

Cap a l'abandonament de la llunyania. Comprensió psicoanalítica de l'autisme en l'àmbit educatiu

– Pilar Vilagut Macià –

**Profesora de pedagogia terapèutica.
Psicoterapeuta. Membre del Grup
Psicoanalític Barcelona. (Barcelona)**



El diàleg analític comença com una trobada entre dos estranys que sols es poden percebre com a “objectes” a conèixer-se mitjançant una relació (Tubert-Oklander, 1999). Així serà també la trobada del docent amb els infants autistes.

El docent que treballa des d'un sentir psicoanalític és un observador imaginatiu (Meltzer, 2002), reflexiu davant els seus comportaments. Intenta comprendre les seves vivències i emocions partint de la seva capacitat empàtica (Kohut, 1981) sense que hi hagi pel mig cap operació intel·lectual, explicativa o interpretativa (Tubert-Oklander, 1999). Configura una relació estreta i íntima amb ell, un “existir junts” (Fieschi, 2019) de manera que li permeti experimentar lligams de dependència que l'apropin cap a l'auto-nomia.

Es mostra ferm, consistent mentalment i física, però alhora flexible i acol·lidor. Organitzat i sistemàtic en les seves propostes d'activitats i en les seves intervencions verbals per tal de transmetre un ritme i unes rutines estables que “assegurin” als seus alumnes. És conscient de que està davant d'un procés lent i llarg, ple de dificultats, però també de fe i d'esperança. Com diu Lyons-Ruth (1999), el sorgiment d'una experiència

diferent a les prèvies es constituirà en un instrument de canvi terapèutic.

ASPECTES TÈCNICS I APLICATS

En Pere. A la recerca d'un Continent enfront de la Unidimensionalitat¹

En Pere és un nen de set anys que quan està a la classe amb tots sembla estar sol, no respon al seu nom, no toca res, no plora ni riu mai. Té una cara bonica, però inexpressiva. Unes ulleres fosques i profundes encerclen els seus ulls. No pot parlar ni atendre a cap explicació. Belluga el cap i el cos. No aguanta més d'un minut assegut. Sovint quan camina cau desplomant com si les cames no l'aguantessin. Regurgita, es mossega les mans i s'autoestimula quan se sent frustrat. Li és molt difícil l'espera. No li agrada el xivarri ni les festes. S'escapa de la classe. Buida els armaris. Li agrada repenjar-se a una pilota terapèutica, fer rodar objectes, escoltar sonalls i música i ficar-se dins d'espais petits i tancats.

En Pere sovint obra la porta de la classe i s'escapa per l'escola. Surto caminant darrera seu. Em mantinc al seu costat sense tocar-lo. Dic el seu nom, li pregunto cap a on va, però continua com si no em sentís. Fa “el seu” recorregut pels passadissos. Sé que si el toco suaument ell rep el meu tacte com una forta empenta i es llença al terra. Si em poso a córrer darrera seu, em percep com alguna cosa sòlida que l'està empenyent i encara corre més. És com si entre els dos hi hagués un pal invisible que ens enganxa i alhora ens fa bellugar en la mateixa direcció i a la mateixa velocitat.

En Pere està enganxat a una empremta sensorial, “shape” (Tustin, 1992), que nota sobre el seu cos i que té el seu origen fora d'ell. En aquest cas, està en la

meva presència i mirada que són viscudes d'una manera sòlida, com un “tocar”. Un fet semblant a quan ens donen una mala notícia i diem: “m'ha caigut com un gerro d'aigua freda”, però ningú ens ha mullat. Per això, opto per posar-me al seu costat i no tocar-lo. Decideixo acompanyar-lo. Sento que va com perdut i que la seva sortida no és intencionada. Mentre l'acompanyo, començo a donar-li un sentit a la seva acció i a situar-lo en l'espai. Fins aleshores, era dins d'un lloc, la classe, i ara n'ha sortit; no sabem perquè, però podem buscar-li el sentit. Li pregunto: *Perquè has sortit de la classe, Pere?* Continua caminant com si anés sol i ningú digués res.

El meu impuls és agafar-lo, aturar-li el cos i redreçar-lo, però sé que si ho faig hauré de recollir-lo de terra, treballar la consistència de les cames, l'estar tou o dur, fort o fluix, i perdre l'oportunitat de treballar el fet d'“escapar-se”.

Quan cau a terra, s'oblida del fet d'estar caminant per fora de la classe i tot passa a ser “estar a terra”, sense consciència de com s'ha arribat fins allà. Com no hi ha consciència d'espai ni de temps, no pot haver-hi record de l'acció “sortir de la classe”, així com tampoc n'hi haurà de la nova acció de “caure a terra”. Tot és una contínua sensació que m'encarregaré d'aturar per anar construint un espai mental. La nova acció, dins de la “sensació contínua”, és com si fos la primera. La vivència de l'espai/temps és circular (Resnik, 1990), sense principi ni final.

Fins que no aconsegueixi sentir un continent que l'ajudi a disminuir els seus temors i comenci a tolerar la consciència de la separació física no podrà sorgir un espai amb imatges i records. Sense aquests, no podrà elaborar pre-concep-

¹ Experiència viscuda al Centre d'Educació Especial Josep Sol (Santa Coloma de Gramenet).

tes ni conceptes. No podran tenir lloc els aprenentatges significatius que el mestre ha d'ensenyar. Per això, continuo fent el recorregut posant paraules a allò que va fent i a com es pot estar sentint; a allò que pot haver motivat la seva fugida del grup: *Potser no estaves bé dintre de la classe?... O deu ser que no t'agradava el que fèiem?* Li parlo de desigs: *Prefereixes anar a passejar per l'escola, a veure què trobem?* Li faig un suggeriment: *Un altre dia pots dir-me: Pilar, anem a passejar!... Però no t'escapis!* En altres ocasions, li dic: *Pere, ara estem caminant tu i jo. Estem contents! Ens divertim veient el que hi ha per les parets i mirant per les finestres. Els nens que estan contents riuen, a veure com rius tu?* Li comunico com sembla tenir una sensació agradable quan surt de la classe i passeja per un espai sense límits. Li recordo que no ho fa sol, sinó que joestic amb ell, acompanyant-lo i com això pot donar-li benestar. També intento donar-li un sentit tangible al passeig, mirar els dibuixos i colors, mirar per les finestres. Tot és un conjunt d'activitats que

semblen fer-lo sentir tranquil i content. Li explico què fa un nen quan està content. El convido a fer-ho. Després d'estar caminant una mica, començo a posar-li el límit: *Ara passejarem una estona, però no gaire perquè a la classe saps que els companys ens esperen.* Li explico que no estem sols, que hi ha algú que ens espera en algun lloc. *Ja hem fet un vol, ara, anem cap a la classe!*

Ell sol no pren el camí de tornada, passa de llarg. L'agafo per l'esquena i el dirigeixo cap a l'espai classe. Ell es deixa caure a terra i comença a autoestimular-se. Llavors, li recordo com es trobava: *Semblava que estaves content del passeig que tu i jo fèiem! Estaves caminant molt fort! i, ara, mira, t'has posat tou i les cames no et porten. Va! Posa-les dures i fortes com ho estaves fent fins ara, dures i fortes. Aixeca't! Ara anirem a la classe i veuràs com farem coses que també t'agradaran.* De vegades, ho pot fer mentre li dono la mà, d'altres l'he de recollir.

Durant una bona temporada, sempre que es produïa una escapada, actuava

d'aquesta manera, fins que de mica en mica va anar disminuint i ho vam convertir en un pseudo joc "d'aparèixer i desaparèixer", amb "certa" intencionalitat i manifestació d'alegria.

Em col·loco al centre de la planta mentre vaig dient el seu nom i li pregunto on és; ell, per diferents camins, arriba al lloc on em trobo. Se n'adona de que allà l'espero. "Juga" a "ser-hi i no ser-hi". Mentre camina, riu i quan no el sento li dic: *Pere, no et sento, on ets?* Ell em contesta rient o fent un xiscle ben fort per acabar arribant fins on sóc.

En Pere va disminuir la seva necessitat d'"escapar-se". Aprofitava les sortides amb els companys o quan veia la porta de la classe oberta. De mica en mica, semblava sentir-se més ple i sostingut per un continent (Bion, 1962), capaç d'escoltar i entendre el seu sofriment i/o excitació. Més tard, va començar a fer i desfer recorreguts sense esperar a trobar-me al centre, sinó dins de la classe. Li deia: *Apa! Que bé t'ho passes! Estàs molt content! Caram! Com rius! Ja ho sento, ja. M'agrada molt sentir-te i, a tu, em sembla que també t'agrada estar content!*

Després d'uns mesos d'anar treballant tots aquests aspectes, un dia va voler iniciar el joc "sortir de la classe" i no li ho vaig deixar fer. Estàvem fent una activitat amb els companys i no podia sortir, no és que m'hagués proposat donar-li una resposta nova. No sabia com em respondria. M'esperava el pitjor. Em va sorprendre. La seva actitud va ser deixar-se anar i caure desplomat a terra i, de genolls, dirigir-se cap a la porta. Vaig aturar-lo a l'hora que li explicava perquè no podia sortir. Ell insistia. Jo també. Vam poder arribar a un acord. Li vaig proposar fer-ho més tard.

Sorprenentment, es va "portar molt bé" mentre va durar l'activitat que fèiem tots plegats i per la qual no podíem sortir. Va poder tolerar la frustració, així com estar en companyia dels altres. Anava integrant la contenció i comprensió sobre el seu estat que, dia a dia, se li ofería i les activitats de l'aula. Aquesta experiència es va anar repetint varies vegades, entremig d'altres, fins que finalment va desaparèixer el desig-necessitat de sortir de la classe.



Als seus ulls i al seu tacte tots som el mateix: objectes durs que l'hem d'assegurar per evitar el seu esfondrament en prendre consciència de la seva separació corporal.

En Marc. Camí de la Diferenciació passant per la Identificació Adhesiva²

En Marc és un alumne de nou anys. És alt i espigat, té una cara bonica i un somriure col·locat als llavis. Té llenguatge ecolòlic, toca el que hi ha dins dels armaris, a les parets i sobre la taula a tothora, es menja el paper i la plastilina, no té interès en participar en les activitats de la classe, s'enganxa al cos de l'adult i l'agafa fort amb els braços. Li agrada anar al mirall i parlar-hi. Aleteja les mans i els dits. No hi pot sostenir res. Li agrada fer rodolar objectes, pintar amb colors, passar fulls i fer rebotar la pilota als llavis.

Quan estic davant del Marc, s'agafa als cabells una bona estona. S'enganxa tant al cos que és difícil separar-lo. No entenc el que passa, ni sé com "treure-me'l" de sobre. No és una abraçada, és buit de sentit i sentiment. No hi ha espai físic ni mental. Ho fa quan se li demana fer alguna activitat i amb la persona que se li posi al costat, sigui o no coneguda. Als seus ulls i al seu tacte tots som el mateix: objectes durs que l'hem d'assegurar per evitar el seu esfondrament en prendre consciència de la seva separació corporal.

"Així és impossible fer alguna activitat o demanar-li atenció... ensenyar-li res!", em dic. Anar-lo desenganxant és impossible; quan una mà està fora, en queda l'altra. I quan aconseguixo desenganxar l'altra, torna a enganxar, com un adhesiu, la primera. Les mans del Marc agafen la qualitat d'urpes o ganivets afilats. Es tornen perilloses. Vull entendre l'actitud que li impedeix fer qualsevol activitat quotidiana i aportar amb la meua comprensió alguna modificació de la seva conducta.

Em sento un instrument al que algú se subjecta abans de caure a terra. Entenc que busca alguna cosa on agafar-se, ja que no sent que el cos l'aguanti i, per tant, necessita un objecte que suprimeixi la sensació de caiguda, l'objecte autista (Tustin, 1972) i, així, sentir-se "salvat" d'un món ple de perills indescriptibles.

Però també observo que busca algun objecte que, alhora, el contingui, el

reculli i l'ajudi a "sentir-se re-unit". Que busca un continent amb espai intern que d'alguna manera el pensi, el recordi, que l'ajudi a trobar una identitat, a ser recordat, no oblidat.

A partir d'aquí, canvio d'actitud. En lloc de pretendre desenganxar-lo, començo a envoltar-lo amb els braços, a agafar-lo. A deixar que senti la duresa i la fortalesa del meu cos-ment, mentre li confirmo: *Sí, la Pilar està forta i t'aguantarà fort, perquè no caiguis*. El subjecto enganxat durant uns minuts per després passar a dir-li: *Però no cal que m'estiguis tocant tota l'estona, no cal que t'enganxis tant, tu ja em veus amb els ulls* -i li assenyalo els ulls- *i pots escoltar la meua veu que et parla per l'orella. Aquí. Tu pots recordar que la Pilar és forta. Està al teu costat*, mentre li toco el cap amb el dit. Li parlo de la duresa i la fortalesa que en aquell moment li és tan imprescindible. El convido a sentir-la a través de la mirada i l'oïda, així com a intentar recordar-la. La meua intenció és que, tot i continuant indiferenciat a través d'altres canals sensorials com la vista i l'oïda, pugui posar una distància física entre nosaltres que faciliti la introducció d'un espai físic i mental. Que comenci a tenir una "nova-visió-del món" i de sí mateix (Meltzer, 1975).

Continuo dient-li: *en Marc també pot estar fort, fort com la Pilar. A veure l'esquena d'en Marc? I li pico l'esquena, fent-li-la sentir. I les cames? A veure com són les cames? També són fortes. A veure la panxa? Oh, està toveta, com ara el Marc que sembla que caurà i que les cames no l'aguanten*. Li parlo dels contrastos del seu cos. D'allò tangible que hi pot trobar i que, en repetir-li-ho diàriament, anirà introjectant i començarà a utilitzar.

Pot passar-se uns minuts "enganxat", escoltant les meves paraules. De mica en mica, va relaxant el seu cos fins que pot separar-se. De vegades, quan veu que ho està fent, s'agafa molt fort als cabells amb una expressió de pànic. En altres moments, ha de tocar el meu cos constantment utilitzant els dits com si fossin ulls. El deixo tocar-me, mentre li explico de qui és allò que toca: *Aquest és el*

cap de la Pilar. El cap del Marc està aquí -llavors toco el seu. *Sí, aquest és el de la Pilar. Tu ja la veus amb els ulls, em veus pels ulls i em sents per l'orella. Em sents per aquí, per l'orella*. Li vaig ensenyant els límits d'un i de l'altre. Toco el meu cap i després el seu. Li explico qui és qui. El convido a utilitzar els seus sentits perquè pugui fer-me present. *Amb els ulls em veus, veus la meua forma, sóc aquí, no cal que em toquis; i amb l'orella m'escoltes, amb el so també puc estar present. No cal estar enganxats, podem estar l'un al costat de l'altre*.

El mateix faig quan, amb el seu llenguatge ecolòlic, repeteix les paraules que sent, enganxant-se de nou i suprimint així la diferenciació. Llavors, li aclareixo: *això ho diu la mare... Què diu en Marc? Què dius tu? o això ho diu la Pilar, ho he dit jo, tu que dius? Què diu en Marc? Què dius tu?* i parlo per boca seva, dient alguna cosa que faci referència a la situació que es viu, que pugui correspondre a una possible realitat interna encara inconscient. En Marc diu: *Pilar, estic content! Pilar, això m'agrada*. De vegades, ho encerto i d'altres no. Prefereixo córrer el risc davant de tanta incomunicació. Pot semblar un embolic, però la realitat és que no ho és. No serà fins més tard, després d'anar connectant les seves sensacions i diferenciar-les, que podrà anar-se separant i funcionar per ell mateix, com diu Corominas (1986).

Passats uns mesos, les meves intervencions van passar a fer referència al seu estat emocional, a la por de bellugar-se sol, a gaudir de les coses noves que podia fer, a l'alegria del que podia aconseguir dia a dia, a l'angunia de les separacions. I, d'aquesta manera, escoltar i contenir els seus gestos i expressions.

De mica en mica, en Marc va disminuir les pors i va assolir força autonomia. Va utilitzar el llenguatge per establir els seus nous vincles i comunicar els seus desigs. Va ser inclòs en una altra aula en la que es va relacionar amb companys amb autonomia i amb llenguatge verbal, on podia participar de les diverses activitats que el nou grup li oferia.

² Experiència viscuda al Centre d'Educació Especial Josep Sol (Santa Coloma de Gramenet).



Observo que busca algun objecte que, alhora, el contingui, el reculli i l'ajudi a "sentir-se re-unit". Que busca un continent amb espai intern que d'alguna manera el pensi, el recordi, que l'ajudi a trobar una identitat, a ser recordat, no oblidat.

La Realitat Intangible. Iniciant el procés de Mentalització³

La realitat intangible fa referència a aspectes que no es poden veure, tocar, olorar o assaborir. Són abstractes i, per tant, més difícils de connectar per l'alumne autista. Són el pensament, els sentiments, la curiositat, la imaginació, la memòria i el record. El docent és qui es fa càrrec d'aquesta realitat intangible i se la presenta diàriament perquè prengui consciència i pugui utilitzar-la. Aquests conceptes es treballen al llarg de tota la jornada escolar i en l'àmbit familiar a través dels pares. No cal fer un plantejament especial, simplement tenir-ho present mentre el docent fa alguna activitat i fer referència a allò que "no hi és, a l'emoció que fa sentir" i que es manifesta a través d'alguna expressió o no, i al "seu record" si ja s'ha viscut anteriorment.

Veiem alguns exemples. Abans de començar una tasca, podem fer referència al pensament tot dient: *pensem què farem ara*, assenyalant amb el dit la part

superior del cap (si s'escau) i dic assenyalant el cap perquè és l'espai on col·loquem els pensaments. Hem d'ensenyar als alumnes on és aquest espai difícil de percebre per a ells, atès que no se'l veuen. És difícil que l'identifiquin veient-lo en els altres o en un mirall. Quan anem a fer la feina i ens disposem a iniciar-la diem: *recordeu què us he explicat abans? Us he dit què faríem. Doncs va, som-hi! Ara ho farem*. Quan s'acaba la jornada escolar, fer referència al pensament i al record amb temps. Anar avisant quan s'acaba l'activitat tot dient, per exemple, *aviat acabarem i ens prepararem per anar a casa; ja va sent hora de marxar! (...) d'aquí un moment anirem al lavabo, ens rentarem, ens traurem la bata i prepararem la bossa*. Aquest conjunt d'activitats anticipa la separació de l'escola i el retrobament amb la família. Estimulem una part d'ells que no és present. Quan finalment s'acaba l'activitat, es fa menció del fet tot dient *ja hem acabat, ara recollim i ens prepararem per marxar a casa, com havíem dit abans*.

És important parlar del que s'ha fet al llarg de la jornada, allò que es consideri més oportú. Aquí és quan novament tornem a parlar del record: *recordeu que aquest matí...? (...) tot això ja ha passat abans, ara ho estem pensant amb el cap i ho recordem, aquí dintre. Ara ja estem preparats per marxar a casa, ens aixecarem i sortirem de la classe; tornem a anticipar què passarà: no ens tornarem a veure amb els ulls fins demà, però ens podem pensar i recordar amb el cap. Aquí dintre hi ha un record de la Pilar en el que el Joan pot pensar, la Pilar se'n recordarà de tu, no et veurà amb els ulls, però et pot pensar*. Ells "poden" recordar, però també seran recordats. *Sou uns nois forts i valents i ara podreu anar cap a casa i pensar que demà ens tornarem a veure a l'escola i farem més coses junts*. Ningú "desapareix", sinó que canviem de lloc i si no estem presents amb els sentits podem estar presents amb el record. Aquest llenguatge, d'entrada, sona estrany i difícil d'utilitzar. Si l'entendem com una eina més del mestre, com per exemple podem entendre una "taula de multiplicar", ens serà més fàcil fer-ho.

Per això, hem d'intentar entendre les necessitats que tenen els nostres alumnes autistes. No és gratuït o perquè sona bé. És necessari per a que els alumnes puguin interioritzar una imatge de si mateixos i dels altres, perquè puguin obrir un espai mental i ser una mica més autònoms. Amb el pas del temps, veiem que ens podem despendre d'aquest llenguatge. Així com les taules de multiplicar les deixem d'ensenyar en un moment donat perquè ja les saben i passen a fer la divisió, veurem en els nostres alumnes autistes que no caldrà dir *me n'he enrecordat de tu* perquè ja ho sabran, de la mateixa manera que sabran que la mare no es perd o desapareix perquè no la vegin, sinó que de mica en mica podran tenir una imatge mental d'ella i esperar a retrobar-la més tard. Tot això ens ho van ensenyant ells mateixos amb les seves transformacions, en les manifestacions que fan diàriament i que el mestre ha d'observar i recollir amb atenció.

³ Aplicat al Centre d'Educació Especial Josep Sol (Santa Coloma de Gramenet) i a l'Escola Josep M^a Jujol (Barcelona).

Quan treballem allò absent, també anem treballant la diferenciació. Aquest seria un primer pas per més tard poder arribar a la simbolització, a la introjecció i projecció, també a la iniciació del llenguatge significatiu.

Presento una vinyeta: “Abans de marxar de cap de setmana el Pere ha començat a regurgitar. Seriosa, l’he portat al lavabo a rentar-se la boca i ensenyar-li com s’havia embrutat. *Ni a tu ni a mi ens agrada el que està passant*, li he dit. Un cop ja net, li he explicat: *si el que tens és pena i una mica de ràbia perquè estarem sense veure’ns uns dies, pots venir a buscar-me i seure a la meua falda, saps que jo “t’emboicaré” amb els meus braços i podrem parlar-ho, però no d’aquesta manera*. Ha començat a mirar-me, a tocar-me la cara i escoltar-me. Li he explicat com podria recordar-me aquests dies i com jo també el recordaria: *el dilluns ens tornarem a trobar, ja ho pots anar pensant, no és la primera vegada que et passa. Ara pots escoltar-me, pots estar amb mi, mentre que de l’altra manera, no. Ha pogut sortir tranquil de la classe”*.

Alguns exemples d’expressions que podem utilitzar per treballar quotidianament aquests conceptes intangibles en el tarannà de les activitats diàries amb infants amb dificultats més greus poden ser: per l’absència, *no està!, no hi és, no ho veiem, no ho toques*; pel pensament, *pensem!, pensem amb el cap, què estàs pensant?*; per la memòria i el record, *anem a recordar a..., pensem en la mare, ahir vam fer, us en recordeu de?*; per la curiositat i la imaginació, *què hi ha aquí?, a veure?, imaginem, podria ser..., inventem una història, què imagines dins del teu cap?*; pels sentiments com l’alegria o la tristesa, la ràbia o la tendresa, estar content o enfadat, la soledat o la companyia, la tranquil·litat o la por, *com estàs?, què tens?, quina ràbia!, estàs molt content!, quin dolor més gran!* Són expressions senzilles, no tenen cap complicació i semblen lògiques, però cal tenir consciència de fer-les servir. Dir-les amb

la intenció de que siguin escoltades i no per casualitat⁴.

La mirada, l’escolta i la parla. El llarg camí des del Desmantellament cap a la Integració⁵

Altres aspectes a tenir en compte són la seva necessitat de sentir-se mirats, escoltats i “parlats”. A partir d’aquest “mirar” del seu tutor, pot començar a percebre’s i, alhora, a sentir la companyia. Quan els mirem, els fem sentir la seva forma, el seu cos, els seus límits. La nostra mirada els pot acaronar, “emboicar” i fer-los sentir segurs i protegits. Quan estic treballant a la classe amb un d’ells i he d’allunyar-me d’un altre, li explico que *no estic al teu costat, però t’estic mirant i això et pot ajudar a esperar una mica i a sentir-te acompanyat*.

Mirem la següent vinyeta: “Aquest matí hem començat tots plegats mirant un conte sobre els animals, al voltant de la taula. En Joan no volia participar i he accedit al seu desig. S’ha quedat saltant, amunt i avall, mentre mirava per la finestra. Penso que s’ha començat a sentir sol i de sobte s’ha tirat a terra de forma violenta per autoestimular-se, desconnectat de tot el seu voltant. Desmantellat. Quan l’he vist així, li he dit: *Joan, la Pilar t’està mirant. Jo t’estic mirant! Potser ets tu qui no em vol mirar a mi i et lences a terra. Jo et parlo i tu em sents per la orel·la. Estem junts dins la classe encara que no estiguis a la taula. Jo veig tot el que estàs fent encara que estigui explicant un conte als altres nois. Mira els meus ulls com et miren. Gira’t!... Veuràs! No tinguis por, veuràs com et miro*. En Joan s’ha girat i els nostres ulls s’han trobat. A partir d’aquell moment, s’ha quedat tranquil i relaxat”.

Però també veiem com de vegades rebutgen la mirada i la poden viure com alguna cosa que els fa mal o els és insuportable. Veiem com quan ens posem davant d’ells es giren i ens donen l’esquena; abaixen el cap o es tiren a terra per no veure’ns i per no adonar-se de la nostra

mirada. Si ens veuen o es senten mirats poden anar prenent consciència de que som dos i de que funcionem separats i potser es troben en un moment en el qual encara no poden suportar aquesta diferenciació.

De vegades, ser mirat i ser tocat ho poden viure de la mateixa manera. Quan els toquem, també els hi ensenyem els seus límits, la seva forma; els fem asabentar de que estan “aquí” i “ara”; els ensenyem els seus espais corporals que poden contenir coses a dins, des de “records dins del cap” a “menjar dins la panxa”.

Alguna cosa semblant succeeix amb el “ser escoltat”. Quan ens trobem amb infants amb poc llenguatge verbal hem de tenir en compte un altre tipus de llenguatge: el seu silenci, la postura del seu cos, de les seves mans, l’expressió de la seva cara, la seva boca i el que hi deixa sortir, els seus crits o sospirs, les seves rialles, el moviment dels braços o les mans. Quan ells no poden, ens toca a nosaltres posar les paraules i clarificar-los què és el què poden sentir, si estan tranquils, enfadats, cansats, enrabiats, espantats, contents o il·lusionats.

Escoltem la següent vinyeta: “Ahir, quan la conserge el va curar, en Lluís es sentia molt excitat, reia tot recargolat i no parava de bellugar-se i replegar-se sobre si mateix. Jo li anava explicant com de content se sentia per veure a la conserge que el curava, i era així! Quan ella va acabar, li deia *ja està, que bé que et trobes ara, Lluís!*, i ell la mirava mentre rodolava al voltant seu amb un somriure. Jo esperava a veure què passava, insistia en que li fes un petó o una abraçada per agrair-li, però no podia fer-ho encara que volia. La conserge em deia que el deixés estar, que ja es quedaria tranquil, que ja li passaria. Jo li contestava que calia que li digués alguna cosa, que després es calmaria. Com ell sol no podia fer res, vaig decidir agafar-li els braços i apropar-lo a ella ajudant-lo a abraçar-la. Immediatament, va ser com esperava. Va deixar de

⁴ La Dra. Corominas ens parla d’aquesta metodologia i de la importància de la seva utilització en el treball presentat a l’Institut de Psicoanàlisi de Barcelona el 30 de novembre de 1985 i publicat a la Revista Catalana de Psicoanàlisi, vol. II, nº2, 1985: *Defenses autístiques en nens psicòtics: Estudi i aplicacions en psicoteràpia i psicopedagogia*.

⁵ Aplicat al Centre d’Educació Especial Josep Sol (Santa Coloma de Gramenet) i a l’Escola Josep M^a Jujol (Barcelona).

fer voltes i cridar per passar a quedar-se tranquil i poder-se acomiadar en pau. En entrar a la classe, es va quedar assegut a la cadira atenent a l'activitat que havíem de fer, tot relaxat”.

La nostra veu pot tranquil·litzar, donar vitalitat, força, consol o enrabiar i adolorir. Amb la nostra veu podem anar creant una “atmosfera de la comunicació” (Meltzer, 1976), en la que cal tenir present la seva textura i temperatura: si és forta o suau, càlida o freda; la distància de la comunicació, si és directa o indirecta o bé dirigida a una o altra part de l'infant, ens explica Meltzer. El fet d'escoltar a l'altre li ofereix una companyia i un acolliment.

Sentim aquesta experiència: “Quan acaba de dinar, en Marc porta els plats bruts a la taula on queden recollits. Cada vegada que ho fem em poso davant seu i subjecto amb les seves mans el plat mentre li explico el que hem de fer. Avui ha variat alguna cosa: *els dos portarem el teu plat fins a la taula gran, ho faràs amb les teves mans perquè ja ets un noi gran, però jo estaré al teu costat, aniré amb tu tot el camí per ajudar-te. Tu ets un noi valent i fort i els pots portar sense deixar-los caure a terra. Pots arribar fins a la taula gran. Ara et deixaré anar les mans, però aniré al teu costat. Anem! I l'he deixat anar. Els ha portat fins al final, però hi ha hagut moments en els que em semblava que li anaven a caure. Però no!*”.

A través d'aquestes actituds, el mirar, el tocar, l'escoltar i el parlar, el docent i els seus alumnes van creant una interacció única i especial. Aquesta els permetrà anar-se sentint una “unitat”, íntegra. El docent ha de trobar la mesura de la seva intervenció de manera que pugui ser-li útil i ajudar-lo a créixer. En la mesura que les pugui anar acceptant, “desitjarà” relacionar-se amb el món de fora.

Objectius de treball. Una eina transformadora⁶

Els Objectius Generals són transversals i han d'anar units a la resta d'Objectius de les Competències Bàsiques que es volen ensenyar tant a l'escola Ordinària com a l'Especial.

1. *Adonar-se de que viu en un espai i un temps.*
2. *Experimentar en el seu cos i en l'espai els contrastos més elementals.*
3. *Diferenciar-se d'altres persones i objectes.*
4. *Adonar-se de la importància dels seus sentits com a mitjà per conèixer l'entorn.*
5. *Tenir un coneixement de les parts del seu cos.*
6. *Reconèixer, valorar i utilitzar el seu pensament.*
7. *Reconèixer les seves emocions.*
8. *Acceptar el dolor físic com a font de desplaer i el benestar com a font de plaer.*
9. *Rebutjar la soledat i l'aïllament.*
10. *Interessar-se per la comunicació i el contacte amb altres infants i adults.*
11. *Utilitzar la percepció, l'orientació, la memòria i l'atenció com a mitjans per interactuar amb el medi.*
12. *Mostrar curiositat i desig de conèixer.*
13. *Adquirir l'hàbit d'esperar.*
14. *Mostrar tolerància a la frustració.*
15. *Interessar-se pel joc i altres activitats escolars, utilitzant-les com a mitjà de relació i expressió d'afectes i sentiments.*
16. *Adonar-se de la importància de la seva activitat manual.*
17. *Mostrar satisfacció davant de les conductes que manifesten avenços i valorar el seu propi progrés.*
18. *Utilitzar la seva autonomia personal a partir de les seves possibilitats.*
19. *Adonar-se de les diferents formes de comunicació.*
20. *Reconèixer i acceptar un seguit de rutines i normes socials com a elements que faciliten la vida.*
21. *Adonar-se de la importància d'utilitzar els hàbits personals d'higiene, alimentació, vestit i descans.*

Cadascun d'aquests Objectius Generals Transversals té altres Objectius Específics. Atès que cada infant autista és diferent, idiosincràtic i es troba en un moment evolutiu particular, un cop feta l'avaluació, triarem aquell objectiu que s'ajusti més a les seves necessitats i possibilitats. I seran aquests els que ens permetran, també, fer una “avaluació” posterior. Es poden canviar segons va

evolucionant l'infant. El mestre d'educació especial els compartirà amb els altres professionals que treballen amb els seus alumnes per a que també estiguin assabentats i ho tinguin present a l'hora d'estar amb ell. Pel fet de ser transversals, no és rellevant el contingut que es treballi, ja sigui matemàtiques, llengua, medi, estar dins l'aula, separar-se del docent, compartir un espai... o el lloc on succeeixi, sigui en un centre ordinari o especial. Enumeraré alguns d'ells perquè el lector pugui fer-se'n una idea més clara, ja que tot plegat comporta certa dificultat.

Per exemple:

1. *Adonar-se de que viu en un espai i un temps.*

a) Apreciar uns espais on està contingut i per on es belluga.

b) Apreciar un temps que succeeix de forma continua en el qual ell viu una experiència.

(...)

9. *Rebutjar la soledat i l'aïllament.*

a) Adquirir progressivament una consciència de l'entorn.

b) Percebre progressivament com plaents les experiències compartides i la cerca de companyia.

(...)

13. *Mostrar tolerància a la frustració.*

a) Sensibilitzar-se davant d'una realitat que no sempre pot controlar o manipular i de la qual no pot obtenir de forma immediata allò que sembla necessitar.

b) Conscienciar-se progressivament del seu sentiment de ràbia i ira quan les coses no poden ser com ell vol. Contenen progressivament aquests sentiments.

Adonar-se que viu en un espai i un temps es treballarà i s'observarà a la classe d'història al treballar una època històrica. Per exemple, en un centre ordinari o bé com hem vist amb en Pere al centre especial.

Rebutjar la soledat i l'aïllament es treballarà i observarà quan li demanem fer un treball de grup a l'aula a un alumne en un centre ordinari o bé, com hem vist amb en Marc, en el centre especial.

⁶ Formen part de les programacions del Centre d'Educació Especial Josep Sol (Santa Coloma de Gramenet) i de l'Escola Josep M^a Jujol (Barcelona).



Altres aspectes a tenir en compte són la seva necessitat de sentir-se mirats, escoltats i "parlats". A partir d'aquest "mirar" del seu tutor, pot començar a percebre's i, alhora, a sentir la companyia. Quan els mirem, els fem sentir la seva forma, el seu cos, els seus límits.

La tolerància a la frustració es pot valorar i observar en com gestiona el fracàs en la realització d'un exercici de matemàtiques al centre ordinari o, com hem vist amb en Joan, al centre especial. I així mateix amb els altres Objectius Generals.

Els Sentits Corporals. Una nova visió de la realitat exterior i de si mateix⁷

Treballar cada un dels sentits genera un espai interactiu entre l'infant i l'adult en el qual intervenen sensacions i percepcions diverses. Aquestes serveixen per enriquir la seva personalitat sempre que s'integrin dins d'uns processos cognitius i emocionals (Corominas, 1986). Per tant, serà el professional qui l'anirà connectant amb les emocions que li provoca per tal que li ofereixi un contingut i un coneixement útil i funcional.

Buñuel (1990) deia que l'infant autista no pot integrar els estímuls en un entramat neurològic i cada un d'ells serà quelcom inconnex i desarticulat. Partint d'aquí, convé fer un treball sistemàtic

dels sentits alternant cadascun d'ells, "verbalitzant primerament les accions, després o simultàniament, sensacions i sentiments que més tard es podran connectar en la relació amb companys i educadors" (Corominas, 1985).

En aquestes situacions d'interacció que provoquo són necessaris dos adults, tenir present aquelles parts del cos que els infants no es poden veure i de les que tenen poca consciència com són el cap, els ulls, el nas, les orelles i la boca i utilitzar els següents conceptes:

– Dintre/fora: vivenciar el mitjà intern i extern. El jo i el no-jo.

– Ple/buit: vivenciar el sentiment de "res", cap emoció, i el sentiment de "ple", alguna emoció.

– Fort/suau: vivenciar el sentiment de seguretat i tranquil·litat que proporcionen els objectes i les formes autistes (Tustin, 1992), però no com una sensació corporal viscuda en soledat, sinó com un sentiment de fortalesa i tranquil·litat viscut en companyia de l'adult sostenidor de les seves emocions.

– Guardar/treure: vivenciar el seu mitjà intern com un espai en el que pot recollir alguna emoció o idea i al mateix temps li permet exterioritzar alguna cosa, comunicar-se.

– Obrir/tancar: vivenciar el "deixar entrar" i el "deixar sortir" alguna emoció. Comença a rebre i donar.

– Fred/calent: vivenciar aquell fred interior que fa sentir l'aïllament i la soledat; l'escalf i la tendresa de l'adult que té cura d'ell i l'ajuda en el seu camí de creixement.

Es tracta d'una activitat per fer en grup. Els hi presento de la següent manera:

Què farem ara? Què fem amb aquesta part del cos? Per què serveix? On és i quantes parts són? Quina experiència tenim de nosaltres mateixos i dels altres? Quina sensació tinc ara? Quins moments ens recorda? Relacionar la sensació amb l'emoció possible.

A l'inici, com l'activitat és nova, pot crear situacions difícils com ara tirar-se a terra o cridar, llençar les coses o, per contra, poden gaudir-ne i quedar com hipnotitzats (depèn de l'alumne i el moment evolutiu en el que es troba). De vegades, he de contenir físicament i emocional a l'infant o he de parar o suspendre la sessió de treball fins que passi el moment de neguit. Pot ser que el nivell d'exigència de la demanda sigui excessiu per ell i no la pugui suportar, despertant les ansietats catastròfiques (Bion, 1962). També pot aparèixer un silenci i estímul de la curiositat.

En la mesura que els infants veuen la meua disposició, la perseverança, la delicadesa i que es dona una pauta temporal, comencen a tolerar i/o incorporar el que aquest espai interactiu els ofereix.

Veiem aquestes sessions de treball relacionades amb el sentit de l'oïda i del tacte a modus d'exemple.

Primer treballo els sorolls que poden fer amb el cos, més tard sons que fan les coses properes i que poden veure. Després, faig servir gravacions de diversos sons. A partir d'aquí, aprofito els sons que es donen de forma inesperada i/o

⁷ Aplicat al Centre d'Educació Especial Josep Sol (Santa Coloma de Gramenet) i a l'Escola Josep M^a Jujol (Barcelona).

esperada per treballar l'entorn, el record i la memòria. Després de moltes jornades de treballar aquest sentit, comencem a classificar els sons segons diversos atributs. Partint de les gravacions, inventem històries escoltant els sorolls de les accions que sonen. Al mateix temps, veuen les imatges d'allò que sona.

Al començar la sessió, explico què farem. Parlo a poc a poc, amb pauses, de com pensarem en "les orelles", on són, perquè serveixen... Els dic: *Les orelles no estan al mig de la cara, estan al costat, i no són una sinó que en són dues, una aquí i l'altre aquí. Tampoc les veiem, però sabem que hi són perquè les podem tocar i les veiem als altres nens. Per les orelles sentim la veu de la Pilar i les paraules que ens diu, també els sorolls de les coses.*

Els hi recordo que no tocaran, ni oloraran, ni menjaran. Escoltaran. La veu no es mira, ni s'olora, ni es menja, ni es toca. Però sí la podem sentir i reconèixer d'on surt, igual que els sons dels objectes.

Aquest forat es pot tapar (el de l'orella), anem a veure què passa si el tapem. El podem tapar amb el dit, així. Alguns no poden fer-ho, llavors ho fem nosaltres. Sovint no es deixen, ja que tapar les orelles resulta semblant a tapar els ulls, a no veure res i els espanta. Si el forat està tapat no sentim bé, diu en Joseph. La Pilar sembla que estigui lluny i no us agrada.

Primer penso en sons que podem fer amb el cos: *La Pilar parla i escolteu per l'orella la meua veu que surt de la boca.* Els demano com sona la seva veu, si poden fer soroll picant de mans, amb la boca quan tussen o esternuden i els explico que és un soroll del cos que fem amb la boca i el sentim per l'orella.

La durada de la sessió depèn del grup. Cal escoltar-lo i veure fins quan pot durar la feina. Quan veiem que està a prop el final, l'anticipo i, després d'uns minuts, acabem. Recordem el que hem fet.

El mateix dia de la setmana següent, treballem el tacte estant tots plegats al voltant de la taula amb una palangana al davant i tovalloles. Els materials poden ser: aigua freda i/o calenta, pedres i/o esponges, sorra i/o farina, plomes, cotó fluix, escuma d'afaitar, pesos de balança. En cada sessió destinada a aquest sentit, utilitzo un material diferent a no ser que

en demanin algun especialment. Els preferits són l'escuma, la sorra i les plomes.

Veiem una sessió amb l'escuma: "Els poso un raig d'escuma entre les seves mans mentre els hi pregunto: *què és això que us posa la Pilar a les mans? Sembla molt gran i pesat, però no, és lleuger.* A la Malena li fa fàstic i s'eixuga la mà. *No pesa i sembla que ens deixa les mans mullades! I ens les amaga! A veure?* En Joseph diu: *No hi són.* Jo dic: *És de color blanc. Què passa quan volem agafar-ho?... Oh, mira! Tot queda ple d'escuma!* Hi ha silenci i mans que es belluguen. La Malena està replegada, però mira encuriosida. *Tota la taula està plena d'escuma blanca escampada i el Roger empastifa a la Pilar, li omple el braç.* *Dono temps. Ara us posem aigua a les mans a veure que passa?... Mireu, es mullen les mans i se'n va l'escuma. Ara ens estem mullant les mans i els braços amb l'aigua. Uf! Què freda! Sembla que no t'agrada gaire, fas ganyotes, et molesta posar-les a dintre, t'agrada més l'escuma, fa bona olor, fa olor!* Estan uns minuts manipulant/jugant amb l'aigua. Es crea un silenci. Abans d'acabar, els aviso: *d'aquí una estona ja recollirem i començarem a guardar les coses i a eixugar-nos les mans i els braços, un altre dia tornarem a fer-ho".* També utilitzen pots per omplir i buidar l'aigua i mirar com cau".

Després de forces jornades de treball, l'activitat sensorial es converteix en un dels espai/temps més esperats i tranquil·litzadors.

CONCLUSIONS

Encara que la realitat de l'aula pugui ser incomprensible, difícil i inesperada, és important que el mestre tingui un horari clar de treball, una organització del temps i unes activitats bàsiques previstes, que podran realitzar-se o no, com ja s'ha pogut comprovar. Tant se val que es trobi en un centre ordinari, com en un centre d'educació especial. És important rebre als alumnes i poder-se dir: "avui farem... avui treballarem... tinc pensat..." i tenir-ho "programat". Després, seran els alumnes els qui "diran" què és el que podrem fer avui i què és el que es quedarà per fer demà. La possibilitat d'anar con-

nectant amb experiències emocionals bàsiques, amb noves vivències i identifications a través de la interacció amb els adults, els companys, l'espai, l'organització del temps, el material escolar i les propostes d'activitats, crearà un clima emocional amb el qual els alumnes s'aniran reconeixent com a éssers mentalitzats, aprendran a comunicar-se i a tenir en compte a l'altre. Tot plegat repercutirà en un millor desenvolupament emocional i cognitiu, en una major qualitat de vida. ●

BLOGRAFIA

Bion, W. (1962). *Aprendiendo de la experiencia*. Buenos Aires: Paidós.

Buñuel, J. (1990). Una organización funcional neurológica diferente. Causas, evolución y diagnóstico. *III Jornades catalanes d'Autisme i psicosis infantiles*. Barcelona.

Coromines, J. (1984). Oralització i altres aspectes de la funció primitiva de la mà. *Revista Catalana de Psicoanàlisi, vol. I, nº 1*.

Coromines, J. (1985). Defenses Autístiques en els nens psicòtics: Estudis i aplicacions en psicoteràpia i psicopedagogia. *Revista Catalana de Psicoanàlisi, vol. II, nº 2*.

Coromines, J. (1985). Aplicacions en psicoteràpia i psicopedagogia. *Revista Catalana de Psicoanàlisi vol. II, nº 2*.

Coromines, J. (1988). Alguns aspectes clínics, terapèutics i educatius de nens petits psicòtics, presentin o no trastorns orgànics. *Revista Catalana de Psicoanàlisi, vol. V, nº 2*.

Coromines, J. (1991). *Psicopatologia i desenvolupament arcaic*. Barcelona: Ed. Espaxs.

Fieschi, E. (2012). Sensacions, emocions, sentiments: el punt de vista psicodinàmic en el tractament de l'autisme. Dins *19 Jornades Fundació Maresme: Sumant esforços en l'abordatge de l'autisme, 26 de març de 2012*. Mataró.

Kohut, H. (1982). Introspecció, empatia i el semicircle de la salut mental. *Revista Internacional de Psicoanàlisi*, 63, 395-407.

Lyons-Ruth, K. (1999). El inconscient bi-personal. *Aperturas psicoanalíticas*, 4.

Meltzer, D. (1984). *Exploraciones del autismo*. Buenos Aires: Ed. Paidós.

Meltzer, D. (2002). Conferencia: Consideraciones actuales sobre el autismo. A D. Meltzer, *Transfer, Adolescenza. Disturbi del pensiero*. Mutamenti nel método psicoanalítico a cura del Gruppo di Studio Racker di Venezia Armando editore, Roma, 2004 pp 158-162. (Traducció de Lucy i Claudio Ber-
mann).

Meltzer, D. (1976). *Dimensiones técnicas de la interpretación: la temperatura y la distancia*. Editat per A. Hahn Spatia (1997), Buenos Aires.

Resnik, S. (1990). Aspectos normales y patológicos del autismo. *III Jornades catalanes d'Autisme i psicosis infantiles*. Barcelona.

Tubert-Oklander, J. (1999). Proceso Psicoanalítico y relaciones objetales. *Aperturas psicoanalíticas*, 3.

Tustin, F. (1981). *Autismo y psicosis infantiles*. Buenos Aires: Ediciones Paidós.

Tustin, F. (1992). *El cascaron protector en niños y adultos*. Buenos Aires: Amorroto ediciones.

