

Universidad Esteban Portales
Escuela de Psicología
Modelización VII

Autismo y corporalidad: las puertas del circo terapéutico
Experiencia del taller de circo terapéutico en el proyecto de pedagogía especial de la escuela
Hans Asperger

José Manuel Carvallo
Profesor guía: Mónica Peña

Diciembre, 2010

INDICE

1	Resumen.....	5
2	Problematización:	6
3	Marco teórico.....	9
3.1	Referente a la patología	9
3.1.1	La etiología, la descripción de las causas	9
3.1.2	La sintomatología y criterios diagnósticos:	10
3.1.3	El Lenguaje	11
3.2	Los conceptos principales.....	11
3.2.1	La subjetividad autista	12
3.2.2	La corporalidad	14
3.2.2.1	¿Por qué la corporalidad?	14
4	Objetivos e hipótesis:.....	17
4.1	Objetivo general:.....	17
4.2	Objetivos específicos:	17
5	Marco metodológico	18
5.1	Enfoque teórico-metodológico	18
5.2	Características de la muestra.....	19
5.3	Técnica de recolección de información	20
5.3.1	Sistematización de datos:.....	22
5.4	Recolección de información	22
5.4.1	El proceso	22
5.4.1.1	El taller.....	22
5.4.1.2	Acercamiento	23
5.4.1.3	Dinámica de la propuesta:.....	24
5.4.2	Las sesiones de trabajo	25
5.4.2.1	Primera sesión.....	25
5.4.2.2	Segunda sesión.....	28
5.4.2.3	Tercera sesión	30
5.4.2.4	Cuarta sesión.....	32
5.4.2.5	Quinta sesión.....	34
5.4.2.6	Sexta sesión.....	36
5.4.2.7	Séptima sesión	39
6	Sistematización de resultados	41
6.1	Las principales observaciones:	41
7	Análisis de resultados:	43
7.1	Las puertas de la corporalidad	43
7.1.1	Lo simbólico:	44
7.2	Las emociones y su cuerpo:	45
7.3	La corporalidad autista.....	53
7.4	La teoría y la práctica.....	54
7.4.1	Pensamiento asociativo y juego simbólico:.....	54

7.4.2	Conducta empática:.....	55
7.4.3	Reconocimiento de la otredad:	55
7.5	La subjetividad autista	56
8	Discusión:	57
9	Referencias:	61

Agradecimientos:

Especialmente a Nataly por su dedicación y trabajo. Que el noble camino del circo siga uniendo gente que entrega valor.

A todos quienes formaron parte de este proceso, a quienes guiaron el camino y a quienes abrieron puertas.

Dedicado a la familia

1 Resumen

La presente investigación aborda la temática del autismo y corporalidad, en el proyecto de pedagogía especial de la escuela Hans Asperger; el acercamiento a la subjetividad del niño autista a través de la corporalidad. Los objetivos del presente trabajo apuntan hacia ahí; observar las manifestaciones de la subjetividad autista desde un plano corporal.

Nataly Oyarzún -terapeuta ocupacional y artista circense- dicta un taller de circo terapéutico través del malabarismo de contacto y el espacio de juego; la generación de dinámicas que favorezcan el acercamiento del niño autista con la creatividad y su corporalidad en un espacio terapéutico que tiene como fin, el desarrollo de la creatividad, el juego y la integración sensorial. Este espacio es propicio para observar el comportamiento autista en relación con su corporalidad, pues el taller mismo se avoca a este plano; traer al autista a un encuentro con el espacio del taller a través del cuerpo en una dinámica de juego.

La documentación se realizó desde una metodología cualitativa basada principalmente en observación/participante; el investigador se inserta en el espacio mismo del taller como malabarista asistente. Esta observación se materializa en un diario de campo que el investigador actualiza después de cada sesión, apoyándose en una pauta de observación de características concordantes con los objetivos propuestos. Además, cada sesión cuenta con reuniones posteriores con el equipo para la discusión de lo observado, generando un espacio de discusión interdisciplinario haciendo más completa la recolección de datos.

Desde sus resultados, este trabajo confirma la importancia de la corporalidad en el acercamiento a la subjetividad autista; identifica y profundiza aspectos de interacción con otros y con el mundo a través de la corporalidad, pudiendo ésta conformar así una importante herramienta terapéutica.

Es decir, junto con indagar en la corporalidad del niño autista, en la relación con su subjetividad desde el cuerpo y describir cómo ha resultado y progresado esta innovadora forma de abarcar el trastorno autista, se pretende trazar nuevas líneas que desde lo teórico avalen y den pie a nuevos trabajos investigativos en el poder curativo de la corporalidad y el arte.

2 Problematicación:

La problematicación comienza a tomar forma tras una revisión general de la literatura que existe en torno al autismo; muchos temas relevantes aparecen, como por ejemplo, notar que el conocimiento relacionado con este trastorno es sumamente confuso y diverso (Tallis, 1998). No se sabe con exactitud qué lo causa, su manifestación es de gran variabilidad y también sus posibilidades de rehabilitación (Tinbergen y Tinbergen, 1984). De hecho, existen publicaciones especialmente avocadas al esclarecimiento de la teoría que circunda al trastorno autístico¹. Pero lo que es preciso ahora traer a lugar, es la forma en la que se trata en la literatura al fenómeno autístico, el cómo se aborda.

La operacionalización autista: El autismo se aborda con mucha recurrencia desde un plano descriptivo; en la lectura realizada abunda la descripción de rasgos, síntomas, características y comportamiento autista. Es lógico todo este afán descriptivo, pues es lo que de forma directa se puede observar, pero es claramente un entendimiento operacional del trastorno. En la *tabla 1*, se presentan algunos autores y lo que ellos definen como el “rasgo cardinal del trastorno”, siendo ésta la característica principal del autismo según su óptica.

Tabla 1: Abordaje teórico del autismo

Autor/fuente	Rasgo cardinal del trastorno	Relevancia en el aspecto:
DSM-IV	Aislamiento social	Clínico
Rapin (1994)	Retraimiento	Corporal
Hobson (1995)	Imposibilidad de interacción	Subjetivo
Coleman	Aislamiento social	Biológico
Tallis (1998)	Aislamiento social	Clínico

¹ ¹ Bottini, P., Cerdá, M., Reboirás, J., Rudolfo, M, Tallis, J., Tapella, M.. (1988) *Autismo infantil: lejos de los dogmas*. Miño y Dávila editores. Madrid, España.

Cada autor prioriza ciertos rasgos en su concepción del autismo, según el lente con que se mire. Así, Coleman por ejemplo, plantea que el rasgo cardinal del trastorno autístico es la inhabilidad social que se presenta desde bases biológicamente asentadas en estas personas. Por otro lado, Rapin (1994), da importancia a los rasgos motores de la corporalidad como fundamentales para el diagnóstico.

El autismo se entiende como una patología grave a las funciones sociales y las habilidades comunicativas (Tallis, 1998; Rapin, 1994; Hobson, 1995; Coleman y DSM-IV). Es categorizada según el DSM-IV como un *trastorno generalizado del desarrollo* (TGD), donde la inhabilidad social y comunicacional son la principal característica del autismo; ésta conlleva la imposibilidad de desarrollo en otras áreas (Coleman, 1989). El juego y la expresión de afectos (Rapin, 1994), la no vinculación al contexto del lenguaje (Hobson, 1995), las dificultades en su adquisición y uso (tanto verbal como no verbal) (Tallis, 1998). La actividad de interés centrada en juegos, movimientos o actividades estereotipadas o repetitivas (DSM-IV), la imposibilidad de relacionarse con pares de acuerdo a su etapa de desarrollo (DSM-IV), la presencia de estereotipia motora (Rapin, 1994), son algunas de las definiciones válidas que se presentan en la literatura para referirse al trastorno autista. Jaime Tallis (1998) expone que trastornos en la comunicación verbal y no verbal, junto con trastornos en el juego representacional, pensamiento simbólico y de la interacción social, serían los síntomas considerados centrales del espectro autístico (Tallis, 1988). En una interacción, Hobson (1995), lo define como un encuentro con alguien con quien no se puede “conectar”, como si viviese en otro plano de la existencia. Es un encuentro con una persona que vive en su mundo (Hobson, 1995).

La abundancia de trabajo sobre el plano descriptivo del autismo (dando forma a su operacionalización), se hace notoria tras una reflexión sobre el trabajo de Hobson (1995), quien vuelca este abordaje hacia lo subjetivo del autismo, al indagar en el plano explicativo en vez del descriptivo. Hobson (1995), explica el autismo desde la noción de “otredad”. Expone que el autista no ha desarrollado de la misma forma que el resto un reconocimiento del “sí mismo”, lo que conlleva un no-reconocimiento de otros “sí-mismo”. Es así, como en el autista

no existe la noción de “yo” claramente formada, fundamental en la comprensión de una relación interpersonal (Hobson, 1995).

Como se muestra en la *tabla 1*, Hobson (1995) refiere con su trabajo en este punto el aspecto subjetivo del autismo, haciendo énfasis en las nociones de “otredad” y “sí-mismo” y con esto esclareciendo conductas ya descritas por otros autores. Éstos, concuerdan en aspectos generales del autismo, como puede ser su evidente relevancia en el plano social y comunicacional, pero abordan este déficit social desde distintas áreas. El énfasis que hace este autor sobre el aspecto subjetivo en la comprensión del fenómeno autista, junto con la operacionalización autista antes revisada, guían y dan forma a la principal arista de la problematización: *la subjetividad autista*. ¿Qué pasa con lo que hay tras esa operacionalización autista? ¿Qué pasa con lo que hay detrás de esa inhabilidad social? ¿Es posible relacionarse con una subjetividad autista, con algunas emociones por ejemplo?

Las preguntas que dan forma y guían a la tesis que aquí se presenta, responden principalmente a una problemática que surge desde el cómo se aborda el trastorno autista. Algunas fuentes teóricas serán fundamentales en la respuesta de muchas de ellas y serán un suelo teórico importante para que la presente tesis pueda abordar los *planos emocionales de la subjetividad autista a través de la corporalidad*.

El postulado de la presente investigación, lo que podría considerarse una hipótesis de trabajo, propone que la corporalidad –herramienta que compartimos con el niño autista-, puede involucrar un lenguaje común que permita un acercamiento a la subjetividad autista, la cual permanece en su condición de “misterio” (he aquí la problemática principal). La relevancia se desprende del mismo punto, y es que la comprensión del cuerpo como parte de un plano subjetivo, significa un avance importante tanto en lo terapéutico como en lo ético con respecto a su abordaje y comprensión.

3 Marco teórico

En su desarrollo, el marco teórico se propone hilar conceptos inherentes a la problemática central, con el fin de generar una comprensión teórica consistente para el posterior trabajo de análisis. Se esquematizan los principales conceptos para entenderlos en su relación con otros, junto con revisar su importancia y justificación. Esto, tras referirse en primera instancia a la información que es útil en la comprensión del trastorno; una revisión de los aspectos principales del autismo resulta fundamental para sentar una base desde la cual moverse.

3.1 Referente a la patología

3.1.1 La etiología, la descripción de las causas

La etiología, la descripción de las causas del autismo es múltiple y difusa (Tallis, 1988). Sin saber esto, el primero en describirlo fue Kanner en 1943 a raíz de una serie de observaciones en los síntomas como la no-vinculación afectiva con la madre en la primera infancia (Tallis, 1988). Esto lleva a Kanner a postular etiología de carácter biológico/genético como causa del autismo, la cual luego, en 1948, desecha por la teoría parental; asegura, catalogando como “evidente” la negligencia por parte de los padres en su vinculación afectiva con el niño durante su desarrollo. Incluso dijo ser éste un trastorno sin remedio, ya que “los padres sabotearían todo intento de terapia” (Coleman, 1989). Como anécdota, debe luego, tras ser la teoría parental desmentida por nueva evidencia empírica, redactar una carta pidiendo disculpas públicas a los padres por haberles atribuido a ellos toda la responsabilidad (Coleman, 1989).

Este antecedente evidencia cómo el estudio de planos afectivos en estos niños a temprana edad es sumamente difícil, tanto por la dificultad que implica el acceder a su mundo por medio de lo verbal, como la dificultad de que los mismos padres duden del desarrollo sano y normal de su hijo (generalmente las consultas por dificultades en el desarrollo del niño, no son hasta los 3 años, cuando ya es evidente) (Piaget, 1969; Tinbergen y Tinbergen, 1984). Por

esta dificultad, y la conocida idea de que el autismo posee múltiples causas referentes a diversos factores, es que la teoría con respecto a su explicación, hoy en día responde a diversos planos (biológico/genético, social, afectivo, etc.)

3.1.2 La sintomatología y criterios diagnósticos:

Sobre lo ya descrito con respecto al comportamiento autista, se desarrolla en este apartado una selección de los principales criterios de clasificación diagnóstica que el DSM-IV utiliza. Esto con el fin de familiarizarse con el cómo se diagnostica hoy el autismo para contrastar la teoría con lo que luego se observe en la práctica.

El DSM-IV considera al trastorno autista dentro de los trastornos generalizados del desarrollo, junto con el trastorno de Rett, el trastorno desintegrativo infantil, el trastorno de Asperger y el trastorno generalizado del desarrollo no especificado (DSM-IV). Se refiere a ellos como trastornos que involucran graves alteraciones y déficits en aspectos variados del desarrollo, como el social, comunicacional y destaca la presencia de comportamientos, intereses y actividades estereotipadas (DSM-IV). Aquí se enmarcan distintos trastornos en una etiqueta que describe a grandes rasgos las características principales del autismo y otras patologías del desarrollo.

El manual de diagnóstico DSM-IV, consta de tres ejes para el autismo (clasificado como un trastorno generalizado del desarrollo). Cada eje se compone por 4 afirmaciones, de las cuales al menos 6 deben estar presentes en total.

Estos ejes presentan los siguientes enunciados:

- 1) Impedimento cualitativo en la interacción social,
- 2) Impedimentos cualitativos en la comunicación y
- 3) Patrones de conducta, intereses y actividades restringidos, repetitivos y estereotipados

Con criterios como

- 1) Falla para desarrollar relaciones con pares de acuerdo al nivel de desarrollo.

- 2) Retraso o falta total del desarrollo del lenguaje hablado (no acompañado por un intento de compensarlo a través de modos alternativos de comunicación, como gestos o mímica)
- 3) Preocupación centrada en uno o más patrones estereotipados y restrictos de interés, anormal en intensidad o enfoque.

Son estos sólo ejemplos de los criterios establecidos por el DSM-IV para diagnosticar autismo. Este apartado queda abierto para luego ser contrastado con lo que se vive en el taller: ¿Cómo se relaciona este acercamiento operacional al autismo con la vivencia real de las aulas?

3.1.3 El Lenguaje

Su **lenguaje** es muy peculiar y difícil de anclar a contextos sociales; esto debido a que son insensibles a intereses, necesidades y conocimientos de los oyentes, todo esto como parte de la dificultad del autista para reconocer que “hay personas” (Hobson, 1995). No en todos los niveles de autismo se encuentra desarrollada el área verbal, algunos nunca llegan a hablar. Por otro lado, hay autistas que pueden perfectamente llegar a ser personas normales, con trabajo y relaciones estables (Tinbergen y Tinbergen, 1984)

3.2 Los conceptos principales

Dentro de este apartado, y respondiendo a la principal función del marco teórico, se disponen a continuación los principales conceptos para luego desarrollar las ideas que los relacionan y dan forma a la presente tesis.

El autismo

El autismo es el punto de partida. Desde la comprensión que de éste se genera a través del desarrollo del presente trabajo, se desprenden y relacionan otros conceptos que lo articulan. Será, para efectos del presente, abordado desde un plano no-operacional. Es decir, desde un diagnóstico flexible. El trabajo se realizará con la noción de autismo bajo la etiqueta

de “espectro autístico”; espacio diagnóstico en el cual se puede encontrar disfasia, síndrome de Asperger y autismo en distintos niveles. Se favorece de esta forma la comprensión más realista del fenómeno, pues involucra características esenciales del trastorno, como lo es su alta variabilidad (Tinbergen y Tinbergen, 1984). Esta forma de considerar el autismo, se debe principalmente a las dificultades diagnósticas que el autismo conlleva:

La dificultad de la operacionalización: Queda en evidencia la concordancia que existe en la literatura con respecto a los rasgos característicos del autismo a pesar de la gran variabilidad que existe en la manifestación de estos síntomas; cada autista tiene su forma de ser autista, las diferencias posibles en la intensidad de los síntomas y su manifestación es abismante (Tinbergen y Tinbergen, 1984). Por esto, el trabajo con este tipo de trastornos desde un plano operacional o diagnóstico, se vuelve dificultoso e impredecible. Construir un “molde” que hable del cómo se comporta un niño autista resulta imposible, pues habría que construir tantos moldes como niños autistas existen (Tinbergen y Tinbergen, 1984).

A pesar de estas dificultades diagnósticas, el espectro autístico comparte parte importante de la noción de autismo que para efectos del presente se levanta; priman las dificultades comunicativas y sociales; la relación con el otro y la otredad en general, es un tema transversal al espectro autístico.

3.2.1 La subjetividad autista

Se presenta la subjetividad autista como principal en la problematización de esta tesis; su condición de “misterio”, su incompreensión, su distancia de la posición científica es lo que la posiciona en este apartado. Y es que la descripción del fenómeno prima al referirnos a un niño autista. La etiqueta que tal descripción carga, despliega inmediatamente una serie de prejuicios de origen médicos y psiquiátricos, que en su mayoría no son representativos de la realidad autista. Se genera todo un pensamiento velado con respecto al autismo (Tinbergen y Tinbergen, 1984); por ejemplo, un psicopatólogo o psiquiatra, va a cerrar el diálogo con una

estructura genética, biológica, que desde ahí mismo, desde su concepción, convierte al autismo en algo irrevocable (Tinbergen y Tinbergen, 1984).

La literatura es fuente de esta forma de abarcar la subjetividad autista; el constante afán descriptivo por parte de distintos autores (Tallis, 1998, Coleman, 1989, Rapin, 1994, entre otros) y el lente operacional del diagnóstico (DSM-IV), delegan la subjetividad autista en un segundo plano. En otras palabras, no se le considera. Se describen síntomas, comportamientos característicos, prescindiendo de lo que involucra ser autista.

La subjetividad autista se presenta desde un desarrollo del niño que en un punto del proceso normal, se “descarrila” hacia otro camino (Tinbergen y Tinbergen, 1984). Las causas de dicho “descarrilamiento” son producto de una serie de factores (Tallis, 1998), pero que en concordancia con algunos autores², se produce en algún punto de los primeros 30 meses de vida como consecuencia de una alteración traumática del equilibrio emocional del lactante (Tinbergen y Tinbergen, 1984). Este camino “erróneo” que ha tomado el autista en sus primeros meses de vida, lo lleva hacia “otro plano de la existencia” (Hobson, 1995), el cual ha construido con otras herramientas desde su descarrilamiento. Es precisamente ésta, la noción de subjetividad que se problematiza en este caso; una subjetividad construida desde otro lugar, una subjetividad “desconocida”, “extraña”. Hobson (1995), logra un acercamiento a esta noción que se presenta como “subjetiva” del autista, al explicar el fenómeno desde el cómo se relaciona el autista con el mundo. Esta forma de situarse en un plano explicativo, se acerca al cómo vive el autista su autismo, devela en cierta forma cómo es o cómo funciona esta subjetividad descarrilada.

La forma de abarcar la subjetividad autista para fines del presente, engloba una parte de ésta. Puestos los límites de alcance reales del trabajo de campo, la noción de “subjetividad autista” resulta demasiado extensa. Por esto, el acercamiento que pretende llevarse a cabo hacia la subjetividad autista, se va a enfocar hacia las emociones. Esto debido a la importancia que el plano emocional tiene en lo que se conoce del trastorno; en primer lugar, el “descarrilamiento” del desarrollo normal en la primera infancia, se debe –según la línea

² La línea del psicoanálisis en teoría de Françoise Doltó (1996) y el trabajo de larga trayectoria que levanta Tinbergen y Tinbergen (1984)

positiva de teoría y otras corrientes³- a un desequilibrio emocional en el lactante (Tinbergen y Tinbergen, 1984), y en segundo lugar, existe evidencia empírica que respalda la mayor eficacia en intervenciones enfocadas a planos emocionales del autista (Tinbergen y Tinbergen, 1984). Es por esto que al momento de avocarse en un punto del mundo subjetivo del autista, para efectos de este trabajo resulta lógico y viable tratar las emociones como manifestación de la subjetividad a explorar. Aún así, el mundo de las emociones es amplio, y por las mismas razones, resulta adecuado atenerse al plano relacional del niño autista. La dinámica del “yo / no-yo”, apatía y trabajo en grupo serán fundamentales en este trabajo.

Así, la idea directriz del trabajo se enriela hacia un acercamiento a las emociones como elementos constitutivos de la subjetividad autista a través de la corporalidad

3.2.2 La corporalidad

La inclusión de la corporalidad en la estructura del trabajo ha sido, probablemente, la menos desarrollada hasta ahora. Esto, debido a que su fundamento o justificación remite a una articulación teórica totalmente atingente a este apartado. El motivo de su no-mención previa, es simplemente mantener un orden lógico a lo largo del trabajo y no generar confusión en la teoría.

3.2.2.1 ¿Por qué la corporalidad?

La referencia a la corporalidad como medio del cual la investigación se servirá para observar el comportamiento emocional subjetivo del niño autista, se desprende del apartado

³ Con respecto a la comprensión del origen del autismo, pueden tomarse dos posturas o líneas: la positiva, que postula el autismo como causado en parte por un desequilibrio emocional temprano; esta línea es positiva, por que al considerar así al autismo permite en su comprensión el abordaje terapéutico del autismo. Por otro lado, la negativa, es la línea mayoritariamente adoptada por psicopatólogos y psiquiatras, quienes entienden el autismo como un trastorno de origen orgánico y biológico, haciendo de éste un cuadro imposible de abarcar (Tinbergen y Tinbergen, 1984). Por otro lado, el psicoanálisis se plantea firme con la idea de que el autismo es hecho, no se nace autista; es el resultado de un abismante vacío emocional en la relación temprana con la madre, evento traumático del que el niño autista se refugia en su mundo interno (Doltó, 1996). Por lo tanto, el psicoanálisis pertenece también a la línea positiva.

anterior: la subjetividad autista. La referencia a dos autores es fundamental para la articulación del presente apartado; Piaget (1969) y Sassenfeld (a.d.).

Y es que el autista, descarrilado en el camino normal de desarrollo ha configurado su personalidad, su subjetividad, en un mundo diferente al que el resto ha consensuado; por lo mismo, la pregunta que da coherencia al siguiente apartado, es *¿Cómo o desde dónde se construye la subjetividad?*

3.2.2.1.1 La construcción de la subjetividad a través del cuerpo

La construcción mental del sujeto se lleva a cabo por medio de un mecanismo de asimilación. Así, cada nueva experiencia va a ser integrada en un esquema anterior, complejizando y ampliando su capacidad cognitiva, parte de lo que después puede ser llamado como “inteligencia” (Piaget, 1969).

La principal justificación de que la noción de corporalidad se involucre desde ahora en la teoría, es que ésta permea parte importante de la teoría en cuanto al desarrollo del niño. Piaget (1969), propone la definición del estadio sensorio-motor, el cual corresponde a una primera etapa en la que el niño no dispone de más herramientas que su propio cuerpo para enfrentarse al mundo. Desde la misma óptica, esto implica generar estos esquemas representacionales –esquemas de asimilación que constituyen la principal herramienta del niño para afrontar el mundo- de la realidad a través del cuerpo. No se dispone de la función simbólica o de habilidades verbales, pues esta etapa es pre verbal (cabe recalcar la similitud en este punto con las condiciones autistas), por lo que toda estructuración de la realidad tiene origen en el marco del cuerpo, las sensaciones y percepciones que el sujeto experimenta (Piaget, 1969).

El sistema de esquemas sensorio-motores elaborado por el niño en el primer estadio de desarrollo, va a desembocar en una lógica de acción; fundan los cimientos de lo que será su universo, es decir, constituyen el proceso en el que el niño construye lo real (Piaget, 1969). Da pie a la construcción de categorías de acción, como los esquemas de objeto permanente, tiempo, espacio y causalidad. Estas son todas construcciones que el sujeto realiza, ninguna de

ellas se encontraba ahí al momento de nacer; “*el universo inicial está completamente centrado en el cuerpo y la acción propios*” (Piaget, 1969. *El nivel senso-motor*, p 24)

Esta noción de la inteligencia senso-motora, en la comprensión del desarrollo primario a través del cuerpo, es una de las dos teorías que validan la aplicación de la corporalidad para estos efectos; el “mundo” en el que el autista vive, su subjetividad, es diferente a lo que se conoce, pero en algún momento su comprensión del mundo, su acercamiento a la realidad, o su construcción de “lo real”, se realizó con las mismas herramientas que todo el mundo hizo; su cuerpo.

3.2.2.1.2 El cuerpo, nuestro punto de partida (André Sassenfeld)

El desarrollo normal de un niño en sus primeros años de vida, implica de forma importante la corporalidad como herramienta de constitución psíquica y emocional. Sassenfeld (año desconocido) presenta el plano corporal como primordial en la constitución de la subjetividad. André Sassenfeld es psicólogo chileno, de la Universidad de Chile, humanista con trabajo importante referente a la corporalidad. Plantea un punto de convergencia entre áreas de la psicología en apariencia inconciliables; el trabajo de Freud, Jung y Reich comparten la noción de que el Yo es principalmente corporal, por lo tanto éste, constituye “nuestro punto de partida”. La estructuración mental del sujeto se afirma en el cuerpo, en las sensaciones y percepciones del mundo que él tenga. También su sentimiento de seguridad y contención vienen desde su cuerpo. A través de las caricias, a través del tacto, el niño recibe amor y cariño. Su sentimiento de seguridad para enfrentar este mundo es también corporal (Sassenfeld, año desconocido). En su trabajo “El cuerpo, nuestro punto de partida”, El autor desarrolla teoría Freudiana Jungiana y Reichiana en torno al mismo tema; nuestro cuerpo es definitivamente nuestro único punto de partida, todos comienzan desde ahí. Es por consecuencia una experiencia común, la corporalidad del yo en un proceso que todos, sea quien sea, comenzó en un mismo punto: su cuerpo. Es desde esta teoría que se articula y justifica la importancia y pertinencia de la corporalidad en un trabajo de este tipo; se presenta tras todo este recorrido teórico, el cuerpo como una herramienta que en algún punto del

desarrollo no-autista del niño autista fue su única forma de aprender el mundo. He aquí la principal articulación: estamos todos inscritos en el plano corporal, compartimos el cuerpo como nuestro punto de partida.

4 Objetivos e hipótesis:

4.1 Objetivo general:

- Observar y describir la relación de la subjetividad autista con la corporalidad a través de los planos emocionales.

4.2 Objetivos específicos:

- Realizar una acabada observación desde el rol de investigador en el contexto del taller; levantar un importante diario de campo que permita análisis en distintos niveles.
- Reconocer y documentar eventos claves en la relación de la subjetividad autista y la corporalidad.
- Lograr desde el rol de malabarista asistente del taller de circo, una observación lúcida y una posición poco disruptiva con el espacio, a fin de conseguir una recolección de datos lo más natural posible.
- Reconocer desde a teoría, contrastes con la actividad que se da en las aulas.

Desde esta formulación, se levanta la pregunta principal del trabajo, la cual es:

¿Cómo es la relación de la subjetividad del niño autista con su corporalidad?, relevando así el afán descriptivo de la investigación y tomando los conceptos principales de la misma, para darle forma y acotación en el transcurso del marco teórico.

Cabe destacar la importancia de la mutua colaboración en la relación investigador-institución para la formulación de estos objetivos y la dinámica que puede de mejor forma abarcarlos.

5 Marco metodológico

5.1 Enfoque teórico-metodológico

Para los efectos de la presente investigación, se recogen herramientas propias de la investigación cualitativa, principalmente de la etnografía. Desde aquí, herramientas como la observación-participante, diarios de campo y entrevistas son constitutivas del marco metodológico a implementar, debido a su coherencia en la consecución de los objetivos propuestos. La investigación cualitativa es principalmente descriptiva; se busca, a través de la utilización y recogida de gran variedad de material –como puede ser la observación, entrevistas, experiencia personal, historias de vida, entre otras-, llegar a los significados de las personas en distintas situaciones (Rodríguez, Gil, García, 1999).

Resulta difícil determinar los métodos y sus tipologías en la investigación cualitativa. Una causa de lo anterior, es la proliferación de métodos que pueden adjetivarse como cualitativos. Además de esto, las diversas disciplinas que se aproximan al estudio del hecho educativo por ejemplo, importan desde sí, gran material desde su propia impronta metodológica (Rodríguez, Gil, García, 1999)

Es importante considerar y tener presente el carácter instrumental del método en la investigación cualitativa; esto quiere decir que la naturaleza de las cuestiones de investigación, guía y orienta el proceso de indagación, y por lo tanto, la elección de uno u otro método (Rodríguez, Gil, García, 1999).

Este último punto resulta fundamental en la constitución del marco metodológico; se sostiene sobre una metodología cualitativa, aunque definir este concepto resulte engorroso debido a las condiciones que lo engloban. Su aplicación, la elección de instrumentos y técnicas, van a ser guiados y orientados principalmente por el objeto propuesto tras la problemática central. Se apela al carácter instrumental de la metodología cualitativa, el cual además cuenta con una amplia opción instrumental, debido a las diversas disciplinas que confluyen en este encuadre metodológico y que han contribuido con él desde su propia impronta metodológica.

5.2 Características de la muestra

El presente trabajo transcurre en el contexto la Escuela Hans Asperger ubicada en la comuna de La Florida, en la Región Metropolitana. En ella se realiza trabajo a cargo de educadores diferenciales, psicólogos y terapeutas ocupacionales, con niños que presenten dificultades graves en planos de interacción, a los que herramientas descriptivas como el DSM-IV, ubicaría bajo la etiqueta de “espectro autístico”. Los nombres de los niños han sido modificados para proteger su privacidad.

El taller con el que se trabaja la presente, lleva por nombre “descubriendo mi mundo con el circo”, y fue adecuado en términos de niños y horarios por la escuela para efectos del trabajo investigativo. Se compone por ocho niños entre 3 y 6 años de edad que a nivel diagnóstico presenten cuadros del espectro autístico; dentro de la muestra se encuentran diversos niveles en la gravedad de la sintomatología, característica concordante con el cuadro autista, pues es ya sabido que este trastorno es muy diverso en este aspecto. Este punto es relevante, pues hace de la muestra una muestra real y consecuente con el cuadro autista.

La elección del grupo muestral se realizó en colaboración con la escuela Hans, pues fue necesario adecuar un grupo que cumpliera con las características para la investigación (diagnóstico correspondiente al espectro autístico) y que además fuese para ellos más viable de incorporar a un trabajo de este tipo. En este punto se involucran variables relacionales entre escuela-familias, historial de los niños, etc...

La edad de los niños, entre 3 y 6 años fue propuesta por la escuela, y es coincidente con la aparición más fuerte de la sintomatología clínica del autismo. En este rango etáreo se desarrollan principalmente habilidades sociales, juego simbólico, y se enfrenta el niño a una serie de cambios en su entorno que involucran construir nuevas relaciones. Es una edad ideal para el abordaje de esta investigación, pues los síntomas son más evidentes.

5.3 Técnica de recolección de información

Como herramienta principal de recolección de datos se encuentra el diario de campo, el cual el investigador mantiene actualizado constantemente tras cada sesión con los niños y se enmarca en la participación del investigador dentro del contexto del taller. En este diario se encuentran documentados los eventos principales relacionados con la corporalidad y la emocionalidad de los niños durante nueve sesiones. Se apoya para esta observación en las relaciones que establecen los niños y en una pauta de observación del perfil sensorial y terapia ocupacional, que involucra apartados de movimiento y postura corporal, esto a través de la herramienta de observación que la posición de investigador/tallerista facilita.

Además de lo anterior, se dispone tras cada sesión de espacios de discusión interdisciplinaria para conversar con agentes de otras líneas para integrar opiniones y percepciones con respecto a lo ocurrido. Información que también se integra en el diario de campo. Estos espacios se dan tras cada sesión y duran aproximadamente media hora.

También existe un espacio de reunión con Pamela, educadora diferencial de la escuela, con quien se abarcan temas generales del funcionamiento global de los niños con respecto de los mismos temas tratados. Desde aquí se sustrae una visión más global de la relación de los niños con su cuerpo y emociones. Esta reunión cumple con las características de una entrevista semi-estructurada, la cuales son el estar estructurada por una serie de preguntas que den espacio al entrevistado de abordar áreas de la temática que él considere relevantes dentro de la misma y no sólo enmarcarse en el contenido explícito de la pregunta. Existen dos instancias de reunión con Pamela, a mitad del proceso, el 9 de Septiembre y al final del trabajo, el 14 de Octubre.

A continuación se describen las principales herramientas que componen el marco metodológico:

Observación participante:

Podemos entender la observación participante como un método interactivo de recogida de información que requiere una implicación del observador en los acontecimientos (Rodríguez, Gil, García, 1999). Esta posición de participante, es la única variante que

diferencia a este tipo de observación de los muchos otros descritos por la metodología⁴, pero la hace una técnica característica y primordial de la investigación cualitativa.

La implicación del investigador, supone participar en la vida social y compartir las principales actividades que realizan las personas que forman parte de una comunidad o institución. Además, supone aprender modos de expresión del grupo, reglas y formas de funcionamiento. Se convierte en participante de la comunidad/institución, por lo que las habilidades sociales del observador, son fundamentales. Además, el investigador debe lograr cierto aprendizaje que le permita empeñar el doble rol de observador y participante. (Rodríguez, Gil, García, 1999).

Cabe destacar dos puntos importantes que la literatura aporta; a) En los contextos educativos en los que por diferentes razones –ya sean socio-culturales, de condición diferencial o por inmadurez, entre otras- el manejo o desarrollo de áreas verbales no se encuentre desarrollado, la observación se convierte automáticamente en el mejor medio para acercarse y acceder a estos grupos. Incluso cuando hay manejo de habilidades verbales, la observación es en sí natural. Se puede preguntar a un niño por sus relaciones o condiciones afectivas, pero puede no ser lo mismo verlo en un trabajo de observación en sus relaciones con compañeros y profesores. Y b) la calidad de la información recogida por un observador participante es de muy buen nivel. “El investigador no necesita que nadie le cuente cómo han sucedido las cosas o cómo alguien dice que han sucedido, él estaba allí y formaba parte de aquello” (Rodríguez, Gil, García, 1999. *La observación*, p.168)

Entrevistas:

La entrevista en sí, cumple con objetivos muy básicos y bien definidos: puede apuntar hacia la obtención de información con respecto a un individuo o un grupo, o puede apuntar hacia el influir sobre la conducta (opiniones, sentimientos, etc). En este caso, la entrevista se realiza con Pamela, educadora diferencial cargo del curso, y contempla una dinámica semi-

⁴ Revisar Rodríguez, G.; Gil, J.; García, E. (1999) “*Metodología de la investigación cualitativa*” Ediciones aljibe, Málaga. España

estructurada. Ésta se basa en una estructura flexible de preguntas o temáticas, las cuales el entrevistado puede ir contestando de manera relativamente libre a lo largo de la entrevista.

Una ventaja para este espacio, fue la relación entrevistador-entrevistado, que contaba con un fuerte afán colaborativo. Así, la entrevista aporta datos que permiten al investigador sistematizar, relacionar y extraer conclusiones del problema de estudio. Se pueden re-ordenar los datos recolectados en etapas previas de la investigación, transformándolos en información valiosa (Rodríguez, Gil García, 1999).

5.3.1 Sistematización de datos:

La información que se obtenga de todo este proceso, será registrada en un diario de campo que se actualizará tras cada actividad. Desde ahí, las principales observaciones sobre aspectos emocionales manifestados en el trabajo de campo, serán articuladas en una tabla de resultados. Esta tabla, articulará las manifestaciones emocionales observadas en el trabajo de campo y sus principales manifestaciones corporales, generando una base firme desde la cual poder realizar el posterior análisis apoyándose además, en las entrevistas y reuniones con el equipo también registradas.

5.4 Recolección de información

5.4.1 El proceso

5.4.1.1 El taller

El taller consiste en una dinámica de juego con los niños, la cual estaba desde antes implementada en el taller. Se divide en episodios que lo componen; primero, el saludo al taller busca invitar a los niños a un espacio de juego, con dinámicas como el “aparecer” cubiertos por una manta uno por uno. Responde a un trabajo individualizado, reconociendo a cada uno de ellos con apoyo constante del nombrarlos y reconocerlos. Luego corresponde el trabajo de muestras, donde entra la participación del investigador como malabarista. Las muestras son variables, se organizan por semanas. Algunas semanas se juega con pelotas, otras con

sombreros, otras con pelota de contacto y equilibrio. Como tercer episodio del taller, los niños juegan desde el juego del malabarista; el juego, consiste en que ellos tomen las pelotas o sombreros y jueguen con ellos investigándolos desde sus propias posibilidades. En el siguiente episodio, con pelotas pequeñas y una muy grande, se propone una relajación con masajes y pelotas, instancia en la que los niños sienten su cuerpo en contacto con las pelotas. El cierre consiste en un saludo de grupo, donde se despiden del espacio hasta la próxima semana.

Esta dinámica está abierta a cambios semana tras semana, puede articularse de distinta forma cada vez, esto va a depender de las reuniones con Nataly (T.O.) tras cada jornada, donde entre otras cosas, se deciden temas relacionados con las dinámicas de la siguiente semana.

5.4.1.2 Acercamiento

El acercamiento a la escuela comienza con intervenciones relacionadas con el circo dentro de eventos que la misma organiza para los niños; el primer acercamiento tuvo lugar el 18 de Junio del 2010, tras una primera reunión con la escuela el 9 del mismo mes. Desde ahí, el investigador puede establecer contacto por primera vez con los niños que ahí se encuentran y con la dirección y los talleres que ésta propone a lo largo de jornadas de trabajo; “conociendo mi mundo”, “taller de circo”, son espacios en los que a través del juego y la corporalidad como primordial, la escuela Hans propone una dinámica de trabajo innovadora, lejos de los diagnósticos y sus limitantes etiquetadas.

Así, el investigador genera un contacto desde el circo, generando una instancia de colaboración con la institución. La importancia de este punto no es menor; la buena disposición por parte de la escuela ha sido fundamental en el proceso, facilitando el grupo de trabajo, horarios, espacios y dinámicas concordantes con los objetivos propuestos (Anexo: propuesta).

Tras establecer este contacto, el investigador propone reuniones con la psicóloga de la escuela, que efectúa con resultados favorables por primera vez el 15 de Junio. De esta reunión se recoge una aproximación favorable al espacio de la escuela. A través de la psicóloga del

establecimiento, el investigador puede plantear las necesidades de la investigación, evaluar en conjunto la viabilidad de los objetivos y comenzar a dar forma a este trabajo.

Este acercamiento continúa desde la música; el investigador es contratado por la escuela en calidad de músico invitado a otro de los eventos organizados por la misma. En esta ocasión, ya se plantea en términos más formales la propuesta de trabajar el proyecto de memoria en la institución, directamente con la dirección de la misma.

En el mes de Junio, el contacto con la institución y los que en ella trabajan se torna hacia el plano académico. Desde aquí las reuniones siguientes se abocaron al tema de tesis específicamente. La terapeuta ocupacional accede a dos reuniones para elaborar en conjunto una propuesta formal a la institución, reuniones que se llevan a cabo el 30 de Junio y el 11 de Julio, la cual se presenta a la dirección el día 25 del mismo mes, para ser revisada y evaluada por la dirección. Una semana después, el día 2 de Agosto se aprueba la propuesta por la dirección y se da la aprobación para el inicio del taller en una primera sesión el 12 de Agosto.

5.4.1.3 Dinámica de la propuesta:

El proceso de inclusión en el trabajo práctico de la presente, ha significado instancias de acercamiento, participación y diálogos constantes con la institución; reuniones de trabajo con la dirección para delimitar objetivos y directrices de la investigación en un proceso colaborativo de las dos partes.

La misma escuela tras aprobar la propuesta del investigador, elabora, para poder efectuar de mejor manera –sin ser intrusiva, considerando primordialmente el espacio de los niños y sus derechos-, una contra-propuesta de trabajo (anexo 1). En ella se propone un espacio de taller junto a Nataly Oyarzún, terapeuta ocupacional y artista circense, los primeros tres jueves de cada mes, en un horario que involucra el taller, una hora con una oficina para que el investigador actualice el diario de campo tras cada sesión, y posteriormente una reunión con la misma terapeuta y con la educadora diferencial encargada del grupo-curso. Esta última instancia, tiene como fin hacer el trabajo más productivo, pues el investigador puede recibir acotaciones, comentarios y algún historial importante de los niños que facilita la comprensión

de conductas y relaciones. Así mismo, la otra parte recibe desde el investigador comentarios sobre la dinámica, relevando los aspectos más significativos de la dinámica, nutriendo así el trabajo en las aulas.

Esta dinámica es fruto de una serie de diálogos y reuniones con la dirección, en las que se les presenta esta investigación como un proyecto de memoria en el área de infancia y salud mental de la Universidad Esteban Portales. Se presenta una carta que avala el trabajo del investigador bajo la asesoría de un profesor guía docente de la universidad al comienzo del diálogo.

5.4.2 Las sesiones de trabajo

5.4.2.1 Primera sesión

Jueves 12 de Agosto

9:20, hora de inicio del taller

En la primera sesión, asistieron 5/7 niños; Elisa, Ignacio, Esteban, Eduardo y Isidora.

a) Entrar al espacio de taller: *El taller comienza presentándonos, "entrando" al taller que compartimos al salir de una manta que va cubriendo uno por uno. Mientras alguien está cubierto, el resto corea su nombre, llamándolo a salir de ahí, para que cuando salga, todos aplaudan y lo reciban en el espacio del taller. Así con cada uno de quienes conforman el espacio, incluye,ndo a las profesoras y el investigador.*

Obs.: Llama la atención las diferentes formas de relacionarse con la actividad en los 5 niños; Isidora es la más contenta con el espacio, su risa es desbordante. A ratos la sobrepasa y toca su cara con las manos, como intentando reconocer y manejar su alegría con las manos. Ella participa de la actividad con alegría y motivación. Elisa también participa, con algún interés, pero más ligado al contacto con el investigador en su participación como malabarista invitado; abrazos y besos, entre risa dejan ver un apego muy rápido en su evolución, instantáneo casi. Conducta amorosa y participativa, en casi todas las actividades. El resto se conecta con la actividad a ratos. En general muy poco.

b) Muestra de malabarismo de contacto: *Como introducción al nuevo participante (el investigador), éste les muestra a los niños cómo puede usarse una pelota de contacto⁵. En esta sesión se utilizan las detenciones. Equilibrios en la cabeza y en la frente, todo en trabajo conjunto con la terapeuta ocupacional, quien dirige la actividad.*

Obs.: Al parecer la pelota genera cosas en los niños. En esta parte del taller, los niños lograron (algunos, no todos), conectar con la muestra. Dos de ellos se sentaron a mirar con las educadoras e Víctor se acercó a tocar la pelota. Los otros dos niños permanecían en una esquina de la sala. Los niños se desordenan mucho; intentan salir, arrancarse, pero la muestra, al parecer, atrae su atención.

c) Las presentaciones: *La dinámica en este punto se vuelca sobre los niños; ellos debes –uno por uno-, mostrar lo que pueden hacer con la pelota, desde sus propias posibilidades, tras reconocerla y jugar con ella durante algunos minutos.*

Obs.: Esteban y Isidora juegan y participan. La participación de Esteban es “todo un suceso” comentan las educadoras, ya que él no conecta muy frecuentemente con actividades.

-Víctor se muestra especialmente afectado; es agresivo y no quiere compartir. Cuando pelea por quedarse con la pelota, aprieta los dientes y realiza movimientos bruscos. Él participó en esta actividad, pero sin relacionarse con nadie. Tomó la pelota y jugó con ella, sin conectar con nada más que no fuese la pelota. Es como si no escuchase el reconocimiento del resto. Se observó en su relación con otros, conducta violenta y agresiva. Jamás dejó ver alguna conducta empática.

d) El juego con pañuelos: *Nataly toma unos pañuelos de colores semi-transparentes y se inicia como actividad grupal a los niños a hacer juegos con ellos. El malabarista invitado muestra malabares con pañuelos incentivando el juego en ellos. El trabajo en esta ocasión se torna más libre, desde el malabar y la exploración de los pañuelos.*

⁵ “Malabarismo de contacto: manipulación de un objeto o un grupo de objetos, usualmente con ínfimos lanzamientos y con giros. Ej: pelotas, agrupaciones de pelotas, algunos tipos de palo, sombrero y plato.”(Ernest, J., 1990, citado por De Blas, X., a.d.)

Obs.: Esteban utiliza el pañuelo como “tiritita” (típico movimiento estereotipado que se presenta en estos niños), y juega con el pañuelo de esta forma. Los otros niños investigan las posibilidades de los pañuelos, como estirándolos. También se relacionan con las texturas Algunos ni miran los pañuelos.

e) Presentaciones individuales: *Se sigue con la dinámica del malabarismo de contacto antes implementada y se realizan muestras individuales dirigidas por Nataly. Uno por uno los cinco niños son el centro de la actividad y disponen de un turno para jugar bajo la atención del resto, siendo celebrado su trabajo por las educadoras y quienes del taller participan.*

Obs.: El juego de las presentaciones –tanto en el contacto como en los pañuelos- implica pasar cosas al otro, como trabajo de reconocimiento del otro niño, compartir. Esto fue mejor logrado con la pelota. En esta ocasión, eran tantos pañuelos que la actividad se dispersa y es difícil de seguir.

f) Cierre: El cierre es un ritual. Los que pueden o quieren, se toman de las manos y formamos un círculo para cerrar la actividad. Juntos vamos de a poco levantando las manos y entonando un grito de celebración y agradecimiento: “¡Aaaaxé!”

Observaciones especiales: 12 de Agosto

-Ignacio: Frustración conflictiva. Estos patrones agresivos en Ignacio, se manifiestan especialmente cuando se encuentra con un “no”. Cuando, por alguna razón, no logra el objetivo que se propone.

-Víctor ni se entera cuando al aparecer tras la manta en la actividad a) todos reconocíamos su aparición, celebrándolo. Él salió y caminó, no se percató en ningún momento de que estábamos todos mirándolo y aplaudiéndole. A pesar de esto, al ver la pelota de contacto si conecta. Incluso con el malabarista en un momento.

-Eduardo: En esta primera sesión, fue sorprendente para el quipo que Eduardo se conectara con la pelota, y comprendiera la comparación que Nataly hacía con el fin de facilitar el contacto (relacionó la pelota roja con una fruta). Eduardo la toma, dice “man-za-na” y la pone en su boca, relacionándola con el acto de comer.

-También Eduardo se sienta tres veces en las piernas del investigador, y recorre su cara con las manos. Lo reconoce riendo con las manos.

Reunión post-taller con Nataly (T.O.)

- Nataly se muestra contenta por el resultado. Lo cataloga como “tranquilo” y “contenido” en comparación con el cómo suele ser trabajar con los niños. Como primera sesión, el investigador se relacionó con los niños desde el suelo, casi en todo momento, generando un acercamiento más directo y sensible. Está bien para un primer encuentro con los niños, pero en este espacio, decidimos en conjunto que los próximos encuentros fueran de pie. Así se generaría más una dinámica de equipo, más trabajo juntos en la regulación y dirección del taller. Se regula también así, el apego inmediato hacia el investigador por parte de Elisa.

En este espacio, Nataly comenta y cataloga de mucha importancia el trabajo con la familia.

Existe un afán sistémico en el trabajo con los niños, pero esto conlleva conflicto; el trato de las familias con los niños, no es siempre óptimo, pues no saben cómo tratar con estos casos en la familia. Los aíslan y tratan como bebés: “Algunos no habían jugado antes con el cuerpo siquiera.”

5.4.2.2 Segunda sesión

Jueves 19 de Agosto

a) Entrar al espacio de taller:

Obs.: En esta jornada, pocos niños prestaron atención a la actividad de la manta. Sólo Esteban participó con mucha alegría. Llama la atención en su risa y alegría que lo manifiesta a través de una agitación motora, moviendo los brazos y las manos. Tanto en esta como en otras actividades, se muestra participativo dentro de sus capacidades.

b) Muestra de malabarismo de contacto:

Obs.: Cuando el investigador aparece con la pelota roja, los niños logran tomar asiento y algunos prestan atención muy conectados con la muestra. Se interesan y se acercan a tomar la

pelota. Se generó por esto, un espacio espontáneo llamado “la pelota del compartir”, donde cada niño jugaba un poco con la pelota, la tenía en sus manos y luego la pasaba a un compañero, ayudado por los facilitadores del taller. Esta dinámica reemplazó por esta sesión la actividad de las muestras individuales.

En este espacio se dieron cosas importantes; Víctor tomó la pelota y se fue a una esquina donde comenzó a moverse en armonía con la pelota. Estaba en su mundo conectando muy bien con el movimiento y el tacto. Fue un proceso que implicó una actividad muy intensa y activa de movimiento, hasta llegar al suelo tranquilo.

-Esteban toma la pelota y la pasa por sus manos, imitando muy bien el malabarismo de contacto que el investigador había mostrado minutos antes.

c) El juego con pañuelos:

Obs.: Víctor estuvo unos 5/7 minutos recostado pasando los pañuelos por su cara y sobre todo por su boca. Reconocía la textura, la cual es como la de una malla fina.

-Javier es un niño que no asistió a la sesión del 12. Es definitivamente el niño con la más clara y severa sintomatología autista. A ratos ni siquiera sentía cuando lo tocábamos, y no contactaba con nada fuera de su esquina. Con los pañuelos interactuó, pero nada con la pelota.

→ En un momento, Víctor le pasó un pañuelo de forma brusca y le pegó en la cara. Sintió dolor al parecer, puso sus manos en la nariz, pero en ningún momento se interesó por saber de dónde venía. No miró a Ignacio.

d) Cierre.

Observaciones especiales 19 de Agosto

-Elisa se mostró participativa y su nivel de gravedad en cuanto al trastorno autístico le ha permitido una evolución con respecto al lenguaje. En esta jornada dijo “chao” al finalizar y se refirió a Eduardo por su nombre cuando quería que él le pasara una pelota.

-Cuando a Elisa le toca participar en las dinámicas de uno por uno se retrae; esconde su cuerpo tras un mueble. Al parecer le da vergüenza y la manifiesta así, escondiéndose.

-Víctor mostró avances: compartió la pelota, estuvo tranquilo y participativo.

Reunión post-taller con Nataly (T.O.)

La conversación con la terapeuta en esta sesión fue mucho más centrada en lo que el investigador notó del taller; así, Nataly, quien ya conoce la historia de los niños, pudo complementar las observaciones del investigador y explicar alguna conducta.

La conversación giró en torno a los elementos de evolución vistos en la segunda sesión:

-Víctor y su capacidad exploratoria; fue interesante ver a Víctor en otra faceta. Lo agresivo no se manifestó hoy, al parecer estaba de una forma mucho más introspectiva, tranquilo, armónico. Explorando mucho desde el movimiento. Las formas, las texturas. Compartió la pelota y respondió a los llamados para formar parte de alguna actividad.

Nataly afirma que Víctor -al igual que el general de los niños en estas condiciones-, es impredecible, muy inestable en su evolución. Que hoy estuvo bien, pero quién sabe la próxima semana.

Coincidimos en la percepción de la vergüenza de Elisa. No es primera vez que observamos esto; es muy vergonzosa a situaciones en las que ella es quien se presenta hacia el resto, y se refugia de esta vergüenza escondiendo su cuerpo tras algún mueble.

La alegría de Esteban también es un tema de conversación el día de hoy; Nataly afirma que es un niño muy alegre, la gravedad del trastorno en él le permite jugar y disfruta mucho con el cuerpo. Es también uno de los niños que presenta más movimientos estereotipados, sobre todo “las tiritas”.

5.4.2.3 Tercera sesión

2 de Septiembre

Esta sesión es la última del primer mes. Por lo que también es la última en la que se seguirán trabajando con estas dinámicas. La idea del trabajo es que involucre cierto grado de cambio en su evolución, cambiando los juegos y los ejercicios.

a) Entrar al espacio de taller:

Obs.: Todos –incluyendo los talleristas- entramos al taller con aplausos tras aparecer desde la manta. Hay buena actitud por parte de los niños, algunos más conectados que otros, pero equilibrados en la actividad que presentan.

b) Muestra de malabarismo de contacto: En esta ocasión el malabarista presenta un juego más elaborado; Nataly cuenta un cuento para que los niños se sienten y observen cómo se desarrolla la muestra.

Obs.: Se logra que los niños miren con relativa atención el número de malabarismo. Algunos – Víctor y Javier- se ponen de pie. Víctor hacia las pelotas y Javier hacia un rincón de la sala. - El resto observa tranquilo desde el suelo.

c) Las presentaciones:

Los niños juegan con la pelota. Al parecer la forma de la pelota genera cierto atractivo en los niños. En algunos casos, como Víctor y Eduardo, logran cierta conducta imitativa en la manipulación con la pelota, en referencia a la muestra recién presentada.

Observaciones especiales 2 de Septiembre

Javier fue en esta jornada lo que más llamó la atención del investigador; en un momento fue su turno de jugar con la pelota. Javier se encontraba en una esquina que tenía en la pared un pequeño mural con fotos de los niños y sus nombres pegadas con belcro. Él, con las dos manos, las sacaba y volvía a pegar en distinto lugar. Al parecer la sensación del despegarlas le hacía repetir la acción. Cuando todos lo miramos hacia su esquina, coreamos su nombre, indicándole que correspondía su turno de jugar con la pelota, no respondió a ninguno de estos estímulos. Entonces el investigador, con la pelota en sus manos, se acerca por la espalda a Javier. Pasa la pelota por su espalda, y le dice de cerca “Javier, te toca jugar”. Pero tampoco responde. Nada. Siguió con la pelota haciendo contacto con su cuerpo, subiendo hacia los hombros y su cuello, llegando a su cabeza. Pero Javier no responde, parece no sentir su cuerpo. El investigador impresionado de que Javier seguía en su actividad de despegar fotos de la pared, deja la pelota de lado y pone sus manos en la espalda del niño. Aprieta y masajea la espalda de Javier con sus manos, pero el niño parece no sentir. Tras esta situación, Nataly toma la pelota roja y se la muestra, la pone dentro de su campo visual. En ese momento Javier

deja las fotos y toma automáticamente la pelota. No la suelta en mucho rato. Su actividad con ella es particular, se acerca al suelo y se queda ahí con la pelota.

5.4.2.4 Cuarta sesión

9 de Septiembre

Dinámica: Hoy los ejercicios y juegos cambian; ahora comenzamos con los ejercicios de malabares con pelotas.

a) Introducción: Entra a la sala una pelota grande de goma, sobre la cual, uno por uno, van apoyándose y dejando caer el cuerpo cada niño, por turnos y según los que dirigen el taller vayan nombrando. Es una forma de presentarse y entrar al taller.

Obs.: A Víctor le costó mucho ceder el lugar, le cuestan mucho las reglas por sobre lo que él quiere. Vuelve a mostrar conducta agresiva ante la frustración.

-Por lo demás, la pelota y esta actividad genera mucha risa entre los niños, alegría.

b) Muestra de malabares con pelotas y la noción de lanzamiento: tras la intervención del malabarista invitado en una muestra de malabares con tres pelotas, se produce a que los niños tomen cada uno una pelota y prueben el lanzamiento.

Obs.: Elisa guarda las pelotas en el bolsillo, y cuando la profesoras se las piden y recuperan, llora en una esquina con el cuerpo muy encogido.

-Casi todos los niños logran lanzar la pelota. A Víctor y a Javier les cuesta.

-Eduardo lo logra bien, vuelve a relacionar la pelota roja con una manzana, lo verbaliza y ríe mucho. Busca contacto con los talleristas, las manos y la cara.

-Carlos ha asistido a pocas jornadas. Se encuentra contra una pared, muy ausente. El investigador se acerca y le extiende la mano; Carlos reconoce la acción, lo mira y toma su mano. No sólo la toma, si no que la sacude, como un “apretón de manos”.

-Víctor se sube a una mesa. Por el riesgo que puede implicar la altura, le bajan de ahí. Su frustración por no poder hacer lo que quiere lo lleva al llanto y a un arrebato corporal. Se

acuesta sobre la mesa, dejando caer el peso del cuerpo. Este día Víctor se recostó sobre sus compañeros, sobre tres de ellos en situaciones indiferenciadas.

-Javier es impredecible. A ratos conecta muy bien, pero hoy estuve más de 10 minutos debajo de un armario.

c) Muchas pelotas: En esta parte del taller, los que dirigían, entran a la sala con muchas pelotas de colores; todos juegan libremente con ellas durante un rato, y luego, uno por uno, les vamos rellenando con pelotas, dentro de sus ropas.

Obs.: Mucho juego y risa. Todos juegan, Esteban agitando brazo y riendo. Luego se queda con las “tiritas” y entra en una crisis de gritos cuando se le enreda.

d) Cierre: Esta dinámica es la que se mantiene. Se usa el mismo ritual, tras ordenar las pelotas repartidas por la sala.

Obs.: Se hace muy difícil. Nadie quiere terminar, ni guardar pelotas.

Observaciones generales: 9 de Septiembre

-Hay un mayor reconocimiento hacia los talleristas por parte de los niños. En ese reconocer se evidencia el nivel de gravedad que presenta cada niño referente al cuadro autístico; Javier no conecta aún con nadie, pero sí Elisa. Su acercamiento al cuerpo es distinto; Javier se esconde y Elisa abraza, besa, toca, tiene muchas herramientas desde el cuerpo. Ella se sigue escondiendo con la vergüenza, se ríe y contenta con el juego, a ratos habla. Logra decir “Jose” (El nombre del malabarista invitado).

-Javier no ha conectado con nada en todas las sesiones que ha asistido. Nada. Víctor a ratos conecta muy bien y a ratos se encuentra muy lejano.

-Esteban se percató de que su tiritita tiene un nudo. Entra en una crisis de llanto y grito, pero más que eso, mucha agitación motora, una especie de “pataleta” por su tiritita.

Sesión del 16 de Septiembre: vacaciones

5.4.2.5 Quinta sesión

23 de Septiembre

a) Introducción:

Obs.: Buena entrada con la gran pelota amarilla de goma. Todos participaron de la bienvenida al taller, incluso Javier verbalizó su nombre. Esta es la primera vez que el investigador escucha la voz de Javier.

-Algunos niños como Elisa e Víctor se sientan y desde el suelo siguen –según sus posibilidades- la actividad. Otros, especialmente Isidora, sigue la pelota con mucha risa, muy contenta por la situación.

-Hay un buen trabajo, todos participan en cierta medida.

b) Muestra de malabares con peltas y noción de lanzamiento:

Obs.: Conectaron más que la sesión pasada, pero no desde su lugar. Javier quiso acercarse rápidamente a tomar las pelotas. Algunos miraban desde el suelo. El plano bajo del piso es recurrente en estos niños; esta observación se ha mantenido en el tiempo.

-Elisa trabaja muy bien; logra lanzar a voluntad propia la pelota cuando supera la vergüenza que implican las situaciones de muestra.

-Al parecer Gaby es una niña muy alegre. Sonríe mucho explora con ánimo la forma de la pelota y la posibilidades que ésta tiene de movimiento. La desliza por el suelo y la recoge, participa dentro de sus posibilidades con alegría y logra conectarse con los otros, tanto desde la mirada como desde lo corporal.

-Eduardo toma las pelotas e investiga su textura. Las mantiene en su cara y labios.

d) Muchas pelotas:

Obs.: El día de hoy hay mucha conexión con el juego de las pelotas. Esta parte del taller fue muy intensa, pues Ignacio, sin razón, golpea a Eduardo, con mucha rabia. Eduardo lo enfrenta, y mirándolo a la cara, contra una pared, le grita fuerte durante un minuto completo. Esta situación, alteró el estado emocional del taller y todos quienes en él participamos:

-Javier se esconde bajo un armario (conducta recurrente en él)

-Elisa se queda en una esquina, al parecer asustada y corporalmente muy retraída.

-Esteban, desde su tranquilidad, se deja caer abruptamente al suelo, sin ningún cuidado, y a ratos comienza con agitaciones motoras en forma de pataleo. El investigador lo contiene con un abrazo y masaje en su espalda; da buenos resultados.

-Carlos no reacciona, queda muy desconectado.

Tras esto, el trabajo se tornó más complejo; Elisa no quiere seguir jugando, nadie quiere al parecer, pero ella logra decir “no quiero”. Al parecer los niños quedaron perturbados físicamente; no mantienen actividad física como en un principio, se vuelven notoriamente más pasivos. Esta situación fue como un “remezón emocional”, el ambiente es de mucha tensión entre ellos.

e) Cierre:

Obs.: Se realizó mucho más silenciosamente que de costumbre, por lo alterado del clima en la sala de clases. Los niños casi no participaron de esta parte, se “desconectaron”.

Observación general: 23 de Septiembre

Lo más llamativo sucede tras la separación de Víctor y Eduardo, después de que Eduardo enfrenta la agresividad de Ignacio. Tras unos minutos, Víctor se acerca a Eduardo, quien llora en los brazos de Janette (educadora especial a cargo del taller), y lo abraza, en una actitud que podría interpretarse como disculpándose por haberle causado ese dolor. Esta conducta dejó ver sentimientos de culpa. → Este es el primer asomo observado por el investigador de una conducta empática en Ignacio. No se había presentado antes en todo el taller. Fue un momento intenso, todos se encontraban centrados en esa acción, incluso muchos de los niños.

-Eduardo pega unas patadas, Elisa lo abraza y él la rechaza. Elisa presenta también una conducta empática en esta situación.

Reunión post-taller con Nataly (T.O.)

En la instancia de evaluación de esta sesión, hubo un mutuo acuerdo en lo intenso del evento que se produjo entre Víctor y Esteban. Fue calificado como una “explosión emocional”; “Los niños autistas manifiestan sus emociones con mucha intensidad, no tienen el filtro, actúan directamente desde la emoción.”

Es coincidente la percepción del cambio que generó a nivel relacional el evento de enfrentamiento; los niños, corporalmente se vieron afectados por la tensión emocional del momento. Quedaron quietos, comparados con el trabajo que se estaba llevando antes de eso.

La instancia fue sumamente útil para comprender además algunos comportamientos de algunos niños, tras conocer un poco de su historia familiar. No se puede decir que el entorno familiar va a determinar qué conductas son más recurrentes en cada niño, pero sí el cómo se relacionan entre ellos y con su corporalidad.

5.4.2.6 Sexta sesión

7 de Octubre

Cerca del cierre del taller, se dispuso de este día, como una jornada de muestra y participación, donde se incluyeron las actividades que han tenido mejores resultados a lo largo de las sesiones: manipulación de sombrero, pelotas y malabarismo de contacto, también se sumó la gran pelota amarilla, llamada, “la pelota espiritual”. Además, en esta jornada se sumó la música que acompañó al taller. La escuela facilitó unos pequeños parlantes que le dieron más completud a la actividad.

Además, se dispusieron colchonetas y cojines en el centro de la sala, para que los niños estén cómodos y facilite las presentaciones.

a) Introducción: Se utilizó la dinámica de la manta con el “aparecer”, donde todos participaron. Ignacio, al salir de la manta saluda y hace una reverencia.

Obs.: La conducta de Víctor tiene mucha importancia. En general, sólo salía, no miraba a nadie y caminaba hacia otro lugar. Esta conducta muestra un avance en el reconocimiento de la otredad, pues entiende que va a aparecer ante un otro.

b) Muestra de manipulación del sombrero: En esta ocasión, el malabarista presenta una rutina de malabarismo con un sombrero. Los niños, sentados en la colchoneta, miran en silencio y desde sus lugares la muestra. .

Obs.: Carlos toma el sombrero, busca al malabarista invitado y le pone el sombrero en su cabeza, riendo. Luego lo toma y lo usa él. Así, el sombrero circuló por las cabezas de los niños, los cuales algunos -como Carlos e Ignacio- realizan una conducta imitativa, manipulando el sombrero con las manos de forma similar a la de la muestra.

c) Muestra de malabares con pelotas y noción de lanzamiento:

Obs.: Casi todos responden muy bien y participan dentro de sus posibilidades. Mucho movimiento, motivación por jugar en los niños. Mucha risa.

d) Música y baile: Se pone música y deja un espacio de tiempo libre para jugar.

Obs.: Dejando las pelotas de lado, y con la música como nuevo elemento, los niños comienzan a circular por la sala. Se genera un ambiente de celebración y se arman parejas de baile, donde algunos niños, como Isidora, Elisa y Esteban, bailaron con los talleristas por algunos minutos. El investigador baila con Isidora, quien imita los movimientos y ríe. Terminado el baile ella lo abraza por unos segundos.

e) Muestra de malabarismo de contacto: Como en las primeras sesiones, el malabarista invitado realiza una muestra de malabarismo de contacto, que los niños observaron desde sus colchonetas y cojines. Ésta no duró más de 4 minutos.

f) Masajes con pelotas: Luego se dio la instancia en la que los niños, acostados en sus cojines, sentían las pelotas de contacto en su cuerpo en forma de masaje, que con ayuda de Janette, la educadora a cargo del curso, se hizo a todos los niños del taller, con música infantil de fondo.

Obs.: Buena recepción de la actividad por parte de los niños. Sintieron con tranquilidad los masajes.

g) Relajación: Con música de meditación y recostados en sus colchonetas, los niños eran suavemente aplastados por la gran pelota de goma, para que sintieran su cuerpo en contacto con la presión. La pelota pasó por todos, quienes compartieron los espacios y la actividad.

h) Cierre:

Observaciones generales 7 de Octubre

Los niños parecen ya reconocer el espacio; entran en contacto físico rápidamente con los talleristas. Las manos son el medio de comunicación más recurrente; en Elisa y Eduardo la boca es un punto de conexión importante a través de los besos.

Al parecer, el espacio del taller les es seguro y amable; reaccionan de buena forma a los elementos nuevos que se integran, como lo son los cambios de actividades y la música.

Muestran especial interés y progresivamente más confianza con las pelotas. Juegan más que al principio. El juego parece ser un elemento fundamental en su desarrollo, en este punto destaca la importancia del pensamiento asociativo entre pelotas y frutos (ya ocurrido en tres ocasiones). Hay una mejora en la conducta imitativa, por ejemplo con la actividad del sombrero, sobre todo Ignacio.

En la jornada de hoy, los coordinadores del taller destacan la actividad de Víctor y Elisa, quien invita a sus compañeros a participar.

Reunión post-taller con Nataly (T.O.)

En esta reunión, Nataly comenta que hoy los niños se atrevieron a hacer muchas más cosas que de costumbre.

Niños como Macelo se angustian mucho con las negativas; al parecer, hoy comprendió y no hizo ningún escándalo, “en general hace rabietas”, compartió las pelotas con sus compañeros. Refiriéndose al trabajo y a su experiencia con el intenso día, Nataly refiere:

“Es como ser un traductor; lo más importante aquí es saber escuchar y comunicar. Una postura abierta a la comunicación y desde el conocerse.

La cotidianeidad en el trabajo te permite conocerlos y que ellos te conozcan. Es lo más importante en el desarrollo terapéutico, la confianza; existe un involucramiento emocional, sin perder la conciencia de la práctica. Ser un puente comunicativo desde el cuerpo hacia las palabras. Ellos están, pero escondidos.”

5.4.2.7 Séptima sesión

14 de octubre

Dinámica: En esta sesión, siendo casi la última, se elaboró en conjunto con Nataly, una dinámica más tranquila, con música. El malabarista invitado, ahora sería un músico invitado. Con una guitarra acompañó el taller haciendo música, mientras los niños podían también tocar algún instrumento musical que estaba disponible.

a) Introducción: Nataly les cuenta a los niños que esta es una jornada sorpresa, habrían cosas nuevas. Jugarémos con la gran pelota amarilla también, habrá columpios de telas y música.

b) El columpio de las telas: Con las telas que se utilizan en el circo, para hacer acrobacia aérea, amarradas al marco de una ventana, se logran estirar formando una especie de amaca. Por un extremo se encuentran amarradas a la ventana, y por el otro, Nataly la sostiene para levantarla del suelo. Así, uno por uno, los niños se acostaban sobre las telas en el suelo, y junto con la música, Nataly los balancea en el aire por unos segundos, dando paso al siguiente.

Obs.: Una actividad tranquila y dinámica. A ratos algunos niños no querían salir de la tela, y no respetaban el turno del otro. Pero con un rato de explicación se logró. Javier no quería bajarse, fue una situación difícil, porque no se le podía sacar de ahí.

Esta actividad tomó más tiempo del común de las actividades.

c) Masajes con pelotas:

Obs: Los niños se acostaron en las colchonetas y recibieron masajes por parte de la terapeuta y educadora, pues el investigador estaba haciendo la música. Lo recibieron bien, sin ningún incidente.

c) Relajación: La gran pelota y su peso sobre los cuerpos sirvieron para un trabajo de relajación de los cuerpos de los niños.

Obs.: Fue una experiencia tranquila, este día tuvo un ritmo de tranquilidad en general. Lento.

d) Cierre: Un gran “Aaxé” cerró el taller. Todos los niños participaron del cierre, fue la primera vez que sucede.

6 Sistematización de resultados

Tabla 1: Articulación de las principales observaciones de manifestación de estados emocionales y corporalidad

	Afecto	Alegría	Vergüenza	Frustración	Angustia	Rabia	Tensión
Desmantelamiento				X X	X	X	X
Ocultar el cuerpo			X X				
Contacto físico	X X						
Agitación motriz		X X	X X	X		X X	
Retraimiento físico			X		X		X X
Agresividad				X X			

6.1 Las principales observaciones:

Con el fin de comunicar de óptima manera la presentación de los resultados del trabajo de observación de campo, a continuación se presentan descripciones de las variables utilizadas en la tabla 1; resulta fundamental clarificar este punto, con el fin de poder después generar puentes entre lo presenciado en las aulas y el análisis de resultados.

Principales manifestaciones emocionales:

- a) Afecto: Este punto se refiere al vínculo generado con elementos emocionales de estima.
- b) Alegría: Esta categoría se enmarca en una reacción ante algún estímulo o situación; se caracteriza por la risa, voluntad para el trabajo y las relaciones.
- c) Vergüenza: Para efectos de esta presentación de datos, esta condición emocional se reconoce como una reacción inhibitoria al exponerse ante otros.

- d) Frustración: La frustración, para efectos del análisis de resultados, es la situación en la que el niño ve impedido el alcance de una meta en especial, ya sea por normas o imposibilidades comunicacionales o físicas.
- e) Angustia: La angustia es considerada en este marco como producto de la impotencia que produce en el niño una situación específica sobre la que se ve imposibilitado de actuar. Involucra un cierto grado de ansiedad.
- f) Rabia: Se considera rabia, como una emoción negativa, de desacuerdo y contrariedad que implica sufrimiento o malestar. Está dirigida a un objeto o a otro.
- g) Tensión: Situación general de incomodidad y pesadez relacional. Conflictiva y frágil.

Principales conductas corporales

- a) Desmantelamiento: El desmantelamiento, es definido por los educadores de la Escuela Hans como un término para describir la acción de tirarse al suelo desarmado, con el peso muerto.
- b) Ocultar el cuerpo: Tal como indica, refiere a ocultar el cuerpo tras algún objeto, manta, o elemento que cumpla el rol de escondite.
- c) Contacto físico: Este punto refiere al contacto voluntario por iniciativa del niño hacia otra persona, ya sea por las manos o boca (besos, por ejemplo).
- d) Agitación motriz: Es una reacción ante situación o estímulo que implica agitar las extremidades de forma brusca y repetida por episodios.
- e) Retraimiento físico: Este es un punto en el que se puede incluir la adopción de posturas físicas reactivas, como la posición fetal, cuclillas o esquinarse (mirar hacia el suelo en una esquina).
- f) Agresividad: Acción de agredir físicamente a un objeto o a otra persona de forma intencional.

7 Análisis de resultados:

El análisis de los resultados se ordena por ejes que abordan las temáticas más recurrentes, siendo además coherentes con los objetivos propuestos. Se busca en este apartado sintetizar con coherencia y claridad lo observado en esta experiencia, articulando lo que de ella resulta, con la teoría revisada y los objetivos del presente.

Como punto de partida para el análisis, es preciso mencionar que existe una relación real entre estas variables; el cuerpo y la emoción en niños con trastornos pertenecientes al espectro autístico, mostraron a lo largo de esta experiencia una relación corporalidad/emoción en el espacio de taller.

7.1 Las puertas de la corporalidad

Los resultados muestran en estos niños una corporalidad predominante en su interacción con el mundo. Al contrario de lo que se puede pensar por lo que de los niños autistas se dice, su actividad sí involucra interacción con el mundo y con otros. Se relacionan – en distintas medidas- con objetos, personas y situaciones. Siempre, claro, dentro de sus posibilidades y con sus propias herramientas. Es preciso darle importancia a esto; efectivamente los niños autistas, o etiquetados bajo el espectro autístico tienen mucha dificultad con la comunicación, pues la comunicación verbal en una relación interpersonal es muy difícil y con mucha frecuencia nula. Esto depende principalmente de cada niño. Todos manifiestan distinta sintomatología del mismo espectro, por lo cual resulta sumamente difícil hacer un molde que los caracterice. Ahora bien, esta dificultad verbal y falta de comprensión de la relación interpersonal es característico del autismo y presenta una amplia variabilidad. Así mismo, el trabajo realizado muestra como al mismo tiempo los niños manifiestan una comunicación natural que involucra interacción con otros, con objetos y situaciones. Esta comunicación no es verbal, corresponde al cuerpo, y es al parecer también variable según la intensidad de la sintomatología autista.

La corporalidad resulta efectivamente, su principal recurso para relacionarse con el mundo; una corporalidad que correlata su experiencia, funciona como herramienta exploratoria y refleja estados emocionales.

Durante la segunda sesión, tras observar en Víctor un intenso acercamiento a la pelota de contacto, él se recuesta en el suelo y con la mirada perdida se queda sintiendo en su rostro la textura rugosa de los pañuelos durante 5/7 minutos. (5.4.2.2 Segunda sesión).

Esta observación resulta interesante, pues Víctor desde su corporalidad correlata su estado interno; estaba ido, no conectando con las actividades, si no que consigo mismo. El aislamiento y ensimismamiento corporal es una manifestación de su estar en ese momento probablemente natural, sin intención conciente de comunicar, pero comunicando efectivamente.

Al parecer el cuerpo usa un lenguaje natural, ligado pero ajeno a la patología, por medio del cual los niños manifiestan estados emocionales y aspectos de su subjetividad de forma natural. Este manifestar corporal usa a su vez mecanismos que se identificaron en el trabajo, principalmente

7.1.1 Lo simbólico:

Existe en estos niños un patrón de conductas y de actitudes corporales, que si bien no responden a una clara comunicación como puede ser la comunicación verbal, expresan estados emocionales internos a través de simbolismos corporales. Parece ser una conducta natural, una suerte de “inteligencia corporal” comunicativa.

Se presentan dos actitudes principales que pueden sustentar este apartado: el desmantelamiento y el retraimiento. El “desmantelamiento” es una conducta en la que el peso corporal se deja caer al suelo como un peso muerto, sin fuerza. Esta corporalidad se aprecia principalmente en situaciones que implican frustración de metas en estos niños, como una manifestación corporal de “darse por vencido”, o situaciones en las que ya no hay voluntad en el seguir, sin fuerza. Por otro lado, el retraimiento se observa principalmente manifestado en adopción de posición fetal y retraimiento corporal; una postura de aislamiento con los brazos encogidos sobre el pecho y la cara mirando abajo. Esta actitud física se presenta en instancias

en las que se vive un ambiente de tensión, como situaciones relacionales agresivas, como respuesta a ellas o como queriendo evadir ese contacto angustioso. Un “no quiero” corporal.

Cabe resaltar que estas actitudes corporales son coherentes con el estado anímico en los niños; el desmantelamiento se ha observado en esta experiencia con una inexpressión facial, con tendencia a la pena. Por otro lado, el retraimiento se acompaña con una negación a la actividad de cualquier tipo, a la interacción y participación de actividades. *Es un retraimiento desde la relación a uno mismo.*

7.2 Las emociones y su cuerpo:

Las siguientes emociones fueron las más recurrentes: Afecto, alegría, vergüenza, frustración, angustia, rabia y tensión. Podemos identificar entre estas emociones, aquellas que pueden considerarse positivas y negativas: Afecto y alegría por un lado, y frustración, angustia, rabia y tensión por el otro. Resulta interesante que las emociones “negativas” doblen a las positivas en la expresión de los niños.

Para efectos del análisis, a continuación se ordenan las emociones recién presentadas para revisar una por una su manifestación, correlato corporal y aspectos principales.

- a) La vergüenza: La vergüenza suele expresarse por medio de actitudes y conductas; no tiene una expresión facial identificable; es intuitivamente más compleja que la alegría o la tristeza. (Harris,1989) Los niños suelen reconocerla, identificarla y asociarla a situaciones hipotéticas en un continuo durante los 5, 6 y 7 años. Resulta interesante y sorprendente que se observe en estos casos, pues la vergüenza se encuentra –junto con el orgullo y la culpa– íntimamente ligada a normas y actitudes sociales (Harris, 1989). La sola presencia de esta emoción es llamativa. Puede referir a la gravedad de la sintomatología; el espectro autístico lleva a la base un quiebre en el reconocimiento de la mismidad, pero al parecer este quiebre es gradual, y tiene muchas formas de manifestarse. La presencia de la vergüenza muestra que a pesar de existir una serie de serios problemas en el plano interaccional en estos

niños, en algunos de ellos podemos encontrar conductas que develen un reconocimiento de emociones que implican una diferenciación de sí mismos y de otros.

En la observación realizada, la vergüenza se manifiesta a nivel corporal con el ocultamiento del cuerpo. La conducta más recurrente en estos niños es esconderse tras los muebles del resto o tras una manta, y se presentó en 2 de los 7 niños del taller.

- b) Afecto: El afecto se manifiesta como conductas con una carga emocional de estima en el vínculo. Principalmente, el afecto se manifiesta a través de cercanía corporal; abrazos, manos y besos. *Cuando el taller se realizaba a nivel del suelo, los niños que manifestaron esta corporalidad especial en el vínculo, se sentaban en las piernas del investigador y mantenían cercanía física con la educadora.* Especialmente con el investigador se presentó la conducta de besos en brazos y cara por parte de dos niños. La generación de este vínculo y el acercamiento de esta relación corporal fue rápido, desde la primera sesión en el taller con uno de los niños y en la mitad de las sesiones con el segundo. Esta emoción puede hablar de una capacidad solapada por la inhabilidad verbal del niño de contacto emocional.

En cuanto a la rapidez de la aparición de la conducta, ésta parece presentarse como casi automática en el primer alumno, no así en el segundo, lo que se puede deber a una diferencia en su origen; el segundo niño pudo desde sus posibilidades, haber relacionado o asociado de alguna forma al investigador con el espacio de juego del taller y generar desde ahí esta conducta de apego. ¿Puede ser esta una primitiva manifestación de pensamiento asociativo?

Es necesario comentar que el primer caso es una mujer y el segundo un hombre, lo que puede haber incidido en la generación del vínculo también, considerando la condición de género de los niños y el investigador.

El haber observado esta conducta a través de elementos corporales indica que existe un instintivo reconocimiento de la otredad en algunos niños. Ésta corporalidad se presenta con distinta intensidad y recurrencia dependiendo la intensidad de sintomatología autista presente en cada caso.

Es importante recalcar la correlación de las emociones hasta ahora revisadas con la gravedad de la patología en cada caso específico; en la mayoría de los casos los niños no reconocen los besos. Estas observaciones específicas dan luces de cierta regulación emocional y diferenciación de otros, pero no ocurre en todos los niños ni de la misma forma.

- c) Alegría: Algunos niños se observan particularmente alegres. Risas constantes, buena disposición al trabajo y una relativa consistencia en su estado emocional los caracteriza. En estos casos la corporalidad se presenta en manifestaciones espontáneas de alegría, como agitación motora de brazos y risas desbordantes. *Es llamativa la observación de los niños más alegres. Un reconocimiento constante con las manos se observa en ellos, tanto en su rostro como el rostro de otros, además de una particular actividad corporal (5.4.2.1 Primera sesión).*

Existe una tendencia a la comunicación desde las manos en estos niños, sobre todo en la relación con otros. Se presentan casos de conductas que pueden calificarse como “movimientos estereotipados”, que la terapeuta del taller reconoce como una forma de jugar. Las observaciones directas pueden apoyar esa forma de concebir el movimiento estereotipado, pues formaba parte de una catarsis corporal de alegría, con mucha risa y buena disposición emocional (fácil, tranquilo, alegre).

En algunos niños esta corporalidad es constante. La mayor parte del tiempo se encuentran activos, aunque también presentan episodios de corporalidad retraída y aislada. Se observa principalmente en 2 de los 7 niños.

La corporalidad en este caso puede conformar un espacio común para compartir esta emoción. Se prestó esta dinámica en la actividad de baile:

“Algunos niños, como Isidora, Elisa y Esteban, bailaron con los talleristas por algunos minutos. El investigador baila con Isidora, quien imita los movimientos y ríe, tomando por las manos al investigador. Terminado el baile ella lo abraza por unos segundos.” (5.4.2.6: sexta sesión)

La constante agitación motora en esta niña de 5 años se canaliza en una actividad corporal; el baile. En estos minutos se genera un espacio en común, no desde las palabras, sino desde el cuerpo. Es interesante la conducta de abrazar por parte de la niña tras concluir la actividad, pues puede implicar un reconocimiento del espacio compartido y/o de una otredad corporal.

- d) Frustración: *Esta emoción es una de las más comunes en los niños. Se presenta principalmente en situaciones donde se le impone un NO ante algo que el niño quiere hacer, también se presenta de manera muy común con el cambio de esquemas en su vida diaria (entrevista con educadoras: anexo).*

La corporalidad que acompaña la frustración es una de las más presentes, pues es una de las más comunes y se relaciona también con la agresividad. Se presenta en el “desmantelamiento” principalmente, un *darse por vencido corporal*. Otra manifestación corporal recurrente de esta emoción es la agresividad, que se observó en repetidos episodios.

Es recurrente observar la frustración presente en diferentes crisis; arrebatos corporales -como puede considerarse el desmantelamiento- o agitación motora acompañada de gritos o “pataletas”. Se aprecia también en estas crisis agresiones físicas a otros niños y un posterior aislamiento físico y emocional.

“Víctor se muestra especialmente afectado; es agresivo y no quiere compartir. Cuando pelea por quedarse con la pelota, aprieta los dientes y realiza movimientos bruscos” (5.4.2.1 primera sesión)

Si bien las conductas agresivas se vieron en por lo menos 3 de los 7 niños del taller, es Víctor quien más afectado se ve por esta emoción. Los profesionales de la escuela, asocian esta emoción y estas crisis corporales a una conducta depresiva:

“El aspecto de lo depresivo se puede ver en Ignacio; el es súper depresivo, y es que sufre mucho. Cada vez que se encuentra con un NO, sufre realmente. Se le desarma el mundo, se deprime... Tras sus arrebatos, solía sacarse un zapato, tirarlo y quedar ahí, desconectado” (entrevista educadora, anexo).

En este punto, la corporalidad es como se ha visto hasta ahora, un correlato de la emoción; presenta un continuo a lo largo del episodio o crisis proveniente de la frustración: Agitación motora, agresividad, desmantelamiento y retraimiento corporal.

Cabe señalar que estas conductas son frecuentes y pueden señalarse como características, pero siempre hay una variabilidad importante en cuanto a la manifestación de la frustración en cada niño. En algunos es el desmantelamiento la corporalidad más recurrente, como en Esteban. En cambio, en otros niños, como Víctor y Carlos, la agresividad y agitación motora respectivamente.

Es relevante citar en este apartado una conducta observada por uno de los profesionales de la escuela con una crisis de Ignacio;

“Tras el episodio agresivo y la frustración que implicó una situación con los juguetes de otro niño, un profesor del equipo de la escuela consuela a Víctor desde la contención corporal. Parece dar buen resultado, Víctor conecta con el

abrazo y se calma, cesa la agitación motora en una situación no verbal de contención” (observaciones especiales, anexo).

Estas observaciones muestran claramente como la corporalidad se hace presente en el trabajo terapéutico. La corporalidad se usa en situaciones como la recién presentada, como un puente comunicativo entre el educador y el niño, logrando calmar el estado exaltado que esta emoción implica.

Tras este breve análisis se muestra cómo la corporalidad correlata experiencias emocionales subjetivas en los niños, y cómo puede ser un medio importante en la relación terapéutica.

- d) Angustia: La angustia se entiende asociada a la impotencia. Por esto tiene una correlación con la frustración, y también con la agresividad. La corporalidad más asociada a esta emoción es la agitación motriz y el desmantelamiento, pues en más de un caso no se responde con agresividad, si no con un *darse por vencido corporal*, o desmantelamiento. Se podría calificar como una emoción resultante de la impotencia, al igual que la frustración. En este caso, suele presentarse la agitación motriz más como “rabieta” o “pataleta”, y al parecer es recurrente en algunos niños.

“Niños como Macelo se angustian mucho con las negativas; al parecer, hoy comprendió y no hizo ningún escándalo, “en general hace rabietas” ” (5.4.2.6 terapeuta, Sexta sesión)

Se presenta en este apartado el retraimiento físico; en esta situación puede considerarse esta conducta como un evadir la situación angustiosa desde el retraimiento. La intensidad emocional los vuelca hacia ellos mismos. Vuelve a considerarse la gran variabilidad en las formas de autismo: esta conducta es característica más de unos niños que de otros. En este punto coincide claramente alguna bibliografía revisada con lo visto a lo largo de la experiencia, *la variabilidad del trastorno.*

e) Rabia: Esta emoción tiene características especiales que deben ser consideradas. La rabia no es lo mismo que la agresividad. Pueden provenir ambas de la impotencia, pero la rabia es entendida aquí como una conducta violenta o agresiva hacia un objeto u otro. Por esto, bien pueden las crisis de rabia ser también consideradas como de agresividad, pero no todas las conductas agresivas son rabia, pues muchas conductas agresivas no tienen un objeto, se presentan como “pataletas” o descontrol psicomotor.

Estas conductas no se dan con frecuencia, pero en las pocas situaciones en las que se observó tuvo lugar un hecho interesante; el *consolar* por parte del agresor.

Consolar es una conducta natural que puede comenzar a manifestarse desde los 18 meses en niños normales (Harris, 1989). Pero en estos casos resulta fuera de lugar; es una situación implica una operación sobre la empatía, la cual se describe como ausente en este trastorno por la literatura. Al parecer, la comprensión de la otredad existe en estos niños y su correlato es corporal; el abrazar es la principal forma de manifestar empatía.

Esta conducta fue una de las menos frecuentes, pero se repitió en dos ocasiones; cabe destacar que Víctor fue quién las presentó. Resulta interesante porque la gravedad de la sintomatología autista en él no es menor. A pesar de eso, logra corporalmente abarcar espacios complejos de la emocionalidad, como lo es la emocionalidad de otros.

f) Tensión: La tensión se presenta como una situación que involucra incomodidad y fragilidad en el ambiente. Ocurre a nivel relacional. Se presenta aquí a pesar de su poca recurrencia, por lo intenso de su aparición. Resulta ser una situación que conlleva un claro correlato corporal, evidente. Además involucra el tema del otro y la relación.

“Esta parte del taller fue muy intensa, pues Ignacio, sin razón, golpea a Eduardo con mucha rabia. Eduardo lo enfrenta, y mirándolo contra una pared,

le grita fuerte durante un minuto completo. Esta situación, alteró el estado emocional del taller y todos quienes en él participamos:

-Javier se esconde bajo un armario (conducta recurrente en él)

-Elisa se queda en una esquina, al parecer asustada y corporalmente muy retraída.

-Esteban, desde su tranquilidad, se deja caer abruptamente al suelo, sin ningún cuidado (desmantelamiento), y a ratos comienza con agitaciones motoras en forma de pataleo. El investigador lo contiene con un abrazo y masaje en su espalda; da buenos resultados.

-Carlos no reacciona, queda muy desconectado.

Tras esto, el trabajo se tornó más complejo; Elisa no quiere seguir jugando, nadie quiere al parecer, pero ella logra decir “no quiero”. Al parecer los niños quedaron perturbados físicamente; no mantienen actividad física como en un principio, se vuelven notoriamente más pasivos. Esta situación fue como un “remezón emocional”, el ambiente es de mucha tensión entre ellos.”
(5.4.2.5 quinta sesión)

Este episodio fue uno de los más explícitos ejemplos de el correlato corporal de la emocionalidad; antes del altercado el taller se llevaba de buena forma, los niños participaban dentro de sus posibilidades con las actividades, pero tras esto, el ambiente de tensión generó un ambiente de retraimiento físico y emocional. No hubo más participación ni interacción. Al parecer las situaciones que involucran emociones negativas intensas generan un retraimiento en los niños. Se “desconectan”.

Fue el único episodio donde hubo un enfrentamiento directo entre los niños, además fue uno de los eventos donde hubo conducta de consuelo por parte de Ignacio.

7.3 La corporalidad autista

Como se especifica en el análisis específico de cada emoción, al parecer se encuentran aquí tres situaciones claves a reconocer:

a) La corporalidad autista es de amplia variabilidad. Si bien ciertas conductas y corporalidades pueden asociarse a algunas emociones por su recurrencia, la forma en la que ésta se manifiesta es muy variable. Al contrario de lo que puede pensarse de alguien que “no se comunica”, son niños que constantemente investigan con el cuerpo. En la experiencia se descubre la corporalidad como una herramienta de gran importancia en el trabajo con los niños; ésta refleja estados emocionales internos de distintas formas según cada uno: las distintas formas de manifestar la impotencia resulta un buen ejemplo

A pesar de esta variabilidad, las conductas y corporalidades no son carentes de sentido; el contexto y elementos corporales dan pie para una comprensión de dicha conducta, lo que genera la posibilidad comunicativa a través del cuerpo. La variabilidad no implica no poder reconocer las emociones, pero sí constituye una dificultad al momento de operacionalizar al trastorno.

b) Al parecer existe un patrón emocional en cada niño que los inclina más a cierto tipo de conductas y corporalidades específicas. Cada niño manifiesta su forma de acercarse al mundo. Esta forma es de origen emocional y tiene claramente un correlato corporal. Hay quienes son definitivamente más alegres, psicomotricidad agitada y activa, hay quienes son más agresivos, pues sufren constantemente de frustración ante la impotencia. Otros son más depresivos, otros simplemente no conectan. Este último caso se observa sólo en un niño, a quien su nivel de intensidad del cuadro no le permite un acercamiento directo a su propio cuerpo.

Esta condición emocional se caracteriza por ser consistente en el tiempo, determinar su forma de relacionarse con el mundo y con otros (en el caso que esta relación exista).

c) Lo estrecho de esta relación, guarda a su vez relación con el grado de profundidad con que el trastorno se manifieste, pues si bien en un término promedio el cuerpo parece ser un medio de mucha utilidad comunicativa para estos niños, en una manifestación grave del trastorno, el

cuerpo parece no existir. Sin embargo en estos casos pareciera tomar importancia prevalente otras vías de conexión con los niños, como puede ser lo visual. He aquí un punto interesante para dejar abierto a nuevas investigaciones.

d) En cuanto a la condición de género se observó la conducta de apego inmediato hacia el investigador por parte de una niña del taller. Esto fue lo único observado desde diferencias de género en un plano relacional. Por otra parte, observando desde su corporalidad cabe destacar que las niñas manifestaban mayor alegría (y agitación motora desde ahí) y su corporalidad era menos agresiva que la de los niños.

7.4 La teoría y la práctica

Este apartado involucra un área de mucho interés, pues durante lo observado en el taller se apreciaron una serie de elementos que “no corresponden” a estos niños. La bibliografía muestra casos “de libro”, en los que se habla de niños completamente disfuncionales, no-comunicativos y aislados. Jamás se refiere a la corporalidad, si no es para indicar movimientos y conductas estereotipadas.

Para hacer más explícito este apartado de análisis, a continuación se exponen algunas situaciones disruptivas con el perfil teórico del niño autista, para contrastarlas en un paralelo entre teoría y práctica.

7.4.1 Pensamiento asociativo y juego simbólico:

“En esta primera sesión, fue sorpresivo para el quipo que Eduardo se conectara con la pelota, y comprendiera la comparación que Nataly hacía con el fin de facilitar el contacto (relacionó la pelota roja con una fruta). Eduardo la toma, dice “man-za-na” y la pone en su boca, relacionándola con el acto de comer” (5.4.2.1 primera sesión).

Es esta conducta algo poco común, pero presente en tres ocasiones durante el taller, por parte de dos niños. Habla de un pensamiento asociativo, al lograr asociar una pelota roja a una manzana, y hacer como si la comiera acercándola a la boca.

El equipo se mostró sorprendido, pues esta acción habla de un precario juego simbólico, que según Tallis (1988) corresponde a una de las principales áreas afectadas por este trastorno. Aunque no se sabe con certeza si es que Eduardo jugaba a comer una manzana, o realmente cree que es una manzana.

7.4.2 Conducta empática:

Esta conducta es muy poco frecuente, pero se muestra en el agredir y consolar. Sólo se presentó en dos ocasiones, las cuales fueron muy intensas. Esta conducta rompe los esquemas que preceden desde la teoría a la práctica, pues corresponde a un área desde la que el trastorno nace; el reconocimiento de otros y su emocionalidad.

7.4.3 Reconocimiento de la otredad:

Resulta más frecuente de lo que se esperaría. Si bien no hay verbalización, la corporalidad en estos niños involucra un reconocimiento de otredades, como pueden implicar las conductas de apego (Afecto; las emociones), la vergüenza, el confrontamiento (Rabia, Ignacio) y de forma bastante explícita, el presentarse frente al resto:

“Se utilizó la dinámica de la manta con el “aparecer”, donde todos participaron. Ignacio, al salir de la manta saluda y hace una reverencia.

Obs.: La conducta de Víctor tiene mucha importancia. En general, sólo salía, no miraba a nadie y caminaba hacia otro lugar. Esta conducta muestra un avance en el reconocimiento de la otredad, pues entiende que va a aparecer ante un otro.” (5.4.2.6 sexta sesión)

Es pertinente comentar la inestabilidad de los avances, pues no todo avanzó al mismo ritmo. Se observaron grandes retrocesos, días en los que no conectaban como los anteriores. La inestabilidad del proceso torna el trabajo más confuso.

7.4.4 El DSM-IV y la realidad terapéutica

Resulta lógica la postura de la escuela con este instrumento; no lo considera en su trabajo, pues no usan la herramienta de diagnóstico por su ineficacia e imprecisión en estos casos. También resulta una herramienta etiquetadora al catalogar a un niño como “autista”. Cierra puertas y abre prejuicios.

El contraste del DSM-IV y la realidad terapéutica observada en las salas de clases es abismante. El DSM propone un sujeto con conductas y características operacionalizadas, lo que limita su rol a etiquetar conductas. En este caso, esta herramienta no es de utilidad, pues como se ha visto, las conductas de estos niños son muy variables. Intentan hacer un molde para su categoría es sumamente difícil, a pesar de encontrarse en el grupo un caso “de libro” en el cual efectivamente se presentan conductas referidas en la bibliografía revisada.

Además, como se menciona en el apartado a) (7.3), las conductas de los niños no son completamente carentes de sentido; el contexto y situación influyen en ellas. Este punto es relevante para identificar el problema de la operacionalización autista⁶ en el diagnóstico, pues el DSM-IV no considera el contexto, sino conductas aisladas.

7.5 La subjetividad autista

Al parecer el trastorno autístico implica una subjetividad que opera sobre sus propios patrones de interacción con el mundo. No es que no se relacione, si más bien, se relaciona por otros medios. Su difícil operacionalización deviene de esto; su conducta esta sustentada sobre una subjetividad que se ha constituido desde otras formas, desde otro plano, por lo que su conducta se atiene a eso.

“La cotidianeidad en el trabajo te permite conocerlos y que ellos te conozcan. Es lo más importante en el desarrollo terapéutico, la confianza; existe un involucramiento emocional,

⁶ Ver Problematización (apartado 2).

sin perder la conciencia de la práctica. Ser un puente comunicativo desde el cuerpo hacia las palabras. Ellos están, pero escondidos.” (Terapeuta ocupacional, 5.4.2.6 sexta sesión)

Las personas que día a día se relacionan con estos niños, refieren ser un puente comunicativo del cuerpo a las palabras. Además confirman un involucramiento emocional en la relación con los niños. Existe desde aquí una subjetividad solapada, con la cual se puede conectar a través del cuerpo; la subjetividad autista se recupera en el contexto terapéutico, pues es con ellos con quien se trabaja.

La subjetividad autista que la operacionalización de la conducta oculta, existe en la corporalidad. Desde las herramientas corporales efectivamente se puede generar un puente comunicativo con esta subjetividad autista, en la cual las emociones juegan un rol predominante; *Al parecer esta subjetividad es principalmente emocional.*

La conducta y corporalidad en estos niños, resulta principalmente emocional, lo que confirma la hipótesis de que la corporalidad conforma en su manifestación, un punto en común que permite un acercamiento a la subjetividad autista. De esta forma, se genera un continuo entre los conceptos principales⁷ utilizados en este trabajo: Corporalidad-emoción-subjetividad.

8 Discusión:

¿Por qué el circo?

¿Qué lo posiciona en un trabajo de este tipo? El circo ha constituido un elemento clave en esta intervención: involucra el juego, primordial en el trabajo con niños. Además a través de él se generan ambientes propicios para la creatividad, exploración y actividades dinámicas. Es atractivo estéticamente y motivador para los niños.

El juego, la corporalidad y el trabajo con los niños confluyen en lo que la perspectiva del nuevo circo involucra, un acercamiento a distintas áreas del sujeto a través del juego. En este caso, tuvo primordial valor a lo largo de la experiencia la noción de juego y corporalidad.

⁷ Ver Marco teórico (3.2)

El ambiente que se generó dio a los niños la confianza y motivación para avanzar en el trabajo; se notó en importantes medidas como el ambiente de taller y juego son propicios para el desarrollo de aspectos tanto cognitivos como emocionales en estos niños. La disposición que puede involucrar el jugar, demostró ser un probable gatillante en la aparición de conductas de imitación o pensamiento asociativo⁸. A su vez, la estética del malabarismo influyó en la atención de los niños, ya que lograba que “conectaran” en situaciones de muestra.

La labor del circo

Desde el preguntarse por qué aspectos del proceso de investigación fueron relevantes y caben en este apartado, es que la labor del circo como herramienta terapéutica entra en discusión;

A lo largo del proceso se observó lo importante de la amplitud en la sintomatología autista. Así, el grado de intensidad del trastorno al parecer juega un rol importante en la relación del niño con su corporalidad o con otras áreas de sí; cuando no conectan con el cuerpo, pueden conectar con la vista⁹ o por lo auditivo¹⁰.

Se observaron durante el proceso, situaciones que evidencian la amplitud de la actividad realizada; herramientas dinámicas como ésta involucran trabajo sensorial a distintos niveles, tanto audio-visual en lo estético, sensorial desde el tacto, lo psicomotriz desde la corporalidad, como en otras funciones psíquicas: la motivación o atención, por ejemplo¹¹. Esto hace sentido, puesto que resulta muy funcional utilizar una herramienta como el circo - que involucra trabajos a distintos niveles-, con una patología que se presente en tantos niveles también. Esta característica pareció ser primordial en la efectividad del trabajo.

⁸ Ver Tercera sesión (5.4.2.3).

⁹ Revisar el caso de Javier con la pelota en las observaciones especiales de la tercera sesión (5.4.2.3)

¹⁰ Se puede aludir a la experiencia de trabajo con música y didgereidoo con los mismos niños de la escuela, intervención en la que se manifestaron diversas formas de relacionarse con el sonido por parte de los niños (ANEXO: Observaciones especiales).

¹¹ Se pueden observar formas de motivación en la conducta imitativa del juego con sombreros (ver observaciones especiales, tercera sesión 5.4.2.6) y el logro de una atención dirigida hacia una muestra de malabarismo a lo largo del proceso fue también un elemento importante a considerar.

El cuerpo escondido

La comparación entre la teoría y la práctica¹² hace visible una necesidad de ampliar los horizontes tanto investigativos como de intervención; resulta de suma importancia evidenciar cómo las herramientas diagnósticas vigentes hoy en día en el marco de la salud mental consideran conductas y corporalidades como *síntomas*, pudiendo ser estas mismas corporalidades *herramientas terapéuticas* básicas, como la evidenciada en esta investigación. En este caso, el marco de la corporalidad a través del circo terapéutico ha significado una herramienta provechosa en la generación de vínculos y trabajo clínico con los niños. El rol del circo parece ser ideal en el trabajo con niños y comunicación.

Así, desde sus resultados, este trabajo busca abrir puertas y promover más investigación e intervención desde nuevas herramientas de trabajo corporal. Existen muchas más formas de integrar a través de estas dinámicas terapéuticas elementos propios del ámbito de la psicología. Las herramientas existen, lo importante es lograr articularlas a favor de un trabajo clínico provechoso y enriquecedor. Esta investigación constituye de esta forma una puerta a la innovación dentro del trabajo clínico.

Espacios comunes

Efectivamente la corporalidad a través de esta intervención, sirvió como una puerta hacia un espacio común con los niños como parte del trabajo clínico. Se observó cómo instancias corporales pueden facilitar la comunicación con estos niños, a distintos niveles¹³. Se encuentran también desde estos espacios, formas de contención emocional desde el cuerpo por ejemplo, fundamentales en el trabajo con ellos. Así mismo la danza, el teatro o la música pueden constituir herramientas también, de gran potencial para estos efectos.

El utilizar las herramientas que se encuentran disponibles para explorar los potenciales de estos espacios comunes, de la corporalidad, de la actividad sensorial y del juego aplicado

¹² Ver La teoría y la práctica (7.4).

¹³ Revisar, por ejemplo, la actividad de baile con los niños, durante la sexta sesión (5.4.2.6)

por ejemplo en la danza, o el teatro, es parte de un importante espectro clínico para investigar. Con la intención de dejar abiertas interrogantes que promuevan más trabajo investigativo sobre el poder curativo de la corporalidad y el arte, pregunto

¿De qué otras maneras se podrán articular herramientas que faciliten espacios terapéuticos comunes a favor del trabajo clínico?

A considerar

Si bien el trabajo se abocó a la corporalidad y las emociones, una serie de elementos quedaron fuera del análisis, y también de la forma de abordar el trabajo. Algunos de estos elementos pueden ser de relevancia al efectuar un análisis, por lo que en siguientes investigaciones es relevante tenerlos en cuenta.

- a) Género: La condición de género es un aspecto del que no se realizó una observación acotada. Puede haber entregado información importante referente a su conducta y corporalidad. Si bien se recogió información, no es suficiente como para evidenciar diferencias marcadas entre ellos. Por lo mismo, variables como ésta quedan abiertas a nuevas investigaciones.
- b) Familia: Por temas de privacidad, la información con respecto a las familias de los niños fue limitada. Éste constituye un espacio de mucha relevancia para el estudio de estos niños. Investigaciones de casos particulares en donde el sistema familiar se encuentre presente puede significar un gran aporte.

Con respecto a los pasos que siguió el proceso de investigación, cabe cerrar el capítulo con este incentivo a innovar, jugar con las herramientas, intervenir e investigar las nuevas posibles facetas del trabajo clínico, la corporalidad y el arte.

9 Referencias:

Bottini, P., Cerdá, M., Reboirás, J., Rudolfo, M., Tallis, J., Tapella, M.. (1988) *Autismo infantil: lejos de los dogmas*. Miño y Dávila editores. Madrid, España.

Coleman, M; Gillberg, C. (1989) “*El autismo: bases biológicas*” Ediciones Martínez Roca. Barcelona, España.

Doltó, F. 1996. “*La causa de los niños*”. Editorial paidós, Barcelona, España

De Blas Foix, X. (a.d.) “*Los malabarismos desde la praxiología motriz.*” Fuente exacta: www.praxiologiamotriz.inefc.es/PDF/Seminario_coruna_03.pdf

Harris, Paul L. (1989) “*Los niños y las emociones. El desarrollo de la comprensión psicológica*” Alianza editorial. Madrid, España

Hobson, Peter R. (1995) *El autismo y el desarrollo de la mente*. Alianza Editorial, Madrid, España.

Lázaro, A. “*La inclusión de la psicomotricidad en proyecto curricular del centro de educación especial: de la teoría a la práctica educativa.*” Revista interuniversitaria de formación del profesorado, nº 37, Abril 2000, pp. 121-138.

Piaget, J., Inhelder, B. (1969) *Psicología del niño*. Ediciones Morata. Madrid, España.

Pérez, G. (1994) “*Investigación cualitativa: retos e interrogantes*” Editorial la muralla, Madrid, España.

Rodríguez, G.; Gil, J.; García, E. (1999) “*Metodología de la investigación cualitativa*” Ediciones aljibe, Málaga. España

Sassenfeld, A. (año desconocido) “*El cuerpo, nuestro punto de partida: una idea que une a Jung, Freud y Reich*” Fuente exacta: www.sassenfeld.cl/Andre/index.html

Tinbergen, N y Tinbergen, E. (1984) “*Niños autistas, nuevas esperanzas de curación*” Alianza editorial, Madrid. España.

ANEXO: Carta propuesta Escuela Hans Asperger.

Centro Educacional Integral
Dr. Hans Asperger

Propuesta Metodológica

Observación participativa e invitado motivador en Taller
“Compartiendo mi Mundo, con elementos del circo”

- Curso "Los Piratas" de la jornada de la mañana (profesora Pamela Iturra y asistente educacional Janette Cáceres).
- Destinado a : 7 niños y niñas
- Cantidad de sesiones: 9
- Día: jueves, de las primeras tres semanas de cada mes.
- Fechas:
Inicio: 12/08, término: 04/11
 - Agosto: 12 y 19
 - Septiembre: 02, 09 y 23
 - Octubre: 07,14 y 21
 - Noviembre: 04 (cierre de taller)

El último jueves de cada mes no se contempla ya que los niños y niñas participan de taller interdisciplinario conjunto.

- Horarios:
 - 09:00 a 09:20 hrs. Preparación de sesión
 - 09:20 a 09:50 hrs. Sesión de Taller con niños y niñas
 - 09:50 a 10:30 hrs. Trabajo personal e individual de registro de la sesión trabajada.
 - 10:30 a 11:00 hrs. Reunión de evaluación de sesión con Terapeuta ocupacional.

ANEXO: Entrevista breve con educadora diferencial de la escuela.

1) ¿Cuáles son las emociones más frecuentes que puedes detectar en los niños?

El agrado, el gusto. Se ve en las miradas, las risas, a veces espasmos. Me imagino el placer que los recorre, como que los supera. También esta muy presente la angustia. Se presenta con el quiebre de esquemas y se relaciona con la frustración. Es algo súper común, aquí se ve todos los días

El aspecto de lo depresivo se puede ver en Ignacio; él es súper depresivo, y es que sufre mucho. Cada vez que se encuentra con un NO, sufre realmente. Se le desarma el mundo, se deprime... Tras sus arrebatos, solía sacarse un zapato, tirarlo y quedar ahí, desconectado.

2) ¿Cómo se manifiestan?

Se les nota en el movimiento; en el cómo llegan a la escuela. La verdad es que hay que ver a cada uno, nadie manifiesta las emociones de la misma forma. Mati suele buscar lugares, como las paredes. Otros lloran, se tiran al suelo, pegan combos, etc.

3) En tu experiencia, ¿Cómo se involucra el cuerpo en la relación terapéutica?

El cuerpo es la primera experiencia en la relación terapéutica con los niños: es algo que falta en el mundo.

Desde el cuerpo uno puede entrar en sus planos, sus posturas. A través del cuerpo y el juego con él, he logrado construir relaciones muy fuertes. A veces se parte sólo en el contacto con las manos. El juego es fundamental al empezar una relación, si son niños. El lenguaje verbal acompaña estos juegos, aunque el mayor alcance a nivel emocional, la mayor conexión con estos niños se da cuando no hay trabajo verbal de por medio, sólo conexión desde el cuerpo.

4) ¿Cómo se presentan las crisis en los niños? ¿Qué papel juega la corporalidad en ellas?

Bueno, principalmente distingo dos extremos: uno bastante exaltado, que se caracteriza por gritos, “pataleos”, autoagresión, por esa línea. La otra forma es más bien retraída, es un aislamiento físico y mental. El niño “se sale del mundo”. A mi parecer, la segunda es mucho más grave.

También es recurrente el tirarse al suelo. Es una conducta que se llama desmantelamiento, y ocurre mucho. Consiste en tirarse al suelo, desarmado. Surge cuando intentan regular mucho, ante el “NO” responden así, es su principal recurso.

Las crisis devienen ante la persistencia de cosas que no quieren.

ANEXO: Observaciones especiales

Acercamiento: Junio, 2010

En la segunda instancia de acercamiento a la institución, el investigador es contratado como músico para una jornada con los niños; es invitado a tocar el didgeridoo -un instrumento australiano de viento y vibración- durante una sesión de trabajo con los niños en conjunto con niños de otra escuela.

Obs.: Los niños participaron de la actividad, se sentaron y escucharon la historia del instrumento para luego escucharlo. En el momento en que el instrumento suena, los niños se acercan de inmediato, se sientan alrededor y comienzan a investigarlo. Lo toman, y sienten el sonido pasándolo por su pecho y distintas partes del cuerpo. Al parecer lo investigan, genera en ellos una condición especial, pues “conectan” muy fuerte con él.

Se diferencian claramente los niños que no son de la escuela; ellos se encuentran en sillas. Los niños de la escuela Hans Asperger están desordenados y en cualquier parte. Se sientan en el suelo con el investigador a escuchar el instrumento y alguno camina por el patio, sólo.

Se produce un evento; tras terminar con la música, se les propone a los niños construir sus propios instrumentos para jugar. Con tubos de cartón y pinturas se les invita a un trabajo común entre los niños de distintas escuelas a pintar y jugar con la música. Víctor tiene una crisis con los trabajos del resto, manifiesta conducta agresiva al no poder tenerlos todos. Tras el episodio agresivo y la frustración que implicó una situación con los juguetes de otro niño, un profesor del equipo de la escuela consuela a Víctor desde la contención corporal. Parece dar buen resultado, Víctor conecta con el abrazo y se calma, cesa la agitación motora en una situación no verbal de contención.