

EL RETO DEL TEA LEVE. LO QUE LA CAPACIDAD ESCONDE

Núria Farrés Martí

Psicóloga del Centre Educatiu i Terapèutic Carrilet (Barcelona)

Eduard Sandalinas Cruz

Tutor del Centre Educatiu i Terapèutic Carrilet (Barcelona)

RESUMEN

Cada vez más, encontramos dentro de las aulas alumnos actualmente diagnosticados de TEA leve. Alumnos con un perfil disarmónico, si tenemos en cuenta por un lado sus capacidades cognitivas a menudo por encima de las del resto de sus compañeros. Y por otro, actitudes extrañas, desadaptadas e incluso disruptivas y desafiantes en las situaciones sociales.

Intentamos recoger el sufrimiento de unos alumnos en riesgo de que olvidemos que funcionan bajo un trastorno mental tan grave como es el TEA, porque éste no se hace tan visible como en aquellos alumnos con un trastorno de nivel más grave, estructural, y a menudo con retraso mental asociado y sin lenguaje.

En algunos casos corremos el riesgo de entender sus manifestaciones conductuales como un trastorno en sí, etiquetándoles (y tratándoles) como niños con Trastorno de conducta negativista y desafiante.

Pero también corremos el riesgo, en otros casos, de no tenerlos en la cabeza como chicos con un diagnóstico porque se hacen invisibles dentro de la escuela, porque no traen problemas. Pero que acaban desatando toda su angustia en otros ámbitos, como puede ser al volver a casa después de la jornada escolar. Niños solitarios, que al llegar la adolescencia pueden ser el blanco fácil de burlas sin que nadie llegue a darse cuenta, con un riesgo grande de descompensaciones graves.

El objetivo de este artículo es pues hacer visible el sufrimiento de estos chicos. Recordarnos y concienciarnos de la existencia de unos niños y niñas que aunque no lo parezca, perciben el mundo desde el autismo.

Palabras clave: TEA leve, síndrome de Asperger, emociones, adolescencia, necesidades educativas especiales.

ABSTRACT

Nowadays it is often found kids diagnosed as mild ASD in school. Students with a disharmonic profile due to their cognitive skills, sometimes higher than their classmates and their rare, disadapted or disruptive attitudes in social situations.

This paper tries to collect the suffering of some students we risk forgetting that operate under severe mental disorders such as ASD, because it is not so visible as those students with structural autism, often associated with mental retardation and without language.

It is important not to confuse behavioral manifestations with a clinical disorder instead, such oppositional defiant disorder.

Another risk is to forget this children because they rarely reclaim attention at school, becoming invisible and so do not bring problems, but so often placed in other anxiety areas such as the return home after the school day. Lonely children that when arrives adolescence can be target of jokes that may go unnoticed with great danger of severe decompensation.

The aim of this article is to make visible the suffering of this students, to remember and take conscience that this group of students, despite their abilities, perceive the world with the difficulties of autism.

Key Words: Mild ASD, Asperger syndrome, emotions, adolescence, special educational needs

INTRODUCCIÓN

Desde los años 80, la tarea y esfuerzos dirigidos al diagnóstico y la intervención precoz del autismo ha tenido como consecuencia el hecho de poder detectar niños que antes nunca hubieran sido incluidos dentro del trastorno, con lo que se hubiera pasado por alto que sus peculiaridades y, podríamos decir rarezas, tenían que ver con un diagnóstico concreto.

Tustin y Coromines, desde la línea psicodinámica ya alertaban de núcleos autistas en pacientes neuróticos; pacientes adultos que funcionaban de forma normotípica, con una inteligencia normal pero que podían manifestar ansiedades de tipo más primitivo, de tipo catastrófico, ante las que desencadenaban defensas de tipo autístico, con pensamientos muy concretos e imágenes sensoriales repetitivas con las que podían tranquilizarse y desconectarse del entorno (Tustin, 1986). En 1979, desde la línea más cognitivista, Lorna Wing (Wing, 2011) observa personas con deficiencias en la interacción social, la comunicación y la imaginación, que definirá como la tríada autista, a partir de la cual designará el concepto de Trastorno del Espectro Autista, uniendo en un continuo desde el Autismo definido por Kanner hasta los pacientes más leves descritos en ese momento como Síndrome de Asperger.

La nueva actualización del manual diagnóstico DSM-V, recoge cambios en la nomenclatura que representan muy bien esta voluntad de poder detectar el diagnóstico o ciertos rasgos dentro del TEA a personas que anteriormente nos hubieran pasado por alto. Es importante reflexionar también sobre la desaparición del diagnóstico en sí del Síndrome de Asperger (SA), incluido ahora en esta nomenclatura única, poniendo énfasis, a nuestro entender, en la importancia de percibirlo como un funcionamiento mental igualmente autístico, aunque con ciertas capacidades preservadas, por las que muchas veces se ha sobrevalorado a estos niños, interpretando que la inteligencia que presentaban significaba también una inteligencia en la parte social. Y que por lo tanto, sus rarezas, a veces sus impertinencias, sólo podían ser explicadas por problemas de conducta disruptiva y desafiante.

Sin entrar en la discusión de si cada vez se sobrediagnostica más el Trastorno o no, pensamos que lo más importante de todos estos cambios debería implicar una conciencia generalizada en el ámbito escolar de la existencia de estos alumnos con un funcionamiento mental igualmente TEA que no es el fácilmente detectable, grave, estructural. Y nos preguntamos en este artículo si son precisamente estos alumnos con un TEA más leve, los que pueden presentar un sufrimiento más importante con riesgo de crisis graves por haber sobrevalorado sus capacidades cognitivas.

¿Cómo se viven por parte del maestro y el resto de compañeros el rechazo, las respuestas socialmente inadecuadas, la pasividad, o por el contrario, las explosiones de rabia y la inflexibilidad mental? ¿Se entienden como una forma de expresión de sufrimiento insostenible o bien se viven como las conductas de un niño maleducado, desafiante y repelente?

En muchas ocasiones, como maestros, debemos acordarnos día a día, de que aquel alumno, que es mejor en algunas materias que el resto de la clase, está afectado de TEA, y que es este autismo lo que explica las conductas inoportunas, aparentemente desafiantes, o incluso de desprecio a la autoridad del maestro, tan difíciles de poder acompañar.

Este artículo pretende recoger el sufrimiento de estos niños con las capacidades más preservadas. También se relatan experiencias grupales e individuales de niños y chicos diagnosticados con un TEA leve a través del cual se pretende observar la angustia que manifiestan a nivel social, el desconcierto y el malestar que pueden vivir y la decepción de no sentirse comprendidos en el esfuerzo que deben hacer

para mantenerse y sostenerse dentro de un entorno que a veces les resulta "marciano".

¿CÓMO SON LOS ALUMNOS CON UN PERFIL TEA LEVE EN LA ESCUELA?

Difícil describirlo, cuando el término engloba a niños con manifestaciones a veces tan diferentes.

A menudo se describe a niños perfeccionistas, meticulosos, con necesidad de mantener un orden y unas rutinas invariables para cada día del curso.

Son torpes motrizmente y los deportes normalmente no les gustan, y menos los deportes en equipo. Suelen detestar el juego estrella de la hora de patio: el fútbol.

También se describe la frecuente predilección por unos temas recurrentes en los que dedican buena parte de su tiempo, almacenando mucha información sobre aquellos temas. Trenes, volcanes, animales, planetas... En su tiempo libre, pueden preferir ir a la biblioteca antes que al patio a jugar con sus compañeros.

Suelen presentar un buen nivel de lenguaje, pero puede ser extraño; muy a menudo pseudoadulto con palabras que no corresponderían por edad, y lo que dicen no siempre va dirigido a establecer comunicación y relación con los compañeros, sino más bien parecería un monólogo incesante de sus intereses repetitivos, dando por supuesto que a los demás les interesa igual que a ellos, con graves carencias en la capacidad empática, y mostrando una falla básica en la teoría de la mente (Baron-Cohen, 1985).

Pueden parecer maleducados o pedantes, porque no entienden ciertas normas implícitas que rigen el mundo relacional. Esto hace que puedan decir ciertas verdades incómodas a maestros o compañeros sin haber captado como pueden haber herido o incomodado al otro.

Ramón, de 10 años, dibujó en la pizarra de su clase un pene gigante. La maestra, cuando entró en el aula preguntó quién había hecho aquello. Y Ramón, satisfecho, levantó el dedo y dijo que había sido él. Al recibir el enfado de la maestra, el niño se puso a llorar. No lo entendía. ¡Todos los niños dibujaban penes a todas horas! ¡Y todos reían! ¡Era algo divertido que hacía reír a todo el mundo!

Lo que no había podido percibir Ramón, es que los otros niños lo dibujaban cuando la maestra no los veía, y si lo veía, no se delataban a ellos mismos. Él quería hacer reír a los demás, buscaba la forma de hacer amigos, pero no comprendía los códigos sociales para conseguir el éxito. Los compañeros se rieron todos. Pero no reían con él. Se reían de él.

De esta viñeta podríamos poner el énfasis sobre el rasgo característico del TEA: la no comprensión de la norma social. Pero queremos incidir, por el objetivo que realmente nos ocupa, en el hecho del desconcierto del niño ante la imposibilidad de entender la reacción de la maestra. También de la cantidad de actuaciones diarias de un maestro o de un compañero que un niño como Ramón no entiende, desencadenando en él un sentimiento de tipo persecutorio por el cual creen que todo el mundo les va en contra. Muchas veces nos hemos encontrado alumnos que

acaban desarrollando una sintomatología de carácter más paranoide, debido a este hecho. Y esto desencadena casi inevitablemente en crisis y descompensaciones graves.

Muchas veces, se nos describen los niños con este perfil TEA como niños aparentemente insensibles a las emociones de los demás, como si lo que les pasara a los otros no les afectara en absoluto.

¿Pero es tan eficaz la burbuja autista? ¿O a pesar de la aparente desconexión algo llega dentro? Y si algo entra, ¿qué es?

Ramón, Martí, Robert y Daniel, son alumnos del Centro Carrilet. Todos ellos comprenden edades entre los 9 y 11 años. Perfil TEA leve en modalidad de escolarización compartida con la escuela ordinaria. En este momento están en clase haciendo una sesión de psicoterapia grupal a través del juego.

Ramón, con grandes dificultades para contenerse cuando no se siente mirado por el otro constantemente y cuando los compañeros no aceptan llevar a cabo las ideas que él propone, empieza a descontrolarse porque nadie quiere jugar a lo que él quiere, tirando piezas de construcción en el juego que están haciendo los demás; no se aguanta en la silla y se va tumbando en el suelo, poniéndose bajo la mesa y molestando y golpeando las piernas del resto de los compañeros. Ríe de forma maníaca sin poder parar ni escuchar lo que se le intenta decir. La maestra y la psicóloga con quienes están haciendo la actividad, deciden coger a Ramón para ayudarle a parar. Le cogen las manos, sólo no puede sostenerse. Los otros, sin embargo, siguen en la mesa. Ríen, juegan y hablan entre ellos como ajenos a la tensión del momento. Ramón va bajando la intensidad de su angustia pero se mantiene en el suelo, bajo la mesa, con la psicóloga que lo contiene. La maestra pregunta entonces sobre lo que está haciendo cada niño. Desde la tranquilidad más absoluta Martí ha partido un bloque de plastilina por la mitad: es una grieta que ha partido la tierra en dos, porque ha habido movimientos sísmicos de alta intensidad bajo tierra. Daniel había construido un templo con piezas de madera, que en estos momentos está destruido: "ha venido un terremoto y lo ha arrasado todo. Robert hace 5 minutos que ha pedido una hoja para hacer un dibujo: es un juego que a primera hora de la mañana él y Ramón han pensado que jugarán en el patio.

Los tres, como desconectados del sufrimiento de Ramón, y siguiendo cada uno con su historia, nos muestran, sin embargo, que de alguna manera perciben lo que está sucediendo. En forma de terremotos que todo lo arrasan, movimientos sísmicos bajo tierra (y bajo la mesa) o sencillamente pensando en él pero en una situación idílica y calmada de juego. No pueden acercarse al dolor del otro, y podríamos decir que se aíslan en su juego mostrando una apariencia de tranquilidad y placidez. Pero en sus producciones, en sus manifestaciones más inconscientes proyectadas en el juego nos dan la pista que aquello ha entrado dentro, pero de forma no mentalizada (Fonagy, 2002), sin posibilidad de ser pensado ni elaborado por sí mismos.

En este caso, la conducta de aparente desconexión sobre lo que sucedía a su alrededor ha sido desencadenada por la angustia de un niño. Pero de igual manera podría haber sido el descontrol social de un patio, el comentario irónico de un compañero o el castigo de un maestro ante alguna conducta no comprendida. Un

alud inconexo de inputs que hacen que el niño con TEA ponga en funcionamiento mecanismos defensivos, de protección, de tipo autístico tales como el no contacto ocular, la autosensorialidad, adhesión a rutinas o temas repetitivos. Si la "excitación fisiológica" que genera la emoción no puede ser mentalizada, hay que encontrar formas de desconexión porque si no, sería insostenible.

En esta tipología de TEA, el maestro debe tener presente, sin embargo, que:

- A pesar de que pueda ser un alumno que no trae problemas conductuales en el aula porque los mecanismos defensivos de desconexión le funcionan, no quiere decir que la ansiedad acumulada a lo largo de todas las jornadas escolares no estalle en un momento posterior (sobre todo en la adolescencia) o en ámbitos diferentes a los de la escuela, como por ejemplo en casa. Niños que son invisibles en la escuela y que las crisis se quedan de puertas adentro de su casa. Los TEA más "invisibles" hay que observarlos incluso con más preocupación que los TEA más explosivos, rápidamente detectables por los problemas conductuales que generan dentro de la escuela.

Pero hay otro perfil de alumnado con TEA leve, que queda muy bien recogido en el artículo de Recio sobre los pacientes con SA (Recio, M. 2015). Alumnos que ante la no comprensión de una situación manifestarán conductas de tipo más explosivo, incluso agresivo. No veremos niños desconectados, invisibles. Sino niños "demasiado visibles" por sus conductas disruptivas que amenazan con el caos total en el aula. Niños que corren el riesgo de ser etiquetados como un trastorno de conducta, pero que en el fondo su base es la misma rigidez mental, dificultades de simbolización y comprensión de la mente del otro que hay en un alumno con TEA. Niños que anteriormente hubieran sido ubicados dentro del diagnóstico de Psicosis Infantil actualmente desaparecido de los manuales diagnósticos.

En esta tipología de TEA, el maestro debe tener presente, que:

- La diferencia con un niño disruptivo, conductual, es que éste sabe perfectamente que su conducta hiere al otro, porque no tiene falla en la teoría de la mente. Pero el TEA agrede o explota sin tener conciencia en ese momento de lo que puede representar en el otro lo que está haciendo. No pueden ponerse en la piel de quien recibe la agresión (verbal o física). El castigo del maestro, pues, sin un intento de explicar qué es lo que ha sucedido, le servirá de poco, porque tampoco entenderá de donde ha venido el castigo.

Con todo, hace falta, tanto en un perfil como en el otro, entender que en la base de la desconexión o de la explosión hay un GRAN SUFRIMIENTO por la imposibilidad de descifrar los códigos sociales en los que se encuentran inmersos minuto a minuto en sus jornadas escolares.

¿CÓMO AYUDARLES A MENTALIZAR TODO LO QUE NO ES PENSABLE NI DIGERIBLE?

Siguiendo con la viñeta que narramos más arriba, cuando se acaba el tiempo de juego, la maestra y psicóloga iniciamos un espacio en el que pensar y hablar sobre lo ocurrido durante la sesión.

En esta ocasión, hacemos referencia de forma explícita a la desazón de Ramón. ¡Él quería hacer un castillo con unos soldados, pero nadie ha querido jugar con lo que él quería! ¡Qué rabia, qué susto que los demás no hagan siempre lo que nosotros queremos!

A la vez, hablamos también del susto que pueden generar los gritos y el enfado que todos hemos visto. ¡Era como si estuviéramos en medio de un terremoto! ¡Qué movimientos sísmicos de alta intensidad hemos vivido hoy! En este momento, se genera un silencio, pero es un silencio conectado. Se nota de alguna manera que están haciendo algún proceso de introyección de lo que se está hablando. Ramón puede comenzar a sostenerse sólo y ya no hace falta que la psicóloga le coja las manos. Martí dice: creo que ya sé qué ha pasado. Todos tenemos autismo, pero creo que Ramón tiene más autismo y no se ha podido aguantar. Cuando yo entré en Carrilet me pasaba lo mismo. Daniel se pone debajo de la mesa y le dice a Ramón que salga, que en el patio pueden jugar a los castillos como él quiere. Ramón, sin embargo, le dice que se marche de allí. La maestra comenta que quizás Ramón necesita estar sólo. Cuando estamos muy nerviosos y necesitamos calmarnos, queremos que nos dejen tranquilos. Robert asiente; dice que él a veces necesita estar sólo, y que esto es lo que le hace sentirse más tranquilo. Cuando está en el patio de la otra escuela (ordinaria) y se siente agobiado, busca un lugar para estar sólo, y dice que allí se siente a gusto.

Al cabo de un rato, Ramón decide salir de debajo de la mesa y se sienta en la silla, tapándose la cara con las manos. Dice: ¡chicos! ¡No sé qué me ha pasado, me he vuelto como loco! ¡A veces no me puedo controlar! Ramón ya no se ríe. Ahora llora.

Terminamos la sesión y es hora de ir al patio. Unos salen acompañando a Ramón, serios y con cierta voluntad de querer ayudar (aunque sin demasiados recursos para saber cómo hacerlo), conectados finalmente con lo que han vivido porque se les ha dado el espacio para poder poner palabras y para que pueda ser pensado. Y Ramón sale llorando, y también conectado con sus propios estados emocionales, pudiendo compartir desde la palabra (y desde el pensamiento) su angustia, antes desconectada y desmentalizada, que le había llevado a un estado de descompensación donde reinaba el descontrol motriz y la risa maníaca totalmente inadaptada a la situación.

UNA EXPERIENCIA GRUPAL CON ADOLESCENTES TEA

Recogemos ahora las inquietudes manifestadas de chicos adolescentes con TEA leve surgidas dentro de un grupo terapéutico que se realizó durante el curso escolar 2011-2012, todos ellos ex alumnos de Carrilet que habían dejado el Centro el curso anterior. Chicos de 13 años que habían sido escolarizados en modalidad compartida. Dos de los chicos pudieron volver a la escuela ordinaria con USEE (Unidad de apoyo a la educación especial) a jornada completa en la nueva etapa de secundaria (actualmente están cursando bachillerato). Los otros pasaron a una escuela de educación especial no específica, con un perfil de discapacidad leve.

Pensamos que debíamos ser nosotros quienes condujéramos el grupo: tutor y psicóloga referente durante sus años de escolarización en Carrilet. El grupo se reunía con una periodicidad semanal durante el primer curso de secundaria, para acompañarles en la incertidumbre del cambio, en la inquietud que les genera la

desaparición de un lugar de referencia y de contención durante tantos años. El grupo se inicia en el segundo trimestre, en el mes de enero. Era importante para nosotros dejar pasar un tiempo de ubicación en los nuevos espacios escolares sin Carrilet.

Describimos el transcurso de la primera sesión con la voluntad de que los temas y angustias que aparecieron puedan ser elementos de reflexión. Qué y cómo sufren, cómo necesitan espacios terapéuticos para entender y sostener lo que viven dentro del mundo social-escuela:

Están todos esperando en el vestíbulo y ya se puede sentir el movimiento y la excitación por la ilusión del reencuentro. Todo se calma al entrar en el despacho. Exceptuando la excitación latente de Raúl, los otros muestran seriedad y mucha rigidez. Son el grupo de Carrilet de siempre, pero están en otro contexto, vienen a hacer algo diferente y han iniciado un nuevo camino escolar que ya les ha separado en cierta medida.

El primero en hablar es Arnau. Un amigo de la familia ha fallecido. De pronto aparecen comentarios por parte de algunos de ellos sobre muertes repentinas o accidentes. Hablan de la desaparición de aquellos que mueren. En toda esta conversación, cada vez que uno habla, pone la mirada en el adulto, y tienen grandes dificultades en mirarse entre ellos.

Relacionamos todo lo que van verbalizando sobre la muerte y las desapariciones, con la pérdida de Carrilet, donde habían pasado tantos años. Carrilet también ha desaparecido, y esto les puede provocar angustia o un poco de miedo. Se genera un silencio y David dice: *"es verdad, pero nuestra cabeza es como un cajón. Podemos abrirlo y recordar cosas"*. Parece que los otros no le prestan atención, a pesar del silencio. Sin embargo, a partir de ahí empezamos a percibir un ambiente un poco más distendido. Haber podido verbalizar la angustia de la pérdida les ha tranquilizado.

Arnau habla, riéndose, de una chica, que al parecer conocen varios miembros del grupo, y dice que está enamorada de Leo (escolarizado en la ordinaria). Se escuchan risas nerviosas. Leo se incomoda, se le ve violentado, no sabe cómo posicionarse respecto al tema, ya que por un lado no tiene recursos para unirse y hacer broma, pero por otra le resulta muy difícil afrontarlo.

Mientras hablan, Raúl ha hecho un pene con la plastilina, y lo enseña a Arnau, que se ríe, con lo que Raúl empieza a hacer más penes abiertamente sobre la mesa. Leo no sabe qué hacer ni qué decir, David se ruboriza y empieza a coger plastilina para jugar, Mónica se muestra incómoda y mira a la psicóloga, pero Raúl y Arnau rien de forma descontrolada; no pueden contener la situación.

Queremos señalar que, días antes, la madre de Raúl (escolarizado en la ordinaria en jornada completa) nos había llamado preocupada, ya que su hijo en una excursión con la escuela se había bajado los pantalones y los calzoncillos delante de todos los compañeros para hacer broma y hacerse el gracioso.

En este momento de la sesión, decidimos intervenir, diciendo que se están haciendo mayores, que salen temas diferentes, nuevos, que no les habían preocupado hasta ahora y que quizás todo ello les pone nerviosos. Raúl dice: *"aquí podemos hablar de lo que queremos, ¿no? Esto no es como estar en casa con los*

padres". Preguntamos sobre lo que viven en casa, si notan que hay muchas prohibiciones. Leo enseguida interviene: "... no sé qué me pasa, pero no soporto a mi padre, no lo soporto, todo lo que hace me da rabia".

De Leo sabemos por los padres que ha empezado a tener mucho interés por los videojuegos de tipo bélico. En algún momento de la sesión hace referencia a ello, diciendo que le encanta matar personas gratuitamente en estos juegos. Dirá, riéndose con expresión de placer, que cuantas más personas consigue matar más a gusto se queda.

En un momento en el que se hace un silencio, Leo se atreve a volver a hablar: "*un momento. Quería decir algo. (Ayudamos al grupo a escuchar a Leo). Pues que hace unos días vinieron un niños de mi clase y me dijeron..."*

Leo se calla. Se ha puesto rojo, se le escapa la risa, con cara de vergüenza, a la vez que muestra una cierta ilusión que no sabe contener. Los otros están llenos de curiosidad, quieren que hable, pero él dice que no puede. Le salen algunas palabras, calla, vuelven a insistirle, pero no puede, hasta que finalmente, después de mucho rato de no poder seguir hablando dice, rápidamente y a trompicones: "*¡Me dijeron que una niña, que es la más guapa, estaba enamorada de mí!*" (Todo el mundo grita, de nervios, de excitación). "*Me dijeron que fuera a hablar con ella, pero yo no sé qué hacer. De momento no he hecho nada. Quería esperarme a venir aquí. Porque no sé si me dicen la verdad o si me dicen una mentira. Porque a veces se quieren reír de mí. Lo sé".*

Todo el mundo da su opinión, y en un momento dado, hacemos notar al grupo cómo se ayudan entre ellos. Verbalizamos la importancia de aquel reencuentro. Hace muchos años que se conocen y parece que hablar de los problemas o dudas con los que se están encontrando les ayuda, tal como lo habían hecho anteriormente mientras estaban en Carrilet.

Mónica empieza a recordar cosas de Carrilet, y el grupo la sigue. Esto anima a todo el grupo, recuerdan cosas que vivieron, cosas alegres, situaciones de risa, recuerdan a ciertas personas de la escuela, a otros compañeros. Algunos de ellos se levantan de la silla, emocionados. Impera un clima alegre, vivo, totalmente diferente al tono "de muerte" del principio de la sesión.

Retomamos la frase que anteriormente David había dicho: "*es verdad, pero nuestra cabeza es como un cajón. Podemos abrirlo y recordar cosas".*

Verbalizamos cómo han entrado en el comienzo de la sesión, de forma rígida, seria, con miedo a hablar, inquietud frente la novedad, y cómo poco a poco, han podido ir apareciendo emociones, movimiento, conversación. "*¡Estáis contentos! ¡Seguimos juntos y eso ayuda a pensar las nuevas cosas que pasan! "*

CONCLUSIONES

El relato de este grupo nos permite recoger algunos de los temas con los que nos encontramos cuando estamos ante chicos y chicas con un perfil leve de TEA: la muerte y la desaparición (aspectos más depresivos), la sexualidad, los amigos, el miedo, la tristeza o la rabia de que se rían de ellos, el hecho de no entender las intenciones de los demás y las dudas que esto les genera, así como la familia. Son temas definitorios de los adolescentes los conflictos familiares, la necesidad de

diferenciarse y rebelarse. La posición de los hijos ante los padres cambia de forma muy significativa, y también puede pasar con los chicos con TEA, pero parece que este cambio de relación no saben ubicarla, no pueden pensarla ni gestionarla del mismo modo, y por lo tanto, puede resultar una fuente de estrés aún más potente que en el resto de compañeros adolescentes. En un chico como Leo, que siempre había sido muy sumiso a las decisiones del otro, con poco deseo, en este momento empieza a aparecer la necesidad de diferenciarse, mostrando sentimientos que hasta entonces no existían en él, como la rabia o las ganas de rebelarse. Pero sin la capacidad de poder mentalizar los nuevos cambios internos, colocaba una "agresividad" lógica y diferenciadora de la adolescencia en la obsesión por los juegos bélicos de asesinar personajes.

Si antes los padres podían ser una fuente de contención, en esta época tan difícil para nuestros alumnos, la familia tampoco representa una "zona de confort" para ellos. Todo cambia: la escuela, la familia, los amigos. ¡¡¡Y ellos mismos!!! Demasiados cambios que deben ser recogidos y mentalizados en espacios terapéuticos, individuales o grupales.

Se debe hacer una buena detección de todos aquellos niños y adolescentes con TEA o con rasgos dentro del diagnóstico. Debe haber asesoramiento especializado a las escuelas que ayude a comprender el funcionamiento mental de unos chicos que aparentemente pueden parecer como los demás, con muy buenas capacidades para algunas cosas pero tan negados e incapacitados para otras. También tiene que haber un acompañamiento a los maestros que trabajan con estos alumnos en primera línea, niñas y niños que generan tanto desconcierto por el perfil tan disarmónico que presentan en sus capacidades cognitivas y sociales.

Los dos chicos que pudieron hacer un retorno completo a la escuela ordinaria al salir de Carrilet, fueron muy bien atendidos y comprendidos dentro de sus escuelas, muy sensibles e implicados en el acompañamiento y evolución de estos chicos. Pero también es lógico ver cómo en el grupo fueron los que más angustias manifestaban. Ellos podían vivir en un entorno más normalizado, pero precisamente por eso el sufrimiento siempre será mayor. En ambos casos se indicó, aparte del grupo, una psicoterapia individual que todavía dura.

Muy a menudo pueden aparecer aspectos más depresivos (por lo tanto más sanos) en los espacios terapéuticos, donde los problemas se pueden pensar porque hay tiempo para poner palabras. Dentro de la escuela todo va muy rápido, y el sufrimiento puede pasar a veces desapercibido.

Sufrimiento, que si no se detecta y no se tiene cuenta, puede ser el motivo de crisis o de fracaso escolar.

Referencias Bibliográficas:

- Baron-Cohen, S., Leslie, A.M. and Frith, U.** (1985). Does the autistic child have a theory of Mind? *Cognition*, 21, 37-46.
- Fonagy, P., Target, M., Gergeley, G, & Jurist, E.** (2002). *Affect regulation, Mentalization, and the development of the Self*. New York, Other Press.
- Recio, M.** (2015). Reflexiones sobre el Síndrome de Asperger. *Revista Maremagnum*. Ed. Autismo Galicia.
- Tustin, F.** (1986). *Barreras autistas en pacientes neuróticos*. Buenos Aires: Ed. Amorrortu.
- Wing, L.** (2011). *El autismo en niños y adultos. Una guía para la familia*. Barcelona: Paidós Ibérica.