González de Pablos
Ricardo Fandiño Pascual
Vanessa Rodríguez Pousada
Federico Cardelle-Pérez
M^a Dolores Domínguez-Santos
Francisco Villar Cabeza
M^a Cecilia Navarro Marfisis
Ariadna Amores Colom
Mar Vila Grifoll
Antonio Galán Rodríguez
Carmen Andrés Viloria
Paula Díez-Andrés
Rocío Villameriel Carrión
Araceli García López de Arenosa
Natalia Albiac Mañé
Teresa Rius Santamaría

Nº 73
2º semestre

2023

Cuadernos de Psiquiatría y Psicoterapia del Niño y del Adolescente

ISSN: 1575-5967

SEPYPNA

SOCIEDAD ESPAÑOLA DE PSIQUIATRÍA Y
PSICOTERAPIA DEL NIÑO Y DEL ADOLESCENTE

*Cuadernos de Psiquiatría y Psicoterapia del Niño
y del Adolescente*

Cuadernos de Psiquiatría y Psicoterapia del Niño y del Adolescente

N.º 73 - Segundo semestre 2023

Edita: SEPYPNA – Sociedad Española de Psiquiatría y Psicoterapia del Niño y del Adolescente

ISSN: 1575-5967

[@] publicaciones@sepypna.com

[W] <https://www.sepypna.com>

Junta directiva de SEPYPNA

Presidente: Roque Prego Dorca

Vicepresidenta: Paula Laita de Roda

Secretario: Daniel Cruz Martínez

Tesorerera: Sara Terán Sedano

Vicesecretario: Antonio Galán Rodríguez

Responsable web: Saioa Zarrasquin Arizaga

Vocales: Eva Rivas Cambroneró, Inmaculada Romera, Carolina Liaño Sedano, Luna Gómez Ceballos

Directora de publicaciones

Leire Iriarte Elejalde (Bilbao)

Comité editorial

Daniel Cruz Martínez (Barcelona), Antonio Galán Rodríguez (Badajoz), Luna Gómez Ceballos (Sevilla), Paula Laita de Roda (Madrid), Carolina Liaño Sedano (San Sebastián), Roque Prego Dorca (Santander), Eva Rivas Cambroneró (Madrid), Inmaculada Romera (Málaga) Sara Terán Sedano (Madrid), Saioa Zarrasquin Arizaga (San Sebastián).

Comité asesor

Aurelio J. Álvarez Fernández (Asturias) Jaume Baró Universidad de Lleida (Lleida) Michel Botbol Universidad de Bretaña Occidental (París) Alain Braconnier Centro Alfred Binet (París), Mª Luisa Castillo APM (Madrid) †, Miguel Cherro Aguerre U. del Desarrollo (Montevideo), Ana Estévez Universidad de Deusto (Bilbao), Graziela Fava Vizziello. Universidad Padova (Padova), Marian Fernández Galindo (Madrid), Osvaldo Frizzera Universidad UCES (Buenos Aires), Pablo García Túnez (Granada), Bernard Golse Universidad Paris Descartes (París), Carmen González Noguera (Las Palmas), Susana Gorbeña Etxebarria Universidad Deusto (Bilbao), Leticia Escario Rodríguez (Barcelona), Philippe Jeammet Universidad Paris VI (Francia), Beatriz Janin Universidad UCES (Buenos Aires), Ana Jiménez Pascual Unidad USMIJ (Alcázar de San Juan), Paulina F. Kernberg University Cornell (Nueva York) †, Otto Kernberg University Cornell (Nueva York), Cristina Molins Garrido (Madrid), Juan Larbán ADISAMEF (Ibiza), Alberto Las Zulueta Universidad del País Vasco (Bilbao), Mercè Mabres Fundación Eulàlia Torras (Barcelona), Roger Misés (París) †, Marie Rose Moro Universidad Paris Descartes (París), Francisco Palacio Espasa Universidad de Ginebra (Suiza), Fátima Pegenaute Universitat Ramon LLull (Barcelona), María Cristina Rojas Universidad UCES (Buenos Aires), Alicia Sánchez Suárez (Madrid), Rosa Silver (Universidad de Buenos Aires), Mario Speranza Centro Hospitalario Versalles (Francia), Xabier Tapia Lizeaga (San Sebastián), Remei Tarragò Riverola Fundación Eulàlia Torras (Barcelona), Jorge Tizón García (Barcelona), Ángeles Torner Hernández (Madrid), Eulàlia Torras Fundación Eulàlia Torras (Barcelona), Koldo Totorika Pagaldai Universidad del País Vasco (Bilbao), Mercedes Valle Trapero Hospital Clínica San Carlos (Madrid), Francisco José Vaz Leal (Universidad de Extremadura), Juan Manzano Garrido (Ginebra) †.

Cuadernos de Psiquiatría y Psicoterapia del Niño y del Adolescente está incluida en los siguientes índices y bases de datos:

- LATINDEX: Sistema Regional de Información en línea para Revistas Científicas de América Latina, el Caribe, España y Portugal. <https://latindex.org/latindex/>
- PSICODOC: Colegio Oficial de Psicólogos de Madrid. <https://www.psicodoc.org/>
- DIALNET: Portal bibliográfico sobre literatura científica hispana. <http://dialnet.unirioja.es/servlet/revista?codigo=16139>
- DULCINEA: Acceso abierto a la producción científica en España. <https://dulcinea.opensciencespain.org/>

Suscripción anual 25€

Periodicidad: semestral

Sistema de selección de los originales:

- Publicación de ponencias y comunicaciones presentadas en los congresos anuales de SEPYPNA
- Conferencias y aportaciones libres.

Envío de artículos: publicaciones@sepypna.com

ÍNDICE /INDEX

HABLANDO DE BEBÉS A LOS ADOLESCENTES. UNA PREVENCIÓN DE LA VIOLENCIA *TALKING ABOUT BABIES TO TEENS. A PREVENTION OF VIOLENCE*

Bernard Golse 5

PSICOPATOLOGÍA Y ADOLESCENCIA: AFRONTAR LA CRISIS INDIVIDUAL EN TIEMPOS DE CRISIS GLOBAL *PSYCHOPATHOLOGY AND ADOLESCENCE: DEALING WITH THE INDIVIDUAL CRISIS IN TIMES OF GLOBAL CRISIS*

Paula Laita de Roda 13

CONFLICTOS DE LA PARENTALIDAD, NUEVOS CONTEXTOS, ACOMPAÑAMIENTO Y *ELABORACIÓN EN UN ESPACIO TERAPEUTICO COMPARTIDO*

Yolanda Carballera Rifón 23

LA ENFERMEDAD EN EL NIÑO. ASPECTOS TERAPEUTICOS DEL TRABAJO EN GRUPO DE PADRES *ILLNESS IN THE CHILD. THERAPEUTIC ASPECTS OF PARENT GROUP WORK*

Beatriz Sanz Herrero 29

EL MALESTAR SOCIAL Y LA CONSTRUCCIÓN DE LA IDENTIDAD EN LA ADOLESCENCIA *SOCIAL UNREST AND THE CONSTRUCTION OF IDENTITY IN ADOLESCENCE*

Daniel Cruz Martínez 41

LA ESCUELA DEL BIENESTAR COMUN *THE SCHOOL OF COMMON WELFARE*

Manuel Armas Castro, Laura G. Armas Barbazán y Ramón Area Carracedo 53

SER MADRE EN TIEMPOS FEMINISTAS *MOTHERHOOD IN FEMINIST TIMES*

Ana Elía Samaniego, Laura Carballera Carrera, Diana Cobo Alonso, Celia Valdivieso Burón, Carmen María Deza García 67

EL GRUPO BALINT EN EL PROYECTO SIRIO. INSTRUMENTO DE CUIDADO, SUPERVISION Y FORMACION PARA EDUCADORES TERAPEUTICOS QUE TRABAJAN DESDE EL VINCULO CON NIÑOS Y ADOLESCENTES CON TRASTORNO MENTAL GRAVE (TMG) EN MEDIO RESIDENCIAL *BALINT GROUP IN "PROYECTO SIRIO". CARING, SURVEILLANCE AND TRAINING VEHICLE FOR THERAPEUTIC EDUCATORS (TE) WHO WORK FROM THE ATTACHMENT WITH CHILDREN AND TEENAGERS, SUFFERING FROM SERIOUS MENTAL DISORDER, IN RESIDENTIAL CARE CENTRES*

Teodoro Uría Rivera, Carlos Justo Martínez, Eduardo Barriocanal Gil, Sara García Al Achbili, Sara González de Pablos 73

ADOLESCENTES Y ADOLESCENCIAS. ¿TRANSICIÓN O DESTINO?
ADOLESCENTS AND ADOLESCENCE: TRANSITION OR DESTINY?

Ricardo Fandiño Pascual y Vanessa Rodríguez Pousada..... 87

UNA PERSPECTIVA SOBRE LOS PROGRAMAS DE HOSPITAL DE DÍA DE SALUD MENTAL PARA NIÑOS Y ADOLESCENTES
A PERSPECTIVE ON MENTAL HEALTH DAY HOSPITAL PROGRAMS FOR CHILDREN AND ADOLESCENTS

Federico Cardelle-Pérez y María Dolores Domínguez-Santos..... 97

CONDUCTA SUICIDA, PANDEMIA Y MALESTAR EMOCIONAL EN LA ADOLESCENCIA. NUEVOS RETOS Y RETOS DE SIEMPRE
SUICIDAL BEHAVIOR, PANDEMIC AND EMOTIONAL DISTRESS IN ADOLESCENCE. NEW CHALLENGES AND OLD CHALLENGES

Villar Cabeza, F., Navarro Marfisis, M. C., Amores Colom, A. y Vila Grifoll, M. 109

PSICOTERAPIA KLEINEANA PARA FORANEOS, O POR QUE UNA INTERESANTE TEORIA NOS LOS PONE TAN DIFÍCIL
KLEINIAN PSYCHOTHERAPY FOR OUTSIDERS, OR WHY AN INTERESTING THEORY MAKES IT SO DIFFICULT FOR US.

Antonio Galán Rodríguez..... 129

SI TU ESTUVIERAS EN MI LUGAR, QUE MAL LO IBAS A PASAR. EL CASO DE MIGUEL: UN NIÑO VINCULADO AL SÍNDROME DE ASPERGER
IF YOU WERE IN MY PLACE, YOU WOULD HAVE A REALLY HARD TIME. THE CASE OF MIGUEL: A CHILD LINKED TO ASPERGER'S SYNDROME

Carmen Andrés Vilorio y Paula Díez Andrés..... 139

UNA PROPUESTA DE INTERVENCIÓN PSICOTERAPÉUTICA BASADA EN LA CAPACIDAD REFLEXIVA Y LAS CAPACIDADES PARENTALES
A PROPOSAL FOR A PSYCHOTHERAPEUTIC INTERVENTION BASED ON REFLECTIVE CAPACITY AND PARENTAL CAPABILITIES

Rocío Villameriel Carrión y Araceli García López de Arenosa..... 153

SOSPECHA DE DIAGNÓSTICO DE AUTISMO EN NIÑOS: EL GRUPO COMO HERRAMIENTA DE EVALUACIÓN
AUTISM DIAGNOSTIC SUSPECT IN CHILDREN: THE GROUP AS AN EVALUATION TOOL

Natàlia Albiac Mañé, Teresa Rius Santamaria..... 159

SI TU ESTUVIERAS EN MI LUGAR, QUE MAL LO IBAS A PASAR. EL CASO DE MIGUEL: UN NIÑO VINCULADO AL SÍNDROME DE ASPERGER

IF YOU WERE IN MY PLACE, YOU WOULD HAVE A REALLY HARD TIME. THE CASE OF MIGUEL: A CHILD LINKED TO ASPERGER'S SYNDROME

Carmen Andrés Vilorio⁴⁸ y Paula Díez Andrés⁴⁹

RESUMEN

En esta comunicación abordamos la intervención temprana alrededor de un niño con Trastorno del Espectro Autista (TEA), su familia y su entorno. Actualmente, es debate en Atención Temprana la forma de trabajar y los principios que deben guiar dicha intervención. En nuestro caso, exponemos el proceso de detección, la demanda de ayuda de la familia y el acompañamiento y la evolución de un niño en el que, a lo largo de 8 años, se ha trabajado la relación interpersonal, desde una perspectiva psicodinámica, donde el juego ha sido la forma de crear un espacio seguro que le permite su comprensión del mundo. A través de este caso queremos poner de relieve la forma de trabajo con un niño desde una dimensión relacional, partiendo que el desarrollo emocional y cognitivo van unidos. La intervención a una edad muy temprana ha permitido modificar sus dificultades interpersonales y mejorar su proceso de socialización en el que ha mostrado una evolución muy positiva.

Palabras clave: Atención Temprana. Trastorno del Espectro Autista (TEA). Detección precoz. Intervención. Relación afectiva.

ABSTRACT

In this notice we address early intervention around a child with Autism Spectrum Disorder (ASD), his family and their environment. Currently, the debate in Early Intervention is the way of working and the principles that should guide such intervention. In our case, we explain the detection process, the demand for family support and the back up and evolution of a child in who, over the course of eight years, has worked on the relationship interpersonal, from a psychodynamic perspective, where the game has had been the way to create a safe space that allows their understanding of the world. Through this case we want to highlight the way to work with a child from a relational dimension, on the basis of the emotional and cognitive development go hand in hand. Intervention at a very early age has made it possible to modify their interpersonal difficulties and improve their socialization process in which has shown a very positive evolution.

Keywords: Early Attention. Asperger's Syndrome. Early detection. Intervention. Affective relationship.

⁴⁸ Universidad Autónoma de Madrid

⁴⁹ Máster en Psicología General Sanitaria

INTRODUCCIÓN

Cuando hablamos de intervención en edades tempranas, se abren diferentes ideas y acciones, pero sobre todo de expectativas. En los últimos años, Atención Temprana se encuentra en un estado de cambio. Se cuestiona el modelo de intervención y se apuesta por prácticas centradas en la familia, donde la familia tenga un lugar activo y participativo (Andrés, 2015). Se entiende por AT el conjunto de intervenciones dirigidas a la población infantil de 0 a 6 años, a la familia y al entorno, que tiene como objetivo dar respuesta lo antes posible a las necesidades, transitorias o permanentes, que presentan los niños con trastornos en el desarrollo o que tienen riesgo de padecerlos (GAT, 2005). En este sentido, una de las finalidades principales de la AT es brindar un conjunto de acciones optimizadoras y compensadoras que faciliten la adecuada maduración del niño y permitan que alcance el máximo nivel de desarrollo personal e integración social. También se considera que el trabajo en AT es un tratamiento global (emocional, lenguaje, motricidad, cognitivo) teniendo en cuenta el niño y su familia desde un modelo biopsicosocial (Brofenbrenner, 1987; Giné, Gràcia, Vilaseca, Balcells, 2009).

Además, el Libro Blanco de la AT, detalla tres niveles de prevención de los trastornos del desarrollo: evitar el trastorno, detectar el trastorno lo antes posible y disminuir su evolución, así como reducir las incapacidades. Los tres niveles de prevención deben tener en común facilitar, prevenir y ayudar a crear un vínculo afectivo “suficientemente bueno” como decía Winnicott (1988). En particular, hablar de la transcendencia que tiene la detección precoz de cualquier trastorno del desarrollo para la intervención temprana, es evidente, ya que una intervención temprana, contribuye a modificar mucho las graves patologías y prevenir el desarrollo de algunas más leves, y constituye un importante predictor de integración, y recuperación de las funciones psíquicas del niño, en particular, en sus capacidades de relación, así como para el ajuste y soporte familiar (Sánchez-Raya, Martínez, Moriana, Luque y Alós (2015).

Los Trastornos del Espectro Autista constituyen una de las patologías mentales más graves de la infancia por la dificultad y complejidad que conlleva su detección, diagnóstico y tratamiento (Martos y Morueca, 2007; López-Gómez, Rivas y Taboada, 2011)

El Trastorno de Asperger (TA) es un trastorno generalizado del desarrollo caracterizado por una alteración cualitativa de la interacción social, de la comunicación, por la presencia de intereses restrictivos y de comportamientos estereotipados (American Psychiatric Association, APA, 2014).

Generalmente, los niños con este trastorno va a implicar siempre una alteración, mayor o menor, en distintos aspectos del desarrollo: las destrezas de interacción, acción y atención conjunta, teoría de la mente, comunicación, anticipación, flexibilidad, asignación de sentido a la acción, imaginación. Además, tienen dificultades para comprender y expresar emociones, así como, para interpretar emociones y expresiones faciales, dificultades para responder a iniciaciones verbales de otros, carencia de expresión facial, perseveración sobre el mismo tema (Martos y Morueca 2007; Gonzalez Navarro, 2009).

Un niño con algún trastorno crea unas expectativas distintas de las soñadas en los padres, por esta razón ante cualquier trastorno es fácil que la vinculación no se desarrolle de la forma esperada (Andrés, 2015). De acuerdo con Lasa (2018), todo niño autista, sea cual sea la naturaleza y la gravedad de su trastorno, debe de ser reconocido como sujeto portador de una historia personal única y de una vida psíquica específica por mucho que la misma aparezca gravemente desorganizada; hay que considerarlo como un sujeto capaz, a condición de que se le ofrezcan las posibilidades de organizar una vida relacional con su entorno, y por tanto, susceptible de mejorar en su funcionamiento.

Sabemos que cuando se trabaja con niños, lo natural es trabajar con los padres, escuchar la singularidad de cada familia, sus circunstancias de vida, porque es el contexto donde se desarrolla el niño. Cuando escuchamos esa singularidad, obtenemos una descripción de las situaciones de vida en las cuales se manifiestan, se agravan o se superan los problemas del niño, lo que nos guía en el diagnóstico y la intervención (Ponte, 2013). Pero también es

natural, que para trabajar con niños, hay que tener un espacio de juego, donde tiene la oportunidad de comunicarse y relacionarse, es el espacio para que un niño progrese y sea creativo (Winnicott, 1988)

Contextualizar la demanda de una familia y la realidad de un niño

La historia personal de Miguel es una historia que invita a pensar sobre ella y a pensar con ella. Es una historia única y responde a unas características individuales. Miguel nos ha permitido comprender un poco más la realidad de las dificultades de un niño y su familia, así como la visión de un niño con síndrome de Asperger sobre su mundo. Vamos a tratar de exponer la dinámica de funcionamiento de un niño desde las primeras sesiones de, observación, valoración e intervención, y presentar la evolución importante que ha tenido en el juego y en la relación que nos han permitido observar su psiquismo y las diferencias iniciales del cuadro TEA.

Miguel es derivado por el EAT con 2 años y 10 meses. La maestra donde Miguel está escolarizado, desde los 10 meses, lleva tiempo observando ciertas conductas que le preocupan, signos de aislamiento, así como dificultades en la relación. Los padres se muestran desconcertados con la información del Equipo de Atención Temprana, les informan que observan una sintomatología compatible con TGD, que les genera más incertidumbre sobre las dificultades de Miguel y buscan otro punto de vista. Vemos que esto coincide con lo que señalan Sánchez –Raya y cols. (2015) que es a partir de mediados del segundo año de vida cuando las preocupaciones de los padres respecto al desarrollo del lenguaje y las capacidades de relación se traducen en el inicio de su peregrinación en busca de una respuesta a esta alteración evolutiva.

En las entrevistas iniciales con los padres, vamos recorriendo los avatares de la historia de Miguel, que es relatada por su madre. Se quedó embarazada y tuvo un aborto de 6 semanas y al poco tiempo se quedó otra vez embarazada. Embarazo con muchos sustos, riesgo otra vez de aborto, tuvo que estar en la cama 3 meses del verano. A los 3 meses (semana 16) hematoma, mayor riesgo de aborto si realizan amniocentesis, siempre dudó hacérsela, y al final optaron por no hacerla. En la Semana 20, niño muy pequeño. A los 15 días, cordón umbilical le falta arteria. No se sabe las consecuencias y se asocian malformaciones: cardíacas, genitales, prematuro, riñones...o es nada. Mucho seguimiento en el Gregorio Marañón, pero todo iba bien.

Ingresada por sospecha de gripe A, comienzan a monitorizarla, “casi a diario iba al hospital, estaba muy nerviosa porque no decidían provocar el parto cuando estaba de 8 meses”. Nació con un parto normal, no necesitó reanimación y siempre estuvo conmigo. Se fueron a casa a los dos días. Los dos, tanto el padre como la madre comentan que ese año ha sido muy complicado, al padre, le nombran presidente de X. Muchos problemas en el trabajo y estábamos estudiando los dos un máster.

En el primer año de vida, lo describen como un bebé que no le hacían mucha falta los brazos. Dormía solo en su cuco. No daba problemas. No lactancia. Utilizaba el biberón para dormir, el chupete se lo quitaron por otitis. Los cambios evolutivos de alimentación, sueño y control de esfínteres le han costado. No le gustaba mucho comer, les costó introducir la cuchara. Niño con un desarrollo emocional, aparece la sonrisa, la mirada, el miedo al extraño. Recuerdan que fue serio y ahora también es serio. Con 10 meses empezó la E.I y gateaba. Al escolarizarse lloró todo el año y les decían que en diez minutos se calmaba. El primer año, se puso muchas veces malo. La pediatra los deriva al neurólogo porque nota un perímetro craneal pequeño. El percentil era bajo, pero en el Niño Jesús les dijeron que todo normal.

Los padres caracterizan a Miguel como un niño “bueno” que le gusta recibir afecto, apuntan que “es disperso, está en su mundo, solo actúa en lo que le interesa”. En todas las tutorías de la EI, les comentan e insisten que es un niño que no se relaciona, que no se integra en el patio, se va a la otra punta y se aísla. Su padre, le resta importancia porque considera que es una cuestión genética y se identifica con él “Miguel es igual que yo, a mí también me cuesta relacionarme”. Su madre, en alguna ocasión, ha ido a verle en el recreo y cree que algo le ocurre, aunque es un enigma para ella “tengo la sensación, de que no juega con los otros niños, pero no sé qué le pasa”.

Los padres acuden con una demanda confusa, planteando que realmente no saben dónde está el problema, aunque perciben que algo no funciona adecuadamente, les cuesta entender las dificultades de Miguel, pasan fácilmente de un funcionamiento negador (“hemos observado que si interactúa con una niña de su edad, es verdad que repite lo que hace ella, pero como todos los niños”; “no se integra porque necesita ser el protagonista”, “hace muchas cosas si le acompañas”; “en casa juega con los coches”, “toca la batería”, “sabe números y letras””) tiene cosas de niños más mayores”), a transmitir una sensación de mucha preocupación (“no mira”, “no tiene control de esfínteres”, “tiene miedos y se asusta mucho por la noche”, “le cuesta dormirse, se tienen que meter en la cama con él”), “no vemos cambios en su desarrollo desde hace un año, parece que se ha estancado”, “tiene conductas repetitivas” “no hace caso a nadie”, “siempre ha sido muy retraído, sensible y huidizo”).

A partir de esas pequeñas frases, nos informan ya de muchos aspectos del estilo de relación y del lugar como “sujeto activo” que le ofrecen a Miguel (Ponte, 2013). Según el relato de los padres, no se muestran preocupados por el retraso en el lenguaje de Miguel, pero sí por los problemas de relación, así como por momentos difíciles de rabietas, comportamientos y desregulación emocional que tienen lugar en casa. Su madre comenta que no puede salir a la calle con los dos, hace un mes acaban de tener a su segundo hijo. Miguel le monta rabietas, o si ella no está pendiente, Miguel se aleja y se va solo.

Estamos de acuerdo que la regla de oro de la valoración del desarrollo de un niño es la observación y la escucha. En el campo de la AT consideramos, como dicen Caellas, Kahane, Sánchez (2010), que es una doble observación y escucha, que incluye al niño y a los padres. Escuchamos cómo los padres lo ven, cómo lo piensan, que esperan y qué desean de él, en qué satisface, en qué frustra, a quien se parece, a quién debería parecerse según el imaginario parental, qué lugar ocupa, qué le gusta, que aborrece, con que juega, con quién, que le hace feliz, que le provoca sufrimiento. Con lo que nos transmiten los padres de Miguel, podemos apreciar que, el encuentro y el intercambio afectivo con sus padres, la interacción con iguales, el mundo de los objetos, el juego, no le ha servido a Miguel para seguir avanzando en su desarrollo.

Dedicamos un espacio de tiempo a organizar con calma un proceso de observaciones adecuadas para conocer a Miguel, y tener una idea más amplia de su realidad. Cuando conozco a Miguel me encuentro con un niño de aspecto frágil, tímido, muy serio y un poco triste, con comunicación muy pobre pero no desconectado de la realidad. En los primeros encuentros, Miguel se muestra temeroso. Es un niño que está atento al entorno, sabe que está en un entorno extraño, y permanece pegado a su madre. La observación en el espacio de juego nos permite darnos cuenta de que Miguel es un niño que no demanda nada del adulto, sí mira los juguetes, pero no se acerca a los juguetes hasta que yo no me alejo de ellos, no organiza ningún juego simbólico. Planteo que es un niño que extraña, que no mira a los ojos y que trato de entender lo que nos dice a su manera, no habla, pero entiende lo que le decimos. Yo le acompaño, desde cierta distancia física, y voy diciendo alguna palabra en relación a lo que está pasando dentro “qué difícil es estar en un lugar desconocido y con una persona que no conoces, por eso no te puedes separar de mamá”, “es difícil hablar con alguien que no conoces”.

Intento crear un clima de juego donde Miguel muestra poco lenguaje espontáneo, solo emite palabras aisladas nombrando alguno de los juguetes: avión, moto, “deportivo” (coche). Su madre no deja de observar, permanece callada. A través de lo que manifiesta Miguel que, no habla y no actúa o tarda mucho en tener iniciativa, la madre expresa cierto malestar de la relación “con el hijo”, “en casa hace lo mismo, no es curioso, no habla, más que hablar, lo que hace es cantar”. Es importante escuchar de forma muy cuidadosa lo que expresan los padres.

El que los padres estén en el espacio de juego nos hace pensar en la importancia de acercarnos a nuestra manera de observar e intervenir, para que puedan comprenderla y verle el sentido. Nuestra espera respetuosa, es para atenuar los temores de Miguel, y constituir una base para apoyar su confianza que le permita desplegar sus recursos. La manera de trabajar supone una aproximación que no siempre es fácil de comprender por los padres, y es nuestra responsabilidad ejercer ese andamiaje, que puedan entender las dificultades de su hijo, ayudarles a asimilar una perspectiva diferente, y puedan comprender la manera de trabajar. El que los padres logren buena capacidad de comprender a sus hijos, es un factor de buen pronóstico en el crecimiento de los hijos, y a veces requiere ayuda (Knobel, 2013; Pitillas y Berástegui, 2018).

Después de un tiempo de compartir la experiencia de las sesiones con los padres, y ahora que conocía algo más a Miguel, pude explicarles algunas cosas del funcionamiento de su hijo. Miguel es un niño pequeño que necesita ayuda, parece tener cierta interacción con el entorno, pero hay una falta en su capacidad relacional y de comunicación con el otro. Es un niño inmaduro que se está constituyendo. No hay armonía en su desarrollo, hay disarmonía entre su motricidad y su lenguaje.

A los padres les transmito la necesidad de abrir un espacio de juego terapéutico, donde Miguel pueda sentirse apoyado, escuchado y acompañado. El juego es una herramienta de comunicación emocional. Miguel viene dos veces a la semana, acompañado en unas ocasiones de su padre y en otras de su madre. La vida de un niño transcurre a lo largo de los años por distintas etapas naturales, y cada etapa entraña determinados retos a los que cada niño debe enfrentarse para poder seguir adelante. Ser niño es un periodo muy corto y muy dinámico.

MIGUEL UN NIÑO EMPEZANDO A SER, A CONOCER Y A CRECER

“Crecer es no llegar nunca del todo, no alcanzar de modo definitivo, no darse por acabado o por vencido. Crecer es una acción, no una actividad ni un conjunto de actividades. Crecer de verdad no es sólo un cambio de tamaño. Implica un atrevimiento. Tal vez el de quererse, tal vez el de querer. Contigo es menos difícil. Creces conmigo” (Gabilondo, 2009).

Miguel estaba en un nivel de desarrollo psíquico bastante primario, con un funcionamiento indiferenciado y donde predominaba la ansiedad de separación con sus padres. La pasividad que mostraba en un principio va desapareciendo y va haciendo un despliegue diferente, en la medida que yo voy dejando de ser una extraña. Durante esta etapa Miguel empieza a mostrarse más activo, tiene mucha necesidad de movimiento, le gusta correr, empujar, incluso a veces como una descarga violenta con mucha inquietud. Miguel tiene buen dominio de su motricidad, es un niño “atleta” y “veloz”. El pensamiento necesita percepción, vivencia globalizada del cuerpo, emociones y movimiento, pero también capacidad de recordar, ver, oír, analizar, establecer diferencias, establecer semejanzas, como señala Muñoz (2005), Su movimiento no tenía significatividad simbólica, pero tenía valor, era como el modo que tenía Miguel de decir cosas para las que no tenía palabras. La afectividad y el pensamiento son indisolubles y constituyen aspectos complementarios de la conducta de un niño (Muñoz, 2005).

Gestionar sus impulsos, ubicarme en su modo de decir cosas, era difícil y cansado, yo trataba de ser una parte activa tratando de interaccionar a través de sus rápidos movimientos, pero Miguel mostraba poca capacidad de intercambio. Le gustaba saltar, tirarse al suelo, eran sus primeros pasos, una forma de interiorizar su cuerpo y sus sentimientos primarios: algo agradable, sentir placer y éxito. Su estado afectivo dependía de su acción propia y no todavía de la conciencia de las relaciones mantenidas con las demás personas, ese nivel de afectividad muestra que Miguel comienza a interesarse esencialmente por su cuerpo, sus movimientos y los resultados de sus acciones (Michelena, 2002).

A veces resultaba difícil entender y conectar con un Miguel huidizo. Pensando en mi lugar, recordaba la expresión de Winnicott de una “madre suficientemente buena”, tratando de ser un soporte y entender que Miguel necesitaba desplegar el movimiento para tener la vivencia globalizada de su cuerpo e instaurar el principio de placer. Era una actividad repetitiva de acercamientos y distancias. Pero también debía ser un “objeto maleable”, como expresa Milner, es decir, alguien que tolerara lo que él hacía, pero sin responder en espejo a su actividad sino soportando su despliegue, devolviéndole de modo diferente lo que él hacía (Janín, 2014). La contención física, acompañada de palabras, era la forma de ayudarlo a salir de la confusión e ir diferenciando: yo-tu, dentro-fuera, como aspectos básicos de la diferenciación yo –no yo, iba dando sentido a sus movimientos, a sus actividades repetitivas y a la sensación que el pudiera estar sintiendo. Durante mucho tiempo le acompañaba, verbalizaba, gesticulaba y señalaba “¿dónde está Miguel?: arriba, abajo, dentro del túnel, fuera, cerca, lejos, encima de la silla, debajo de la mesa, “parece que te has hecho grande como papá (cuando estaba encima de la silla, tratando de nombrar y poner el gesto de grande con mis brazos en alto). De este modo, dar sentido a sus movimientos, permitía ir construyendo lenguaje allí donde predominaba el vacío y el impulso.

Miguel empieza a cambiar su forma de explorar y jugar, empieza a hacer que ocurran cosas, encender y apagar las luces, tirar cosas, bajar la persiana, cerrar y abrir la puerta, abrir armarios, cajones, coger la silla para alcanzar algo. Su funcionamiento era muy rígido. Era su forma de ritualizar, conquistar el espacio, y de controlar a través de la repetición. Su pensamiento sigue ligado a la acción y mi intervención tratando de ligar palabras y acciones. El cuerpo inevitablemente está en el juego.

En esta etapa los padres me transmiten su queja de la profesora de la EI “tira poco de Miguel”, “siempre me despiden con información negativa, es que no sabe mi nombre, no da besos, no habla”. Era también una forma de expresar el sufrimiento frente a una herida. Han visto videos de cuando era pequeño y les ha sorprendido las cosas que hacía. “Ahora vamos mucho al parque, porque hay vea que es cómo los demás niños y él es donde disfruta”. Cuando estamos con amigos que tienen hijos de la edad de Miguel, ven como Miguel no participa en algunos juegos y entre ellos sí, “es su forma de llamar la atención”. Era la forma de expresar los padres las dificultades para hacer el duelo de que Miguel es un niño distinto. La importancia de ofrecer a los padres una experiencia relacional de estar a su lado en el sentido emocional, sin juzgarlos, ayudarles de una manera ajustada a sus capacidades, de manera que sientan que se les acoge en lo que ellos necesitan (García-Milà, 2013). Cambio que notan en Miguel, que sonrío más.

MIGUEL COMIENZA A RELACIONARSE DE OTRA MANERA

“Ésta es la fórmula de la vida, dijo mi madre al abrazarme mientras yo lloraba, piensa en esas flores que plantas cada año en el jardín te enseñaran que las personas también deben marchitarse, caer, arraigar, levantarse para florecer” (Rupi Kaur, 2018)

Es verdad que uno no se despierta convertido en mariposa, el crecimiento es un proceso y Miguel va creciendo, de manera paulatina, en su capacidad de comunicarse y relacionarse, va habiendo cierta diferenciación, capacidad de representación muy elemental, donde empieza a construir las relaciones de objeto internas, más independiente de su madre, le da la mano cuando se quiere marchar.

En las sesiones se alternaban momentos de mucha actuación con pequeños momentos “más saludables”. Utiliza un lenguaje ecológico, frases que no entiende, fuera de contexto y de toda intención comunicativa, habla en tercera persona, el “yo” no lo dice. Utiliza el no, aunque quiera algo. Miguel repetía palabras ajenas, o hacía preguntas: qué es? quien viene? Pero no buscaba la respuesta, ni me miraba. Pasa de un objeto a otro, pero sin muchas acciones y se mantiene poco tiempo, yo le preguntaba ¿Quién dice eso? permitiéndole deshacer la confusión yo-no yo. También cuando le reubicaba en términos de ¿quién quiere eso? Vamos generando un espacio-otro en el que posibilita la detección de los propios deseos, pensamientos y temores.

Se empieza a interesar por la caja de juguetes. Me doy cuenta de que el objeto que más le interesa a Miguel y con el que se vincula, durante mucho tiempo (durante varios años), es “una moto”, el primero que siempre busca en la caja (Este último año ha querido volver abrir esa caja, que ya no usa, y él me muestra la moto cómo diciéndome, ¿te acuerdas?). Después de varios años, he sabido que Miguel tiene un tío (él le llama tío, pero es un amigo de su padre) que tiene una moto. De hecho, yo creo que Miguel mantiene mucha identificación con este tío porque les gustan las mismas cosas, ahora, por ejemplo, los video juegos, especialmente el “Fortnite”, al que ahora Miguel está enganchado. Esta moto, es su “objeto transicional”, más adelante habrá otro), pero también esta moto parece que le permite identificar algo de su familia que es muy “viajera” y proporciona a Miguel muchas experiencias de idas y venidas por lugares y países diferentes.

Sus preferencias por ciertos juguetes son importantes y a partir de ellos, se va creando un “vehículo” de miradas, de intercambio de ruidos, de imitaciones motoras muy simples, que me permite empezar a interactuar más con él, acercarme y jugar a su lado. Yo iba verbalizando aspectos relacionados con lo que él elegía y lo que quería o no compartir: coches, motos, camiones, señalaba que había distintas posibilidades por dónde pueden ir los coches: unas veces suben, otras veces bajan, van deprisa, van despacio, cambian de dirección, giran, se chocan...era una

forma de explorar nuevas posibilidades de los juguetes con la intención de hacer cosas diferentes con ellos y probar los resultados. La interacción conmigo era escasa, pero de vez en cuando se iniciaba una comunicación compartida, me mostraba algo, o me pedía ayuda de una manera instrumental. Me daba cuenta de que Miguel tenía interés por hacer cosas nuevas y podía ir introduciendo nuevos significados, buscando los momentos en los que él podía estar más receptivo, “los coches tienen ruedas, pero también volante, puertas y todas las partes forman un todo, como tu cuerpo”, “las personas tenemos cabeza, piernas, brazos, cara, nos hablamos, nos miramos, nos movemos e interaccionamos”.

También intentaba gesticular mucho para que Miguel incorporara más expresión con gestos, para cuando fuera más sólida esa forma de comunicación, pudiera ir pasando a las palabras. Insistía en los turnos para ayudarle a diferenciar yo-tú, las sensaciones que vienen de fuera y de dentro. Era una forma de marcar diferencias entre lo que él quiere y lo que yo quiero, entre su cuerpo y el mío, entre sus pensamientos y los míos.

Fomentar la comunicación permite mejorar el pensamiento y Miguel comienza a decir “mira”, era el inicio y la posibilidad de experiencias mentales internas, empieza a producir comunicación en el interior de la sesión en la relación conmigo. El pensamiento se desarrolla a través de la interacción con otros (Muñoz, 2005). Si bien va pasando a más miradas, del cuerpo al lenguaje, implicaba ajustarme al nivel de funcionamiento de Miguel porque todo era muy lento, con repeticiones constantes, monotonía y lentitud, su contacto ocular era por poco tiempo, había muchos tiempos de espera en su turno, combinando comunicación no verbal, movimiento, juego y palabras tratando de transmitir y favorecer significados compartidos.

Miguel está en tercer curso de educación infantil, muestra más capacidad de disfrute en sus intereses. A la vez aparecen deseos relacionales y pide a su forma lo que le gusta. En poco tiempo puede nombrar, hablar en primera persona. Empieza a ser capaz de hacer pequeños juegos con acercamientos a la representación simbólica, plastilina toca mi mano para que aplaste, me coge de la mano para que le ayude. de manera que es capaz de hacer una pizza con plastilina, pero todavía de una manera muy realista (representación concreta). Su juego era aplastar de forma reiterada, repitiendo, pero también empieza a cortar y a separar. Etapa donde los dibujos con pinceles, les da significado “son tormentas”, hace bolas de papel, “es una bomba”.

En esta etapa los padres son citados en el Niño Jesús, la primera vez les hablan de autismo, la segunda vez les hablan de inmadurez, más que de TGD, les ofrecen logopedia con un grupo de niños con las mismas dificultades que Miguel. Acuden a alguna sesión, pero ponen de manifiesto sus dudas, se dan cuenta que la logopedia que les ofrecían no abarca tanto como la terapia, se cuestionan el valor del tratamiento de logopedia, parecían confiados con mi actuación y la forma de trabajar, no queriendo cambiar de tratamiento y se muestran dispuestos a tolerar el ritmo de avance de Miguel.

En una sesión con la presencia del padre, hay un coche que al arrastrarlo hacia atrás, se mueve solo y sale disparado hacia delante, lo que a Miguel le asusta, se levanta del suelo y se acerca a su padre y le señalo: “uy, esto a Miguel le ha dado un pequeño susto”, ¿qué ha pasado? ¿dónde está el coche?”, “yo no le veo... a ver, estará aquí?... ah, aquí está”, ¿qué más cosas te dan susto? En las siguientes sesiones vuelve a repetir el juego, es como el for-da (cucú-tras) y le ayuda a entender que las cosas existen, aunque no las vea. Facilita la representación mental. Esas repeticiones le permiten a él decir “me asusta” cuando el coche sale corriendo, de manera que podía condensar en esta frase el significado vivido en distintas situaciones de miedo, haciendo un uso simbólico, aunque precario y tomando exactamente mis palabras. Más adelante expresa “no hace miedo”. Aparecen más juegos donde el contenido es la separación, la presencia y la ausencia, inicia un juego en el que se esconde cuando entra en el cuarto, se metía debajo de la mesa, cuando yo entraba, me asombraba, verbalizando lo que ocurría, “anda! Miguel no está, me he quedado sola, y no podemos jugar, no le veo... pero le oigo... y sé que estás aquí y me estás oyendo... Ah, ahí estás”. Se metía en el “túnel” y se queda dentro, hacemos “como que no sé dónde estás”, él dice “no estoy”, claro “aunque no nos veamos, yo sé que estas hay y pensamos uno en el otro, tú estás dentro y yo estoy fuera”, el responde “yo pienso”.

Hay momentos de progreso y de regresión, días que se muestra con ganas de interacción y días donde se aislaba y era realmente difícil conectar con Miguel por su poca capacidad de receptividad, “vaya, hoy Miguel me ha dejado aquí sola, hoy no quiere jugar conmigo...” “quizás hoy hay algo que te haya puesto triste o te ha enfadado, porque otros días sí que quieres jugar conmigo”. Algunos días buscaba su moto y se tumbaba con ella (regresión al comienzo de la intervención).

Durante este tiempo, los padres se muestran desconcertados por el comportamiento y reacciones de Miguel, dicen que es bastante desobediente, no entiende el peligro “va por la vida dándose golpes”. Ha empeorado su conducta, son rabietas continuas, antes solo se disparaba cuando estaba cansado y ahora es cuando quiere algo y no lo consigue. tiene muchos momentos de descontrolarse, ahora chilla, llora, patalea cuando le van poniendo más límites. Su llanto es comunicación. Este comportamiento de Miguel es porque se empieza a separarse y verse más como persona.

En esta etapa, les cuesta contener y poner límites en casa, percibo que tienen miedo a las ansiedades que se pueden despertar en Miguel en su necesidad de su organización rígida por mantener estable su entorno habitual. El padre expresa la queja de la relación que siempre ha tenido Miguel (una relación muy simbiótica) con su madre. Es obsesivo con su madre, “mamá, mamá, siempre reclama a su madre”. Al padre le cuesta implicarse en la relación con su hijo por sus propias dificultades de niño.

Ellos reclaman indicaciones y la petición de un funcionamiento más instructivo conductual. El encuentro con los padres debe favorecer la capacidad de pensar que posibilite una mejor comprensión de las necesidades del niño y de sus padres. Abrir un espacio para ayudar a reflexionar y a entender, para favorecer el desarrollo de la función de rêverie de los cuidadores (Amorós, 200; Caellas, Kahane, Sánchez, 2010).

La sabiduría popular nos dice que “los niños no vienen con manual de instrucciones”, y esto nos permite pensar e imaginar lo particular de la crianza de Miguel, las dudas y los esfuerzos de estos padres con su hijo. La necesidad de trabajar con los padres es para contenerlos, para ayudarlos a elaborar sus propios desbordes frente a un niño que estalla (Blinder, Knobel, y Siquier, 2008; Janin, 2015). Es un trabajo conjunto con los padres para conseguir una mejor comprensión tratando de acercarse al niño de una manera diferente, el que puedan Buscar la atención de Miguel en las rutinas, en tareas que el necesita para su autonomía. Las rabietas que les preocupan a los padres ¿qué tienen de bueno? Que Miguel siente, padece, está vivo.

Momento de muchas preocupaciones para los padres por el control de esfínteres por ser un requisito para el próximo año en el colegio. Hay mucha dependencia en casa en la autonomía. Miguel no sabe lo que es suyo. En el colegio le notan disperso, atiende menos, no realiza las tareas de fichas y es más difícil manejarle. Quizás es que Miguel está en otras cosas que son más importantes para él. En el colegio, se asusta más, aumentan miedos a los ruidos, quizás esté más abierto al mundo.

DE LA MIRADA A LAS PALABRAS Y AL JUEGO

Los juegos de niños no son juegos, y hay que considerarlos como sus acciones más serias (Michel de Montaigne)

Miguel empieza educación primaria. Etapa donde hay una gran evolución en su capacidad de escuchar, en su receptividad, en su lenguaje y en su comprensión. Se expresa de manera peculiar, mimética, y con una entonación estereotipada. Habla más con lenguaje contextualizado. Va pudiendo decir algo de sus experiencias, respondiendo con palabras a preguntas muy concretas.

Se interesa por otros juguetes, serpientes, pelotas. Empieza a jugar de forma más espontánea. Es un niño que le pasan cosas y empiezan a aparecer en el juego, empieza a hablar de lo que le pasa a él, a través de los animales que hacen caca y dice “duele” Identifica y pone nombre a las emociones que él está directamente experimentando en

su cuerpo, él es muy estreñido. Animales que muerden “hacen daño” “Hugo muerde en el dedo”, a él le han mordido en el colegio, pero también hay animales que “dan besos”. Eran “palabras fugaces”, también utilizaba parrafadas largas que no se entendía lo que decía, utiliza el lenguaje, pero “no me escuchaba” porque no esperaba a mi respuesta. Parece que hablaba sin tenerme en cuenta.

Comienzan nuevos intentos de Miguel por aproximarse a otra forma de jugar, en su juego espontáneo hace que las motos pillan a los muñecos, los dragones abren la boca para poder comerse a los niños “son muy malos”. Posiblemente el siente que le devoran, que le dejan poco margen de actuación y autonomía. A través del juego íbamos desarrollando una capacidad de descripción, narración y organizando algún tipo de discurso en el juego. Miguel despliega otros recursos y más iniciativa, empiezan las carreras, los coches son “rayo mcqueen” y empieza a utilizar las colchonetas de goma para construir castillos.

Jugamos con telas que le permiten mostrar sus miedos y deseos, los carnavales del Colegio, en los que Miguel tiene que ir disfrazado, le animan. La tela es “una manta para dormir” y se tumbaba, un fantasma “para asustar a Carmen”. Yo trataba de ser una aliada en su juego, y unas veces era astronauta y nos íbamos al espacio, él insistía que “allí no hay niños”, “no hay nadie que nos busque”; otras veces la tela era una capa y era un caballero “son los que luchan”, “son todos malos”, “otras veces era un príncipe”. Me hablaba en un tono imperativo, de mandado, su discurso es muy corto y muchas veces poco interactivo, no me explicaba que hace un príncipe “necesito saber qué hace un caballero, un príncipe, yo no sé lo que hacen en tu juego”. Juego de espadas, pero si no estaban las espadas ya no podía jugar. Nunca nos moríamos porque tenemos muchas vidas. Cuando yo hacía “como sí me hubiera matado” rápidamente me decía en tono asustado, “despiértate” a lo que yo le respondía, “no pasa nada malo, por imaginarnos cosas malas” “en el juego nos podemos matar, en la realidad no”. Juegos de espadas, escudos, parece que quería defenderse y protegerse. Cuando yo trataba de que me explicara más el juego su respuesta era “venga calla, que solo hablas”.

A través del juego iba desarrollando más capacidad de alguna narrativa. Etapa de identificaciones con personajes de cuentos, películas. Aparecían distintos personajes, “Harry Potter”, “Hull”, “Bus land year”, en ocasiones, él era un “superhéroe”, “Batman”, “tengo mucha fuerza”, fuerza que trataba de demostrarme levantando la silla, o la mesa...eran también sus deseos de poderse defender. Jugando su deseo de ser fuerte, para en la realidad, defenderse de sus dificultades. Prefería estar en su mundo de fantasía, porque en su realidad empieza a ser consciente de sus dificultades. Su tono de voz es muy bajo, pero estos personajes le permiten expresarse en un tono de voz más alto. Poco a poco se muestra más expresivo, desinhibido, se muestra más lúdico, pero no sabe parar y confunde juego y realidad, pero también su nivel de frustración es alto y es mejor irse a la fantasía y no estar en la realidad. Con la plastilina sigue haciendo comidas, pero cuando yo hago “como sí”, Miguel me señala, “cómo vas a comer, si es plastilina”. Pasa por la etapa de hablar de los pedos, canta canciones donde las letras son pedos, se ríe, expresiones “te vas a cagar” (etapa escatológica), cuenta chistes en un tono muy serio.

Interés por los cuentos, coincide que está aprendiendo a leer. Han sido significativos el cuento “el cazo de Lorenzo”, es un cuento metafórico que recrea las dificultades de un niño diferente, sus cualidades, los obstáculos que tiene que afrontar y la superación de sus dificultades para sobrellevar el día a día. Para él, Lorenzo no puede hablar porque no tiene boca, es literal no puede entender la metáfora, pero le gusta el cuento porque de alguna forma se ve identificado. Y el cuento de “Inés del revés”, es una niña que es terca, desobediente y posee un sólido espíritu de contradicción, como cualquier niño, por eso hace todo al revés. Afortunadamente tiene una mamá imaginativa y cariñosa que sabe cómo poner las cosas del derecho.

A medida que Miguel avanza aumentan sus experiencias con el mundo que lo rodea, se encuentra con más satisfacciones y más frustraciones; siente su poder y los efectos de sus acciones, pero también los límites que se le proponen (Muñoz, 2005). Empieza a expresar su malestar, el descontento es su forma de ser activo. No consigue tener en cuenta los sentimientos del otro. Esto es algo que le dificulta para las relaciones con otros niños.

También había días que Miguel se volvía a “replegar”, momentos de “desengancharse”, de querer estar solo, yo me

quejaba “hoy me toca estar sola” y empezaba a contar un cuento “esta es la historia de un niño que iba a ser su cumpleaños, estaba harto de hacer deberes, de esforzarse.... Y Miguel respondía “estás hablando de mí”.

En esta etapa los padres sienten que su hijo les provoca, salta en la cama, mueve las barandillas. Ellos se dan cuenta que ahora son más firmes e intentan no dejarle hacer lo que no puede hacer, pero son muy diferentes en la manera de gestionar los límites.

Es más autónomo en hábitos de higiene, y alimentación, en casa quiere ir solo al baño. Los padres ven muchos cambios en Miguel a nivel individual, pero cuando comparan con otros niños, ven el abismo que hay con Miguel “en el parque, llora porque los niños le quitan la pelota, no defiende lo que quiere”. Con los padres vamos hablando de todos los cambios y mejoras de Miguel como una manera de ayudar a incorporar el progreso en su desarrollo, pero también la necesidad de su apoyo en lo que él todavía no puede solo. Los padres reconocen que en casa todo se les hace especialmente difícil. El padre expresa sus sentimientos razonables de cansancio “tengo el cerebro desgastado, me agota,”. Cuando más consiguen conectar con Miguel es en la comida, “el resto del día está en su mundo”, “no podemos pensar que esto es para toda la vida”. Muchas veces expresan su desconfianza en relación al futuro de Miguel. Siguen con dificultades para plantear límites que están relacionados con su propia historia personal.

En la urbanización donde viven empieza a acercarse a los niños, los toca, pero los niños se quedan extrañados con lo que hace y dice. Intenta relacionarse, pero tiene pocas habilidades y no controla bien sus impulsos. Se preguntan si va a mejorar. En el colegio su capacidad cognitiva le permite aprender todo aquello para lo que está motivado. Los padres piensan que Miguel ahora pregunta de otra manera. Antes, siempre preguntaba de forma repetitiva y sin esperar ninguna respuesta, mientras que ahora parece que pregunta con cierta curiosidad. Pero también, dice lo que piensa, no tiene filtro, comentan “no me extraña que los niños no quieran estar con él” ponen el ejemplo de que en la urbanización hay una niña que es gordita y Miguel la dice “eres gorda”. En esta etapa tiene que empezar la represión estructurante, pero él no puede

Al final de la etapa del primer ciclo de primaria, esta con las diferencias, cada vez es más consciente, momento que está muy bien. En el cole no va mal, incluso sus notas son mejor que la media. Miguel va contando experiencias muy cortas, pero era capaz de introducir frases interesantes como reclamando mi atención “no te vas a creer lo que te voy a contar” “te voy a decir una cosa increíble”.

Le gustaría ser deportista “llevo años intentándolo”, mostraba posturas de su cuerpo en equilibrio con una pierna “es que soy muy flexible”. Descubre la música de Michael Jackson y quiere buscar la música en mi móvil. Le engancha el estilo de su baile, “break dance”, se le da bien, trata de enseñarme algún paso. Demuestra capacidades desconocidas para sus padres, pero lo potencian iniciando clases de baile. Más mirada en los diálogos. Pide buscar videos en el móvil, música o juegos. Utilizamos los videos como medio de comunicación, sentía que conectaba conmigo, se reconocía como valioso para bailar o para jugar al “Temple-Run”. La relación que se establece con los vídeos de juegos o música le permite expresarse con muchas ganas. Tiene mucho interés en contar cosas (en su discurso). Hay momentos donde la conversación es con turnos, miradas, respuestas, me pregunta y en otros momentos donde desconecta.

Sus padres le notan más cariñoso, no reclama “achucharle” pero se deja. En la revisión del Niño Jesús, la información de la madre es que Miguel “no habló, contestaba poco con la cabeza agachada”, su madre lloro, le sorprendió que Miguel le preguntó qué porque lloraba. Se plantean si hay niños como Miguel, ¿dónde están?, ¿qué hacen? Piensan que hubiera sido mejor que Miguel no tuviera buenas capacidades. Se les invita a ir a una asociación para poder encontrar niños como Miguel. Ven que el hermano pequeño se ha adelantado a Miguel. En casa, Miguel prefiere estar solo, no hacer nada.

CRECER ES APRENDER A DESPEDIRSE

“Siempre hay un momento en la infancia cuando la puerta se abre y deja entrar al futuro” (Graham Greene).

Miguel está en la etapa final de primaria. Ha desarrollado un lenguaje que le permite comunicarse con buena estructura y buen vocabulario. Cuando Miguel tiene 9 años y dada la evolución solo viene un día a la semana, su deseo es ir a fútbol, como otros niños. Tiene que lidiar más con las dificultades del crecimiento.

Tiene una comprensión y mirada distinta hacia el cuento “el cazo de Lorenzo”, expresa que “él se ha sacado los problemas de la cabeza”. Hay una negación. Aparece la frustración y me dice a mí lo que no puede decir a otros. La frustración es aceptar que no se cumple su deseo y se enfada, “me estas calentando la olla”, “eres como mi abuela que estás sorda”, “tienes menos memoria que una ardilla”, “ahora quiero que te calles de una vez”, “tienes una memoria de ratón”.

En esta etapa hay muchos momentos que solo habla para expresar que le gustaría marcharse. Quiere saber los días que le faltan para no volver aquí, “esta casa es asquerosa”, “él no tiene dificultades, todo el mundo tiene problemas”, “el prefiere estar en casa, es más divertido que el colegio”. “Quiere estar solo, no quiere volver aquí jamás”, “aquí solo vienen niños pequeños y no hay nada divertido para jugar”. “ya me has ayudado bastante” “ya me relaciono bien” “déjame en paz” “tengo planes para salir de aquí”, le pregunto por esos planes, pero no me lo puede contar. Es su forma de cuestionarse porque que viene aquí, ¿quién soy yo para Miguel?

Le pregunto que le gustaría hacer si no viene conmigo, que pueda desplegar sus deseos. Sus deseos son que desaparezca el colegio, él estaría todo el día jugando en casa; también le gustaría ser un rey para mandar a todos y vivir en África, va a ser el rey de África porque “está muy lejos, desaparezco y ya está”. Parece que necesita identificarse con el deseo infantil de no ser nunca frustrado y estando solo y lejos todo va a ser más fácil. Le hago referencia que en los deseos que me ha contado parece que él no se siente bien el colegio, que a lo mejor hay momentos que son difíciles, se puede sentir triste, solo.... Me responde “en el cole no me siento bien, quiero marcharme”, “si tu estuvieras en mi lugar, que mal lo ibas a pasar”

En el ámbito del colegio, los niños se meten con él, le llaman el flaco, el loco, pero luego él lo niega todo. No quiere ir al colegio, porque le dicen que es autista. Edad complicada por las resistencias. Se muestra exigente, muy omnipotente, no necesita del otro como si fuera un objeto parcial, no me considera, entonces me puedo utilizar, no me tiene en cuenta. Su relación conmigo pretende que sea de sumisión y tener él el poder, porque a él le debe pasar eso. Me exige que le dé respuestas, “hay una lista de preguntas que quiero hacerte, pero tú nunca respondes a mis preguntas, ¿qué edad tienes?, ¿qué coche tienes?, ¿tienes hijos?, hay un interés por el otro. Desde el mandato, tengo que decirle la verdad, “no me engañes, porque tú me engañas y me dices mentiras, me dices que mis dibujos están bien y mira, hace uno, esto está bien? Siempre hemos hablado que los dibujos no están ni bien ni mal, expresan como nos sentimos. Está verdad es que también se da cuenta de su diferencia y está tratando de entender su diagnóstico porque en el colegio se ha celebrado el día mundial del autismo. Etapa en la que parece tomar más conciencia de la diferencia, de sus dificultades, siendo imprescindible como motor de cambio, pero también le genera mucho sufrimiento.

Se va calmando. No vuelve a quejarse de tener que venir. La queja es ahora para sus padres “son tontos porque me mandan hacer cosas y esas cosas me aburren”. Madre muy protectora y controladora. Vínculo que ha cambiado con el padre, escucha y mira de manera diferentes a su hijo, él mismo ha hecho un trabajo de reflexión personal.

Etapas que los padres empiezan a ver otros colegios, pero Miguel dice que no quiere cambiar de colegio. Los padres tienen mayor capacidad para comprender y gestionar las dificultades del día a día, muy implicados en el apoyo a los estudios de Miguel, en ocasiones muy dolidos con el colegio por como gestionan las dificultades de Miguel.

DE LOS DESEOS A LA REALIDAD ¿CUÁNDO ACABA LA INFANCIA DE MIGUEL?

Miguel ahora tiene 12 años empieza el camino hacia la adolescencia, tiene que ubicarse en un cuerpo que está cambiando y él se mira de forma diferente. En este momento se plantea la despedida de Miguel para el próximo curso.

El paso de educación primaria a secundaria requiere adaptarse a muchas novedades y esto está siendo muy difícil para Miguel y sus padres. Ha cambiado de centro educativo, ha cambiado de compañeros y hay muchos más profesores referentes en el aula (hay profesores que cuestionan su diagnóstico), también los aprendizajes se van complicando, siendo más simbólicos, hay mayor presión académica y hay menos supervisión en las horas de patio. Piden más de un trabajo personal y esto le cuesta porque es muy rígido.

Este año Miguel trabaja en el instituto con proyectos lo que implica grupos de trabajo, dónde debe ser capaz de un comportamiento social cooperativo y debe ser capaz de trabajar con el otro para obtener un objetivo común.

A MODO DE REFLEXIÓN

Miguel es un niño con un diagnóstico grave, aunque dentro de los TEA sea leve, y haya tenido una evolución muy favorable. El caso de Miguel nos ha permitido entender que niños con el mismo diagnóstico TEA las características pueden ser muy heterogéneas. Hemos aprendido que trabajar con un niño en edades tempranas lo que hacemos es comenzar un recorrido cuya consecución no podemos predecir. He elegido el caso de Miguel porque se trata de un niño que me ha hecho aprender, repensar las herramientas de intervención y reflexionar sobre su mirada, su relación, sus sentimientos, su forma de percibir el mundo que me ha permitido irle entendiendo mejor. En el material recogido he obviado buena parte del contenido del juego y de la relación conmigo a lo largo de estos años, priorizando la expresión de su funcionamiento en las distintas etapas del juego y la relación, así como los temas de preocupación de los padres y la forma de intervenir con el niño y su familia.

Reconstruir la historia de Miguel me ha ayudado a tener una perspectiva diferente, desde que inicio el tratamiento hasta el momento actual y me ha permitido dar forma al recorrido realizado conjuntamente. Creo que los profesionales que trabajan en AT deben ser un referente estable para la valoración e intervención con un niño. Se debe tener un conocimiento profundo del desarrollo emocional, porque es un periodo evolutivo en el que se fundamentan los pilares básicos sobre los que se asentará el futuro del desarrollo de un niño. A través de este caso hemos querido poner de relieve la forma de trabajo con un niño, desde una dimensión relacional, partiendo de los intereses del niño “acoplándome” “permitiéndole”. El sujeto activo es el niño en el juego, no desde una intervención temprana más estructurada. El trabajo con los padres ha sido de contención. Cambio que han hecho ellos mismos desde la reflexión sin pautas

Es necesario entender que para lograr que un niño se comunique no basta con trabajar directamente sobre el lenguaje oral propiamente dicho, sino que hay que “bucear” en su mundo emocional mediante una intervención relacional que le permita desarrollar recursos y herramientas necesarias para que este emerja de forma natural.

Un niño con dificultades en el desarrollo tiene un fuerte impacto en los padres y a la vez puede provocar más vulnerabilidad en las funciones parentales. Concretamente, en este caso hemos observado que los padres han sufrido más estrés en la crianza, más complejidad en las dinámicas de relación familiar y más dificultades para responder a las necesidades de su hijo adecuadamente. Volver a insistir que, el trabajo de acompañamiento con los padres es esencial para favorecer el desarrollo del niño

Se está apuntando actualmente que la AT debe ser aún más "transversal" trabajando directamente en el mismo

entorno natural, pero nos equivocaremos y sobrevaloramos el traslado de la AT desde un centro de AT a un domicilio pensando que ese desplazamiento es la condición “sine qua nom” para realizar AT “centrada en la familia”.

Constatamos que la buena evolución de Miguel está también ligada a la intervención temprana, a la estabilidad en el tratamiento, el trabajo de colaboración con la familia, a la intervención coordinada con el entorno natural de la escuela infantil, EAT y colegio.

La constatación de las diferentes fases por donde ha pasado Miguel en su tratamiento, con sus particularidades relacionales, emocionales y cognitivas, nos hace ver la importancia de tener un tiempo prolongado, que permita ir trabajando las diferentes etapas.

REFERENCIAS

- Amorós, C. (2001). Guarderías infantiles y salud mental. *Intercanvis*, 7, 7-24.
- Andrés Vilorio, C. (2015). La implicación de los padres en atención temprana y su repercusión en la práctica. *Políbea*, 13-18.
- Asociación Americana de Psiquiatría. (2014). *Guía de consulta de los criterios diagnósticos del DSM-V*. Barcelona: Masson.
- Blinder, C., Knobel, J., & Siquier, M. L. (2008). *Clínica psicoanalítica con niños*. Madrid: Síntesis.
- Bronfenbrenner, U. (1987). *La ecología del desarrollo humano*. Barcelona: Paidós.
- Caellas, A. M., Kahane, S., & Sánchez, I. (2010). *El quehacer con los padres: De la doble escucha a la construcción de enlaces*. Madrid: H.G.
- Giné, G., Gracia, M., Vilaseca, R., & Balcells, A. (2009). Trabajar con las familias en Atención Temprana. *Revista Interuniversitaria de Formación de Profesorado*, 65, 95-113.
- González Navarro, A. (2009). Evolución y seguimiento de los trastornos de espectro autista. *Revista de Neurología*, 50, 61-66.
- Grupo de Atención Temprana. (2005). *Libro Blanco de la Atención Temprana*. Madrid: Real Patronato de Prevención y de Atención a Personas con Discapacidad.
- Janin, B. (2014). *Intervención en la clínica psicoanalítica con niños*. Buenos Aires: Noveduc.
- Knobel Freud, J. (2013). *El reto de ser padres*. Barcelona: Ediciones B.
- Lasa. (2018). *Congreso Europeo de Psicopatología del Niño y del Adolescente*. AEPEA, SEPYPNA.
- López-Gómez, S., Rivas, R. M., & Taboada, E. M. (2011). El papel de la intervención psicoeducativa en la sintomatología del trastorno autista. *Apuntes de Psicología*, 28, 145-159.
- Martos Pérez, J., & Morueco, M. B. (2007). *Infancia y Aprendizaje*, 30(3), 381-395.
- Michelena, M. (2002). *Un año para toda la vida*. Madrid: Temas de Hoy.
- Moriana, J. A., & Martínez, V. (2011). La psicología basada en la evidencia y el diseño y evaluación de tratamientos

psicológicos eficaces. *Revista de Psicopatología y Psicología Clínica*, 16, 81-100.

Muñoz Martín, F. (2005). *Su majestad el niño*. Madrid: Edaf.

Pitillas, C., & Berástegui, A. (2018). *Primera alianza: Fortalecer y reparar los vínculos tempranos*. Madrid: Gedisa.

Sánchez-Raya, M. A., Martínez Gual, E., Moriana Elvira, J. A., Luque Salas, B., & Alós Cívico, F. (2015). La atención temprana en los trastornos del espectro autista (TEA). *Psicología Educativa*, 21, 55-63.

Tamaryn, N. (2013). *Y de mi sufrimiento, ¿qué?: Un recorrido por la psicopatología infantil*. Madrid: Manina Peiró.

Winnicott, D. W. (1988). *Los bebés y sus madres*. Barcelona: Paidós.