

**Alianzas, reglas y escritura: avatares de un grupo terapéutico para niños autistas como soporte a la  
inclusión educativa.**

**Alliances, rules and writing: avatars of a therapeutic group for autistic children as support for  
educational inclusion.**

Cynthia Cuadro<sup>1</sup>, Andrea Fumeiro<sup>2</sup>, Daniel Camparo<sup>3</sup> y Alicia Kachinovsky<sup>4</sup>

ARK CAICYT:

**Resumen**

El presente artículo surge de la experiencia con un grupo terapéutico como soporte para la inclusión educativa de niños autistas, cuyas dificultades se centran mayormente en el relacionamiento interpersonal y la puesta de límites. Todas las sesiones y supervisiones fueron registradas por las coordinadoras, siendo transcritas integralmente. Este material fue posteriormente sometido a un análisis de contenido. Las intervenciones tuvieron como primer objetivo generar condiciones para que el grupo se mantuviese cohesionado. El manejo de reglas se asoció a cambios positivos en el relacionamiento interpersonal de los niños, en un movimiento de progresiva autonomía. Se destaca el uso de la escritura como actividad subjetivante, promoviendo la transformación de contenidos psíquicos y su pasaje a niveles de representación mental cada vez más complejos. Estos hallazgos pueden contribuir a la efectiva inclusión de personas autistas en las diferentes dimensiones de la vida colectiva.

**Palabras clave**

---

<sup>1</sup> Licenciada en Psicología de la Universidad de la República. Psicóloga Caif Dalí. Contacto: psicologa.cuadro@gmail.com

<sup>2</sup> Licenciada en Psicología de la Universidad de la República. Contacto: a.fumeiro@gmail.com

<sup>3</sup> Psicólogo. Doctor en Psicología de la Universidade de São Paulo. Profesor Adjunto de la Universidad de la República. Director del Centro de Investigación Clínica en Psicología de Facultad de Psicología. Contacto: dcamparo@psico.edu.uy

<sup>4</sup> Maestra Especializada, Psicóloga y Psicoanalista. PhD. Profesora Titular de la Universidad de la República. Miembro Titular de la Asociación Psicoanalítica del Uruguay. Nivel I del Sistema Nacional de Investigadores. Contacto: e-alicia.kachinovsky@gmail.com

Autismo, grupo, inclusión educativa.

**Abstract**

This paper arises from an experience with a therapeutic group as support for the educational inclusion of autistic children, whose difficulties focus mainly on interpersonal relationships and establishing limits. All sessions and supervisions were recorded by the coordinators, being fully transcribed. This material was then subjected to a content analysis. The first objective of the interventions was to generate conditions for the group to remain cohesive. The management of rules was associated with positive changes in the children's interpersonal relationships, in a movement of progressive autonomy. The use of writing as a subjectivizing activity stands out, promoting the transformation of psychic contents and their passage to increasingly complex levels of mental representation. These findings can contribute to the effective inclusion of autistic people in the different dimensions of collective life.

**Keywords**

Autism, group, educational inclusion.

El presente artículo surge de la experiencia con un grupo terapéutico para niños autistas, cuyas dificultades se centran mayormente en el relacionamiento interpersonal y la puesta de límites. Se pretende contribuir a la comprensión de los procesos intrapsíquicos, intersubjetivos y grupales que se relacionan con los cambios observables en los niños. Para eso se evalúan diferentes dimensiones de la intervención, la dinámica transferencial y el funcionamiento de un grupo terapéutico para niños autistas como soporte a su inclusión educativa

Desde el punto de vista del proceso de estructuración psíquica, el autismo corresponde al fracaso más grave del acceso a la intersubjetividad (Trevarthen & Delafield-Butt, 2013) y la diferenciación que permite al niño reconocer la existencia del otro (Golse, 2013). Los síntomas característicos del autismo, sobre todo en los dominios de la comunicación y la interacción social, así como intereses y actividades restringidos, "están presentes desde la primera infancia y limitan o impiden el funcionamiento cotidiano" (APA, 2014, p. 53).

Para un número creciente de personas autistas, los principales problemas se relacionan a su inclusión en las diferentes dimensiones de la vida colectiva (Maleval, 2012). Gracias al desarrollo e impacto de la detección cada vez más temprana y a enfoques clínicos cada vez más adaptados, estos sujetos ampliaron su acceso a mejores tratamientos, pronósticos más positivos y vidas con menos sufrimiento y mayores posibilidades de desarrollo personal (Acquarone, 2018). Al mismo tiempo, los cambios culturales y legales vienen propiciando una gran circulación de estos sujetos en diferentes espacios sociales, entre los cuales se destacan las instituciones educativas.

Considerando la polisemia del concepto de inclusión educativa (Mancebo, 2010; Camilloni, 2011), la discusión actual en este campo se centra en la manera en que son excluidos y respecto a qué se los protege en el campo educativo. Según Kupfer (2010) esta inserción es entendida desde tres aspectos fundamentales. En primer lugar, los diagnósticos en la infancia no son determinantes y la escolarización no debería quedar condicionada a ese aspecto. En segundo lugar, se plantea aprovechar

la infancia como instancia clave de intercambio de experiencias, dado que se visualiza la adolescencia como un periodo mucho más difícil para desarrollar el aspecto social. En tercer lugar, esta inserción en escuelas normales tiene un efecto terapéutico individual y social dado que los demás también se benefician al incorporar las diferencias y hacerlas parte de su cotidianidad, dejando de verlas como algo extraño y lejano.

Ante las dificultades que un niño pueda presentar en su proceso de desarrollo, se conciben intervenciones que pueden ser implementadas en contextos institucionales, con un fundamento psicoanalítico (Chottin & Lalande, 2012). Los grupos terapéuticos, como el Grupo de Escrita del Lugar de Vida (Lerner, 2008), mediante actividades de lectura y escritura buscan poner en marcha la organización cognitiva en función del campo simbólico y la circulación social, y así producir efectos en la inclusión educativa de estos sujetos.

Este trabajo se enmarca en un servicio de atención, formación e investigación establecido entre la Facultad de Psicología de la Universidad de la República, el Equipo de Detección, Diagnóstico e Intervención en TEA (EDDITEA) del Departamento de Neuropsiquiatría Pediátrica del Hospital Policial y el Espacio de Coordinación y Atención Nacional en Discapacidad (CANDI) de Sanidad Policial. El Espacio CANDI brinda desde 1994 atención a hijos de policías y funcionarios policiales en situación de discapacidad, desde un modelo social, y desde 2018 alberga las actividades de este servicio interinstitucional, que tiene por objetivo abordar problemáticas clínicas vinculadas a una población de niños con TEA y sus respectivas familias.

Durante el período de clases, los niños reciben atención psicológica individual con frecuencia semanal por parte de estudiantes avanzados de Psicología que cursan su práctica curricular pre profesional. Al final del período curricular, grupos terapéuticos dan continuidad al tratamiento hasta el ingreso de los nuevos estudiantes que seguirán con la atención individual en el año siguiente. Estos grupos, que se llevan a cabo en el espacio CANDI, son coordinados por estudiantes de grado y de

posgrado de Facultad de Psicología, con supervisiones semanales por parte de los docentes responsables de la práctica. Se proponen dispositivos grupales en torno a mediadores terapéuticos como la expresión plástica, la música, el cuerpo y el movimiento (Camparo Avila et al., 2021).

### **Método**

Los talleres se desarrollaron en el Espacio CANDI, en Montevideo, mediante la integración de una maestranda en Psicología y Educación de la Facultad de Psicología, y la práctica profesional de una estudiante de grado. Se llevaron a cabo talleres semanales de una hora de duración en el periodo comprendido entre agosto de 2022 y agosto de 2023. Los talleres fueron coordinados por XXX y XXX. El docente responsable, XXX, realizó la supervisión clínica de los casos, discutiendo la sesión anterior, orientando intervenciones y seleccionando textos de lectura.

Los talleres fueron concebidos como un soporte a la inclusión educativa de niños autistas. Se utilizó como principal herramienta el juego, a través del cual se buscaba incentivar la lectoescritura, el intercambio grupal y otros procesos que favorecieran su inclusión educativa.

Todas las sesiones y supervisiones fueron registradas por las coordinadoras, siendo transcritas integralmente. El material fue sometido a un análisis de contenido (Sampieri, Collado & Lucio, 2014), según las siguientes categorías: "alianzas y conflictos grupales", "reglas, rituales y normas" y "escritura". Los nombres de los participantes fueron cambiados para proteger su identidad.

### **Participantes**

En el período inicial el taller comenzó solamente con Martín (9 años), incorporándose al año siguiente Lucas (9 años) y Sergio (7 años). El cambio fue muy esperado por Martín, quien se adaptó rápidamente a la dinámica grupal y se mostró feliz de poder compartir con nuevos compañeros.

El diagnóstico de los tres niños es de Trastorno del Espectro Autista, aunque difieren en sus tratamientos y presentaciones a nivel escolar. En el caso de Sergio, concurre a Fonoaudióloga y Psicomotricista, y acude a la escuela acompañado de su asistente personal. Su maestro plantea que

tiene dificultades en el relacionamiento con los demás y ante la puesta de límites. El maestro suele exigirle más a Sergio porque confía en que tiene mucho potencial, lo cual desencadena en el niño cansancio y enojo.

Lucas concurre a equino terapia, y su maestra plantea que es un niño muy cariñoso, que no tiene problemas de relacionamiento ni dificultades a nivel cognitivo. Sin embargo, ante situaciones que no puede resolver (como ejercicios que le resultan difíciles), se muestra con alta carga de frustración y enojo que lo lleva a romper sus hojas, golpear objetos y aislarse ignorando a los adultos. Ante estas situaciones la maestra ha notado que lo mejor es dejar que se le pase solo, porque puede volver a la calma por sí mismo y reintegrarse al grupo.

Respecto a Martín, concurre a Psicomotricista y cuenta con una asistente personal que lo cuida luego del horario escolar. De la entrevista con su maestra, al inicio de los talleres, se infiere que le cuesta integrarse con sus compañeros, no participando de juegos colectivos en momentos de dispersión. En cuanto a las tareas de la clase se revela reticente a realizarlas, sobre todo aquellas que requieren que escriba. En el área de la comunicación, la maestra plantea que es necesario regular sus “monólogos” cuando comienza a hablar de algo que le interesa mucho, porque de lo contrario deja de interactuar y habla solo, “como si estuviera dialogando en su cabeza”.

### **Procedimientos**

Como parte del proceso de los talleres, se mantuvieron entrevistas iniciales con las familias, centros educativos y terapeutas de los niños. Para llevar a cabo el taller se dispuso de diversos materiales lúdicos: juegos de caja, muñecos, masas, entre otros. También se contó con distintos útiles escolares como cuadernos, hojas para dibujar, lápices, colores, brillantinas, etc.

Cada sesión se enmarcó en tres momentos diferenciados, donde quedó limitado claramente el inicio, el desarrollo y el final de cada encuentro, con el fin de predecir y anticipar cada actividad a realizar. Siguiendo esta línea se estableció que al ingresar al salón debíamos sacarnos los zapatos y

sentarnos en las colchonetas. En esta primera instancia se promovió un espacio de diálogo durante el cual integrantes y coordinadoras contaban cómo habían pasado la semana y compartían las actividades realizadas. De esta manera se daba inicio al taller y se proponían las actividades a realizar en el encuentro. En la mayoría de las ocasiones, eran ellos mismos quienes tomaban la iniciativa sobre los juegos que deseaban jugar ese día (por ejemplo, la mancha o la escondida). Después de la actividad se procedía a la mesa, para dibujar o escribir sobre lo acontecido en el juego o en la sesión, a través de la propuesta de que plasmaran en la hoja lo que más les había gustado, pudiendo elegir si dibujaban o escribían. Cuando elegían dibujar, se fomentaba la escritura mediante la descripción de aquello que habían dibujado.

Al terminar la actividad lúdica se recurría a la canción "A guardar", delimitando así su culminación. Para finalizar se generaba un espacio de cierre en el que se dialogaba acerca de cómo se habían sentido los niños y las coordinadoras durante el encuentro. Luego se los acompañaba a la salida donde los esperaban sus referentes.

## **Resultados**

### **Alianzas y conflictos grupales**

De las particularidades de cada niño, se desprende que Sergio era visiblemente más inquieto y ruidoso que Lucas y Martín. De alguna forma era el que menos se ajustaba a lo "socialmente esperado", al contrario de los otros dos. El comportamiento de Sergio, por momentos muy desafiante ante los límites y las normas, molestaba en especial a Lucas, quien tenía una presentación muy correcta y estructurada. Solía rechazar y alejarse de Sergio, mientras que Martín se mostraba sorprendido por la forma de actuar de aquél, mirándolo con asombro. Con el pasar de las sesiones, Sergio se fue configurando ante sus compañeros como "el que nunca respetaba el turno", "el que no paraba de moverse", el "molesto" y otros atributos similares. En ciertas ocasiones Sergio intentaba imponer sus reglas y sus juegos, no logrando ser comprendido en su relato por sus compañeros. Estas situaciones lo

llevaban a la frustración y al desborde. En estas instancias era muy difícil brindarle contención, ya que quedaba sujeto a lo que había sucedido y no accedía a ningún tipo de negociación, ante lo cual debíamos llamar a su madre para que lo ayudara a retirarse cuando llegaba la hora del cierre. Esto también sucedió en alguna oportunidad ante la puesta de límites, reaccionando de la misma forma. Los desbordes de Sergio generaban angustia y miedo en los compañeros, que se mostraban asustados y sensibles frente a los gritos. En alguna ocasión Lucas expresó: "tengo el corazón asustado". Martín, por su parte, manifestó que se sentía "en el infierno". En otra circunstancia, Lucas había pintado en su cuaderno y la pintura aún estaba fresca. En un intento por ayudar a guardar todo, Sergio cerró el cuaderno de su compañero provocando que el dibujo se pegara y se deformara. Si bien Sergio se mostró arrepentido y culposo por lo sucedido, Lucas se molestó muchísimo y no aceptó las disculpas.

A raíz de estos conflictos en los que la madre de Sergio debía intervenir al momento del cierre, un día tuvieron una conversación privada en la que la madre incitó a Sergio a pedir disculpas a sus compañeros y a las terapeutas por lo sucedido. El niño accedió y la siguiente sesión comenzó explicitando estas disculpas, que generaron una novedosa apertura para hablar acerca de los enojos, de la molestia por los gritos y de cómo se había sentido cada uno al respecto.

A pesar de este acontecimiento, Sergio seguía siendo resistido por sus compañeros. Cada vez que ello ocurría las coordinadoras lo señalaban. En este sentido, cuando se visualizaba molestia o enojo entre compañeros, se intervenía en el momento, haciendo una pausa para preguntarle al niño que había sido incomodado qué lo había causado. De esta manera se intentaba poner en palabras estos sentimientos, favoreciendo la comunicación y el intercambio grupal. Por otro lado, cuando Sergio se mostraba muy desbordado, gritando y llorando por lo sucedido, las coordinadoras trabajaban por separado, atendiendo por un lado a Sergio y por otro a Martín y Lucas. Esta dinámica permitió no descuidar a ninguno de los niños que momentos en que necesitaban contención y requerían distintos abordajes.

En varias oportunidades Martín propuso jugar a "los monstruos", iniciativa que consistía en que él era un "monstruo gigante" al que Lucas y Sergio debían intentar atrapar y derrotar. Es de destacar que los roles eran siempre los mismos: Sergio y Lucas los perseguidores y Martín el monstruo. Esto era a su vez acompañado de piezas lúdicas diversas: un fuerte militar, armas, soldados, otras bases militares, etc. Al momento de plasmar en el cuaderno las diferentes situaciones de la sesión, Martín se dibujaba a sí mismo como el monstruo gigante, acompañado de un entorno militar. Cabe señalar que Martín tiene una complexión física notoriamente mayor a la de Sergio y Lucas, lo que lo hace verse más grande. También su madre lo veía, según lo transmitió en la entrevista, "mucho más grande que sus pares". En este momento, el juego terminaba cuando Sergio y Lucas podían atrapar al monstruo, a veces matándolo y otras veces encerrándolo. Así transcurrieron muchas sesiones hasta que, en una cercana al final del ciclo, Lucas dijo que él quería ser el monstruo, y Martín accedió. Después de eso el juego no se mantuvo en las siguientes sesiones, siendo reemplazado por otros.

### **Reglas, rituales y normas**

Uno de los objetivos del taller fue establecer una estructura estable y predecible para estos niños. Para eso recurrimos a los rituales, generando uno para cada momento del taller. En este sentido se estableció que al ingresar al salón debíamos sacarnos los zapatos y sentarnos en las colchonetas. En esta primera instancia se promovía un espacio para que cada uno de los niños contara cómo le había ido en la semana e hiciera referencia a alguna actividad realizada en la escuela. De esta manera se iniciaba la sesión y se mencionaban las actividades que se realizarían (siempre un primer espacio de juego y luego uno de mesa). Dado que ellos proponían diferentes juegos y, en general, no era posible llevar a cabo todos, en los minutos iniciales de la alfombra se negociaba qué se jugaría y en qué orden. Se proponía que los acuerdos fueran entre los niños, procurando intervenir lo menos posible. Luego de esta negociación se pasaba al juego, durante el cual las coordinadoras recordaban al grupo cuánto tiempo de juego quedaba, a veces recurriendo a alarmas que marcaran el final de ese momento.

Al terminar los juegos y actividades, utilizábamos una canción alusiva al guardado de juguetes y materiales, enmarcando el cierre del encuentro. El uso de la canción surgió de forma espontánea en uno de los encuentros, vinculado al rol de una de las coordinadoras en otra institución como educadora en primera infancia, lugar en el que se utiliza este recurso para ayudar a los niños pequeños a identificar el momento de guardado de materiales. A pesar de que estos niños eran mucho mayores, la canción igualmente tuvo impacto en ellos, generando de inmediato una repercusión positiva en ellos.

Para finalizar nos sentábamos en la mesa para descansar, antes de llevarlos con sus padres. Se dialogaba acerca de cómo nos habíamos sentido durante la sesión, preguntándoles qué parte habían disfrutado más y cuál no tanto. Esto colaboraba a integrar lo trabajado en la sesión antes de irse: por ejemplo, si durante la sesión había surgido algún problema o desencuentro entre ellos, en ese momento lo poníamos en palabras y reforzábamos las reglas buscando que todos se sintieran cómodos y evitando hacer aquello que podía molestar al compañero.

A partir de la integración de Lucas y Sergio al grupo, fue necesario utilizar la regla como una nueva estrategia, en busca de favorecer la cohesión grupal y la convivencia. Para esto se les propuso a los niños hacer una cartulina para pegar en la pared. En ella se escribieron ciertas reglas elegidas por los niños y las coordinadoras para respetar el espacio. Algunas de ellas fueron: "no pegar ni lastimar al compañero", "no gritar", "no apagar luces", entre otras. El momento de escritura fue compartido; por turnos cada uno iba escribiendo una regla que le pareciera importante. Esto contribuyó al compromiso con las reglas que ellos mismos habían escrito.

Los objetivos eran, por un lado, tener presente lo que se podía hacer y lo que no y, por otro lado, utilizar dichas reglas como garantía, donde los niños pudieran refugiarse de las cosas que les producían malestar. Si respetaban las reglas, se aseguraban que los demás también lo harían. Esto se puede constatar en las reglas elegidas, que son las que detonaban mayor angustia y miedo en Lucas y Martín.

La cartulina pegada en la pared del salón permitía visualizarlas e invocarlas con frecuencia, recurriendo a ellas cuando algún comportamiento no se ajustaba a lo acordado previamente. Esto acaeció en varias oportunidades, como cuando Sergio comenzó a jugar a apagar las luces del salón. Ello generó miedo en Lucas y Martín, quienes le pedían que por favor las encendiera. Ese día se decidió entre todos escribir la regla de *"no apagar las luces"*. En otras circunstancias, Sergio intentó volver a jugar con las luces y sus compañeros le recordaron que eso no estaba permitido y que era una regla que todos habían acordado respetar, lo que hizo que Sergio cambiara su comportamiento. Asimismo, en otra situación fue Martín quien jugó a hablar en japonés; Sergio, al no comprender lo que Martín decía, le recordó: *"no hablamos en japonés"*, haciendo referencia a la regla que semanas atrás habían escrito en la cartulina. A partir de esta actividad se nota un gran cambio en los niños, quienes redujeron muchísimo sus actitudes disruptivas (como gritar, apagar las luces o romper los materiales).

Otra estrategia utilizada para mediar en los conflictos grupales, que se traducían en enojos, quejas o gestos de desagrado para con un compañero, fue incentivar la comunicación y la escucha, habilitando de esta manera al diálogo. Fue así que se pudo poner en palabras en varias ocasiones la causa de angustia o malestar, generando un cambio de dinámica que repercutió positivamente en el grupo. Esto lo observamos, por ejemplo, en una ocasión donde nos encontrábamos sentados en la colchoneta para realizar una actividad. Sergio comenzó a tirarse encima de Martín, quien demuestra con su actitud corporal un claro desagrado y malestar frente a esta situación, pero no logra decírselo a Sergio. Una de las coordinadoras interviene en la escena para preguntarle a Martín si le molestaba que Sergio se le tirara arriba, y que de ser así podía decirle que no lo hiciera más. Luego de escuchar atentamente, Martín le expresa a su compañero su malestar: *"Eso me molesta, amigo"*. Después de esta intervención Sergio no volvió a molestar a Martín con esa actitud.

#### **Escritura**

Uno de los objetivos del taller era promover la lectoescritura para apoyar a los niños en sus procesos escolares, aunque esto no siempre se lograba. En ese sentido, las reglas eran muy flexibles buscando que se frustraran lo menos posible y trataran de encontrar un sentido a lo que estaban escribiendo. Por ejemplo, les proponíamos la escritura de cartas, presentaciones o textos de tipo noticias acerca de lo algo relevante que hubiera ocurrido en la semana. Utilizamos las fechas importantes del año en las que los niños tenían actividades especiales en la escuela para que en el taller escribieran acerca de eso.

Otra estrategia que empleamos para promover la escritura fue llevar a la mesa aquello que pasaba en el juego. Descubrimos que proponerles después de jugar que escribieran acerca de lo que había pasado, los motivaba y resultaba en una consigna abierta que cada niño llevaba a la práctica de distinta manera. Por ejemplo, en uno de los talleres, Martín se dibujó a sí mismo siendo el monstruo, con el escenario que lo rodeaba tal como se había desarrollado durante el juego. Lucas prefirió escribir las reglas de otro de los juegos y Sergio dibujó uno de los escenarios en los que habían jugado. Si los niños solo querían dibujar, los invitábamos a que escribieran un detalle de lo que habían dibujado, aunque fueran solo palabras sueltas, buscando que conectaran con la escritura desde algún lugar.

Al cierre de los talleres se realizaron entrevistas de devolución con las familias, así como entrevistas de intercambio con las maestras de los niños. Esto permitió escuchar si se percibían cambios en la conducta de los niños, así como qué dificultades persistían.

En el caso de Martín, su maestra nos planteó que estaba mucho más dispuesto a trabajar en su mesa y que, si bien seguía prefiriendo no escribir, accedía cuando se lo pedían, tal como sucedía en las sesiones. En cuanto a la puesta de límites manifestaron que Martín los aceptaba mejor, lo que hacía que tuviese una mayor tolerancia y se frustrara menos.

En la entrevista con la maestra de Lucas, surgió una gran preocupación por los momentos en los que él se frustraba ante algo que no podía o que no sabía hacer, lo que lo hacía entrar en una crisis en la

que golpeaba el mobiliario del salón o a sí mismo. Al respecto intercambiamos acerca de esas situaciones que también habían surgido en los talleres y compartimos aquellas intervenciones que habían sido de ayuda.

Sobre Sergio, la entrevista con la escuela fue bastante más difícil de coordinar, lo que se relaciona, a nuestro entender, con el mal vínculo que mantenían el maestro con el niño, y con la acompañante que asistía a la escuela con él. Esto se originó a partir de desencuentros en la comunicación entre acompañante y maestro, así como en las diferentes formas que tenían ambos de intervenir con Sergio. El resultado de estas dificultades para ponerse de acuerdo, fue que Sergio estaba posicionado en la escuela en el lugar de "niño problemático". Esto se evidenció en la entrevista de la que participaron el maestro, la acompañante, la secretaria administrativa y la directora de la escuela, quienes estaban muy preocupados por el mal comportamiento del niño. En este caso el trabajo se centró en intentar desarmar ese lugar en que habían colocado a Sergio, transmitiendo las estrategias y herramientas que se habían utilizado en los talleres para que los encuentros sucedieran de forma adecuada.

De lo anteriormente mencionado se desprende que Sergio es un niño que por sus características suele concentrar la atención y preocupación de los adultos que lo rodean. En este sentido, en los talleres se pudo visualizar claramente que Sergio fue el niño que requirió más tiempo, en tanto fueron necesarias más entrevistas de intercambio con sus referentes familiares y educativos. Fue también necesario pensar estrategias específicas para sus demandas. Podríamos extrapolar lo sucedido en los talleres a las situaciones escolares, donde aquellos niños con las características de Sergio son quienes reciben mayor atención tanto de maestros como de terapeutas. Por el contrario, los niños con características como las de Lucas, quedan solapados ante los otros, pasando así en ocasiones desapercibidos, o no recibiendo la atención y dedicación necesarias.

### **Discusión**

A pesar de la heterogeneidad presente en el grupo, podemos destacar algunas dificultades en común, basándonos en los relatos tanto de las maestras como de los padres de estos tres niños. Estas dificultades compartidas refieren principalmente al relacionamiento interpersonal, especialmente con sus pares, así como sus resistencias a aceptar la puesta de límites. En cuanto a los aspectos cognitivos, son niños que no muestran dificultades de aprendizaje ni de comprensión de las consignas. Tampoco se manifiestan retrasos en el desarrollo del lenguaje, aunque se identifiquen afectaciones en la función comunicativa. Se destaca que, de los tres, Sergio presenta restricciones de tipo verbal, alteraciones fonéticas que interfieren en la comprensión de lo que dice, por lo que está en tratamiento fonoaudiológico.

Como se mencionó anteriormente, el inicio del grupo se configuró con la presencia de apenas un niño, y con el ingreso de dos participantes más pasó a ser un taller grupal donde la negociación, la escucha y la tolerancia serían muy importantes. De hecho, una de las primeras cosas que marcó este aspecto del pasaje de lo individual a lo grupal, fue la necesidad de un encuadre más firme y explícito en el que los momentos de inicio y finalización estuvieran marcados claramente. Cuando esto no estaba pautado y las actividades a desarrollar no se sabían de antemano, el grupo reaccionaba con ansiedad y frustración teniendo comportamientos disruptivos que causaban malestar entre los compañeros, dificultaban el cambio de las actividades, los acuerdos y el cierre de las sesiones.

Kaës (2008) ha destacado cómo el inicio de un grupo es marcado por la intensidad del encuentro pulsional con los otros, exigiendo una sobrecarga del trabajo psíquico que pone en riesgo su capacidad de contener e integrar las excitaciones. En este sentido, corresponde destacar que la conducta de Sergio desencadenó un trastorno brusco: una intrusión sobre los cuerpos y creaciones de los demás niños, conduciendo a una alianza entre ellos de rechazo hacia él. Se identifica en esta representación del grupo una formación del inconsciente, que articula los espacios intrapsíquico e

intersubjetivo, en la medida que Sergio asume una función de porta-síntoma (Kaës, 2012) relacionada al malestar compartido por los participantes.

La intervención de las coordinadoras fue la de flexibilizar el encuadre, permitiendo inclusive que el grupo se desagregara y se organizara en torno a verbalizar los afectos y sensaciones en una cadena asociativa verbal entre los niños, lo que reforzó los vínculos entre ellos. Aún en el nivel de las funciones fóricas, es Martín quien opera como porta-palabra, enunciando dicho malestar. Es posible que la participación de la madre de Sergio haya sido más incisiva y violenta en su demanda por un pedido de disculpas, pero es cierto que todos son movimientos que orientaron al grupo y ampliaron el acceso al proceso de simbolización y de subjetivación en relación con el otro (Kaës, 1977). En las sesiones finales, los niños dejaron de invitar a las coordinadoras al juego, juegan solos, no porque su presencia pasara a ser prescindible, sino porque la transferencia en el grupo ya no se apoyaba en la estabilidad basada en liderazgos o en la intolerancia a la diferencia. En este polo isomórfico (Kaës, 2012), se reduce el espacio entre el aparato psíquico grupal y a realidad intrapsíquica, aunque se mantenga un vínculo de intersubjetividad entre los niños.

Las intervenciones de las coordinadoras tuvieron como objetivo fundar condiciones para que el grupo se mantuviese cohesionado, sobre todo en las situaciones que generaban experiencias afectivas negativas entre los niños. Es desde esta posición de sostén, que ellos pudieron enunciar sus miedos y malestar, sensaciones que se ubicaron en el cuerpo ("corazón asustado") y en el imaginario ("infierno"). Emergió entonces un momento de empatía cuando se pronunció la confesión de una verdad subjetiva: *"Eso me molesta, amigo"*, verdad que reguló y limitó el exceso. De la viñeta clínica, se extrae que esta consecuencia de la enunciación se relaciona al vínculo intersubjetivo entre Sergio y Martín, es decir, que involucra la relación entre los dos sujetos. Sergio pasa a una posición de par, de "amigo", a la vez que puede compartir la experiencia afectiva con un otro semejante.

Estas intervenciones tuvieron un impacto profundo en Sergio, quien empezó a regular sus conductas y emociones, no a partir de una prohibición o coacción externa, sino de un reconocimiento de la vida psíquica de los otros niños. Tiussi (2018) ha destacado cómo en grupos terapéuticos para niños con problemas graves del desarrollo, la función del semejante contribuye a la constitución psíquica de sus integrantes, brindando puentes entre los movimientos de alienación y separación de la alteridad. Sea en los casos en los cuales estos incipientes sujetos se encuentran ante la intrusión de un otro del cual no pueden separarse, sea en aquellos en que la alienación no fue experimentada satisfactoriamente, los encuentros entre los niños en esta clase de grupos permiten recuperar el movimiento de alienación propio del estadio del espejo (Lacan, 1966), de construcción del lazo social. Si bien la similitud de las edades de los participantes es relevante para favorecer estos movimientos especulares, el taller indica que la diversidad de presentaciones clínicas es significativa para la experiencia de encuentros igualmente diversos, con una oferta heterogénea de objetos.

Encontramos además en la situación del grupo algunos paralelos entre situación de grupo y situación escolar que permiten que éste funcione como una representación inconsciente de la institución educativa. Es posible que, elementos que componen la estructura de la sesión, tales como el cuaderno, las actividades en la mesa o el encuentro con los compañeros, favorezcan esta transferencia. Sergio era rechazado en el grupo, de forma similar a lo que podía pasar en su escuela. Los otros dos niños eran quienes lo recusaban, pero posiblemente esta transferencia reactivara en ellos recuerdos de experiencias en las cuales ellos mismos habían sido resistidos.

Frente a esta dinámica grupal en la que Sergio era desaprobado y desplazado por sus compañeros con actitudes de desprecio o malestar, las terapeutas intervinieron en consecuencia con el fin de fortalecer la cohesión grupal. Tal como señalan García y Rodríguez-Zafra (2022), "un grupo cohesionado se convierte en un lugar en el que sentirse seguro, con el grupo y con el terapeuta" (p. 82).

Otro aspecto destacable del proceso grupal es el manejo de las relaciones de los participantes con las normas. Se identifican diferentes posicionamientos de los niños ante las reglas impuestas al grupo. Sergio se mostró desde el inicio desafiante ante los límites y las normas, mientras que Lucas mantuvo una presentación muy correcta y estructurada, pero también de sometimiento. En las sesiones, las reglas se presentan como límites de la acción y del tiempo, pero que asimismo las revisten como envolturas psíquicas (Anzieu, 1985). Dichas envolturas tienen una función de transformación de los contenidos psíquicos y de estabilización del encuentro intersubjetivo (Houzel, 1987).

Las intervenciones mediante reglas favorecieron un ritmo grupal, que se estableció, por ejemplo, en la repetición regular de los rituales de apertura y cierre de los encuentros. La canción de cierre ("A guardar"), aunque sea más comúnmente asociada a niños menores, fue muy bien recibida por el grupo, pues cumplía con este cometido de envoltura temporal de la experiencia del grupo (Anzieu, 1995). Las coordinadoras, ante la comprensión de que el grupo necesita ser continentado, remarcan esta alternancia del juego que está y no está, en tanto forma reiterativa para el aparato psíquico. Sin embargo, dado que dicha presentación lúdica de una regla logra no ser acompañada de una actitud desafiadora o de submisión, proporciona un andamiaje para el desarrollo del aparato psíquico de los niños.

Si bien esta disposición normativa es otro aspecto que conecta los espacios de grupo y de la institución escolar, con su estructura rítmica de clases e intervalos, existe una clara diferencia. A diferencia de la escuela, donde las educadoras son frecuente más directivas, y el niño debe moldearse a la institución, la inclusión que buscan las coordinadoras está basada en la negociación sobre los juegos y su orden. El grupo funciona de esta forma, a tal punto que son los propios niños quienes pasan a establecer los acuerdos, con una mínima intervención de los adultos.

Las reglas, en este sentido, son entendidas por el grupo como un límite de contención más que de interdicción. Desde un punto de vista psicoanalítico, el deseo existe a partir de la inscripción de la Ley

en el campo simbólico (Lacan, 1999), en tanto defensa contra los desbordes del goce del Otro (Lacan, 1998). La regla y su co-construcción tienen un efecto estructurante del psiquismo para los niños autistas, permitiendo el desarrollo de la autonomía y de la interacción social.

A su vez, la escritura fue otra actividad estructurante del psiquismo (Kachinovsky, 2012), que organizó las dinámicas analizadas. Según los relatos de padres y maestras, escribir era una demanda de las escuelas a la cuales no podían hacer frente ninguno de los tres y que progresivamente se incluyó en las sesiones, mediante una articulación entre juego y escritura. Con el paso de las sesiones, se incorporó al grupo una estructura de dos tiempos, siendo el primero tiempo de juego y el segundo de dibujo o escritura. Esta separación poseía un correlato espacial, representado por el espacio del piso del salón y el espacio de la mesa. Los pasajes entre ambos resultaban en una ruptura en el marco de cada sesión, pero involucraban una ruptura análoga en el nivel del funcionamiento psíquico, desde la acción corporal a la representación gráfica y escrita, así como el pasaje de la representación primaria y secundaria (Roussillon, 2013). Ejemplo de eso son las diferentes formas que asumió el juego del "monstruo", primero como acción, luego como narrativa y meta representación en el autorretrato de Martín. Esta viñeta muestra como el taller abre la posibilidad de una heterogenidad dialógica para el psiquismo del niño, anclada en la representación de un otro semejante, o un doble transicional (Jung y Roussillon, 2013), que le permite una relación de objeto como doble de sí, a la vez mismo y diferente de sí.

La dinámica de las alianzas grupales y de las reglas en el marco del grupo, con la mediación del juego y de la escritura, produjo cambios en el psiquismo que fueron observables en la conducta de los niños y en los relatos de los padres. Esta participación es para cada niño un modo de reanudar el proceso de desarrollo o de estructuración psíquica detenido (Kupfer, 2000), es decir, la ampliación de recursos psíquicos mediante la simbolización, el reconocimiento de las emociones, la toma de turnos, el juego compartido y reglado, etc. Schlemenson (2009) ha destacado que los cambios que resultan de

intervenciones por medio de la escritura devienen de una relación dialéctica entre aspectos internos y externos plasmados en el modo que cada niño tiene de escribir, dibujar, leer o narrar.

La participación en el grupo de inclusión educativa, por ende, puso en juego la heterogeneidad del psiquismo (Green, 2010). En un movimiento de neogénesis (Bleichmar, 1999), impulsó transformaciones subjetivas, generando nuevas condiciones de simbolización y nuevas posibilidades de vida, para que surgiera algo distinto y el malestar no se repitiera.

### **Conclusiones**

Este artículo analiza la experiencia con un grupo terapéutico para niños autistas con dificultades en el relacionamiento interpersonal y la puesta de límites. Conservando la heterogeneidad entre ellos, se verificaron cambios que permiten identificar los procesos psíquicos subyacentes.

Las intervenciones de las coordinadoras tuvieron como primer objetivo generar condiciones para que el grupo se mantuviese cohesionado, particularmente cuando se conformó un grupo a partir de la incorporación de dos niños a lo que venía siendo un encuentro individual. Luego, ante una alianza de rechazo contra uno de los participantes, se propone la flexibilización del encuadre, sumada a intervenciones orientadas a la ampliación del acceso al proceso de simbolización y de subjetivación que conducen a experiencias intersubjetivas y de reconocimiento de la vida psíquica de los demás.

El manejo de las reglas bajo la intervención de las coordinadoras se asoció a cambios positivos en el relacionamiento interpersonal de los niños, en un movimiento de progresiva autonomía y negociación sobre las actividades que serían desarrolladas por el grupo. Asimismo, la estructura normativa ejemplificada en los rituales establecidos convirtió las reglas en envolturas psíquicas témporo-espaciales, que facilitaron la expresión del deseo mediante la inscripción de la Ley en el campo simbólico.

Se destaca además el uso de la escritura como actividad subjetivante, promoviendo la transformación de los contenidos psíquicos y su pasaje a niveles de representación mental cada vez más complejos.

Estos hallazgos aportan primeramente a la discusión actual sobre la inclusión educativa de niños autistas. No solamente indican los riesgos y debilidades de los cuales estos sujetos deben ser protegidos en el campo educativo, sino también los procesos intrapsíquicos, intersubjetivos y grupales que favorecen su inclusión en una comunidad educativa. Asimismo, pueden contribuir a la efectiva inclusión de personas autistas en las diferentes dimensiones de la vida colectiva, reforzando la idea de la inclusión como inseparable de la idea de la educación como derecho humano y base de una sociedad más justa.

## Referencias

- Acquarone, Stella. (2018). *Surviving the Early Years: The Importance of Early Intervention with Babies At Risk*. Routledge
- American Psychiatric Association - APA. (2014). *Manual diagnóstico y estadístico de los trastornos mentales DSM-5* (5a. ed. --.). Editorial Médica Panamericana.
- Anzieu, D. (1985). *Le Moi-peau*. Dunod.
- Bastos, M. B. y Kupfer, M. C. M. (2010). Escuchando a los docentes en el trabajo de inclusión escolar de niños psicóticos y autistas. *Estilos da Clínica*, 15(1), 116-125.  
<https://doi.org/10.11606/issn.1981-1624.v15i1p116-125>
- Bleichmar, S. (1999). *Clínica psicoanalítica y neogénesis*. Amorrortu.
- Camilloni, A. R. W. (2011). El concepto de inclusión educativa: definición y redefiniciones. *Políticas Educativas – PolEd*, 2(1).
- Camparo Avila, D., Macias, M. V., Mosca, B., Alvez, M., Hontou, C., & Larrosa, D. (2021). Talleres terapéuticos para niños y niñas con Trastorno del Espectro Autista: estrategias y posibilidades durante la pandemia de COVID-19. *Estilos da Clínica*, 26(2), 265-282.  
<https://doi.org/10.11606/issn.1981-1624.v26i2p265-282>
- Chottin, A., & Lalande, A. (2012). «Des enfants qui ne dérangent pas du tout les enseignants» Rencontre avec Bruno de Halleux, Jean-Luc Gillet & Marie-Françoise Lisen, de l'Antenne 110. *Vacarme*, 44-65.
- Ciccone, A. (2001). Enveloppe psychique et fonction contenante : modèles et pratiques. *Cahiers de psychologie clinique*, 2(17), 81-102. <https://doi.org/10.3917/cpc.017.0081>
- Golse, B. (2013). *Mon combat pour les enfants autistes*. Odile Jacob.
- Green, A. (2010). *El pensamiento clínico*. Amorrortu.

- Houzel, D. (1987) Le concept d'enveloppe psychique. En *Les enveloppes psychiques* (pp. 23-54). Dunod.
- Jung, J., & Roussillon, R. (2013). L'identité et le «double transitionnel». *Revue française de psychanalyse*, 77(4), 1042-1054. <https://doi.org/10.3917/rfp.774.1042>
- Kachinovsky, A. (2012). Aprendices que no aprenden. La prioridad del otro en la escritura. En *Enigmas del saber. Historias de aprendices* (pp. 81-89). Universidad de la República.  
[https://www.colibri.udelar.edu.uy/jspui/bitstream/20.500.12008/4547/1/PSICO-Kachinovski\\_2012-12-03.pdf](https://www.colibri.udelar.edu.uy/jspui/bitstream/20.500.12008/4547/1/PSICO-Kachinovski_2012-12-03.pdf)
- Kaës, R. (2012). *Las teorías psicoanalíticas del grupo*. Amorrortu.
- Kaës, R. (2008). Procesos asociativos e interdiscursividad en los grupos. *Subjetividad y Procesos Cognitivos*, 12, 73-94.
- Kaës, R (1977). *El aparato psíquico grupal. Construcciones de un grupo*. Granica.
- Kupfer, M. C. M. (2010). O Sujeito na psicanálise e na educação: bases para a educação terapêutica. *Educação & Realidade*, 35(1).  
<https://seer.ufrgs.br/index.php/educacaoerealidade/article/view/9371>
- Kupfer, M. C. M. (2000). *Educação para o futuro*. Escuta.
- Lacan, J. (1966). Le stade du miroir comme formateur de la fonction du je, telle qu'elle nous est révélée dans l'expérience psychanalytique. En *Écrits* (pp. 93-100). Seuil.
- Lacan, J. (1998). A subversão do sujeito e dialética do desejo no inconsciente freudiano. En *Escritos* (pp. 807-842). Zahar.
- Lacan, J. (1999). Os três tempos do Édipo. En *O seminário: Livro 5: As formações do inconsciente* (pp. 185-203). Zahar.
- Lerner, A. B. C. (2008). A escrita e a psicose na criança: uma proposta de tratamento. *Estilos Da Clinica*, 13(25), 138-153. <https://doi.org/10.11606/issn.1981-1624.v13i25p138-153>
- Maleval, J.-C. (2012) *¡Escuchen a los autistas!*. Grama.

- Mancebo, Ma. E. (2010). La inclusión educativa: un paradigma en construcción. *IV Encuentro Internacional de investigadores de políticas educativas*. Rosario, Argentina.
- Rodríguez-Zafra, M., y García, L. (2022). La cohesión grupal: Factor terapéutico y requisito para la creación de un grupo de terapia. *Revista de psicoterapia*, 33(121), 71-84.  
<https://doi.org/10.33898/RDP.V33I121.1122>
- Roussillon, R. (2013). Las simbolizaciones primarias y secundarias. *Revista de Psicoanálisis de la Asociación Psicoanalítica de Madrid*, 69, 219-241.
- Sampieri, R. H., Collado, C. F. & Lucio, P. B. (2014). *Metodología de la investigación*. McGraw Hill España.
- Schlemenson, S. (2009). *La clínica en el tratamiento psicopedagógico*. Paidós.
- Tiussi, C. C. (2018). *Função do semelhante como fundamento do trabalho com as crianças em grupos: uma contribuição para os estudos sobre o desenvolvimento psíquico*. Tesis de Doctorado, Instituto de Psicologia, Universidade de São Paulo, São Paulo.  
<https://doi.org/10.11606/T.47.2018.tde-31102018-185407>.
- Trevarthen, C., & Delafield-Butt, J. T. (2013). Autism as a developmental disorder in intentional movement and affective engagement. *Frontiers in integrative neuroscience*, 7, 49.  
<https://10.3389/fnint.2013.00049>.