

CÓMO LOS COMPAÑEROS INTERACTÚAN CON UN NIÑO AUTISTA EN UNA CLASE NORMAL

Graziella Fava Vizziello*, Maria Bet**,
Graziella Sandonà** y Vincenzo Calvo**

Key-words: Niño autista, integración, escuela, hándicap.

RESUMEN

En Italia, desde el año 1977 la Ley 517 ha sancionado el derecho de todos los niños a asistir a clases normales en escuelas normales, en un número reducido (máximo 20). La integración ha sido particularmente difícil con los niños afectados por distintas formas de comportamiento autista. En este trabajo, estudiaremos el proceso interactivo que se ha desarrollado en dos de las diez clases de una escuela primaria, donde diez niños autistas fueron integrados, cada uno en una clase distinta. El estudio se condujo a través de la observación de la interacción en las clases, el enfoque sociométrico de Moreno y el análisis psicolingüístico de las historias escritas sobre el niño autista por sus compañeros, comparándolo con los escritos sobre un compañero de su elección. El niño autista tiene una condición sociométrica de nivel medio (ej. es elegido por un número de compañeros que son muy populares dentro del grupo). Además, las observaciones indican que los niños muy vul-

* Graziella Fava Vizziello, profesora de Psicopatología General y Evolutiva, Facultad de Psicología, Universidad de Padua (Italia).

** Psicólogo.

nerables y con temor de confundir su propia identidad rechazan o imitan al niño autista, mientras que los niños inteligentes, bien adaptados y ricos emocionalmente interactúan con ellos de distintas maneras (escuchando, enseñando). Estos niños observan a su compañero autista y tratan de explicar sus síntomas y proponer terapias para el trastorno. También tienen una representación clara del trastorno y sus síntomas.

SUMMARY

In Italy, Law 517 has since 1977 sanctioned the right for all children to attend ordinary schools in normal classes, reduced in number (maximum 20). Integration has been particularly difficult with children affected by various forms of autistic. In this paper; we shall study the interactive process that has gone on in two of the ten classes of a primary school where ten autistic children have been integrated, each in a different class. The study has been conducted through observation of interaction in the classes, Moreno's sociometric approach and the psycholinguistic analysis of fairy tales written by classmates on the autistic child, compared with ones written on a classmate of their own choice. The autistic child has an average sociometric status (i.e. he is chosen by an average number of classmates who are very popular in the group). Moreover; observation shows that very vulnerable children with fear of confusion of their own identity reject or imitate the autistic children, while bright, well-adapted, and emotionally rich children interact with them in different ways (listening, teaching). These last children in fact observe their autistic schoolmate and try to explain his symptoms and to propose therapies for the disorder. They have also a clear representation of the disorder and its symptoms.

INTRODUCCIÓN

En el año 1977 se emitió en Italia un decreto presidencial sancionando un cambio cultural que se había desarrollado a través de los años. Este involucraba el cuidado y el tratamiento de niños y adolescentes afectados por problemas de incapacidad o de salud mental, junto con la rehabilitación y socialización. Desde ese momento, todos los menores tienen el derecho a integrarse a clases normales por lo menos hasta el fin del período escolar obligatorio. Las escuelas han agregado personal de enseñanza adicional. El personal adicional se provee con la presentación del certificado emitido por los servicios de salud.

Entre todas las dificultades involucradas en el proceso general de integración, los niños autistas representan el problema más complejo, planteando varias preguntas básicas, por ejemplo:

1. ¿Cómo reaccionarán los otros compañeros ante las anomalías psíquicas y de comportamiento del niño autista?
2. ¿Qué tipo de interacción surge en el grupo?

En Padua se adoptaron dos métodos diferentes para los niños autistas. Los que podían hablar algo fueron colocados en escuelas normales, y los casos más graves, que en 1977 fueron reunidos (de toda Italia) en una unidad de salud diurna, recibieron tratamiento especial hasta cuando se colocaron 10 clases de normal al interior del centro diurno, lo que, permitió de integrar un niño autista en cada una de las clases (Fava Vizziello, Bet, & Sandonà, 1990).

EL ALCANCE DEL ESTUDIO

Dentro de este marco, hemos estudiado el desarrollo del niño autista y el de sus compañeros, y la interacción entre

ellos, planteando aspectos diferentes de los que observaron en una situación muy distinguida (Diatkine & Denis, 1985; Manzano & Palacio Espasa, 1983).

En este trabajo informamos sobre el grupo de compañeros y su comportamiento y la reacción hacia el niño autista.

LA ESCUELA

Este lugar, con varios espacios al aire libre, es una escuela primaria creada por un grupo de padres con niños que carecen de problemas clínicos. Estos padres estaban dispuestos a probar una nueva experiencia escolar, pero con ciertas condiciones respecto a sus hijos y a los niños autista. Estas condiciones eran que, las clases no podían exceder de 15 alumnos y que habría solamente un niño autista en cada clase. La escuela funcionaba tiempo completo, con tres maestros asignados a cada clase. Además, un terapeuta de rehabilitación del centro de salud estaría presente según las necesidades. El equipo de salud (2 psiquiatras infantiles, 2 psicólogos, 1 asistente social, una fonoaudióloga, un ergoterapeuta y un terapeuta de La psicomotricidad) estuvo siempre presente y cumplía con las siguientes funciones: (1) terapia para el niño autista y su familia; y (2) consultores para el personal de enseñanza, conduciendo reuniones por lo menos una vez por semana, con el propósito de planificar y recopilar experiencias, además de varias reuniones informales.

Se estableció un programa basado en las necesidades y requerimientos personales de cada niño, incluyendo la oportunidad de estar a solas con un adulto durante el día. Un programa típico de un día en la vida de estos niños incluía: (1) transporte a la escuela por personal de salud, quienes hablaban brevemente con los padres al momento de retirarlo con respecto a posibles problemas ocurridos durante la noche anterior, (2) media hora de actividades comunes con el grupo

de la clase, de acuerdo con las necesidades del niño e involucrando a toda la clase en alguna actividad sensomotora y/o cantando canciones. Posteriormente, comenzaban las actividades curriculares y se desarrollaban de tal manera que el niño autista pudiera participar en alguna de ellas.

Todos los maestros estaban capacitados para liderar las actividades del grupo (algunos con actividades psicomotoras o de psicodrama), y todos estaban entrenados para la enseñanza en donde los niños juegan un papel activo. Permitían períodos de tiempo que duraran hasta 10-15 minutos en los cuales los niños autistas pudieran participar y sentirse apoyados por la clase, permitiéndoles progresar lentamente dentro de sus posibilidades. En la mayoría de los casos, el niño pasaba alrededor de dos horas en la mañana desarrollando actividades terapéuticas (actividades psicomotoras y terapia lúdica), a veces solo y a veces con otros niños autistas. Este era un período en el cual los otros niños necesitaban concentrarse, pero en el cual el niño autista también necesitaba emprender sus propias actividades. Todo lo demás se realizaba con el grupo de la clase, excepto en aquellos momentos en que el niño estaba muy ansioso o inquieto, en ese momento se le brindaba la oportunidad de calmarse y descansar.

LOS NIÑOS AUTISTAS

Luca y Darío son los dos niños autistas que consideraremos en particular. Destacaremos los aspectos más relevantes de los niños para facilitar la comprensión de lo que sus compañeros escribieron, del sociograma, y de la observación.

Luca es un niño de 10 años, que alterna entre momentos de armonía y casi seducción con los demás, y momentos en los cuales come todo lo que está a su alcance y tiene momentos de excitación motora en los cuales demuestra excepcionales habilidades de movimiento, generalmente a través del sal-

to. Es un niño muy atractivo, más alto que sus compañeros, y realiza las funciones básicas por sí solo. A veces se comporta como si tuviera alucinaciones auditivas y le dan berrinches. Su lenguaje está limitado a pocas palabras. Escucha música con mucho interés, siguiendo el ritmo con movimientos corporales. Ha estado bajo tratamiento desde los cuatro años, a esa edad, él se golpeaba constantemente, presentaba una carencia total de autonomía; no pronunciaba palabra; y cualquier acercamiento producía en él una severa crisis de pánico.

Darío también tiene 10 años y siempre está vestido como un señor noble y rinde homenaje a su vestimenta. Es distante, apático, no interesado, y nunca interfiere con los demás niños. Por el contrario, se irrita si los demás se acercan y puede reaccionar con ataques violentos de ansiedad. No habla. Ha estado bajo tratamiento en nuestro centro desde los cinco años, luego de haber estado internado en diferentes hospitales. Los padres informan que él hablaba bastante bien cuando tenía dos años y luego dejó de hablar por completo. Ha atravesado períodos en que se pegaba muy fuertemente. Nunca dio señales de distinguir a sus padres de otras personas hasta hace dos años.

LA INTERACCIÓN ENTRE LOS NIÑOS AUTISTAS Y LOS DEMÁS

A. Observación del Juego

Para resumir nuestras observaciones con respecto al juego, dividimos a los niños en tres círculos concéntricos (Figuras 1 y 2). El del centro incluye a los niños que se acercan a Luca y Darío para espontáneamente ayudarlos o relacionarse con ellos. El grupo intermedio consiste de niños que raramente se acercan a ellos, pero que lo hacen cuando se les pide. El grupo exterior se compone de los niños que decididamente tratan de evitar cualquier encuentro y, cuando se les acercan, tratan de alejarse o mantener distancia.

FIGURA 1

OBSERVACIÓN DEL JUEGO. LUCA: NIÑO AUTISTA.

1 CÍRCULO: niños que se acercan a Luca para espontáneamente relacionarse.

2 CÍRCULO: niños que raramente se acercan a Luca, pero que lo hacen cuando se les pide.

3 CÍRCULO: niños que decididamente tratan de evitar cualquier encuentro.

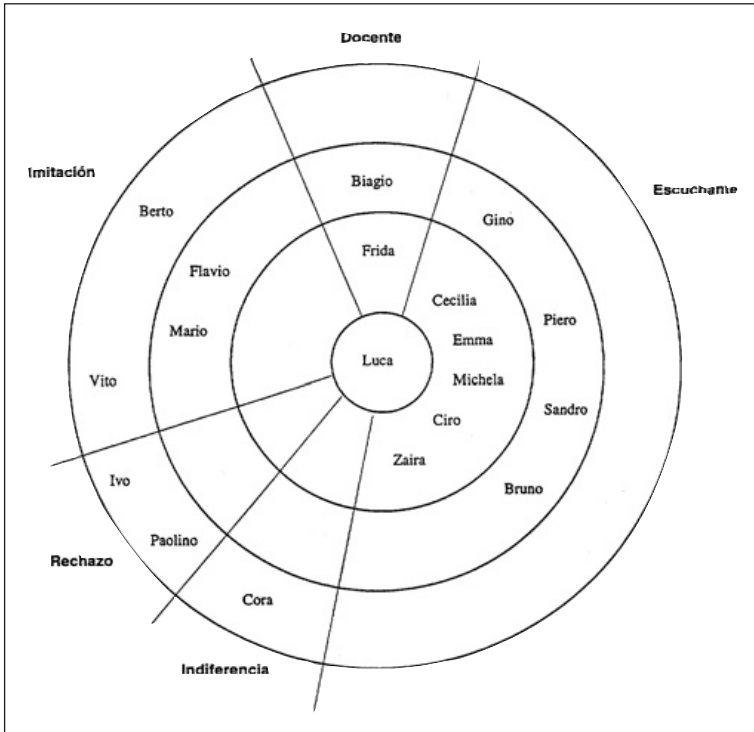


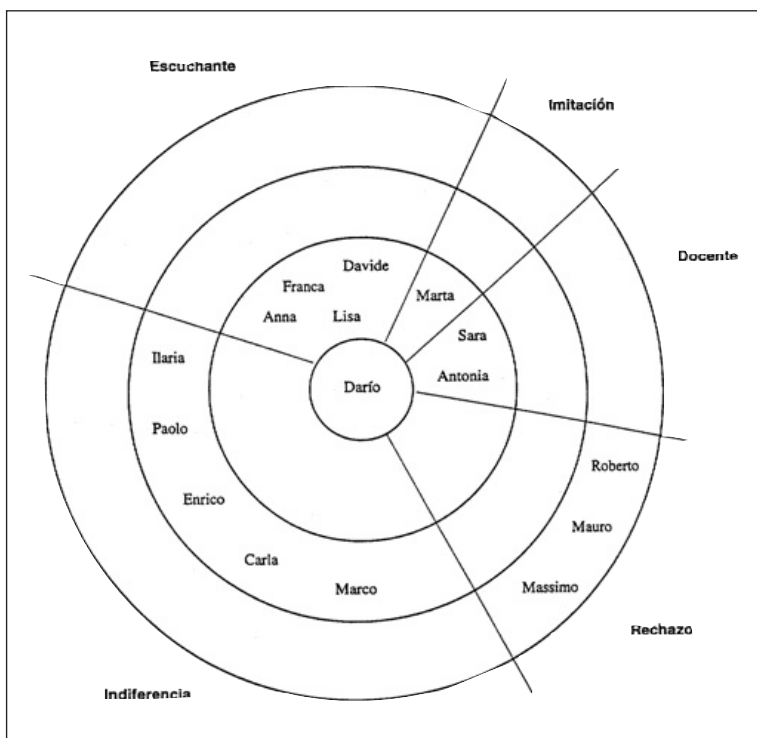
FIGURA 2

OBSERVACIÓN DEL JUEGO. DARÍO: NIÑO AUTISTA.

1 CÍRCULO: niños que se acercan a Darío para espontáneamente relacionarse.

2 CÍRCULO: niños que raramente se acercan a Darío, pero que lo hacen cuando se les pide.

3 CÍRCULO: niños que decididamente tratan de evitar cualquier encuentro.



También tratamos de clasificar la forma en que se llevaron a cabo los acercamientos y distanciamientos. En la categoría de *escuchantes*, colocamos a los niños que pueden acercarse, pueden mantener contacto físico sin ser molestos, mirar a los niños a la cara para hablarles, comportarse naturalmente, no imponerse o permitir que se les impongan y esmerarse por comprender lo que Luca y Darío quieren, interpretando sus mensajes a través de sus mímicas y sonido. También se quedan con ellos para ayudarlos, jugar, saludarlos, pero mantienen la distancia cuando Luca o Darío se enojan, acompañando sus gestos con palabras, y no se sorprenden cuando Luca se acerca y los toca. Lo alejan si invade su espacio privado y pueden defenderse de abrazos agresivos. Les preguntan a los adultos sobre Darío y Luca, y dan su opinión acerca de ambos. En otras palabras, son terapeutas natos.

En la categoría de *docente* encontramos a los niños que usurpan el espacio del niño autista, introduciéndolos a objetos o situaciones desconocidas. Imitan a los maestros y se quedan con ellos en tanto tengan alguna actividad que desarrollar. No comprenden cuando retirarse y utilizan un tono de voz dominante. A estos niños les asusta la situación y se defienden identificándose transitoriamente con la figura adulta.

La categoría de *imitador* incluye a los niños que se fusionan con sus compañeros y tienden a utilizar el contacto físico en vez del lenguaje u objetos. Reflejan una imagen idéntica de la ostentación extrema del niño autista y imitan desde lejos las palabras y gestos. Dan la impresión de tomar ventaja de la situación para expresar lo que quisieran decir y no se atreven.

La categoría de *rechazo* está compuesta por niños que utilizan sus expresiones y lenguaje únicamente como medio para controlar las cosas desde lejos. Estos niños tienen mucho miedo y son muy frágiles.

B. Acercamiento Sociométrico

Metodología

Hemos analizado el material habitualmente reunido por los maestros de dos clases de quinto grado (cinco años después del comienzo de la escuela primaria) con niños de 10 años: clase 5A (la clase de Luca) y clase 5B (la clase de Darío).

Obtuvimos resultados del ensayo sociométrico Moreno (1953) en respuesta a las dos siguientes preguntas:

1. ¿Con cuáles compañeros prefieres jugar?
2. ¿Con cuáles compañeros no te gusta jugar?

Propusimos un número limitado de respuestas (5): primero, porque en cualquier caso existe una gran correlación entre un número de elecciones limitadas o ilimitadas, o rechazos y segundo, porque si hubiéramos dejado a los niños libres para elegir, el cuadro de aceptación o rechazo del niño autista hubiera sido más confuso, dado que cada uno podría nombrar a todos los compañeros.

Al procesar las respuestas, tomamos en cuenta la conformación total de la clase utilizando un modelo sociométrico y dos sociogramas, una para las alternativas y otra para los rechazos, que también toman en cuenta las alternativas recíprocas. Esto nos permite tener una visión comprensiva de la estructura y dinámicas de la clase. Por lo tanto, prestamos especial atención al niño autista desarrollando para él un sociograma individual (Figuras 3 y 4), y uno para el niño que lo eligió.

Teniendo en cuenta que cada individuo en el grupo se considera el centro de una red relacional, hemos definido la condición sociométrica de cada niño en base a los siguientes grupos:

- Popular: individuos que son elegidos por sus compañeros significativamente por encima del promedio.

FIGURA 3
CLASE 5A. SOCIOGRAMA INDIVIDUAL DE LUCA

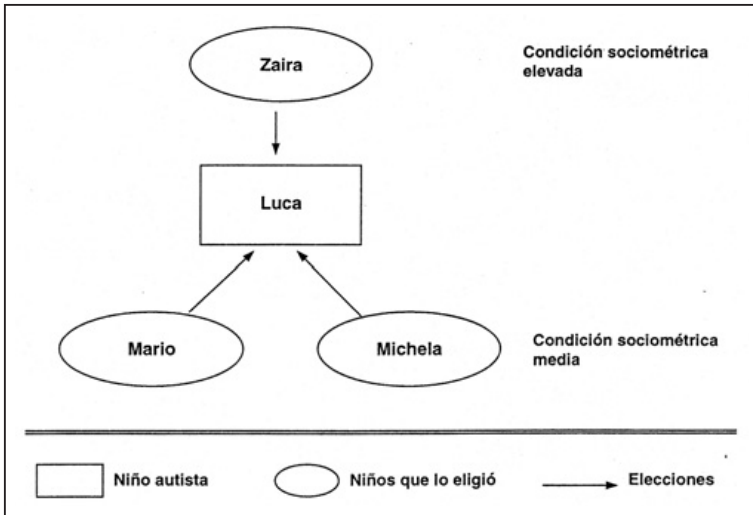
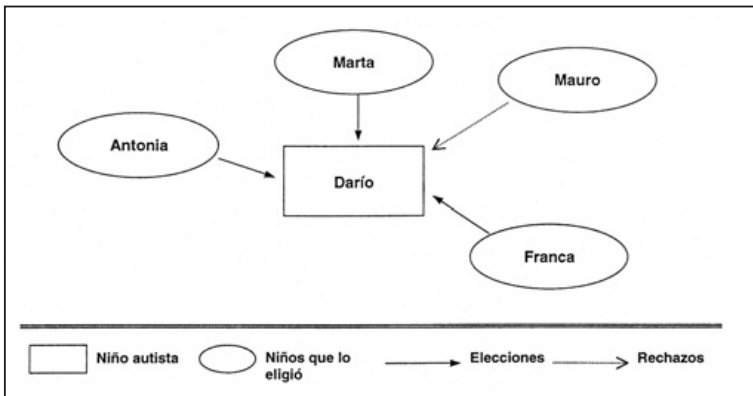


FIGURA 4
CLASE 5B. SOCIOGRAMA INDIVIDUAL DE DARÍO



- Rechazado: individuos que son rechazados por sus compañeros significativamente por encima del promedio.
- Condición media: individuos que están por debajo del promedio estadístico con respecto a las elecciones como a los rechazos.

Análisis de los resultados

Observando el sociograma individual de Luca (Figura 3), vemos que ha sido elegido por Zaira, con una condición sociométrica elevada, y por Michela y Mario, con una condición sociométrica media. Zaira recibió principalmente elecciones altamente calificadas, provenientes de niños con condiciones sociométricas elevadas-medias. Los sociogramas individuales de Michela y Mario son menos favorables que los de Zaira, pero están en buena posición, con pocos o casi ningún rechazo. Por lo tanto, aunque Luca no tiene un puntaje significativo, no tiene una condición sociométrica escasa y está dentro de los niños que tienen una relación equilibrada con los demás.

Darío (Figura 4) es elegido por Marta, quien tiene una condición sociométrica elevada y por Antonia y Franca, con condición sociométrica media. Por lo tanto, a través de estos tres niños puede incluirse a Darío en los tres subgrupos espontáneos. Sin dudas, él opondrá mayor resistencia si se lo involucra en juegos competitivos.

Los sociogramas muestran como ambos niños autistas tienen un lugar garantizado por sus compañeros que tienen una riqueza interior particular en esta etapa del desarrollo. Por ejemplo, aquellos que pueden “dar”.

La pregunta que permanece es hasta dónde esto es espontáneo y hasta donde está ligado al deseo de intervenir con el estímulo recibido de los adultos involucrados, pues los niños con mejor desarrollo se dan cuenta de lo que los adultos les piden.

Otro aspecto importante está relacionado con los niños que imitan a Darío y Luca. Ellos no eligen a su compañero autista, sugiriendo (como lo veremos en detalle más adelante) una necesidad de permanecer distintos a ellos. De hecho, atraviesan por un período de crisis interna hasta tal punto que ni siquiera necesitan de la aprobación de sus maestros con respecto a sus elecciones.

Al evaluar los resultados más sobresalientes de la observación y el sociograma, debe tenerse en cuenta que las figuras de observación (Figuras 1 y 2) indican el comportamiento de los niños y los sociogramas (Figuras 3 y 4) resumen las elecciones conscientemente efectuadas por ellos, requiriendo reflexión, y en consecuencia, interviniendo más el ego.

Por lo tanto, podemos asumir que algunas elecciones dirigidas hacia Darío y Luca, quienes tienen una condición sociométrica media, no corresponden firmemente a los deseos reales del niño ni a su comportamiento.

Análisis comparativo lingüístico de las narraciones

Las narraciones escritas por los niños sobre el niño autista y sobre otro compañero de su elección fueron producidas expresamente para esta investigación.

La narración se consideró como un acto por el cual se producen y organizan nuevos personajes y lugares imaginarios, basado en lugares concretos y personajes derivados de la experiencia (Eco, 1979; Stern, 1985, 1994; Smorti, 1993).

Se les dijo a los niños, "Escriban una historia sobre uno de sus compañeros", y un mes después, "Escriban una historia sobre Luca o Darío". El análisis del trabajo escrito se basa en autores que han estudiado la estructura de la historia/cuento (Propp, 1928; Grice, 1975; Greimas, 1970, 1976, 1979, 1983; Levorato, 1988; Main & Goldwyn, 1994; Bremond, 1973; Hamon, 1977; Prince, 1982).

Las narraciones se analizaron en los niveles (1) sintáctico-funcional (descripciones del contenido y plan), indicando los papeles que representaban los personajes, y (2) a través de una hipótesis interpretativa de índices semióticos. El objetivo fue inferir el contenido psicológico de la representación mental de los niños de su compañero autista.

Se les solicitó a los niños escribir dos narraciones, con un intervalo de aproximadamente un mes entre ambas. La primera narración (A) se tituló: “Inventen una historia cuyo protagonista es uno de sus compañeros”; y la segunda (B): “Inventen una historia cuyo protagonista es Darío/Luca”.

El título de la narración A hace que el protagonista de la historia sea un compañero con quien comparten situaciones y asegura que cada escritor tenga elementos para el contenido.

El propósito de la primera historia fue: (1) conocer cuales niños eran elegidos para una historia escrita; (2) asegurar que los niños comprendían y llevaban a cabo el ensayo y producían una historia con la presencia de “signos característicos textuales”, como por ejemplo “Había una vez... en un lugar muy lejano...”; y (3) tener una base para un análisis comparativo psicolingüístico, para comprender las características del niño autista, expresadas en la historia B.

LOS TEXTOS

Ahora proveeremos algunos ejemplos sin informar sobre todo el análisis; mencionaremos las conclusiones de la comparación entre la historia sobre el compañero elegido y la del niño autista.

Berto - Piero

Esta historia comenzó en una pequeña aldea donde vivía un niño llamado Piero. A él le gustaba mucho ir a la escuela y

le iba bien en todas las materias, especialmente en matemática. Cuando regresaba a casa hacía toda la tarea. Todos los días después del almuerzo corría por el campo y jugaba con las flores y las mariposas.

En esa aldea vivían algunos niños que robaban a la medianoche en los sótanos de los pobladores y la policía no sabía que hacer. Por último decidieron llamar a un detective de Europa. Cuando él llegó en el ferry, varios de los aldeanos fueron a su encuentro, no así Piero, quien pensaba que los detectives eran inútiles. Piero quería encargarse él mismo de los alborotadores.

Una noche se encontró con ellos y les dijo firmemente; “si ustedes no se van, llamaré a la policía y los haré arrestar”. Luego de escuchar esto, los alborotadores salieron corriendo porque tenían miedo y la aldea quedó liberada. A Piero lo nombraron alcalde de la aldea.

Berto - Luca

Esta historia comenzó en un aula de la escuela. En esta clase hay un niño que se llama Luca. A Luca lo acompaña una asistente llamada Chiara que lo cuida y le enseña muchas cosas. A veces Luca emite sonidos muy extraños y ensordecedores y la maestra tiene que parar la lección por el ruido.

Un día Luca caminaba por el parque con Chiara cuando de repente él se tropezó con una piedra y se lastimó la pierna. Chiara llevó a Luca al hospital para que le curaran la herida.

Sus padres, que estaban muy preocupados, salieron corriendo al hospital. Los doctores les dijeron que la pierna estaba muy lastimada y tenían que amputarla. Ellos se sintieron muy tristes. Llegó el día en que tuvieron que amputarle la pierna. Después de la amputación Luca se sintió mucho mejor.

Los padres de Luca hicieron una gran fiesta en su honor. Como a Luca le encantaban las tortas, ni siquiera dejó una porción para sus padres.

Comparación de las narraciones (Berto)

La principal diferencia entre las narraciones está en el tema, el eje principal, y los aspectos semióticos del protagonista. Berto decide hablar sobre un héroe y luego es forzado a hablar de una persona impedida. En la primera narración, él asume las características del compañero ideal, aunque éstas están exaltadas. Nos cuenta sobre su deseo de ser lo suficientemente bueno para ayudar a salvar a otros. En la segunda narración, hace que el protagonista enfrente un accidente que, en realidad, es más atribuible a las dificultades del autor que a la falta de agilidad de Luca. Berto entiende la falta de comunicación verbal de Luca, su balbuceo y la falta de diferenciación de los sonidos.

Al comparar ambos textos, Berto excluye la posibilidad de relacionarse con Luca, quien despierta temores de diversidad, falta de adecuación y sentido primitivo, de los cuales él se defiende a través de la amputación final.

Ahora mostramos una historia de la Clase B.

Marco - Davide

Muy lejos en Rusia había un gran circo, el Circo de Moscú, todos consideraban que era el más importante. En este circo había solamente un principiante, Davidoschky Bortolovich. El no podía actuar en público porque el Circo de Moscú ya tenía una estrella: un tal Lisivich Bollettinschky, que era muy bueno en el trapecio y en otros equipos de acrobacia.

Davidoschky era muy talentoso, pero nadie se había dado cuenta de ello. Mientras tanto, Davidoschky simplemente trabajaba como presentador, aunque quería ser acróbata a cualquier precio. Cuando estaba solo, él subía a lo más alto y pretendía ser la estrella del circo. Imaginaba que él era la atracción de la función y que todos lo aplaudían. Pero solamente era un sueño. Mientras soñaba realizaba todos los

actos, porque en su mente él estaba en el show y no podía equivocarse. Sino, dejaría de ser una estrella. Mientras él soñaba lo vio Lisivich y sintió miedo, como si Davidoschky le hubiera quitado el lugar, dado que era muy talentoso. Lisivich se sintió desilusionado y un día mientras pensaba en Davidoschky se cayó del trapezio y se fracturó su mano derecha. Es así como Davidoschky tuvo la oportunidad de convertirse en estrella. Realizó muchas funciones, y su sueño y todo lo que él había imaginado se convirtió en realidad ese día.

Marco - Darío

Estamos en el sistema solar, cerca de Saturno, más precisamente en Júpiter, el planeta más grande, aunque no el más hermoso. En ese planeta vivía un niño llamado Darío, también se lo llamaba 000000086. Tal vez sea mejor llamarlo Darío, ya que es más fácil.

A Darío no le gustaba Júpiter. No le gustaban las guerras galácticas y quería irse. Darío quería ir a Saturno. A él le atraían los dos hermosos anillos de ese planeta, desde donde podía apreciar el panorama espacial. Su huida comenzó cuando empezó una guerra galáctica en Júpiter. Una bomba radioactiva golpeó a Darío y perdió la voz, pero no dejó de lado la idea de ir a Saturno. El luchó y luchó y luchó hasta que al final logró ir. En un principio se instaló bien, pero luego se sintió abatido porque no podía hablar. Entonces se fue a uno de los maravillosos anillos y observó el panorama celestial excepcionalmente hermoso; y lo que vio fue un pequeño gran planeta. Desde adentro escuchó una voz que le decía que ese era el lugar para él. Entonces voló y voló hasta llegar a la Tierra, y descendió y descendió hasta la pequeña gran Tierra, donde 16 niños le dieron la bienvenida. Estos niños cuidaron de él y lo atendieron y esos mismos niños ahora están escribiendo una historia titulada, "Inventen una historia cuyo protagonista es mi compañero Darío, también llamado 000000086".

Comparación de las Narraciones (Marco)

El desarrollo de la historia es diferente en ambos textos, aunque la presencia del autor es muy coherente. En ambas historias el héroe es positivo, el tópico es la realización y el eje es la voluntad.

Marco presta atención al contenido emocional con respecto a la percepción del yo (ser talentoso en el texto A, encontrar el lugar ideal en el texto B), aunque no descuida las observaciones denotativas de sus compañeros, como ser la proeza de Davide y la mudez de Darío.

Existe una gran importancia ligada a los pensamientos internos de los protagonistas quienes tienen este papel por virtud de su perseverancia y fuerza de voluntad. El uso cuidadoso de metáforas muestra el empeño de Marco por comprender la condición de Darío. No obstante, al mismo tiempo, él expresa todas las dificultades involucradas para relacionarse con él: 000000086 es un niño de un lugar muy lejano, que busca algo que no está claramente definido.

Resultado de los análisis de todas las historias

El significado emocional de la imagen en las narraciones A y B

Cada niño tiene su propio estilo de narración, por lo tanto la composición y el ritmo de ambas historias escritas por el mismo niño se asemejan más que cualquiera de las otras dos historias en la misma serie. Existe un cambio de ritmo en varias de las narraciones B en comparación a los textos paralelos. La mayoría de las narraciones A se basan en la alineación de la comunicación y reintegración. En las narraciones B se abre otra idea al final de éstas, y prácticamente se forman dos historias en una. Este recurso le otorga al protagonista más fuerza (Fava Vizziello, Bet & Sandonà, 1990).

Consecuentemente, la relación profunda entre el ritmo de la narración y *la conexión lógica del contenido frecuentemente*

se rompe en los textos B, tanto así que emergen soluciones ambiguas sin que el autor se de cuenta de ello. Mientras que desean demostrar que su historia tiene un final feliz, se olvidan que en la realidad el protagonista ha podido evadir la represión del espacio imaginario positivo que se le ha otorgado, para mantener las características de la verdadera persona, con todas sus fallas y problemas. Esta contradicción por parte del joven escritor, que es casi un *error de pluma*, es la base para asumir que los niños son ambivalentes hacia Luca y Darío. No obstante, la interpretación psicológica del significado de este *error de pluma* varía de caso en caso: de una hostilidad oculta a sentimientos de empatía.

Entonces, si consideramos estas narraciones en términos de la calidad negativa del final en vez de una incoherencia lógica, podemos agregar otras narraciones cuyas historias no son ni incoherentes ni ilógicas: al final el protagonista simplemente permanece perpetuamente y desesperanzadamente enajenado. La presencia de estos signos, que indican una falta de congruencia, aparentemente se deben en primer lugar a que la segunda historia implica una involucración emocional distinta.

Además de plantear el problema de la presencia de su compañero autista, los niños trataron de asimilar su comportamiento con el propio. Tanto Darío como Luca aparecen como "Islas de significado". Los esfuerzos por comprenderlos dentro de un patrón sucesivo demuestra que para considerarlos semejantes, los niños deben completar mentalmente la imagen rota que reciben y integrarla con las respuestas que ellos mismos proveen y que son parte de su propio comportamiento. Además, la variedad de los contenidos elegidos para expresar sus emociones está relacionada con las imágenes opuestas que Darío y Luca resumen: niños poderosos, difíciles de abordar, pero también compañeros cómicos y melancólicos que hay que conocer mejor. Las connotaciones de los protagonistas de las narraciones A y B han sido analizadas y sintetizadas.

INTEGRACIÓN EN AMBAS CLASES

A través de la observación hemos podido identificar las actitudes de Darío y Luca con respecto a sus compañeros y viceversa, y dividir a los niños en grupos de acuerdo a comportamientos similares. También nos ha permitido indicar áreas relacionales en el juego. El ensayo sociométrico ha demostrado la condición de cada niño, incluyendo en el grupo a Luca y Darío. No obstante, las narraciones son importantes para comprender las experiencias de los niños.

La primera conclusión concierne la capacidad de cada grupo de la clase de aceptar o rechazar a su compañero psicótico. Distinguimos esto de la capacidad de relacionarse con ellos, en vez de demostrar hasta donde la relación es mutua, meramente demuestra la capacidad de tolerar a un niño “diferente” sin ser agresivo, indiferente o excluyente. Esta capacidad se ha demostrado principalmente en los índices cuantitativos, tales como el número de compañeros que eligen a Darío y a Luca en el ensayo sociométrico. Los que se acercan a ellos (Figuras 1 y 2) y los que los eligen como protagonistas en su narración A. Darío y Luca son aceptados dentro de la clase.

Los niños son elegidos con suficiente frecuencia como para incluirlos en el área intermedia, pero los compañeros que los eligen tienen una elevada condición sociométrica. Por lo tanto, Darío y Luca están bien “protegidos”.

La cantidad de niños que pueden tener cerca a su compañero “diferente” es mucho mayor. Únicamente unos pocos los excluyen.

Por último, cuatro niños eligen a Darío o Luca como los protagonistas en las narraciones A. Esto significa que los narradores le prestan especial atención y su elección los coloca entre los compañeros que pueden tomarse en consideración. Dado que de estos cuatro, tres niños son gemelos, supo-

nemos que esta elección también ha ayudado al equilibrio interno con respecto a la diferenciación con el otro.

Sobre un análisis general de las narraciones, vemos que la aceptación general del grupo de Darío y Luca está correlacionado con la imagen que tiene la clase de ellos, y la experiencia que surge de la comparación de todos los textos.

Esta aceptación explícita de Darío y Luca también puede evaluarse en vista del hecho que los niños no niegan que ellos son diferentes; por el contrario, ellos reconocen muy precisamente y pertinentemente, como lo podemos ver de los aspectos semióticos de las narraciones A y B; ellos muestran su involucración emocional colocando a Darío y Luca en una estructura narrativa fantástica basada en esta diferencia.

Para concluir, los niños que logran vivir junto a Luca y Darío son los que, en las acciones y reacciones que son extrañas a ellos, reconocen la presencia de sentimientos y emociones similares a las de ellos, aunque se deben a su imaginación o están en ella.

Por otro lado, los niños que rechazan a Darío y Luca son los que, a un punto más extenso, privan el comportamiento de sus compañeros de sentimientos indistintos similares al de ellos mismos. Su imagen pertenece al binomio débil-pasivo o fuerte-agresivo. Podemos deducir que los niños que aceptan a Darío y Luca son los que sienten que sus compañeros autistas tienen una dimensión emocional como ellos, no temen que su propia personalidad sea confundida o atacada. Los niños que rechazan a sus compañeros psicóticos son los que temen a una de estas dos probabilidades. Otros factores tienen una conexión con las dinámicas del grupo y comprueban ser fundamentalmente importantes.

En primer lugar, existe una relación directa entre la baja condición sociométrica y el rechazo hacia Darío y Luca, y la media o alta condición sociométrica y la posibilidad de relacionarse con ellos.

Los niños que son rechazados por sus compañeros no parecen estar interesados en crear vínculos con el niño psicótico, en tanto que los muy populares son capaces de permitir el desarrollo de una "amistad extraña". Además, los niños más populares en el sociograma frecuentemente coinciden con los que aceptan y entienden fácilmente los llamamientos de solidaridad de la familia y docentes.

En segundo lugar, los niños intelectualmente más desarrollados (aunque no en todos los casos) son los que ofrecen apoyo a sus compañeros, en tanto que los que tienen serios problemas les asusta una realidad que son incapaces de comprender.

En tercer lugar, las niñas están más frecuentemente en compañía de Darío y Luca. Esta consideración también está ligada a un aspecto interesante del juego. En el grupo las niñas son las que dedican más tiempo a los juegos simbólicos y cooperativos, sin la estructura cerrada de los competitivos.

Desde un punto de vista educacional, la variable de planeamiento didáctico no debería ser subestimada en la integración, pero tal vez ya esté ligada a factores culturales en los cuales las mujeres como personal de integración es uno de varios aspectos. Por consiguiente, existe un predominio de mujeres en las profesiones de ayuda (escuela, salud, asistencia) que requiere de: (1) capacidad para aceptar situaciones de largos períodos de tiempo; (2) capacidad para encubrir la presencia de uno cuando no es necesaria; (3) inventiva y creatividad al otorgarle sentido a los más pequeños signos y transformarlos; y (4) una gran capacidad para superar las frustraciones y visualizar constantemente un futuro, aunque sea difícil de imaginar. La mayoría de las personas que desarrollan el proceso de integración en la educación en Italia son mujeres.

La importancia no solo radica en la experiencia de cada niño, sino también en las dinámicas del grupo que permiten un bienestar y la posibilidad para todos de crecer, a pesar del

estrés. El desarrollo está ligado con el efecto de las elecciones de los compañeros más populares y con la capacidad de imaginar juntos mientras juegan, y por lo tanto, a la presencia de maestros capaces de manejar al grupo de tal forma que obtienen este efecto.

Por lo tanto, la integración no se limita a cuidar de cada niño; sino que requiere de la participación grupal y alternación de papeles, basada en actividades de estructuras abiertas, sin tener que recurrir a formas místicas de persuasión, tal como responsabilizar a los niños y pedirles que sean generosos. En un ambiente seguro hasta la experiencia más negativa puede cambiar lentamente. No obstante, si esto ha de suceder, los niños no deben sentirse oprimidos a ocuparse del compañero "diferente", dado que esto ayuda a reavivar fantasías temerosas y a excitar los mecanismos de defensa.

Por consiguiente, un grupo de niños normales puede relacionarse con un niño seriamente psicótico si la situación dinámica se desarrolla de tal manera que se lo ve como una tercera persona, y como tal puede ser (o convertirse) en una fuente de pensamiento imaginativo y expresado y/o de pensamiento expresable.

CONCLUSIÓN

Este estudio se basó en tres tipos de representación del niño autista: una creada por las historias de sus compañeros, una originada luego de un gran trabajo educacional por los maestros y otra que emergió gradualmente de las actividades clínicas basándose en la psicoterapia y las consultas.

Hemos omitido la representación ligada a los diagnósticos de función dictados por las leyes de integración, porque aunque sean útiles al principio, pierden importancia en las etapas de operación y evaluación. Las representaciones de los niños sobre su compañero autista proveen abundantes detalles

basados en los atributos reales del niño autista; son experimentados con gran intensidad emocional; frecuentemente buscan la explicación de sintomatologías difíciles de comprender; están abiertos a cualquier posibilidad de cambio; y están orientados hacia el futuro.

Un niño integrado a un grupo está en el centro de una riqueza extraordinaria de representaciones derivada de las historias de sus compañeros y de la imagen que refleja de sí mismo. Depende de las actividades didácticas del maestro que estas representaciones estén organizadas en forma armónica o discordante, lo cual representa su entrenamiento y personalidad, incluyendo las representaciones que el maestro tiene de su trabajo y las dificultades que éste representa.

Este estudio ha enfatizado cómo la interacción mental entre niños es muy animada y su traslación a la interacción real se realiza por medio de mecanismos complejos que son por el momento inexplicables.

En la situación de la clase, encontramos fenómenos fantásticos de interacción entre los niños autistas y sus compañeros similares a las que ocurren entre paciente y terapeuta y/o grupos de pacientes (Fava, Vizziello, Disnan & Colucci, 1991; Stern, 1985), y entre la madre y el niño (Fava Vizziello & Stern, 1992; Gutton, 1983; Lebovici, 1983).

A lo largo de los años la interacción mental ciertamente se ha modificado en las dos clases, a través de la madurez y el desarrollo de los niños, con cambios en la fuerza de sus egos y atravesando situaciones de crisis. Durante estas situaciones de crisis, hemos visto como han cambiado algunos modos de interacción, los niños que anteriormente rechazaban a su compañero autista, comenzaron a buscar su amistad y viceversa. El cambio en la interacción real, expresiva de interacción fantástica, puede producir únicamente un cambio en la representación, con una circularidad fascinante.

Una nota sobre el seguimiento del estudio

A la ocasión de la publicación del libro sobre esta experiencia, diez años después, nos encontramos con los estudiantes de esa clase, hombres y mujeres jóvenes y estudiantes universitarios. Ellos recordaban esa experiencia de una forma muy vívida. Más del 50% eligieron estudiar medicina, psicología o rehabilitación (esto está muy por encima del promedio, aún en Italia). No deseamos poner demasiado énfasis en este resultado; pero demuestra como esta experiencia cambió a los alumnos, como sucedió en el resto del país.

Se ha movido la línea de tolerancia y aceptación. En los años venideros este hecho específicamente, y muy fuertemente, influenciará el desarrollo de otros niños a través de mecanismos indirectos.

BIBLIOGRAFÍA

- BETTELHEIM, B. (1967). *The Empty Fortress*. New York: MacMillan.
- BETTELHEIM, B. (1976). *The Uses of Enchantment. The Meaning and Importance of Fairy Tales*. New York: Knopf.
- BREMOND, G. (1973). *Logique du récit*. Paris: Seuil.
- DIATKINE, R., DENIS, P. (1985). Les psychoses infantiles. In S. Lebovici, R. Diatkine, M. Soulé (Eds.), *Traité de psychiatrie de l'enfant et de l'adolescent, vol. 2*. Paris: Presses Universitaires de France.
- ECO, U. (1979). *Lector in fabula*. Milano: Bompiani.
- FAVA VIZZIELLO, G. M., BET, M., SANDONÀ, G. (1990). *Il bambino che regalò un arcobaleno* (The child who offered a rainbow). Torino: Bollati Boringhieri.
- FAVA VIZZIELLO, G. M., DISNAN, G., COLUCCI, M. R. (1991). *Genitori psicotici* (Psychotic parents). Torino: Bollati Boringhieri.
- FAVA VIZZIELLO G., STERN D. N. (1992). *Dalle cure materne all'interpretazione. Nuove terapie per il bambino e le sue relazioni: i clinici raccontano*. Milano: Raffaello Cortina Editore.
- GREIMAS, A. J. (1970). *Du sens. Essai sémiotique*. Paris: Seuil.
- GREIMAS, A. J. (1976). *Maupassant: la sémiotique du texte, exercices pratiques*. Paris: Seuil.
- GREIMAS, A. J. (1979). *Introduction à l'analyse du discours en sciences sociales*. Paris: Hachette.
- GREIMAS, A. J. (1983). *Du sens. Essais sémiotiques*. Paris: Seuil.
- GRICE, P. (1975). Logic and Language. In P. Cole, J. Morgan (Eds.), *Syntax and Semantics: Speech Acts*. New York: Academic Press.
- GUTTON, P. (1983). *Le bébé du psychanalyste*. Paris: Presses Universitaires de France.
- HAMON, P. (1977). *Semiologia, lessico, leggibilità del testo narrativo*. Parma: Pratiche.
- LEBOVICI, S. (1983). *Le nourrisson, la mère et le psychanalyste*. Paris: Presses Universitaires de France.

- LEVORATO, M. C. (1988). *Racconti, storie e narrazioni. I processi di comprensione del testi*. Bologna: Il Mulino.
- MAIN, M., & GOLDWYN, R. (1994). *Adult Attachment Classification System*. Unpublished manuscript. Berkeley: University of California.
- MANZANO, J., PALACIO ESPASA, F. (1983). *Etude sur la psychose infantile*. Villeurbanne: SIMEP.
- MORENO, J. L. (1953). *Who Shall Survive? Foundations of Sociometry, Group Psychotherapy and Sociodrama*. New York: Beacon House.
- PRINCE, G. (1982). *Narratology: the form and functioning of Narrative*. Berlin: De Gruyter & Co.
- PROPP, V. (1928). *Morfologia skarki*. Leningrad: Academia.
- SMORTI, A. (1993). Modalità di concettualizzazione ed interazione sociale. *Età Evolutiva*, 44, 62-67.
- SMORTI, A. (1993). Il pensiero narrativo. *Età Evolutiva*, 44, 101-114.
- STERN, D. (1985). *The Interpersonal World of the Infant*. New York: Basic Books.
- STERN, D. (1994). One way to build a clinically relevant baby. *Infant Mental Health Journal*, 15, 9-2