# VENTANAS A NUESTROS NIÑOS

## terapia gestaltica para niños y adolescentes

VIOLET OAKLANDER

cuatro vientos

Me siento privilegiada de haber encontrado formas eficaces para ayudar a los niños a suavizar algunos difíciles pasajes de su vida. El mundo no ha sido bondadoso con los niños en esta última década. Lo que sí encuentro alentador es la creciente toma de conciencia de las necesidades de los niños. He escrito este libro para compartir mis experiencias con aquellos de ustedes que conocen estas necesidades y están buscando las vías para ayudarlos a crecer fuertes a pesar de los traumas de su vida.

*Violet Oaklander*
California

Al obtener, por intermedio de la librería de la Universidad de San Diego el libro de Violet Oaklander me sentí poseedora de un tesoro y recuerdo haber pasado todo un fin de semana leyendo y practicando los ejercicios que allí aparecen. Me fascinó aquél que me hacía sentir que podía dibujar en el aire con mi cuerpo, como si tuviera colores o pinturas en los dedos... y luego traspasar a un papel lo hecho en el viento.

*Loretta Cornejo*
Madrid

Una parte esencial de este libro son los niños hablando de sí mismos con la honestidad que Violet Oaklander les permite. ¿Quién podría estar más interesado en esto que otro niño? Sin embargo, cuando pensé en gente a la que le interesaría, sólo vi adultos: terapeutas, maestros, padres. No incluí a la gente sobre la que trata el libro. Violet enseña que ésta es la principal causa de muchas de las dificultades en que se encuentran los niños. Nosotros los adultos los excluimos con frecuencia de la información y la expresión, dejándolos confundidos.

*Barry Stevens*
Utah

I.S.B.N. 84-89333-36-X

http://www.cuatrovientos.net

Título en inglés:

*Windows to Our Children*

Violet Oaklander PhD

**EDITORIAL**
**CUATRO VIENTOS**
Casilla 131
Santiago 29, CHILE

6' edición, noviembre 2001

**Este libro es traducción de**
*Windows to Our Children*
**© 1988 by Violet Oaklander**
**© Editorial Cuatro Vientos, Santiago de Chile, 1992**
*Ventanas a Nuestros Niños*
**Derechos reservados para todos los países de habla hispana**

**Inscripción Registro de Propiedad Intelectual N° 81.778**
**l.S.B.N. N° 84-89333-36-X**

**Diseño cubierta: Alian Browne y Aída Vásquez**
**Ilustraciones de cubierta: Alumnos de pre-kinder Colegio "Rube'n Darío".**
**Traducción: Renato Valenzuela M.**
**Digitación y verificación: Paulina Correa**
**Composición y Diagramación: Computext Ltda.**

**Ninguna parte de esta publicación, incluido el diseño de la cubierta, puede ser reproducida almacenada o transmitida en manera alguna ni por ningún medio, ya sea eléctrico, químico mecánico, óptico, de grabación o de fotocopia, sin permiso previo del editor.**

**http://www.cuatrovientos.net**

**Este libro se terminó de**
**imprimir en noviembre de 2001**
**en Imprenta Salesianos S.A.**

# VENTANAS A NUESTROS NIÑOS

## terapia gestáltica para niños y adolescentes

Traducción: Renato ValeílJtUela M.

EDITORIAL
CUATRO VIENTOS

Este libro está dedicado
a la memoria
de mi hijo
***Michael***

# ÍNDICE

*Prólogo a la edición en español* ..... vii

*Prefacio* ..... ix

*Introducción* ..... 1

1 *Fantasía* ..... 3

2 *Dibujo y Fantasía* ..... 21
Tu mundo, en colores, formas y líneas 21. Dibujos de familia 26. El rosal 32. El garabateo 36. Cuadros de ira 42. Mi semana, mi día, mi vida 43. El "Squiggle" 43. Colores, curvas, líneas y formas 44. Dibujo en grupo 45. Dibujo libre 46. Pintura 47. Dáctilopintura 49. Pintar con los pies 50.

3 *Mi Modelo de Trabajo* ..... 53
Más ideas para fantasía y dibujo 63.

4 *Haciendo cosas* ..... 67
Arcilla 67. Otros ejercicios con arcilla 75. Arcilla plástica para modelar 76. Masa 77. Agua 78. Escultura y construcciones 78. Madera y herramientas 79. Collage 80. Dibujos 83. Cartas de Tarot 83.

5 *Narración, poesía y títeres...'* ..... 85
Narración 85. Libros 91. Escritura 94. Poesía 97. Títeres 104. Funciones de títeres 106.

6 *Experiencia sensorial* ..... 109
Tacto 110. Vista 111. Oído 113. Música 115. Gusto 119. Olfato 119. Intuición 120. Sentimientos 122. Relajación 124. Meditación 125. Movimiento corporal 127.

7 *Dramatización* ..... 137
Dramatización creativa 137. Tacto 140. Vista 140. Oído 140. Olfato 140. Gusto 141. El cuerpo 141. Pantomima de situaciones 142. Caracterizaciones 142. Improvisaciones con palabras 143. Sueños 145. La silla vacía 151. Polaridades 157.

8 *Terapia de Juego* ..... 159
La bandeja de arena 165. Juegos en grupo 171. Tests proyectivos como técnica terapéutica 174.

9 *El Proceso Terapéutico* ..... 181
El niño viene a terapia 181. La primera sesión 185. Cómo es mi oficina 191. El proceso terapéutico 192. Resistencia 195. Término 198.

10 *Problemas Conductuales Específicos* ..... 205
Agresión 206. Ira 208. El niño hiperactivo 221. El niño retraído 230. Temores 237. Situaciones específicas de tensión (stress) o experiencias traumáticas 246. Síntomas físicos 251. Inseguridad; aferrarse; complacencia excesiva 259. El solitario 263. Soledad 266. El niño que está dentro y fuera de la realidad 269. Autismo 272. Culpa 274. Autoestima; autoconcepto; autoimagen 278.

11 *Otras Consideraciones* ..... 283
Grupos 283. Adolescentes 288. Adultos 296. El adulto mayor 297. Hermanos 298. Niños muy pequeños 298. La familia 301. Escuelas, profesores y entrenamiento 308. Sexismo 313.

12 *Una Nota Personal* ..... 315

*Sobre la autora* ..... 321

*Bibliografía* ..... 323

# PRÓLOGO A LA EDICIÓN EN ESPAÑOL

En 1980, cuando me entrenaba con los Polster en La Jolla, California, indagué sobre libros o personas —de tendencia gestáltica— que se dedicaran al trabajo con niños. Supe que, al menos en ese momento, casi nadie lo hacía pero sí había una persona y un libro que se destacaban en ese campo: Violet Oaklander y su obra *Ventanas a nuestros niños.*

Llevaba yo por ese entonces cinco años de labor en el marco terapéutico con niños, siguiendo el relativamente escaso entrenamiento —en cuanto a esta área específica— recibido de la Universidad en Lima, y guiándome en mucho por mi propia intuición y coraje para hacer lo que yo creía más adecuado para mi trabajo con ellos. Pero era aun una principiante y necesitaba orientación de alguien de tendencia psicológica humanista —y de preferencia gestáltica— tanto en teoría como en práctica, que me ayudara a vencer mis inseguridades y nerviosismo en esta delicada tarea.

Al obtener, por intermedio de la librería de la Universidad de San Diego el libro de Violet Oaklander me sentí poseedora de un tesoro y recuerdo haber pasado todo un fin de semana leyendo y practicando los ejercicios que allí aparecen. Me fascinó aquél que me hacía sentir que podía dibujar en el aire con mi cuerpo, como si tuviera colores o pinturas en los dedos... y luego traspasar a un papel lo hecho en el viento.

También me encantó aquel otro de dar formas y colores a nuestras emociones y, en ese momento, en que por primera vez me encontraba alejada de mi familia, de mi patria, costumbres, cultura e idioma, estaba repleta de sentimientos que pude trabajar sin necesidad de verbalizaciones, tan sólo con un lenguaje común: los colores.

Confieso que los ejercicios de Violet ya no sólo los apliqué a mis pacientes infantiles sino que también los usé con adultos y parejas, y que cuando temía que mi propia creatividad tambaleara recurría al libro que guardaba celosamente ¡en una canasta para ropa de cama que había en el pasillo y que podía consultar sin que el paciente se enterara, so pretexto de pasar al baño!

Hoy tengo conmigo una edición más reciente que la que Quincy, mi perro doberman co-terapeuta, muy celoso de la excesiva atención que yo entregaba al libro casi me impedía leer en ese entonces, intentando meter sus ojos y nariz en ese objeto que le robaba la atención de su dueña. Un buen día Quincy, por decisiones propias y autónomas, decidió cortar (perdón, morder) por lo sano y literalmente se devoró el libro. Supongo que como él siempre me acompañaba en las terapias quiso absorber mayores conocimientos, y efectivamente logró que incluso los niños que sentían fobia por los perros llegaran a adorarlo.

Ahora, que vivo en Madrid y que Quincy debió quedarse en Lima encargué, a sus espaldas, un nuevo ejemplar ya que éste sigue siendo para mí un libro básico para enseñar técnicas de Gestalt a terapeutas infantiles. Sus consejos, técnicas y apreciaciones no sólo son útiles para la terapia individual con niños sino también para terapias de grupo, cosa que durante doce años hicimos en Lima con Diana y Verónica mis dos grandes compañeras de equipo, aunque las tres éramos de corrientes teóricas diferentes: Diana psicoanalista, Verónica psicóloga y músicoterapeuta, y yo gestaltista.

En estos grupos hicimos con éxito, junto con la música, muchos de los ejercicios de movimientos corporales, escenas dramáticas y ejercicios de fantasía que aparecen en el libro de Violet.

También es de gran importancia para mí la última parte, donde se refiere a casos de problemas específicos con niños: soledad, depresión, hijos de padres divorciados, etc., y donde señala más focalizadamente ejercicios y técnicas de tratamiento que considera más eficaces.

Por estas líneas agradezco a la Dra. Oaklander su compañía durante todos estos años, sus pautas, su creatividad y su gran amor por los niños, factores todos que me ayudaron a despegar en el vuelo de ser terapeuta infantil —y posteriormente de adultos— haciendo uso de todo aquello que tan amorosa y sabiamente brinda en este libro. Quiero que a la vez sean un mensaje de gratitud o aquella carta que nunca le llegó en mi propia lengua: el español.

Loretta Cornejo Parolini
Chamberí (Madrid), Abril 1991

# PREFACIO

Cuando leí el manuscrito de este libro pensé: "Todos estarán interesados en él —todos los que tengan algo que ver con los niños". No percibí que mi "todos" dejaba a alguien de lado.

Mientras se leían en voz alta las pruebas de galera para chequearlas contra el manuscrito, entró Summer, de 7 años de edad. Comenzó a dibujar con lápices de colores. No hizo ningún alboroto ni se puso inquieta; no preguntó a su madre cuándo regresarían a casa. Estaba exquisitamente quieta escuchando la lectura del libro. Un rato después dijo que le gustaba.

Una parte esencial de este libro son los niños hablando de sí mismos con la honestidad que Violet Oaklander les permite. ¿Quién' podría estar más interesado en esto que otro niño? Sin embargo, cuando pensé en gente a la que le interesaría, sólo vi adultos: terapeutas, maestros, padres. No incluí a la gente sobre la que trata el libro. Violet enseña que ésta es la principal causa de muchas de las dificultades en que se encuentran los niños. Nosotros los adultos los excluimos con frecuencia de la información y la expresión, dejándolos confundidos.

Haga una pausa momentánea para recordar su propia niñez y sus luchas para entender el mundo de los adultos...

Violet recuerda con claridad, y ésta es una parte importante de su conocimiento y comprensión de los niños. Ella tiene todas las credenciales oficiales, pero sus experiencias con niños y los recuerdos de su propia infancia son mucho más importantes. En esto se apoya para su original entendimiento de "cómo ellos se han perdido".

Algunos adultos nunca se han encontrado. Para ellos, este libro puede ser el comienzo de su autodescubrimiento: un reencuentro de aquellas partes de sí mismos que fueron dejadas atrás en su niñez.

Violet dice que ella no originó ninguno de los métodos que utiliza. Pero la *forma* en que los usa es altamente original y creativa, una gestalt flexible y viviente: "Voy donde mi observación e intuición me dirigen, sintiéndome libre para cambiar de dirección en cualquier momento". Toda la gama de sus sentidos está involucrada cuando se

mentó". Toda la gama de sus sentidos está involucrada cuando se mueve con los niños en el redescubrimiento de sus propias vivencias. Está en paz con sus errores, los menciona al pasar y dice: "Creo que no hay forma de cometer un error si se tiene buena voluntad y se reprime el impulso de hacer interpretaciones y juzgar". (La mayoría de nosotros tenemos la buena voluntad, pero somos pocos los que refrenamos nuestro impulso de juzgar o siquiera nos percatamos de que estamos interpretando).

Violet habla con los niños en una forma simple, directa —una forma en que a la mayoría nos agraciaría que nos hablaran siempre, pero que rara vez la vivenciamos, aun con amigos cercanos e íntimos.

"Me embarco en una gran explicación... y finalmente digo: 'Debby, realmente no lo sé con seguridad'".

"Hablamos un rato de su soledad y después le conté algo sobre mi propia soledad".

Este libro puede ser una ventana hacia el niño que hay dentro suyo, así como a esc niño que está con usted.

*Barry Stevens*
Junio de 1978

# INTRODUCCION
## a la edición de
## "THE GESTALT JOURNAL"

Debby (9 años): "¿Cómo haces para que la gente se sienta mejor?". "¿Qué quieres decir?". (Obviamente estoy bloqueada).

Debby: "Bueno, cuando la gente te ve, se siente mejor. ¿Qué haces para que eso ocurra? ¿Es difícil lograrlo?".

"Suena como que estuvieras sintiéndote mejor".

Debby: (asintiendo con vigor) "¡Sí! Ahora me siento mejor. ¿Cómo es esto?".

Me embarco en una gran explicación acerca de cómo lograr que la gente hable de sus sentimientos, cómo hago esto, cómo lo hice con ella, y finalmente digo: "Debby, realmente no lo sé con seguridad".

Hace más de diez años que escribí los párrafos anteriores y desde entonces he pasado muchísimo tiempo intentando responder la pregunta de Debby. Honradamente, no puedo decir hoy día que no sepa qué es lo que hace que la gente se sienta mejor, ya que ahora estoy mucho más cerca de la respuesta de lo que estaba entonces. Tengo una idea mucho más clara acerca del proceso terapéutico con niños y cómo, con el tipo adecuado de experiencias, el organismo se abre camino hacia una vida y un crecimiento sanos.

En estos diez años he estado en contacto con literalmente cientos de niños y familias y probablemente miles de personas que trabajan con niños en todo el mundo. Todas estas personas han sido mis maestros y me han ayudado a acercarme a la respuesta para la pregunta de Debby. Este libro ha viajado mucho más que yo, y de los miles de cartas que he recibido —algunas de las más sinceras que he leído—, sé que este libro ha cumplido el propósito que yo esperaba lograr.

Me siento privilegiada de haber encontrado formas eficaces para ayudar a los niños a suavizar algunos difíciles pasajes de su vida. El

mundo no ha sido bondadoso con los niños en esta última década. Lo que sí encuentro alentador es la creciente toma de conciencia de las necesidades de los niños. He escrito este libro para compartir mis experiencias con aquellos de ustedes que conocen estas necesidades y están buscando las vías para ayudarlos a crecer fuertes a pesar de los traumas de su vida.

Una década es mucho tiempo. Cuando releo este libro, aún me siento profundamente en armonía con lo que escribí hace diez años. Sin embargo, estoy muy consciente de querer decir más en cada página. Me he enriquecido con muchísimos más niños, he tenido increíbles experiencias con ellos; he ampliado muchas de las técnicas aquí descritas y desarrollado otras maravillosas técnicas nuevas. Me he entusiasmado con algunos conceptos nuevos y reorganizado otros antiguos. He encontrado muchos recursos nuevos para ayudarme a mí, y a mis alumnos, en nuestra labor. Todo ello era de esperarse. Me solazo con el hecho de que a medida que envejezco, continúo ampliando mis propias fronteras. Quizás algún día haya tiempo para incluir estos nuevos aprendizajes en un nuevo libro. Mientras tanto espero que este buen viejo libro continúe sus logros y siga inspirando.

*Violet Oaklander*
Santa Barbara, California, 1988

The Center for Gestalt Development, Inc.
P.O. Box 990
Highland, NY 12528

CAPÍTULO 1

# FANTASÍA

n un minuto pediré que todos en el grupo cierren los ojos, y los E conduciré en un fantástico viaje imaginario. Cuando terminemos, abrirán los ojos y dibujarán algo que estará al final de este viaje. Ahora me gustaría que se pongan tan cómodos como puedan, cierren los ojos y entren a su espacio. Cuando cierran los ojos, hay un espacio donde se encuentran a sí mismos. Esto es lo que yo llamo su espacio. Ustedes llenan ese espacio en este cuarto y donde sea que estén, pero generalmente no lo notan. Con los ojos cerrados, pueden tener una sensación de ese espacio —donde está su cuerpo y el aire que los rodea. Es un lindo lugar para estar, porque es su lugar, es su espacio. Perciban qué está sucediendo en su cuerpo. Noten si están tensos en algún lugar. No intenten relajar aquellos lugares donde puedan estar tensos. Sólo percátense de ellos. Recorran su cuerpo desde la cabeza a los pies y dense cuenta. ¿Cómo están respirando? ¿Están haciéndolo profundamente o con una respiración corta y rápida? Me gustaría que ahora hicieran un par de respiraciones muy profundas. Dejen salir el aire con algún sonido. Haaaaaaah. Muy bien. Ahora voy a contarles una pequeña historia y llevarlos en un viaje imaginario. Vean si pueden seguirme. Imaginen lo que les voy diciendo y observen cómo se van sintiendo mientras lo hacen. Perciban si les gusta o no ir en este pequeño viaje. Si llegan a un lugar que no les agrada, no tienen obligación de entrar en él. Sólo escuchen mi voz, síganme si lo desean y simplemente veamos qué sucede.

• "Quiero que imaginen que van caminando por un bosque. Hay árboles por todos lados y pajaritos cantando. El sol empieza a asomar entre los árboles y está sombreado. Es muy agradable pasear por este bosque. Hay pequeñas flores, flores silvestres, en las orillas. Van caminando por el sendero. Hay piedras a los costados del camino, y de vez en cuando ven corretear a un animalito, quizás un conejo. Están caminando y de pronto se dan cuenta que el camino asciende y que marchan hacia arriba. Ahora saben que están subiendo un cerro. Cuando llegan a la cumbre, se sientan a descansar sobre una gran

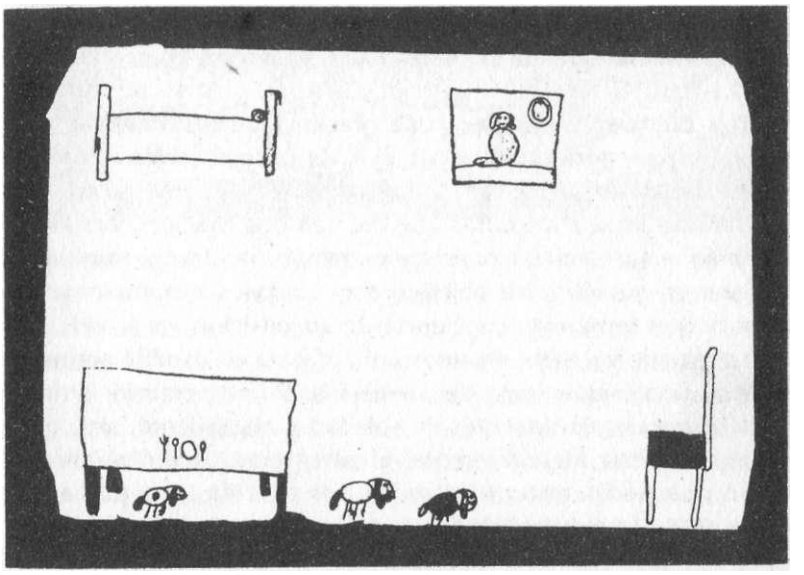
roca. Miran alrededor. El sol brilla; vuelan aves. Al otro lado del camino, valle por medio, hay otra montaña. Pueden ver que en aquella hay una caverna y desean poder estar en esa montaña. Se dan cuenta que los pájaros vuelan fácilmente hacia allí y desean ser un ave. De pronto, como esto es una fantasía y todo puede suceder, ¡se dan cuenta que se han transformado en pájaros! Prueban sus alas, y por supuesto, pueden volar. Así que despegan y vuelan fácilmente al otro lado. (Pausa para darles tiempo para volar).

"Al otro lado se posan sobre una roca y de inmediato vuelven a ser ustedes mismos. Trepan por las peñas buscando la entrada a la caverna y ven una puertecita. Se agachan, la abren y entran a la cueva. Cuando están dentro, hay espacio suficiente para estar de pie. Se pasean examinando las paredes de la cueva y de improviso ven un corredor —un pasillo. Caminan por éste y pronto se dan cuenta que hay fila tras fila de puertas, cada una con un nombre inscrito en ella. De pronto llegan a una puerta que tiene *su* nombre. Se paran frente a ella. Saben que pronto la abrirán y entrarán al otro lado de esa puerta. Saben que ése será su lugar. Podría ser un lugar que recuerden, un lugar que conocen ahora, un lugar con el que sueñan, incluso un lugar que no les gusta, un lugar que nunca vieron, un lugar interior o exterior. No lo sabrán hasta que abran la puerta. Pero, sea lo que sea, será su lugar.

"Así que giren la perilla y entren. ¡Miren alrededor de su lugar! ¿Están sorprendidos? Obsérvenlo bien. Si no ven un lugar, háganlo ahora mismo. Vean qué hay, dónde está, ya sea que esté dentro o fuera. ¿Quién está allí? ¿Hay gente, gente que conocen o no? ¿Hay animales? ¿O no hay nadie? ¿Cómo se sienten en este lugar? Perciban cómo se sienten. ¿Se sienten bien o no? Miren alrededor, caminen por su lugar. (Pausa).

"Cuando estén listos, abrirán los ojos y se encontrarán de nuevo en esta sala. Cuando los abran, me gustaría que tomaran un papel y lápices de cera, plumones *(felt pens)* o pasteles, y dibujaran su lugar. Por favor, no hablen mientras lo hacen. Si deben decir algo, por favor, háganlo en voz baja. Si les faltan los colores adecuados para su lugar, pueden venir tranquilamente a pedirme lo que necesitan o pedirlo prestado. Dibujen su lugar tan bien como puedan. O si prefieren, pueden dibujar sus sentimientos acerca del lugar, usando colores, formas y líneas. Decidan si se pondrán a sí mismos, dónde y cómo —como una forma, un color o un símbolo. Yo no tengo que saber cómo es su lugar por el dibujo, pero podrán explicármelo. Confíen en lo que vieron cuando abrieron la puerta, aun si no les gustó. Dispondrán de más o menos diez minutos. En cuanto se sientan listos, pueden empezar".

Una fantasía como ésta necesita ser contada con voz de fantasía. Se cuenta lentamente, con muchas pausas, para dar a los niños la oportunidad de "hacer" las cosas que les digo. A menudo cierro los ojos y yo misma recorro la fantasía mientras la narro. He hecho este tipo de fantasía-dibujo con un solo niño así como en grupos, y con una diversidad de edades que va desde los 7 años a la edad adulta. He aquí algunos ejemplos de los "lugares" de los niños y cómo trabajé con ellos.



Los dibujos de niños que aparecen aquí son los originales. Las principales características de algunos han sido resaltadas con un plumón o un lápiz de color para una reproducción más clara, (leyenda debajo del dibujo)

Linda, de 13 años, dibujó un dormitorio que incluía una cama, una mesa, una silla, tres perros parados en el piso y un cuadro de un perro en la pared. El dibujo era muy prolijo y tenía muchos espacios en blanco. Linda describió su dibujo. Dado que estaba en un grupo, los otros chicos le hacían preguntas tales como: "¿Para qué sirve?", y ella les respondía. Pedí a Linda que eligiera algo del dibujo que le gustaría ser. Eligió el perro que estaba en el cuadro de la pared. Le pedí que hablara como ese perro y dijera cómo era y qué estaba haciendo. Se describió: "Soy un cuadro aquí arriba en la pared". Le pregunté cómo se sentía allí arriba.

Linda: Me siento sola —totalmente sola. No me gusta ver a esos perros jugando.

Habla con esos perros y díselo.

Linda: No me gusta estar aquí arriba viéndolos jugar. Me gustaría bajar de la pared y juntarme con ustedes en el piso.

Linda, la niña, ¿te sientes a veces como ese perro del cuadro?

Linda: ¡Sí! Ese perro soy realmente yo. Siempre estoy afuera.

Me gustaría saber si aquí también te sientes así —ahora.

Linda: Sí, aquí también me siento así. Pero quizás no tanto ahora.

¿Qué es lo que estás haciendo aquí que hace que no te sientas tan así, ahora?

Linda: (Con voz muy pensativa) Bueno, estoy haciendo algo. No estoy simplemente sentada sin hacer nada, viéndome como el perro en la pared.

Pedí a Linda que me diera una oración que resumiese lo mejor posible su dibujo para escribirla en él. "Me gustaría bajar de la pared y unirme a ustedes".

A menudo pido a los niños que me den una oración para escribir en el dibujo, y sus declaraciones suelen resumir en forma muy sucinta lo que son en su vida. Mi objetivo con Linda es proporcionarle un canal para que tome más conciencia de su posición en la vida, para que sea capaz de poseerla. La oportunidad para un cambio sobreviene a partir de una mayor toma de conciencia. En este trabajo, Linda no sólo dio voz a sus sentimientos de soledad y aislamiento, sino que se permitió vivenciar algo diferente, el integrarse. Además, creo que aprendió que podía responsabilizarse por su vida, que podía hacer algo con respecto a su soledad.

Tommy, de 8 años, hizo un dibujo de María, el Niño Jesús y los Reyes Magos llevando regalos. (Era cerca de Navidad). Después que describió su dibujo, le pedí que se recostara sobre algunos almohadones y que fuera el Niño. Lo hizo con muchas risitas. Dije que los otros chicos serían los Reyes Magos y yo la Madre. Todos representamos una pequeña escena de traer obsequios y hablar de este Niño maravilloso. Mi propio entusiasmo al hacerlo proveyó un buen modelo para que los otros niños lo siguieran. Tommy se quedó muy quieto. Mientras estaba tendido en los almohadones, su cuerpo relajado y su sonriente y sereno semblante evidenciaban un total goce del momento. Le pregunté qué le parecía ser un bebé. Dijo que le encantaba porque recibía mucha atención.

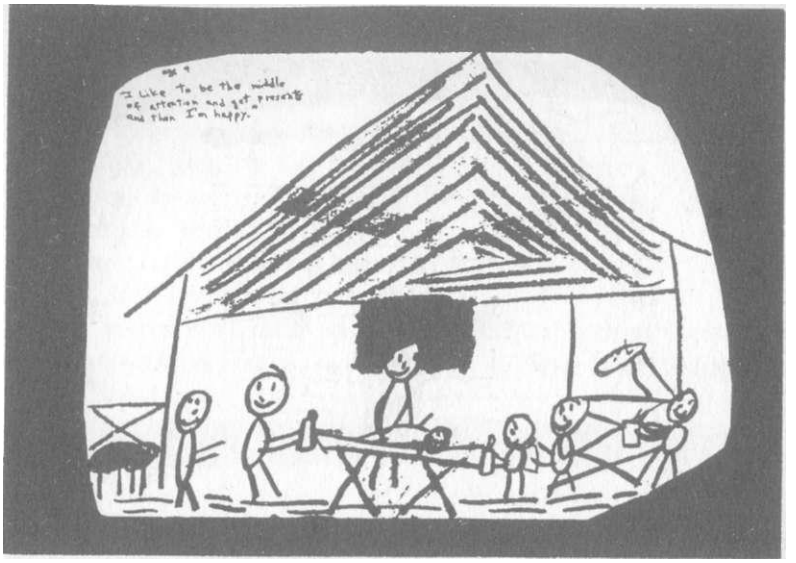
Realmente te gusta recibir atención.

Tommy: ¡Sí!

Te gustaría recibir más de la que recibes.

Tommy: ¡Así es!

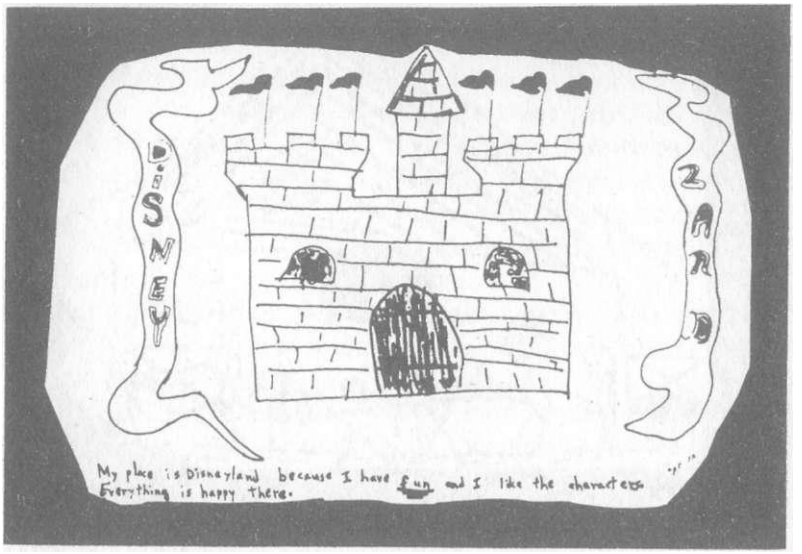
Tommy me pidió que escribiera en su dibujo como su declaración: "Me gusta ser el centro de atención y recibir regalos y entonces soy feliz".



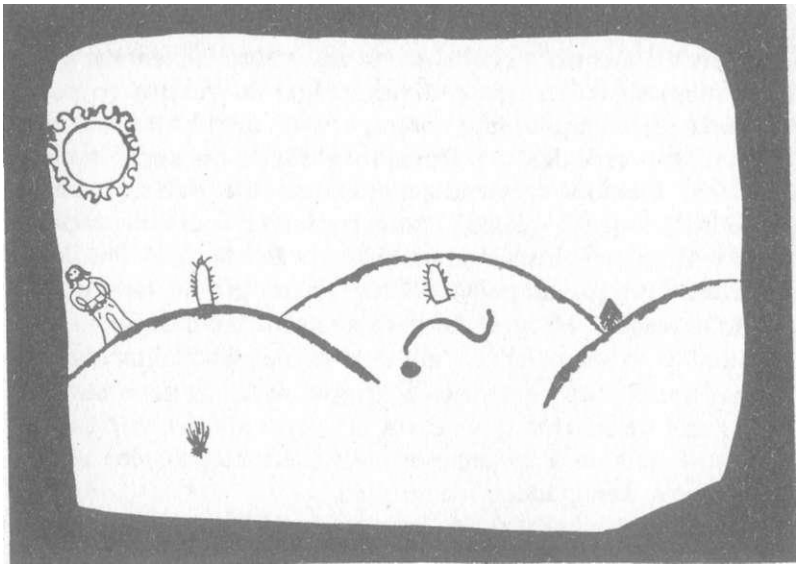

En sesiones anteriores, Tommy tuvo que elegir entre permanecer en el grupo o quedarse en otro cuarto por su destructiva actividad. Con frecuencia eligió irse a otra sala, porque sentía que "no podía controlarse". Durante el resto de esta sesión, Tommy participó y escuchó a los demás niños y no estuvo en absoluto destructivo. Se mantuvo calmo y relajado (este chico había sido diagnosticado como "hiperactivo") y sus preguntas y comentarios a los demás sobre sus dibujos fueron sensibles y perceptivos. De alguna manera, Tommy siempre había conseguido llamar la atención a través de su conducta destructiva. El tipo de experiencia que tuvo en esta sesión en particular fue muy importante para él; su conducta destructiva decreció considerablemente a partir de aquel momento y obtuvo atención mediante la hermosa sabiduría que podía desplegar en nuestro grupo.

En una sesión individual conmigo, Jeff, de 12 años, dibujó un castillo con las caras del Pato Donald y el Ratón Mickey mirando por las ventanas. Llamó Disneylandia a este lugar. Me lo describió contándome lo mucho que le gustaba Disneylandia. Le pedí una oración que resumiese su lugar y sus sentimientos hacia él. Me dictó: "Mi lugar es Disneylandia porque tengoDIVERSIÓN y me gustan los personajes. Allí todo es alegre". Mi atención se focalizó en su énfasis en la palabra "diversión" y en sus palabras "allí todo es alegre". Hablamos un rato de Disneylandia y sus personajes, y luego le pedí que me contara sobre aquella parte de su vida que no era tan divertida. Lo hizo con facilidad, contrariamente a su anterior resistencia para hablar acerca de cualquier área desagradable de su vida.

Lisa, de 13 años, dibujó una escena de un desierto, un tema típico de ella tanto en dibujos como en trabajos sobre la bandeja de arena.




Lisa estaba en una casa de crianza, había sido clasificada como "predelincuente" por las autoridades penales, era altamente destructiva en la escuela, no tenía amigos, no se llevaba bien con los demás niños de su casa de crianza y generalmente se caracterizaba a sí misma como "dura" en su hablar, vestir y modales. Nada la molestaba. En esta sesión dibujó su desierto, una víbora y un agujero. Después que describió su dibujo, le pedí que fuera la víbora, que le diera voz como si se tratara de un títere y describiera su existencia como víbora.



Lisa: Soy una víbora, soy larga y oscura, vivo aquí en el desierto, busco comida y después vuelvo a mi agujero.

¿Eso es todo lo que haces? ¿Qué haces para divertirte?

Lisa: Nada. Aquí no hay nadie con quien jugar.

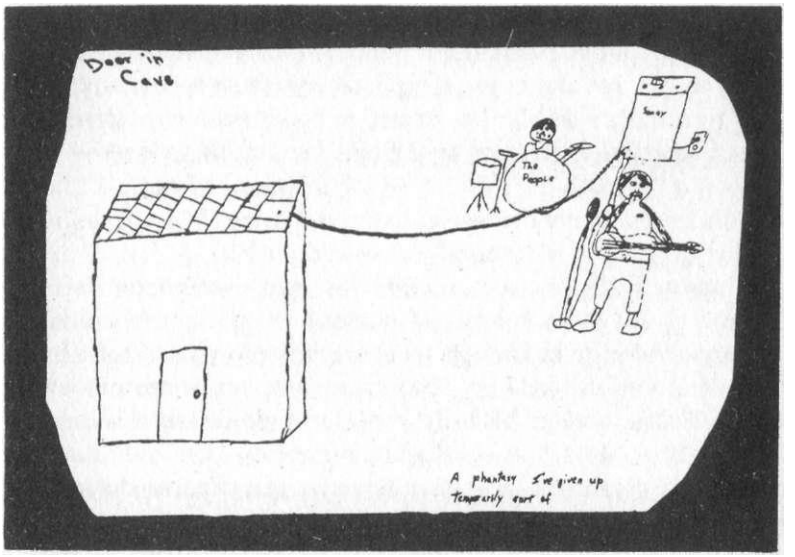
¿Cómo se siente eso?

Lisa: Muy solitario.

¿Te sientes a veces como esa víbora, Lisa?

Lisa: Sí, me siento muy sola.

Lisa entonces perdió su postura de muchacho duro y comenzó a llorar. Hablamos un rato de su soledad y después le conté algo sobre mi propia soledad.




Glenn, de 14 años, dibujó un grupo de rock llamado "La Gente". Su declaración: "Una fantasía que he abandonado temporalmente, más o menos". Esta fue la primera vez, en varias semanas de terapia, que fue capaz o quiso admitir que había algo que le interesaba. Sus palabras "temporalmente, más o menos" me dijeron que algo en su interior se estaba abriendo a la posibilidad de que, después de todo, podría hacer algo en la vida. Nuestras sesiones previas trataban de su desesperación; ahora empezábamos a explorar su esperanza.

Con frecuencia los niños dibujan lugares que están en oposición directa a sus sentimientos del presente. Son corrientes las escenas de fantasía con castillos y princesas, caballeros y paisajes de hermosas montañas. El ayudarles a expresar los sentimientos representados por estos dibujos, abre la puerta a la expresión de sus sentimientos opuestos. A veces pido a un niño: "Dibuja un lugar de tu niñez que recuerdes con agrado, o un lugar que tú sepas que es bonito, ya sea

real o imaginario". Nuevamente, como en el ejercicio de la caverna, le pido que cierre los ojos y se meta en su espacio, tal como lo hice al describir la primera fantasía.

Un muchacho de 13 años dibujó una escena de cuando tenía 7. Escribí en su dibujo a su dictado: "Esto era cuando tenía 7 años. Vivíamos en Ohio. Mi papá recién volvía de Vietnam. Yo estaba contento. Pero luego empezó a hacerme contarle todo lo que hago. En su ausencia, mi mamá me dejaba hacer lo que quería. El me molesta. Mis hermanos están trepando a un árbol. Deseo que se caigan y se quiebren los brazos. Me gustaba Ohio". Luego, con una voz muy suave, comenzó a hablar de su deseo de ser libre "sólo para pequeñas cosas". Este niño molestaba constantemente y se le consideraba hiperactivo. En verdad no podía permanecer sentado por mucho tiempo en un lugar, y en las reuniones de grupo se movía con frecuencia. Pero cuando terminó de hablar, se acostó y se durmió rápidamente. En sesiones posteriores miramos su dibujo y sus declaraciones —que yo había escrito tal como me las dictó— y hablamos acerca de algunos de sus sentimientos ambivalentes, su ir y venir entre el "entonces" de sus recuerdos de Ohio y el "ahora" de su vida actual.

La mayoría de las cosas sobre las que escribo en este libro involucran el uso de la fantasía. A cualquiera que no esté convencido del inmenso valor de la fantasía en el crecimiento y desarrollo infantil, le recomiendo en especial un libro muy completo sobre niños y fantasía: *The Child's World of Make-Believe* (El mundo de fantasía del niño)*, de Singer. El y otros han conducido numerosos estudios que documentan estadísticamente que los niños que son capaces de ser imaginativos tienen un C.I. más alto y pueden manejarse mejor, y que el estimular a un niño a ser imaginativo mejora su capacidad para enfrentarse a la vida y aprender.

A través de la fantasía podemos divertirnos con el niño y también averiguar cuál es su proceso. Generalmente su proceso de fantasía (la forma en que hace las cosas y se mueve en su mundo de fantasía) es el mismo que su proceso de vida. A través de la fantasía podemos examinar los reinos interiores de la existencia del niño. Podemos extraer lo que está oculto o eludido y además averiguar qué está sucediendo en la vida del niño desde su perspectiva. Por estas razones estimulamos la fantasía y la usamos como herramienta terapéutica.

Cuando pienso en el valor de la fantasía para los niños, recuerdo una época de mi vida en que la fantasía me fue de gran ayuda. Cuando tenía 5 años sufrí graves quemaduras y tuve que estar hospitalizada

* Todos los libros y otras fuentes mencionadas están en la bibliografía al final de este libro, listados alfabéticamente por *título.*

durante varios meses. Dado que eso ocurrió antes de existir la penicilina, no me autorizaban usar juguetes por temor a una infección. (Esto lo sé ahora; nadie me lo dijo en ese momento). Además, las horas de visita eran sumamente limitadas y me pasaba las horas tirada en mi cama sin nadie a quien hablar ni nada con qué jugar. Superé esta prueba sumergiéndome en la fantasía. Me conté innumerables historias mientras yacía allí, a menudo comprometiéndome mucho con los argumentos.

Algunos padres me han solicitado que distinga entre fantasías y mentiras. Otros se preocupan porque sus hijos parecen perderse en un mundo de fantasías. El mentir es síntoma de que algo anda mal para el niño. Es más bien una forma de comportamiento que una fantasía, aunque a veces ambas se fusionan. Los niños mienten porque temen declarar su posición, enfrentar la realidad tal como es. Con frecuencia están inmersos en el temor, la inseguridad, una mala autoimagen o la culpa. Son incapaces de enfrentarse con el mundo real que los rodea, y por consiguiente, recurren a una conducta defensiva, actuando en forma opuesta a como sienten realmente.

A menudo los niños se ven obligados a mentir por sus padres. Puede que éstos sean excesivamente estrictos o inconsistentes, tengan expectativas que al niño le resulten demasiado difíciles de cumplir, o sean incapaces de aceptar a su hijo tal como es. Entonces el niño se ve forzado a mentir como una forma de autopreservación.

Cuando un niño miente, a menudo se cree a sí mismo. Trama una fantasía alrededor de la conducta que es aceptable para él. La fantasía se convierte en un medio para expresar aquellas cosas que a él le cuesta admitir como realidad.

Yo tomo con seriedad las fantasías de un niño, como una expresión de sus sentimientos. Dado que la gente generalmente no escucha, ni entiende ni acepta sus sentimientos, tampoco él lo hace. No se acepta a sí mismo. Debe recurrir a una fantasía, y posteriormente, a una mentira. De modo que aquí una vez más es necesario comenzar a sintonizarse con los sentimientos del niño, más que con su conducta, para empezar a conocerlo, escucharlo, entenderlo y aceptarlo. Sus sentimientos son su verdadera esencia. Al reflejárselos, también él comenzará a conocerlos y aceptarlos. Sólo entonces se puede ver el mentir en forma realista, por lo que es: una conducta que el niño utiliza para sobrevivir.

Los niños se construyen un mundo de fantasía porque encuentran difícil vivir en su mundo real. Cuando trabajo con un niño así, puede que lo estimule a contarme sobre sus imágenes e ideas fantásticas, e incluso que las elabore, para así poder entender su mundo interior.

Los niños tienen muchas fantasías de cosas que jamás sucedieron

en verdad. Sin embargo, para estos niños son muy reales y a menudo las guardan dentro de sí, lo que a veces los lleva a comportarse en formas inexplicables. Con frecuencia estas fantasías imaginarias-reales despiertan sentimientos de temor y angustia; es necesario sacarlas a luz para tratarlas y terminar con ellas.

Hay muchos tipos diferentes de material de fantasía. El juego imaginativo de los niños es una forma de fantasía que se puede usar en dramatizaciones improvisadas con chicos mayores. Otra modalidad de fantasía es la narración en todas sus formas: oral, escrita, con títeres, en el franelógrafo *(flannel board).* La poesía es fantasía así como la imaginería y el simbolismo. Existen fantasías guiadas largas y fantasías cortas de final abierto. Generalmente las guiadas se hacen con los ojos cerrados, pero también las hay con los ojos abiertos. A veces expresamos la fantasía por medio de un dibujo o con arcilla.

En ocasiones los niños se resisten a cerrar los ojos. Algunos se asustan porque sienten que pierden el control al hacerlo. Si protestan, generalmente les digo: "Traten de cerrarlos y siéntanse libres para espiar cada vez que lo necesiten". Usualmente los niños cierran los ojos al cabo de un rato, cuando descubren, después de un par de intentos, que no ha sucedido nada terrible. A veces también sirve pedirles que se acuesten boca abajo mientras cuento la fantasía.

Algunos niños simplemente no pueden o no quieren meterse en la fantasía a que son dirigidos. Algunos se muestran reacios, otros están tensos y constreñidos. Algunos piensan al principio que es una tontería.

Con aquellos niños que tienen problemas para "meterse" en una fantasía, es útil comenzar con una donde los ojos se mantengan abiertos.

*Pul Your Mother On the Ceiling* (Pon a tu mamá en el techo), de Richard de Millie, tiene algunas excelentes e irresistibles fantasías para ojos abiertos. Por ejemplo:

> Este juego se llama *Animales.* Comenzaremos con un ratoncito y veamos qué podemos hacer. Imaginemos que hay un ratoncito en algún lugar de esta sala ¿Dónde te gustaría ponerlo?/ Muy bien, haz que se siente y te salude./ Haz que sea verde./ Cambia nuevamente su color./ Cambíalo de nuevo./ Haz que se pare, sobre sus manos./ Haz que corra cabeza abajo por la pared./ Hazlo correr hacia arriba por la pared./ Siéntalo cabeza abajo en el techo./ Enderézalo y ponió en un rincón allá arriba./ Pon otro ratoncito en otra esquina de arriba./ Pon otro ratoncito en cada una de las otras dos esquinas de arriba./ Pon otros ratoncitos en las cuatro esquinas de abajo./ ¿Están todos allí?/ Vuélvelos amarillos a todos./ Haz que todos digan "Hola" al mismo tiempo./ Haz que todos digan "¿Cómo estás?"./ Hazlos prometer que

cada uno so quedará en su esquina y observará el resto del juego, (pp. 56-58)

Después de hacer esto con un grupo de niños de 11 y 12 años, una chica comentó: "Nunca puedo entrar en esta sala sin chequear mis ratones".

Otra buena ayuda para despertar la fantasía es pedir a los niños que cierren los ojos e imaginen que están parados en su propia sala de estar (o cualquier otro cuarto). Después los hago mirar a su alrededor. Si son capaces de hacerlo, les digo que no van a tener problemas con las fantasías. La técnica del garabateo, descrita más adelante, es otro buen método para ayudar a los niños a liberarse en su trabajo de fantasía.

Una vez que los chicos han tenido experiencias con fantasías a ojos abiertos, me gusta empezar todas las fantasías siguientes con un ejercicio meditativo a ojos cerrados, como el descrito al comienzo de la fantasía de la caverna. Las fantasías guiadas pueden ser muy breves. Ariel Malek, una colega mía, idea sus propias fantasías. Tiene una serie de excelentes fantasías guiadas cortas. Con su autorización, he aquí una que yo he usado:

"Simula que notas algo raro en tu espalda. ¡De repente te das cuenta que te están creciendo alas! ¿Cómo sientes estas alas en tu espalda?... Trata de moverlas y ve qué sientes... Ahora mírate en el espejo y aletea... Ahora imagina que estás subiendo una colina con estas nuevas alas en tu espalda. Cuando llegas a la cima, abres tus flamantes alas y te lanzas al aire... ¿Qué puedes ver mientras vuelas? ¿Qué sientes al ser capaz de volar por el aire? ¿Ves otros animales o gente? Ahora imagina que vas a aterrizar. Cuando lo hagas, tus alas se desvanecerán y estarás de nuevo en esta sala".

John, de 6 años, se dibujó enfilando directo hacia una roca negra. Dijo: "Hice algo. Hice un sol y una roca. Tengo un casco anti-impacto. Entonces pongo así mi cabeza, para que se estrelle contra la roca. Voy a sentir náuseas. ¡Adelante Superman!".

¿Te gustaría poder volar?

John: Oh no, no, no.

¿Sientes como que chocas con frecuencia en tu vida?

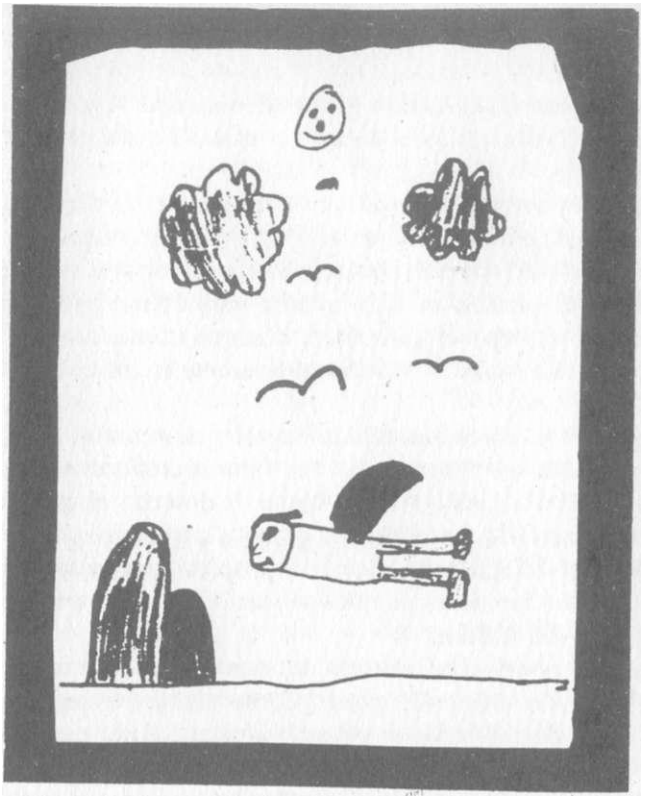
John: ¡Sí!

Su hermana (presente en la sala): Siempre se mete en problemas.

John: Sí.

Cuéntame algunas de las formas en que te metes en problemas. (John comenzó a explicarme en detalle sus problemas).

Jill, de 6 años, dijo de su dibujo: "Tengo una persona fea. Voy caminando montaña arriba. He hecho mis pies como los de los pájaros.



Recién estoy empezando a despegar de la montaña. En mis sueños deseo ser un pájaro enorme y poder llevar a toda la escuela en un viaje. Tenemos 150 niños en la escuela. Mi nombre es Jill. Cuando llega el viento, me vuela las plumas".

¿Te sientes a veces como una persona fea, Jill?

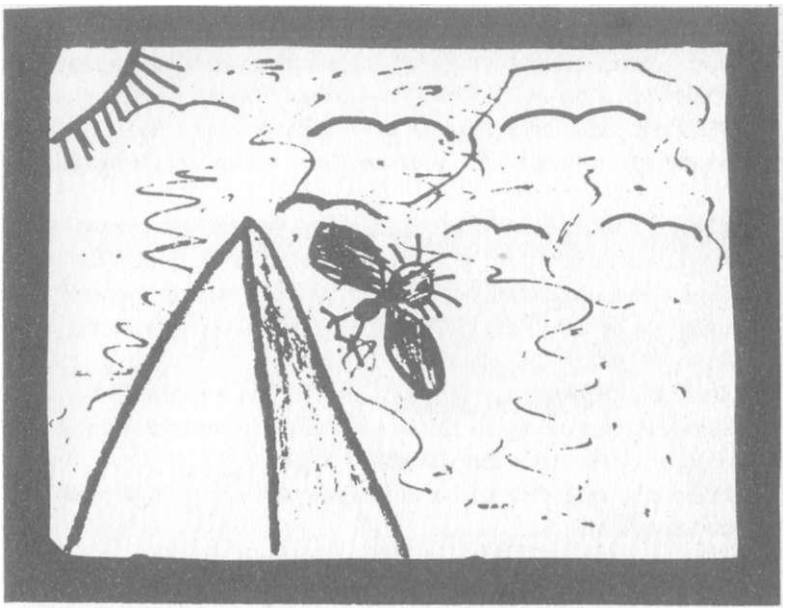
Jill: ¡Sí! A algunos chicos no les gusto porque piensan que soy fea. Eso me hace sentir mal.

¿Desearías a veces poder hacer algo maravilloso para todos en tu escuela y que entonces todos los chicos te quisieran?

Jill: Sí, tal como lo deseaba en mi historia.

Después hablamos sobre sus sentimientos de sentirse desplazada y rechazada por los niños de su escuela. Ella no tenía amigos, y antes de esto, nunca reconoció este hecho.

Cindy, de 8 años, dijo de su dibujo: "Volé desde la montaña y estoy mirando las flores y el lindo césped verde, y mis alas son plateadas. Mi nombre es Cindy. Me gustaría ser una bruja buena y entonces podría volar a casa en lugar de caminar".



Cuéntame de las brujas.

Cindy: Bueno, hay brujas buenas y brujas malas. Las brujas malas hacen maldades. Las brujas buenas son simpáticas, y por supuesto, las brujas pueden volar sobre palos de escoba.

¿Eres una bruja mala a veces?

Cindy: ¡Bueno, así lo cree mi mamá!

¿Tu vida siempre está llena de flores y cosas agradables?

Cindy: ¡No! Sólo a veces.

Después, Cindy y yo hablamos sobre su creencia de que su madre pensaba que ella era mala.

Karen, de 12 años, dibujó una bellísima mariposa. Dijo: "Mis alas son muy bonitas. Vuelo con los pájaros sobre el agua y los montes hacia un nuevo y brillante planeta verde". A la distancia había dibujado un pequeño círculo verde con líneas amarillas alrededor que daban el efecto de energía surgiendo del planeta.

Cuéntame algo más sobre tu planeta nuevo.

Karen: Es un hermoso lugar. Todo es nuevo y verde y allí no hay gente mala.

¿Hay gente mala aquí en tu vida?

Karen: Parece que el mundo está lleno de gente mala.

De hecho, a Karen le parecía que era así en su propia vida. Continuamos comparando este mundo con su planeta y ella expresó muchos sentimientos.

Una excelente fuente para ideas sobre fantasía es *Making It Strange*

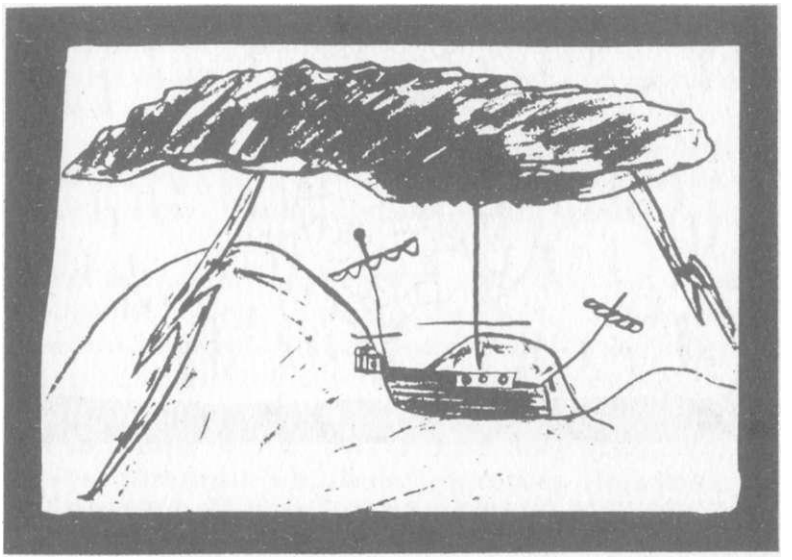
(Haciéndolo raro). Esta es una serie de cuatro libros en rústica de 8 x 11 diseñada como cuadernos de ejercicios para escritura creativa. Las ideas de fantasías en estos libros son maravillosas. En lugar de utilizarlas para escritura creativa, las he adaptado para trabajo de fantasías. Una de mis favoritas se llama *Defendiéndose (Fighting Back):*

> Escribe un cuento acerca de un barquito en una gran tempestad. El viento es muy fuerte y las olas azotan el barquito. Trata de imaginar que tú eres el barquito y explica cómo te sientes. Usa comparaciones en tu historia para contar qué se siente SER un barquito en una gran tormenta.
> El viento chilla y gime tratando de hundir al barquito. El barco se defiende. Piensa en algún tipo de lucha en el mundo animal que se *asemeje* a esta situación. Escríbelo aquí:
> Describe por qué esta lucha animal es semejante a la situación barco-tempestad.
> Imagina que tú eres el barquito. Di qué deben hacer las diferentes partes de tu cuerpo para combatir la tormenta.
> ¿Cómo te comunican las diversas partes de tu cuerpo si estás ganando o perdiendo la pelea?
> De pronto el viento hace un último ataque sobre el barquito; después desaparece. ¡Ha ganado el barco! ¿Qué experiencias reales has tenido parecidas al viento que desaparece y el barquito que gana la pelea?
> Imagina que tú eres el barquito que acaba de vencer al temporal. ¿Qué sientes hacia el temporal?
> Imagina que tú eres la gran tempestad que ni siquiera puede hundir a un pequeño barco. ¿Qué sientes hacia el barco? (Libro 4, pp. 37-43)

Hay muchas maneras de usar esta fantasía. La forma más eficaz para mí es simplemente pedir al niño (después de un ejercicio respiratorio-meditativo) que imagine a ojos cerrados que él es un barquito en medio de una gran tormenta. Le digo algo sobre las olas, el viento y la lucha. Pido al niño que sea el buque, que se percate de cómo se siente él como este barco, qué está sucediendo ahora, qué pasa en seguida. Después le pediré que se dibuje a sí mismo como este barco en la tormenta. Invariablemente surge mucho material sobre el lugar de este niño en su mundo y cómo se maneja con las fuerzas exteriores.

Hay otro ejercicio que trata de una araña. Una hermosa foto a toda página de una telaraña se acompaña con indicaciones sobre ser una araña tratando de tejer su tela en un día lluvioso. Usé esta idea en un grupo de niños para comenzar una historia de continuidad. Empecé

diciendo: "Había una vez una araña que estaba tratando de construir una tela en un tormentoso día de lluvia. Entonces...". Y cada niño se turnó para agregar algo al relato. Después que terminamos el cuento, pedí a los niños que dibujaran sus pensamientos sobre la araña que tejía su tela.



Un niño de 9 años me dictó al escribir al respaldo de su dibujo: "Mi nombre es Irving. Tengo una telaraña con un lote de hoyos a causa de la lluvia, y la lluvia la puso de diferentes colores. Porque la gente puso tiza sobre ella y sobre la casa. Se pone azul. La verja se vuelve de muchos colores diferentes. Me siento contento y bueno con la gente porque hizo que mi telaraña tuviera distintos colores". En el curso de nuestro trabajo juntos sobre este dibujo, él nos contó que últimamente se estaba sintiendo muy feliz; su vida marchaba bien.

En cambio, una chica de 11 años me dictó: "Estoy furiosa. No puedo hacer mi telaraña a causa de este tiempo oscuro y húmedo. Siento como si no pudiera alcanzar mi meta. Me siento completamente fracasada. No importa cuánto trate, no puedo construir mi telaraña. Pero estoy decidida y no desistiré". Ella muy prestamente reconoció sus sentimientos de frustración y los vació en el grupo. Cada dibujo e historia era diferente, revelador y conmovedor. Algunos tenían toques humorísticos, como el de un niño de 10 años que dijo: "Si esta lluvia no para dentro de pocos minutos, voy a pescar mis telarañas e irme a casa".

En otro grupo pedí a los niños imaginar, con los ojos cerrados, que

cada uno era una araña y que compartieran en voz alta sus experiencias de ser una araña tejiendo su tela bajo la lluvia.

"Soy una araña. No vivo en ninguna parte. Me gusta vagabundear. Tengo montones de amigos, pero hoy quería estar solo y no tener a nadie alrededor".

"Soy una araña. Me gusta trepar por las flores. Me gusta ver flores y pájaros. Me siento algo mal con esta lluvia".

"Soy una viuda negra picando a un niño".

"Estaba dando un paseo. Traté de trepar a una flor, pero no llegué a la punta. Me caí".

En un ejercicio sobre un globo que se arranca flotando (Libro 3, p. 38), una niña dibujó un globo flotando sobre una ciudad y dijo: "Me encanta aquí; es divertido". Después añadió: "Mi mami siempre me regaña, pero yo no quiero ser libre como un globo". Otra niña hizo un dibujo parecido y dijo: "Estoy muy lejos de casa y eso me gusta".

Las ideas para fantasías abundan. En la bibliografía hay muchos libros donde se puede encontrar material para fantasías. Junto con el nuevo interés en la educación humanista, la enseñanza de valores en las escuelas y la estimulación del hemisferio cerebral derecho, existe una proliferación de libros relacionados con estos temas y que contienen muchas ideas maravillosas. En el libro *Enseñanza por el Afecto,* se presentan varias buenas fantasías que son especialmente adecuadas para adolescentes.

He aquí una fantasía que me agrada. "Has estado caminando

mucho tiempo. Estás muy, muy cansado. Te tiendes a descansar y te duermes. Cuando despiertas te encuentras atrapado. ¿Cómo estás atrapado? ¿Dónde estás atrapado? ¿Qué haces?". En su libro *Fantasy Encounter Games* (La fantasía se encuentra con los juegos), el Dr. Herbert Otto ofrece numerosas fantasías similares a ésta que se pueden modificar para adaptarlas a diversas edades.

He pedido a los niños imaginar que son un animal y, dependiendo de su edad, moverse y hacer los ruidos correspondientes. Pido a cada niño que sea este animal, diga algo sobre sí mismo, quizás cuente una historia de sí mismo.

Tengo una gran llave vieja que a veces ocupo en juegos de fantasía simulando que doy cuerda a un niño para que haga diferentes cosas, y él puede hacerme lo mismo. También es muy operativa una varita mágica.

Muchas técnicas artísticas se prestan para desarrollar actividades que incluyan la fantasía. La pintura con cuerdas y los cuadros de mariposas son interesantes formas de manchones de tinta. He pedido a los niños titular estos cuadros, decirme qué ven en ellos, inventar una historia de la figura u objeto que ven en cada uno. Las instrucciones para hacer estos cuadros, junto con otras buenas ideas, se pueden encontrar en libros para actividades preescolares. No está bien que muchos dejemos de hacer cosas creativas en ese nivel.

Una de las experiencias de arte-fantasía más exitosa que he tenido ha sido pintar por goteo con pintura de automóviles, que se puede comprar en tiendas de repuestos de autos o de pinturas. Esta es la forma en que trabajamos. Primero se tiene que hacer en un espacio donde no importen las chorreaduras. Es mejor cubrir bien el área con diarios. Se gotea un par de cucharadas de pintura blanca sobre una plancha de madera prensada de 13 x 18 centímetros, o más grande, para dar un fondo blanco. Sobre esta superficie blanca el niño vierte gotas de otro color y gira la plancha para que se forme un diseño. Después se usa otro color, y así sucesivamente. La pintura para autos se seca rápido y con un acabado brillante —una ventaja en este tipo de pintura. Los colores no se mezclan como en el caso de las acuarelas, y los resultados son vividos, hermosos y puros.

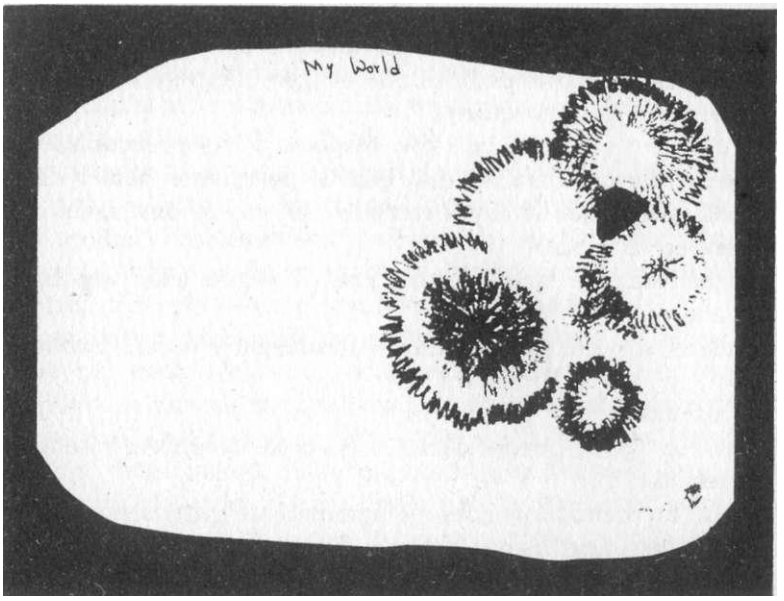
Los ubicamos y retrocedemos para mirarlos. Los niños titulan sus maravillosas creaciones y cuentan con facilidad asombrosas historias de fantasía acerca de ellas. Un cuadro parecía una gruta de brillantes colores. Pedí a su creadora que entrara a su caverna y nos dijera qué veía, cómo era, qué ocurría. Esta actividad es tan gratificante que incluso los niños más hiperactivos o "incontrolables" la hacen sin ningún problema. La mayor parte de ellos nunca antes en su vida creó tal belleza ni sintió tal satisfacción.

CAPÍTULO DOS

# DIBUJO Y FANTASÍA

*Tu Mundo, en Colores, Formas y Líneas*

En otras oportunidades pido a los niños crear su propio mundo en un papel, usando sólo formas, líneas, curvas, colores —pero nada real. Puede que les diga: "Cierren los ojos y vayan a su espacio. Vean *su mundo* —¿qué les parece? ¿Cómo mostrarían su mundo en el papel usando nada más que curvas, líneas y formas? Piensen en los colores de su mundo. ¿Cuánto espacio ocuparía cada cosa en su papel? ¿Dónde se ubicarán ustedes en el cuadro?".




Susan, de 13 años, ocupó sólo la mitad de la hoja con su dibujo, dejando la otra mitad en blanco. Uso pasteles de muchos colores,

entremezclados con figuras oscuras. Sus diseños consistían en figuras redondas con rayos como de sol, todas tocándose, con un llamativo triángulo negro y rojo hecho con un plumón *(felt pen)* al centro de sus rayos. En el grupo, Susan describió su dibujo diciendo que ella estaba al centro de sus diseños, que representaban sus preocupaciones, sus desengaños, sus cosas divertidas y sus sentimientos de felicidad. Sus preocupaciones y desengaños estaban en colores oscuros.

Niño: ¿Podrías contarnos algunos de esos desengaños?

Susan: No, preferiría no hacerlo ahora, pero sé lo que son.

Niño: ¿Estás desilusionada con alguno de nosotros?

Susan: Bien... sí. (Susan empezó entonces a hablar sobre un disgusto que pasó con uno de los chicos del grupo —algo que él había dicho y que la había perturbado, pero que se lo había guardado. Discutieron esto un rato —ella y el chico— y después parecieron terminar con eso).

¿Querrías dar al triángulo rojinegro, o sea a ti, una voz y hablar con tus otras partes?

Susan: Claro. Yo soy Susan y estoy aquí en medio de todos ustedes. A veces estoy en medio de preocupaciones y desengaños y me siento pésimo, y a veces estoy en medio de cosas divertidas y alegres y me siento muy bien.

¿Qué puedes decir a tus preocupaciones y desengaños?

Susan: No me gustan cuando los tengo alrededor. No quiero hablar de ustedes. Quisiera que nunca hubieran aparecido. Pero a veces están allí y no puedo impedirles que vengan. ¡Pero no tengo por qué hablar de ustedes si no quiero!

Sé que te sientes pésimo con respecto a tus preocupaciones y desengaños, Susan. Para mí está bien si no quieres hablar de ellos ahora. Me alegra que le hayas contado a Jimmy tu desilusión con él. ¿Cuál era en tu dibujo?

Susan: Esta. (La tarja con una gran X negra. Una preocupación menos ahora).

¿Quieres ser otra preocupación o desilusión y hacerla hablar ahora?

Susan: No.

Muy bien. ¿Qué puedes decirle a tus cosas divertidas y sentimientos de felicidad?

Susan: En realidad ustedes me agradan. Me gusta sentirme bien y me gusta divertirme. (Sentirse bien y divertirse eran experiencias *nuevas* para Susan).

Veo que tienes muchas cosas divertidas y sentimientos de felicidad en tu mundo.

Susan: ¡Sí! Solía estar triste todo el tiempo. Pero ahora realmente me divierto mucho y me siento bien muchísimas veces.

¿Querrías ser alguna de tus cosas y sentimientos placenteros? (Susan cuenta con prontitud acerca de algunas cosas que goza haciendo y cómo la hacen sentir).

¿Hay algunas personas aquí (señalando su dibujo) en tu mundo feliz?

Susan: Claro. Esta es mi mejor amiga. Y ésta es una profesora que rne gusta mucho este año. Y ésta es mi mamá que ya no me gritonea tanto, y éste es mi papá (un alcohólico) que se está esforzando mucho en resolver las cosas como yo, y ésta es mi hermana que en realidad no es tan odiosa (aquí hizo un guiño a la hermana, que también estaba en el grupo), y éste es todo el grupo, ¡y ésta es usted!

¿Quieres contarnos sobre la parte en blanco de tu hoja? (Su dibujo ocupaba sólo un costado).

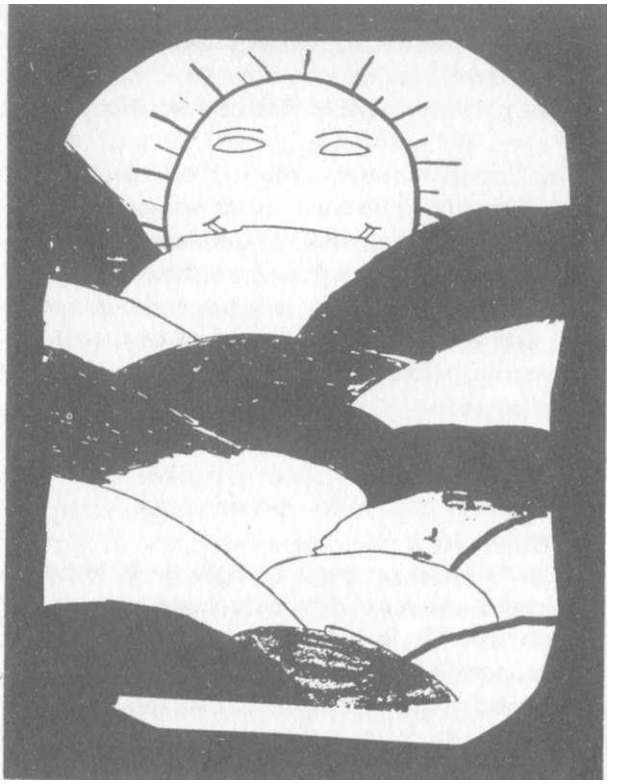
Susan: Representa mi vida en el futuro. No sé lo que irá a ser, por eso no puse nada allí.

Hay mucho espacio para todo tipo de cosas.

Susan: ¡Correcto!

Esto me impacta como un buen ejemplo de la importancia de no hacer interpretaciones. Al ver el dibujo de Susan y observar que estaba apretujado en un lado de la hoja y que ella había dejado un buen espacio en blanco, podría haberme dicho a mí misma: "Aja —esta niña está obviamente constreñida y reprimida. Está temerosa y se mantiene herméticamente cerrada, o de alguna manera es desequilibrada". Cualquiera de estas afirmaciones, u otras, podrían haber sido ciertas. Quizás Susan sí se sentía encerrada, reprimida y confinada. No puedo estar segura de eso; pero sí sé que tras su experiencia de visualizar y dibujar su mundo y luego compartir y detallar su dibujo con todos nosotros, podía mirar el espacio en blanco y ofrecer la posibilidad de futuros acontecimientos en su vida. Sentí que su declaración, junto con su voz y la expresión de su rostro al decirlo, mostraban optimismo, esperanza, una apertura, un erguirse hacia la vida.

Otra nota sobre este trabajo con Susan: al leer esto de nuevo, puedo ver que me podría haber quedado algún tiempo más con el yo "triangular" de Susan, introducirme más dentro de ella, su experiencia de sí misma. Podría haber dicho: "Sé esa parte, ese triángulo, y descríbete". Me gustaría haberle pedido que fuera el límite negro alrededor del triángulo. "Sé ese límite y di lo que haces". Quizás ella podría haber hablado de cómo se protege en su mundo (una interpretación). Me gustaría haberle pedido que fuera el núcleo mismo de su ser, el centro, que me parecía tan vivo y lleno de energía. Podría haber explorado los vértices del triángulo. En retrospectiva, no se puede decir cuán útil habría sido esto. Ahora me parece que su sentido de sí misma se podría haber robustecido si yo lo hubiera hecho.



Tommy, de 9 años, coloreó una serié de curvas que parecían cerros e hizo un enorme sol sonriente apareciendo detrás de los cerros. Nos dijo que él era un puntito detrás de un cerro oscuro en el extremo inferior. Algunos cerros eran de colores brillantes y otros oscuros. Había usado plumones, pasteles, lápices de cera y de colores para los diferentes efectos. Dijo: "Estoy al pie de los cerros y tengo que escalarlos. No es fácil hacerlo. Algunos son blandos y otros duros. Puedo descansar en algunos de los cerros y también jugar. Estoy tratando de llegar a la cima donde está el sol. Me tomará mucho tiempo".

Le pedí que fuera el sol y le hablara al puntito.

Tommy (como sol): Te veo allá abajo. Te queda mucho camino por recorrer. Sin embargo, lo lograrás. Yo estoy siempre aquí.

Tommy (como punto): Estoy tratando. Se me hace como un largo camino. Te veo allí y me haces sentir calor. Seguiré intentando.

Este tipo de expresión contiene las semillas para un gran trabajo productivo. El dibujo en sí nos dice mucho sobre lo que ocurre dentro de Tommy. Al trabajar con este dibujo, yo podría pedirle que se explayara sobre cada uno de sus cerros y preguntarle cómo se vivencia

al ser un puntito detrás de un cerro, qué siente al ser el sol. Siempre me conmueve la profundidad de sentimiento e introvisión que expresan los niños pequeños. Mientras escribo sobre este caso que sucedió hace cinco años, me estremezco tal como cuando escuché por primera vez la sabiduría interior de Tommy.

Tres meses después de esa sesión, el mismo grupo, incluyendo a Tommy, estaba trabajando con arcilla. Instruí a los niños para que hicieran algún tipo de creación abstracta que podría ser su mundo actual y se ubicaran, como un símbolo, en este mundo. Tommy hizo una alta figura triangular con una pelotita arriba. Describió su mundo de arcilla, sus sentimientos mientras trabajaba con ella, y terminó diciendo: "Y esta pelotita de arriba soy yo". Inmediatamente otro niño recordó su anterior dibujo del mundo y se lo rememoró. El rostro de Tommy se iluminó al decir: "¡Guau! ¡Veo que no me llevó tanto tiempo llegar a la cima después de todo!". Esto me impresionó como una vigorosa declaración de los crecientes sentimientos positivos de Tommy sobre su propio valer. Este es el mismo chico que, en la fantasía de la caverna descrita anteriormente, dibujó la escena navideña sobre cómo conseguir atención.

En una sesión individual con un niño de 14 años, le pedí que cerrara los ojos e imaginara su mundo en colores, líneas y formas. Después le pedí dibujar lo que había visto: "No dibujes nada real, pero ve qué formas usarás, qué tipo de líneas encajan con tu mundo, qué colores. ¿Vas a usar colores oscuros o claros? ¿Cómo es tu mundo?". Dibujó una gran caja azul y dentro de ella muchas líneas gruesas de colores.

Jim: Mi dibujo tiene una caja grande con muchas líneas curvas de colores adentro. No sé lo que significa. Sólo la dibujé.

Está bien. Quiero que seas esa línea azul oscuro que configura la caja y le hables a lo que hay dentro de ella.

Jim: Soy una gran caja en torno a ustedes y las voy a guardar allí.

Ahora haz que estas líneas respondan —¿cómo son? ¿Qué le dicen a la caja?

Jim: Oh, somos un puñado de líneas curvas claras. Estamos realmente felices y nos gusta corretear, pero no podemos salir de ti, pues no nos dejarías.

¿Qué es esta línea gruesa? ¿Qué podría ser en tu vida? ¿Hay algo en tu vida que te impida hacer las cosas que te gustan?

Jim: Bueno, sí, mis padres no me dejan. Y mi papá no me permite hacer muchas cosas. (Después empezó a hablar de algunas cosas que le gustaría hacer, señalando el espacio fuera de la caja en su dibujo). El me impide meterme en estos lugares de aquí arriba que dan como susto.

Imagina que tu padre está sentado aquí y dile eso. El es este almohadón.

Jim: Bien, como que me alegra que no me dejes salir. Estoy como asustado. (Aún estaba hablando como si fuera las líneas dentro de la caja. Tenía también una expresión de sorpresa).

Sé las cosas que están fuera de la caja y di qué eres.

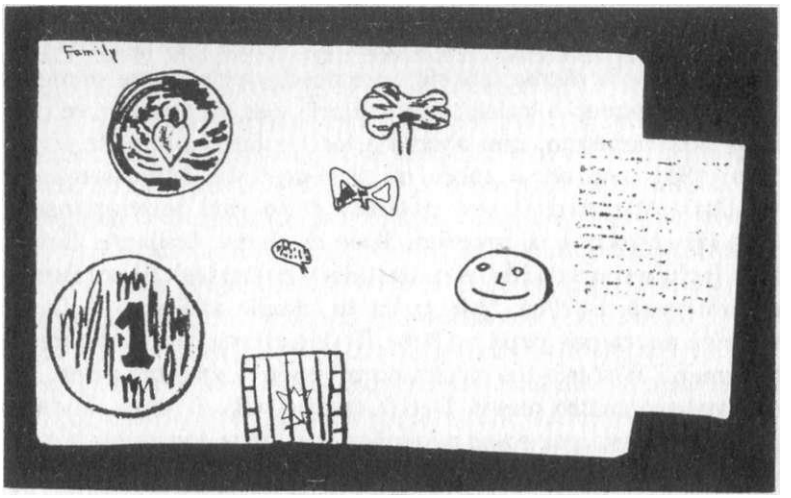
Jim: (Dibujando algunas líneas en el espacio fuera de la caja). Soy un puñado de líneas aquí afuera, fuera de la línea oscura. Jim piensa que quiere hacer lo que yo soy, pero en verdad tiene miedo. Soy un montón de cosas que los chicos de la escuela quieren que él haga, pero su padre no se lo permitirá, y eso es bueno. El podría lastimarse o meterse en líos. (Después agregó, mirándome atónito) Creo que me alegra tener este límite a mi alrededor. ¡Mis líneas de adentro están felices! Me gusta este límite.

*Dibujos de Familia*

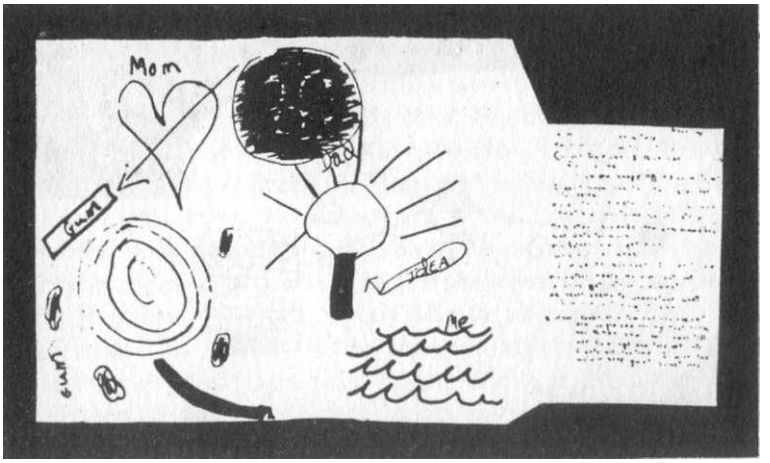
Un ejercicio muy eficaz es hacer que los niños dibujen su familia en forma de símbolos o animales. "Cierren los ojos y vayan a su espacio. Ahora piensen en cada miembro de su familia. Si tuvieran que dibujarlos en una hoja de papel como algo que se les viene a la mente, en lugar de personas reales, ¿cómo sería eso? Si alguien de su familia les recordara a una mariposa porque revolotea mucho, ¿es así como lo representarían? O tal vez alguno les evoca un círculo porque siempre está alrededor de ustedes. Empiecen con el primero que recuerden. Si quedan en blanco, cierren los ojos y vuelvan a su espacio. Pueden usar burbujas de colores, formas, objetos, cosas, animales y lo que se les ocurra".

Un chico de 11 años dibujó varios símbolos para su familia. Esto es lo que dijo (los comentarios entre paréntesis me pertenecen): "Estoy en una jaula,

atrapado al medio (una estrella de mar verde dentro de una estructura como cajón). Mi hermano (16 años) se cree el número uno (un gran círculo morado con un enorme número 1 al medio). Mi hermana (12 años) se cree una maravilla —hace lesos a todos menos a mí (un círculo azul con un corazón rojo al medio y garras saliendo de todo el contorno del corazón). Mi mami es buena (una flor). Hice a mi papi como un cerebro porque él cree que lo sabe todo. Donna (8 años) es buena: no me pone sobrenombres (una mariposa rosada y azul). Mi hermano (10 años) me acusa. El hace cosas, y como sonríe todo el tiempo, la gente ni lo sabe, así que se sale con la suya (una vacía y sonriente cara). Soy más apegado a mami. Todo el mundo me dice lo que debo hacer, me reta, me acusa. Estoy atrapado al medio".

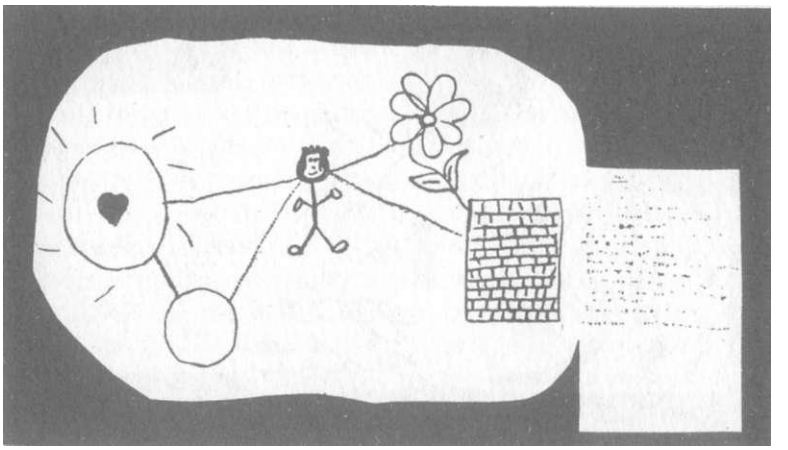



Una niña de 15 años declaró sobre su dibujo: "Soy más apegada a mi mamá (un corazón con una flecha atravesada); a veces es demasiado buena. Cede con demasiada facilidad. Creo que me mima. Me lleva de compras y me compra cosas. No sé lo que sienten los otros chicos (un hermano de 11 y una hermana de 13). Mi hermano es una bola para jugar a los bolos, porque es lo único de que habla últimamente. Mi hermana es caramelo y chicle alrededor de ella. Come demasiado. Mi papá es una ampolleta —está lleno de ideas. Yo soy olas porque me encanta nadar. Mi papá me escucha pero siempre discutimos —parece que nunca entiende lo que realmente estoy tratando de decir". Su dibujo fue hecho en una sesión familiar donde toda la familia participó, haciendo estos dibujos y compartiendo entre ellos como nunca antes.



Ante la última afirmación de esta niña, su hermano de 11 años acotó: "Sí, ella dijo a papá una vez lo que sentía y él la alabó por eso, así que ahora ella piensa que siempre puede decir lo que siente y todo el tiempo se ponen a pelear. Me gustaría que alguna vez se quedara callada". El hermano, que aborrece los conflictos, dijo de su propio dibujo: "Soy una abeja sobre mi flor favorita. Mis hermanas son mariposas. Mis padres son pájaros. Todo está moviéndose —me gustan las cosas que se mueven. Todo es alegre, brillante, fluido. (Su dibujo incluía muchas líneas ondeantes y coloridas). El sol fuma pipa como mi papá. El dice: '¡Me gusta tu familia allá abajo!'. Las cosas están bien ahora que papá no bebe. Todos estamos llevándonos mejor. Esta semana, nosotros los chicos, no tuvimos ni *una* sola pelea. Yo dejé de robar hace cuatro meses. Decidí que no valía la pena. Todavía me meto en líos, pero por cosas pequeñas. Me gusta conservar la paz, que las cosas sean pacíficas. No me gustan las discusiones".

Para este ejercicio a menudo varío las instrucciones al trabajar con el dibujo terminado. Tras una descripción general hecha por el niño, podría pedirle que hiciera una declaración sobre cada persona, si tal cosa pareciera faltar en la descripción; o que dijera algo a cada persona del dibujo o viceversa; o puedo ser más específica sobre lo que quiero que diga —"Di algo que te agrada y algo que te desagrada a cada uno, o de cada uno". Podría pedirle que condujera un diálogo entre dos símbolos cualesquiera. Aflora tanto material de este ejercicio que a veces me abruma. Hablar a través de dibujos es mucho más seguro y fácil que hablarse entre sí en una sesión familiar, o a mí en una sesión individual. Este mismo ejercicio (o cualquier otro en este libro) se puede hacer cada mes con nuevos sentimientos y material expresados en cada ocasión. También es entretenido e interesante volver a mirar los dibujos anteriores y conversar con el niño sobre qué sigue siendo cierto y qué ha cambiado.



Una niña de 13 años: "Papá es más bueno —lo quiero más. Estoy conectada con él (un círculo amarillo con un corazón al medio). Yo soy redonda, para ser como él (ella es un círculo con una línea que la conecta al padre) y también porque creo que soy gorda. Mamá es super dulce (una flor rosada). Mi hermano está al medio conectado con todos. El trata de llevarse bien con todos. Mamá es más apegada a mi hermana —ellas están conectadas. Mi hermana es una pared de ladrillos (dibujo de un muro de ladrillos) porque no puedo contactarla. La hice como una pared azul porque ése es su color preferido y quería ser amable con ella. Me gustaría que fuéramos más unidas".

En una sesión familiar, con frecuencia nos trasladamos del dibujo a la persona. Pedí a esta niña que dijera en forma directa a su hermana su deseo de estar más unidas. La respuesta de su hermana: "No tenemos mucho en común". Esto fue el comienzo. En una sesión posterior en que esta familia hizo dibujos similares, la chica de 13 años dibujó una pared con un hoyo y declaró: "Estoy empezando a atravesarla".

Una niña de 11 años dibujó a su familia como meras burbujas de colores con una carta de colores en la esquina. Cada color significaba algo para ella —su color favorito, un color triste, etc. Esta fue una idea suya, que después he utilizado con otros niños. Otros han usado formas —cuadrados, círculos, etc.— en lugar de colores.

Aunque la mayoría de los niños no comprenden la palabra "símbolo", tienen una asombrosa capacidad para entender y utilizar su significado. Yo uso la palabra "símbolo" en mis instrucciones y luego doy varios ejemplos de lo que quiero decir.

También suelo pedirles que dibujen su familia ideal en símbolos. Una niña de 13 años sólo usó grupos de círculos, triángulos, puntos y estrellas para su familia. "Mi papá es el triángulo naranja. Soy más apegada a él, aunque no vive con nosotros. Me gusta hacer cosas con él. Es más bueno desde que no vive con mamá. Yo peleo mucho con mi hermana y mi mamá. Hay muchas discusiones y disputas todo el tiempo. Siempre estamos molestándonos —demasiado involucradas unas con otras. A veces me gustaría irme. Mi familia ideal es esta flor de aquí. Yo soy el punto naranja aquí al medio". Toda esta información surgió mientras ella explicaba las figuras del dibujo y las señalaba al hablar. Fue expuesta en forma práctica —"Así es como es".

Los niños más pequeños, generalmente menores de 8 años, prefieren dibujar gente real cuando se les pide que hagan un dibujo de su familia (aunque a veces aceptan dibujar animales). Pedir al niño que represente a su familia es una técnica tradicional de diagnóstico, y ciertamente se puede aprender mucho sobre el niño mediante ese dibujo. El usar la información para relacionarse y trabajar con el niño hace que esta tarea sea mucho más significativa y útil.

Una niña de 7 años, al pedírsele que dibujara a su familia, hacía continuamente "lo incorrecto" en su propia opinión. Dibujaba a su madre más alta que el padre, diciendo: "Oh, me equivoqué, mi madre es más baja que mi padre". Después escribía nombres sobre las figuras y empezaba a escribir "Mamá" sobre su papá. Lo borraba y decía: "Oh, papá". Primero hizo al padre con ambos brazos detrás de la espalda. Después cambió un brazo de modo que estuviera extendido hacia el brazo de la madre (que estaba oculto detrás de la espalda), diciendo: "Debería hacer que mi papá tuviera a mi mamá del brazo. Así es como debería ser". A estas alturas, para mí era obvio que algo estaba ocurriendo con sus sentimientos hacia su padre, y en algunas de mis sesiones siguientes me pude focalizar en hacerla expresar cuáles eran tales sentimientos. Entonces dibujó al bebé, un niño de 7 meses, a cierta distancia de ella misma, de su madre y de su padre, que ahora estaban de pie junto a ella y todos tocándose. El bebé estaba aislado y su boca era redonda, como si estuviera abierta. Ella y su madre sonreían, en tanto que la boca del padre era más bien torva. Yo dije: "¿Está llorando el bebé?". Laura contestó: "Sí".

¿Por qué llora?

Laura: Bueno, porque no está de la mano conmigo.

Entonces dibujó una casa alrededor de toda la familia, incluyendo al bebé.

¿Estás contenta de que el bebé esté allí en la casa?

Laura: Oh, sí. Me gusta mucho el bebé. El me quiere.

¿Te pone contenta a veces que el bebé no esté allí? (Esta parece una pregunta extraña ahora que la escribo, pero al parecer Laura comprendió su significado).

Laura: ¡A veces deseo que no hubiera nacido!

Entonces empezó a contarme que su madre la deja tomar al bebé y cuidarlo, pero que él es un estorbo. Ella se abrió más y más en sus sentimientos y se sintió cada vez más cómoda con la idea de que podía tener sentimientos tanto positivos como negativos acerca del bebé.

Un incidente similar sucedió con un niño de 5 años. Le pedí que fuera el bebé de su dibujo.

Jimmy: ¡Güaa, Guaa!

¿Cuándo ocurre eso?

Jimmy: Por la noche y yo no puedo dormir.

Sí, eso te tiene que poner furioso.

Jimmy : Sí, no puedo dormir y estoy cansado.

¿Lo sabe tu madre?

Jimmy: No, mi mamá no lo sabe.

En seguida empezó a expresar su indignación con la madre quien, sentía él, no se percataba de cómo el bebé estaba interfiriendo en su

vida. La madre me había dicho: "Oh, él adora al bebé. No siente celos". El *sí* quiere al bebé, pero éste también absorbe el tiempo de su madre y lo despierta de noche y lo pone furioso. Por alguna razón era incapaz de o reacio a expresar directamente sus sentimientos a la madre. Los expresaba en otras formas: orinándose en la cama y actuando destructivamente en la escuela. Le pedí que hablara con su madre y el bebé del dibujo, y después de expresar sus sentimientos, comenzó a hablarme de su orgullo: iba a enseñarle muchas cosas a este bebé; después de todo, ¡él es su hermano mayor!

Un niño de 8 años, un incendiario, hizo un dibujo de su familia con su madre, padre y hermana todos juntos, pero con él mismo muy separado al otro extremo. Viendo un dibujo como éste puedo deducir qué está pasando. Escribir esto en un informe, aun si estoy en lo cierto, en nada ayuda al niño. Pero si puedo lograr que el niño exprese sus sentimientos sobre lo que está sucediendo, nos encontramos en camino a resolver la situación. Después que Lance describió su dibujo, diciéndome quién era cada persona, le pedí que me contara algo sobre cada una de ellas —qué nacían todo el día y qué les gustaba hacer. Luego dije: "En tu dibujo pareces estar muy alejado del resto de tu familia".

El respondió: "Bueno, no quedaba lugar para mí en ese lado".

"Oh", dije, "Creí que así es como podrías sentirte a veces con tu familia —muy alejado de ellos".

"Bueno, sí, a veces. Creo que prestan más atención a mi hermana que a mí. Siempre están gritoneándome por todo, así que realmente no importa lo que haga".

Este fue el inicio de una gran comunicación entre nosotros sobre sus sentimientos. Más tarde, cuando trabajé con toda la familia, saqué a colación esto (con el permiso de Lance), y éste fue el primer indicio que tuvieron ellos de tales sentimientos. El no había podido antes conversar seriamente de cuáles eran sus sentimientos en presencia de ellos. En realidad, puede que ni siquiera se haya dado cuenta de lo que sentía. Con frecuencia oímos decir a los adultos: "Necesito aclarar mis sentimientos". También los niños se confunden y perturban.

*El Rosal*

En el libro *El Darse Cuenta: sentir, imaginar, vivenciar* hay algunas maravillosas fantasías que se pueden usar en conjunto con el dibujo. Una que he usado a menudo es la fantasía del rosal. Pido a los niños que cierren los ojos, vayan a su espacio e imaginen que son rosales. Cuando hago este tipo de fantasía con niños, les doy muchas claves —les doy varias sugerencias y posibilidades. Encuentro que los niños, especialmente los defensivos y a menudo reprimidos, necesitan estas sugerencias para abrirse a una asociación creativa. Ellos escogerán la sugerencia que más les acomode o percibirán que pueden idear muchas otras posibilidades.

Es así que puede que les diga: "¿Qué tipo de rosal eres tú? ¿Eres muy pequeño? ¿Eres grande? ¿Eres grueso? ¿Eres alto? ¿Tienes flores? Si es así, ¿de qué variedad? (No es forzoso que sean rosas). ¿De qué color son tus flores? ¿Tienes muchas o pocas? ¿Estás en plena floración o sólo tienes capullos? ¿Tienes hojas? ¿De qué tipo? ¿Cómo son tu tronco y tus ramas? ¿Cómo son tus raíces?... O quizás no tienes. Si tienes, ¿son largas y rectas? ¿Son retorcidas? ¿Son profundas? ¿Tienes espinas? ¿Dónde estás? ¿En un patio? ¿En un parque? ¿En el desierto? ¿En la ciudad? ¿En el campo? ¿En medio del océano? ¿Estás en un macetero o creciendo en el suelo o a través del cemento, o incluso dentro de algún lugar? ¿Qué hay a tu alrededor? ¿Hay otras flores o estás solo? ¿Hay árboles? ¿Animales? ¿Gente? ¿Pájaros? ¿Luces como un rosal u otra cosa? ¿Hay algo a tu alrededor, como una reja? Si es así, ¿cómo es? ¿O sólo estás en un espacio abierto? ¿Cómo se siente ser rosal? ¿Cómo sobrevives? ¿Hay alguien que te cuide? ¿Cómo está el tiempo para ti en este momento?".

Después pido a los niños que abran los ojos cuando estén listos y que dibujen sus rosales. Generalmente añado: "No se preocupen de sus dibujos, ya me los explicarán". Más tarde, cuando el niño me explica su dibujo, yo escribo su descripción al pie. Le pido que describa el rosal en tiempo presente, como si fuera el rosal. A veces hago preguntas tales como: "¿Quién te cuida?". Después de la descripción,

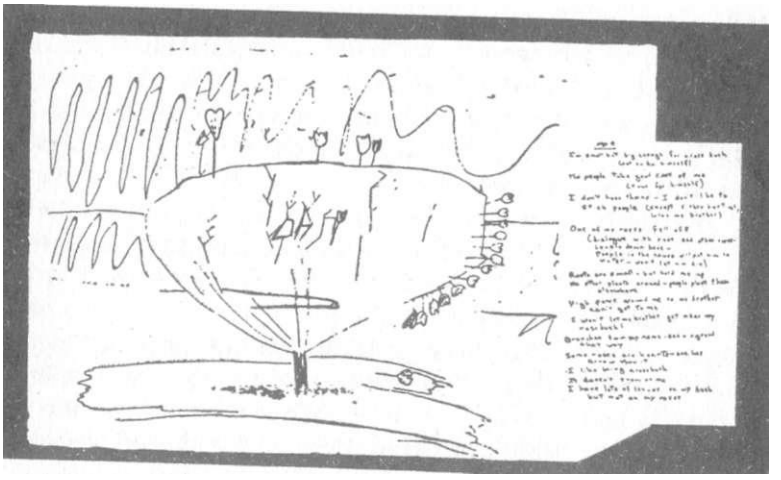
le leo al niño cada declaración y le pregunto si lo que ha dicho como rosal calza en alguna forma con su propia vida.

Carol, de 10 años, dijo de su rosal: "Recién estoy empezando a florecer. Soy de diferentes colores porque soy mágica. Mis raíces son largas, cortas y revueltas. Como soy mágica, no necesito que nadie me cuide. Cuando tengo sed, hago que llueva; y si hay demasiada agua, hago que salga el sol. Tengo capullos de diferentes colores en mis hojas. Crezco en un lugar especial donde hay mucho verdor y sol. Estoy sola; el pasto, el sol, el aire, el viento, el cielo son mis amigos. Hoy el cielo está azul, bonito y asoleado. No tengo espinas que puedan herir. Nunca moriré".

Cuando le leí cada declaración, Carol dijo de sí misma: "Recién estoy empezando a crecer. A veces no necesito que nadie me cuide. A veces me siento sola. Sé que moriré". Gran parte de lo que Carol dijo como rosal me pareció extremadamente significativo, conociéndola como la conocía. Hablamos sobre qué era lo más importante para ella. Yo podría haberla llevado suavemente a hablar sobre otras áreas si hubiera sentido que era necesario, áreas tales como sus sentimientos sobre ser mágica o desear ser mágica. Puede que no hubiese querido hablar de eso, y no habría importado. Ella estaba deseosa de hablar sobre las cosas que eligió comentar.

David, de 9 años, dijo como rosal: "Soy pequeño, pero lo suficientemente grande para un rosal. La gente me cuida mucho y me da mucha agua. No tengo espinas; no me gusta pinchar a las personas a menos que ellas me dañen, como mi hermano. Una de mis rosas se cayó. Mis raíces son chicas pero me sostienen. No hay plantas alrededor; la gente las planta en otros lugares. Hay una reja alta en torno a mí para que mi hermano no me pueda alcanzar; ¡no dejaré que mi hermano se acerque al rosal! Las ramas forman mi nombre y crecieron así. Algunas rosas son corazones; uno tiene una flecha atravesada. Me gusta ser un rosal. Sobre mí no nieva. Tengo montones de hojas en mi mata, pero no en mis rosas".

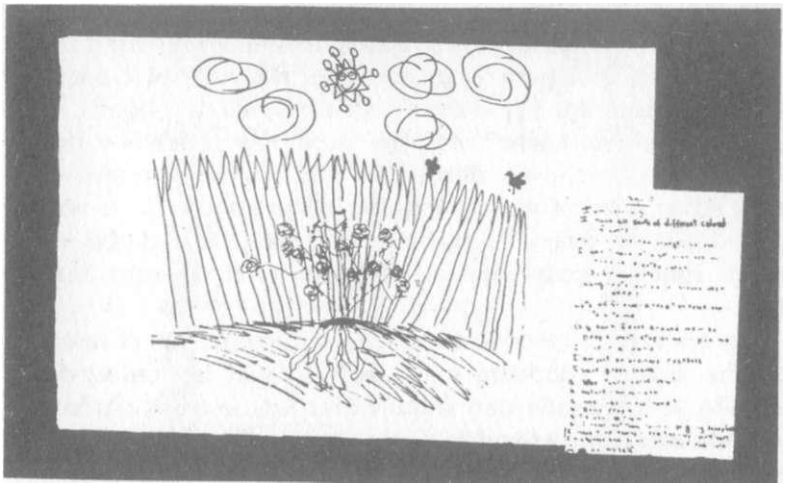
David aplicaba gran parte de lo que decía a su propia vida. Tenía muchos sentimientos de enojo hacia su hermano que surgían en la mayoría de las cosas que hacía conmigo. También tenía muchas quejas sobre sus padres, y ahora como rosal podía sentir que "la gente (sus padres) me cuida mucho ". Le pedí que hiciera un diálogo entre la rosa que cayó y el rosal. Como rosa él dijo: "Estoy muy solo en la tierra, pero la gente de la casa me pondrá en agua y no me dejará morir". A menudo había expresado sentimientos de ser "expulsado", abandonado, ignorado. Este era un sentimiento nuevo que estaba teniendo respecto a sí mismo —que sus padres sí lo amaban y lo cuidaban.



Gina, de 8 años, dijo: "Tengo rosas rojas, sin espinas ni hojas ni raíces. El suelo me cuida. Estoy en Disneylandia porque me gusta estar contenta. Estoy protegida —no como en mi vida; el cuidador me atiende y me riega una vez al día. Es un día de sol. Soy bonita. A veces me siento sola. Esta noche veré a mi papá. Soy pequeña y frondosa. Me gustaría ser baja —soy demasiado alta. No llueve nunca —no me gusta la lluvia. A veces nieva —extraño la nieve aquí. Puedo ver gente. Estoy rodeada por pasto. Puedo crecer con mayor facilidad si no tengo raíces; si quieren trasplantarme será más fácil. Siempre tengo capullos".

En ocasiones los niños se identifican fácilmente con el rosal, como hizo Gina. Ella es adoptada y sus padres están separados; desde la separación se ha sentido muy inquieta respecto a su situación —muy angustiada sobre lo que podría pasar con ella. Su identificación como rosal nos facilitó el comenzar a manejar sus preocupaciones.

Cheryl, de 10 años, ha vivido en varias casas de crianza desde que su madre la abandonó cuando tenía alrededor de 5. Debido a trabas legales no pudo ser definitivamente adoptada hasta fecha muy reciente. Es una niña muy brillante y atractiva que ha estado en terapia por sonambulismo y graves pesadillas. Ella dijo de su rosal: "Soy muy grande. Tengo toda clase de diferentes flores de color. No tengo ramas rectas; son curvas y ladeadas. Estoy en tierra blanda y tengo largas raíces enterradas muy hondo en el suelo. Tengo muchos amigos —los pájaros se posan en la valla y me conversan. Hay un gran cerco negro en torno a mí para que la gente no me pise ni me pellizque. Vivo en un patio. Soy un rosal corriente. Tengo hojas verdes".



¿Quién te cuida?

La naturaleza me cuida —la lluvia, el sol y la tierra.

¿Quién vive en la casa?

Algunas personas.

¿Te agradan?

Nunca me las encuentro; siempre están yendo a alguna parte. Estoy sola.

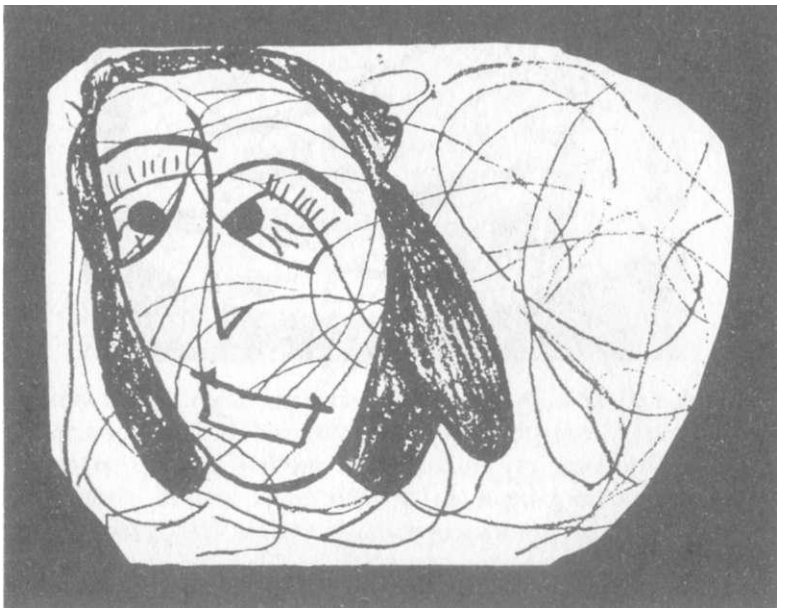
A partir de esta experiencia pudimos tratar abiertamente algunos problemas que Cheryl estaba reteniendo en lo más profundo. Uno era su "gran cerco negro", que la protegía. Habló de su necesidad de protección para no ser lastimada. Era una niña retraída, a menudo considerada "estirada" por otros niños. Conversamos sobre su gente del rosal y su propia relación con quienes la cuidan. Esto nos llevó a sus sentimientos respecto a su madre y el problema de la adopción. Aunque era obvio que estas cosas la habían estado perturbando, Cheryl no había querido discutirlas hasta ahora. Su dibujo del rosal y otras actividades similares liberaron algo en su interior. Ella verdaderamente se sentía igual de sola que su rosal, pero jamás le había contado a alguien este sentimiento. Al término de esta sesión dijo: "Oh, sí, una cosa más. Agregue: 'Soy un arbusto famoso por mis colores'".

*El Garabateo*

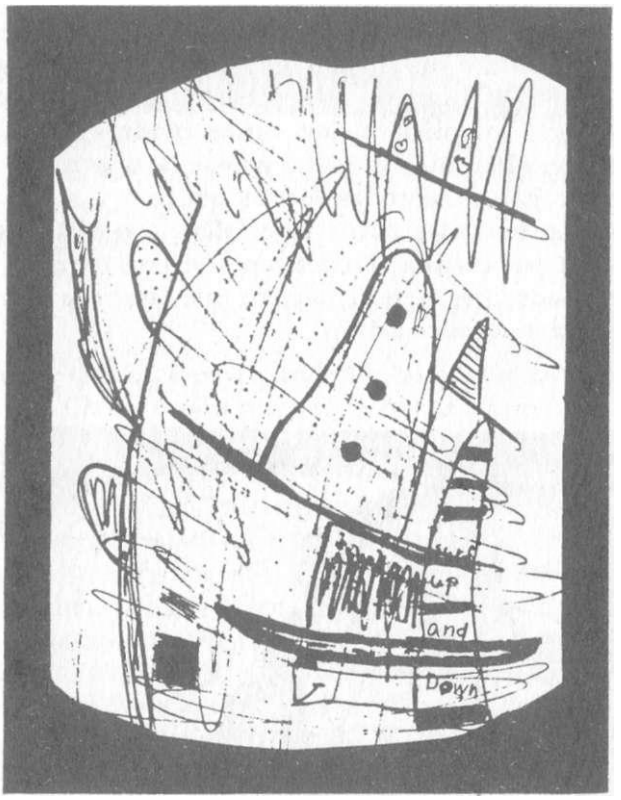
En *Terapia a través del Arte en una Comunidad Infantil,* Edith Kramer describe el uso (y abuso) de la técnica del garabateo con preadolescentes. Considero que el garabateo es un método muy poco amenazante para ayudar a los niños a expresar exteriormente algo de

su ego interior. El procedimiento original consiste en que primero el niño utilice todo su cuerpo para hacer un dibujo en el aire con amplios movimientos rítmicos. Después, con los ojos cerrados, dibuja estos movimientos en una gran hoja de papel. Me agrada la idea de hacer que el niño simule que tiene una lámina de papel gigante al frente, tan ancha como sus brazos extendidos y tan alta como hasta donde llegan sus brazos. Le pido que imagine que está sosteniendo un lápiz de cera en cada mano y garabatee sobre este papel imaginario, procurando que cada rincón y cada parte del papel sea tocado. Este ejercicio corporal parece tener el efecto de soltar y liberar al niño para hacer un garabateo menos inhibido en el papel real.

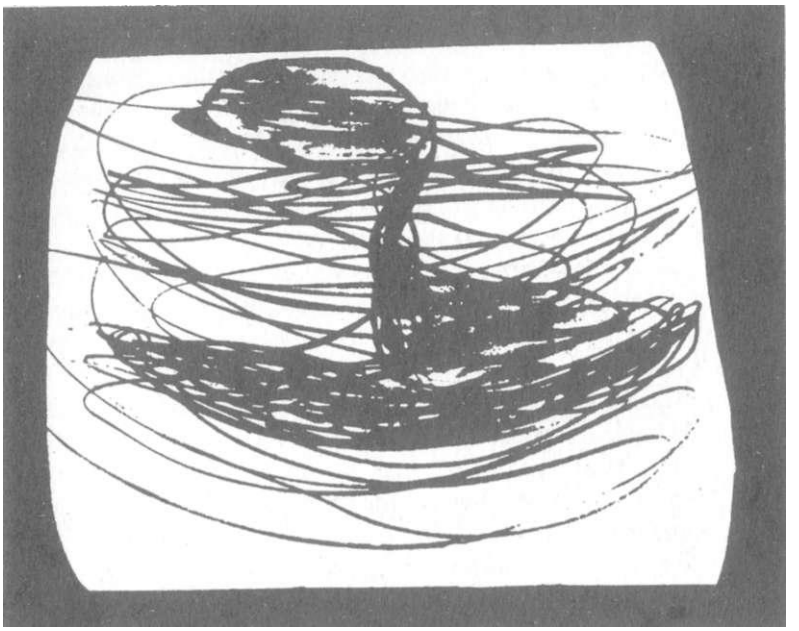
Después le pido dibujar en el verdadero, a veces a ojos cerrados, otras con los ojos abiertos. El paso siguiente consiste en examinar el garabateo desde todos sus ángulos, encontrando formas que sugieran un cuadro, y luego completar el cuadro, borrando las líneas que se deseen. A veces los niños hallan varios cuadros pequeños; otros contornearán y colorearán un cuadro grande de una escena coherente. Es entretenido hablar sobre las formas que ven y a veces ser esas formas —como mirar las nubes y ser ellas. Los niños me cuentan historias sobre sus cuadros. En ocasiones, si un niño sólo puede encontrar un cuadro pequeño, le sugiero que cree una escena propia para incorporarla a este cuadritp.



Melinda, de 8 años, dibujó una gran cabeza de niña. Le pedí que *fuera* la niña y hablara de sí misma. Me dictó una corta historia que escribí mientras ella hablaba. "Soy una niña de pelo enmarañado y acabo de despertar. Mi nombre es Melinda. Parezco un perro lanudo. No me veo bonita. Podría serlo si mi pelo estuviera peinado. Mi pelo tiene diferentes colores. Fui a la piscina y mi pelo es largo y no me puse una gorra de baño, por eso toma colores diferentes. Eso le pasó a mi amiga —su pelo se puso verde. Me gustaría tener cabellos largos y voy a tenerlos. Me gusta el pelo largo". La historia de Melinda fluyó con facilidad al hablar de su autoimagen, sus sentimientos sobre cómo lucía y cómo se visualizaba como persona.



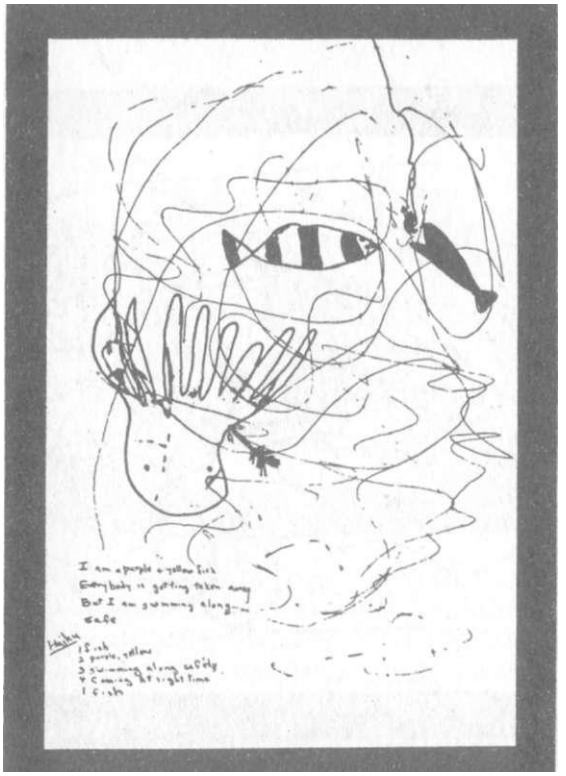

Cindy, de 8 años, halló muchos sombreros en su garabateo. Esta es su historia: "La Historia de los Sombreros. Estos sombreros tienen problemas. Uno tiene un problema porque hay botones sobre él. Otro tiene un problema porque se destiñó en el lavado y nadie quiere usarlo. Un sombrero tiene un problema porque se llenó de lunares, y el sombrero de dos cabezas tiene un problema porque ellas tienen agujeros con parches y nadie quiere ponérselo, y un sombrero está



Ha!
Ha!
Ha!
Ha!
Ha!
Ha!
Ha!
Ha!

contento porque es bonito y morado y tiene quien lo use. Un sombrero está triste porque es todo rayado y nadie quiere comprarlo. El sombrero morado es mágico y uno no puede oír los gritos. Yo estoy usándolo". Es interesante observar que todos los sombreros de Cindy son masculinos. Esto no se lo mencioné, aunque ahora al escribirlo desearía haber descubierto lo que ella tendría que decir al respecto. Sí le pedí imaginar que tenía puesto su sombrero morado mágico y que me dijera algo más sobre no oír el griterío.

Carol, de 11 años, dibujó un gran pato en el agua. Su historia: "Soy un pequeño patito. Tengo alas, pero aún no puedo volar. Cuando nací estaba entero mojado, pero me salieron plumas y ahora estoy esponjoso. Vivo en el agua y sigo a mi mamá por todos lados y vivimos —es un parque y hay una laguna. Cuando viene gente, a veces nos da miguitas de pan. Tengo piernas que me ayudan a ir por el agua y los dedos tienen piel entre medio". Pedí a Carol que se comparara con el pato. Ella dijo: "También he cambiado mucho desde que nací, pero todavía necesito a mi mami. Aún no tengo edad para estar sola". Carol era una chica que dejaban sola con frecuencia.



Un niño de 8 años dibujó la figura de un chico sentado al medio de su garabateo. Dibujó un globo de tira cómica saliendo de su boca con la palabra "¡Ja!" impresa nueve veces en éste. Le pedí que fuera el niño y dijera de qué se estaba riendo. El dijo: "Me estoy riendo porque este garabateo impide que alguien me pesque. Es como un cerco a mi alrededor. Yo puedo verlos, pero ellos no pueden alcanzarme". Ustedes pueden adivinar a dónde fuimos desde allí.

Greg, de 13 años, tuvo muchos problemas para encontrar cuadros en sus garabateos. Miró el que había hecho primero, lo dio vueltas y más vueltas, y finalmente dijo que allí no había ningún cuadro. Yo dije: "Muy bien, aquí tienes otro pedazo de papel; ensaya de nuevo". Hizo un garabateo y después, tras un cuidadoso escrutinio, no pudo encontrar un cuadro. Así es que le pedí hacer otro. Esta vez encontró una cara muy pequeña. Hizo un cuarto, dibujando esta vez varios peces, uno siendo atrapado, un pulpo con una flecha atravesada y un pez nadando. Dijo: "Soy un pez morado y amarillo. A todos se los están llevando, pero yo estoy nadando a salvo". Le pedí que hiciera un simple poema tipo haiku de su cuadro:

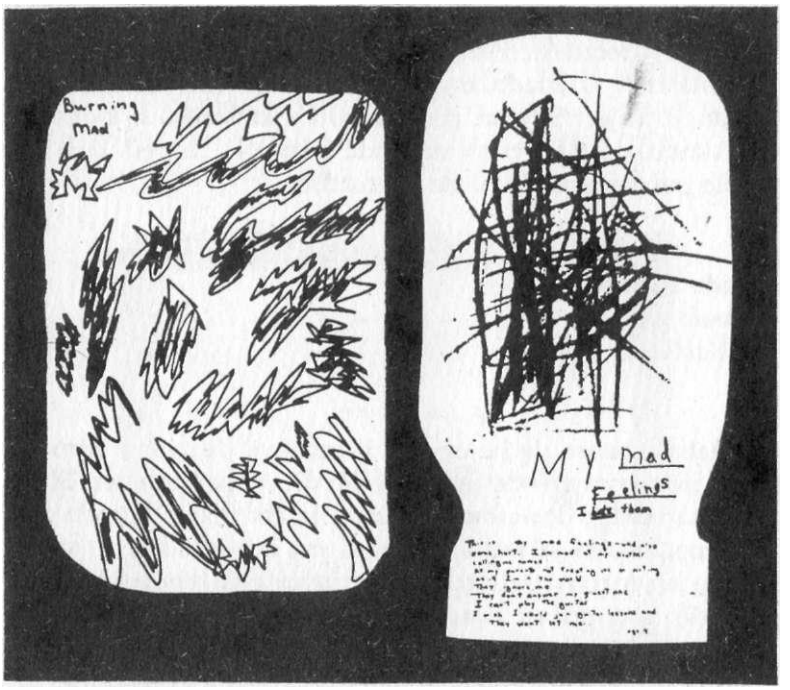
pez
morado amarillo
nadando a salvo
llegando justo a tiempo
pez

El estaba deseoso de hacer otro garabateo. De nuevo hizo peces. Dijo: "Un monstruo grande está tratando de atrapar este pez. El amigo del pez, una especie de animal que lleva un gorro, está tirando del pez con una cuerda para salvarlo. Yo soy el pez que está siendo salvado". Cuando se le preguntó si lo que había dicho tenía alguna relación con su vida, dijo del primer cuadro de peces: "Me las arreglo para no meterme en problemas", y del segundo: "Me imagino que me salvan de meterme en líos, pero no sé cómo". Greg sufría de síntomas físicos sicosomáticos (incluyendo orinarse en la cama), y ésta fue una buena oportunidad para adentrarme en el uso que él hacía de estos síntomas para protegerse. Greg era dócil y tranquilo, nunca demostraba enojo ni admitía que hubiera algo malo en su vida. Me preguntó por qué no había podido ver ningún cuadro en sus primeros garabateos, y le sugerí que quizás sólo ahora estaba empezando a dejar "ir" a sus ojos (liberando sus ojos). Estuvo de acuerdo e inmediatamente, tomó su primer garabateo y dibujó una mano aferrándose a una muralla. Dijo que un hombre estaba tratando de subirse a un muro, pero no tenía un muy buen apoyo y estaba en problemas. Después me miró

y dijo: "Quizás ése soy yo tratando de lograr un asidero en las cosas".

*Cuadros de Ira*

De vez en cuando un niño expresa una ira intensa durante el curso de nuestra sesión, y puedo usar la ocasión para mostrarle cómo el dibujar los sentimientos puede ser de gran alivio. Un chico de 11 años se puso tremendamente furioso mientras hablaba de su hermano. Le pedí que dibujara sus sentimientos de inmediato. Agarró un grueso lápiz negro y garabateó y garabateó febrilmente sobre el papel. Cuando terminó, se veía calmo y relajado.




Una niña de 13 años hizo lo mismo con lápices rojo y naranja, titulando su dibujo "Muerta de Rabia". Sin embargo, no parecía relajada, y observé que sus rayas no eran fluidas como las del chico antes mencionado, sino separadas y distintas, cada una encerrada en su propia caja dentada. Le pedí que fuera uno de esos fieros garabateos rojos y dijo: "Soy un furioso, rabioso color, y estoy encerrado". Dijo que aunque podía sentir fuertemente su enojo, era verdad que no sabía cómo expresarlo. Pudimos entonces conversar sobre lo que se estaba haciendo a sí misma y sobre las maneras apropiadas para dejar escapar esos sentimientos.

Un dibujo hecho por otra niña de 13 años, después de pedirle que dibujara su rabia, mostraba algunos colores claros y brillantes rodeados por un grueso ribete negro. Cuando le pedí que me lo explicara, dijo: "La ira me rodea y apretuja los buenos sentimientos y ellos no pueden salir". Su declaración describía con exactitud su conducta. Las personas en su vida rara vez veían sus buenos sentimientos; sólo veían su depresión y mal humor. Este dibujo fue el primer paso para comenzar a ayudarla a hablar sobre su ira, sobre aquellas cosas que la enfurecían, y ayudarla a encontrar algunas formas de expresar sus sentimientos de enojo de manera que pudieran aflorar sus buenos sentimientos. Algo de esto lo podíamos hacer en mi consultorio con dibujos y arcilla y usando una Bataca, pero ella necesitaba aprender a cuidarse fuera de mi oficina. Necesitaba aprender a dirigir verbalmente algunos de sus resentimientos hacia su origen. Esta no es tarea fácil para aquellos niños que son continuamente "fusilados" por ser rectos y honestos acerca de lo que están sintiendo —a menos que esos sentimientos sean del agrado de los adultos que hay en su vida. En este caso pude hacer venir a la familia para algunas sesiones en conjunto. Antes, cuando había intentado hacerlo, esta niña se sentaba en un rincón y se amurraba; ahora podía sostener su posición, convocar su propia fortaleza y autoapoyo.

*Mi Semana, Mi Día, Mi Vida*

Puedo conseguir una iluminadora percepción de la vida del niño pidiéndole trazar un dibujo de su semana, de su día o de su vida. Este nos brinda una oportunidad para conversar. En el cuadro de su día que hizo una niña, dibujó, entre muchas otras cosas, una gran caja rotulada "escuela" y la palabra "YUCK" en grandes letras de imprenta. También dibujó un corazón con una flecha atravesada y una gran inicial en él —la inicial del chico que le gustaba. Sus sentimientos hacia la escuela y su nostalgia por este niño le significó gastar mucha energía. Algunos niños trazan dibujos muy escuetos, porque así es como sienten su vida. A veces, sin instrucciones específicas para hacerlo, dibujan un cuadro de fantasía de cómo querrían que fuese su día o su semana, y esto me da mucho material para trabajar.

*El "Squiggle""*

El *squiggle* consiste en hacer una marca al azar, generalmente negra, en una hoja de papel y pedirle al niño que termine el cuadro. El niño

* Completar un trazado (N. del T.).

puede contar un cuento sobre el cuadro, ser el cuadro, hablar al cuadro, etc.

Hay adaptaciones del *squiggle* en forma de libros para colorear. Uno se titula *The Non-Coloring Book* (El libro para no colorear) y otro se llama *The Un-Coloring Book* (El libro incoloreable). Ambos emplean una diversidad de garabateos, más que el muy indefinido *squiggle* de un solo trazo, y los garabateos pueden acabarse como cuadros. Son más sugerentes de contenido que el *squiggle.*

En su libro *Therapeutic Consultation in Child Psychiatry* (Consulta terapéutica en siquiatría infantil), D.W. Winnicott describe un método para contactarse con los niños mediante lo que él llama el Juego del *Squiggle.* Su método consiste en sentarse con un niño ante una mesa, con dos lápices y un papel frente a ellos. El terapeuta cerrará los ojos y hará un trazo cualquiera en el papel y pedirá al niño que lo convierta en algo, y el niño hará otro para que el terapeuta haga lo mismo. A medida que continúa este procedimiento, se hablan entre sí sobre los cuadros y cualquier materia que se les presente. A partir de sus casos de estudio se infiere que emerge mucha comunicación de este insólito uso de un antiguo juego.

*Colores, Curvas, Lineas y Formas*

Me complace estimular a niños algo mayores, adolescentes y adultos para que dibujen sus sentimientos y respuestas en colores, curvas, líneas y formas. Los aliento a alejarse de dibujar cosas reales e ir a la expresión del sentimiento. Un buen método es pedir a una persona o grupo contemplar durante cinco minutos algo que yo considero muy hermoso, y después dibujar los sentimientos que les sugirió sólo en colores, líneas y formas. Algunos objetos que suelo usar son: una flor, una hoja, una planta, una caracola, un crepúsculo si se presenta, o una pintura. En realidad, cualquier objeto servirá para provocar algún tipo de sentimiento —un utensilio de cocina, un juguete, algún objeto casero. O podría hacerlos escuchar alguna hermosa pieza musical.

A veces la gente necesita una especie de entrenamiento para permitirse soltarse, para fiarse de sus propios sentimientos y de la expresión de ellos. Puedo pedir a los niños: "Dibuja un cuadro de cómo te sientes cotidianamente a cierta hora que tú escojas. Tráelos todos para la próxima sesión conmigo y les echaremos un vistazo". O quizás los haría practicar esto conmigo la primera vez. "Cierra los ojos y percibe cómo te sientes, cómo se siente tu cuerpo. Tu humor cambia, tus sensaciones corporales cambian. Ve cómo te sientes ahora. Después exprésalo en un papel usando solamente colores, líneas y formas". Yo

misma lo hago a menudo para dar a los niños alguna idea de lo que les estoy pidiendo.

*Dibujo en Grupo*

En algunas oportunidades hago que los miembros de una familia (o dos niños, o sólo un niño y yo) dibujen juntos en la misma hoja. "Dibujen sólo un puñado de líneas y círculos y otras formas y colores sobre una hoja de papel. Vean qué sienten al hacerlo". A veces hay alguna brega por el espacio en el papel, y es interesante ver cómo se resuelve el problema. ¿Cede alguno al otro; hay acuerdo; hay alguno que invada el territorio del otro? A los niños mayores se les puede pedir que hagan esto como un ejercicio en silencio, en tanto que los más pequeños necesitan hablar. Observaré lo que sucede y después todos conversaremos sobre esta experiencia. Yo podré preguntar: "¿Cómo te sentiste al ser empujado fuera de tu espacio? ¿Sientes que a veces te pasa lo mismo en la vida? ¿Te sientes así en tu casa?". El proceso de un niño en un ejercicio específico es a menudo muy indicativo de su proceso en la vida.

He pedido a un nutrido grupo de niños dibujar juntos un cuadro. Hay varias formas de hacerlo, siendo el mural la más común. En un grupo de ocho niños doy a cada uno un pedazo de papel y les pido que empiecen un dibujo. Después, a una señal, todo dibujo se paraliza y cada papel es pasado a la persona siguiente, quien le añade algo. El ciclo se repite hasta que al final hay ocho cuadros para mirar y sobre los cuales conversar. Los niños disfrutan esta experiencia. Se entretienen hablando sobre cómo lucen los cuadros y compartiendo sus propias sensaciones respecto a añadir su marca a un cuadro grupal.

Otra forma de hacer un cuadro grupal es teniendo sólo una hoja de papel; todos menos uno esperan su turno mientras un niño hace su parte. Como en un cuento de grupo, el niño puede hablar sobre lo que está haciendo mientras los demás observan o escuchan. A veces yo misma empiezo el cuadro con un tema específico. O comienzo dibujando una línea, una forma o una burbuja de color e inicio una historia sobre ella. La persona siguiente continúa la historia mientras añade algo a mi diseño, y así sucesivamente. De nuevo, lo interesante aquí es el proceso de cada niño. Yo podría comenzar: "Erase una vez un pequeño círculo rojo que vivía en un gran espacio. Un día...". El niño siguiente podría decir: "Un día llegó un cuadrado morado y dijo al círculo: '¿te gustaría jugar conmigo?'. El círculo dijo 'sí' y ellos empezaron a jugar". El siguiente niño podría decir: "Entonces llegó un gran triángulo negro y empezó a dar empujones al círculo y al cuadrado" (las líneas negras que salen del triángulo hacia el círculo y el

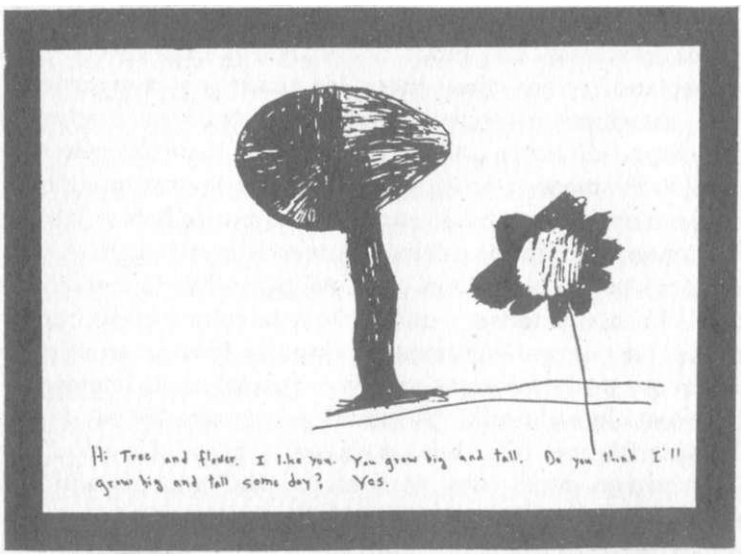
cuadrado representan los empujones), y así sucesivamente. Cuando el dibujo está listo, puedo preguntar al niño que dibujó el círculo cómo se sintió éste al ser empujado. Después de un rato podría preguntarle si alguna vez *él* empuja a otros en su vida. Si del dibujo grupal no surge material específico como éste, no importa. Lo que importa es lo que sucede: la cooperación de grupo (o su ausencia), la paciencia o impaciencia de un niño dado, etc. Tampoco se debe minimizar la entretención, que es parte casi obligada de la experiencia. Muchos niños con problemas emocionales necesitan de más experiencias gozosas para sostener su gusto por la vida.

*Dibujo Libre*

Con frecuencia los niños prefieren dibujar o pintar lo que se les antoja, y no lo que se les dice que hagan. Esto no desvirtúa el proceso terapéutico; la importancia reside en lo que es el primer plano para el niño.

Alien, de 9 años, dibujó un gran dinosaurio verde comiéndose la copa de un árbol. Al principio le fue más fácil hablarle al dinosaurio. Después se convirtió en el dinosaurio y habló de su gran poder y tamaño, en contraste con el desamparo que sentía en su vida.

Phillip, de 6 años, dibujó una casa con un bus al lado. Contó una detallada historia de dónde lo llevaba ese bus.




Todd, de 5 años, dibujó una gran flor junto a un árbol. Le pedí que los hiciera hablar entre sí. Dijo: "Hola, árbol y flor. *Yo* deseo hablar con

ellos. Hola, árbol y flor. Yo los quiero. Ustedes crecen fuertes y altos. ¿Creen que yo creceré fuerte y alto algún día?". Anoté esto en su dibujo mientras él hablaba y se lo leí cuando terminó. Discutimos sus sentimientos sobre crecer, y después me pidió agregar a lo escrito, en respuesta a su propia pregunta: "Sí".

Cari, de 5 años, dibujó varias formas. Miró su producto terminado y me dictó: "Esta es una piscina para bebés, y ésa es para los papas y mamas y gente grande. Yo voy a la piscina grande porque soy grande". Esto nos llevó a una discusión de cómo habría sido él cuando bebé. "Yo vivía con mamá y papá". (Ahora vivía en una casa de crianza). En una siguiente sesión declaró sobre otro cuadro: "Esta es una gran piscina gigante. Hay un gigante nadando en ella. Eso es todo". Se deleitó en ser este gigante. De otro cuadro dijo: "Este es un bicho-patata sin ojos. Este es el cangrejo. Este es King Kong. Esta es la viuda negra. Va a atrapar a unas personas y el bebé la muerde. No quiere que un monstruo lo mate". A través de su propio proceso, Cari estaba empezando a permitirse y vivenciar sus sentimientos de enojo y recuperar algo de sus propias fuerzas.

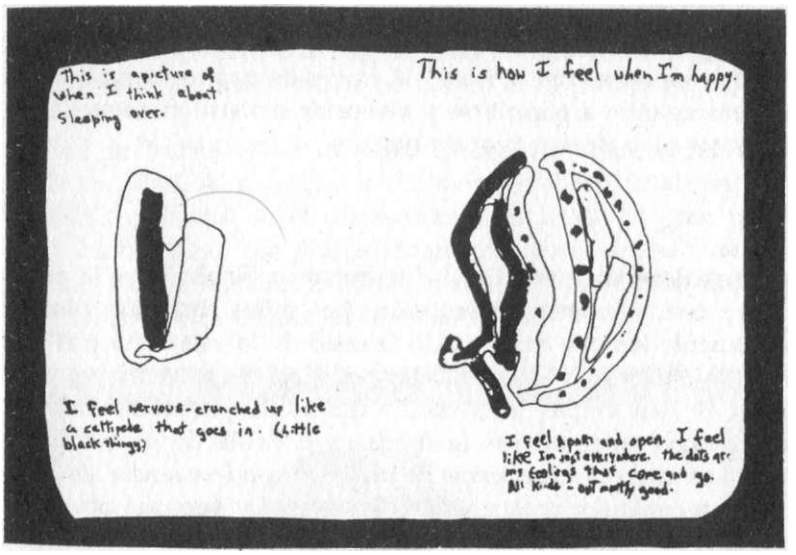
*Pintura*

La pintura tiene un especial valor terapéutico. Según fluye la pintura, así fluye con frecuencia la emoción. Los niños disfrutan pintando, especialmente los que han pasado la edad de la sala cuna y el jardín infantil. A menudo no tienen la experiencia de pintar nuevamente después de esas etapas, a excepción quizás de pequeños envases de acuarelas. Los niños adoran la fluidez y el brillo de las pinturas de colores. Les gusta la experiencia de pintar, y con frecuencia les sugiero que pinten cualquier cosa mientras yo espero y veo qué ocurre.

Nancy, de 7 años, pintó un cielo con nubes y un gran avión volando. Cuando hubo terminado, hablamos de su pintura y de volar. Cogió el pincel y pintó un lunar en una de las ventanillas. "Esa es mi mamá", dijo. Le pedí que dijera algo más sobre eso: ¿a dónde iba su madre? "Mi mamá está en el avión. Va a alguna parte —no sé a dónde". Le pedí que dijera algo a su madre en el avión. "No quiero que te vayas y me dejes". Le pregunté si a veces hablaba con su madre sobre eso. (Ella y su madre viven juntas —sólo las dos). Y allí sobrevino una catarata de temores secretos de ser abandonada. "No, no se lo he contado a mi mamá; una vez lo hice y ella dijo que eso era tonto". Estos temores, basados en un divorcio, una mudanza a larga distancia y la separación de su padre y otros familiares cercanos, tenían mucho que ver con el gimoteo de Nancy y su aferrarse a la madre. El poner esto al descubierto y permitirle que sus sentimientos

fueran tomados en serio tuvo un enorme efecto sobre Nancy. Pasé varias sesiones dejándola concentrarse en tales sentimientos —contando historias, pidiéndole que hiciera dibujos o representara escenas de haber sido abandonada, cómo sería eso para esta muñequita, qué podría hacer ella, etc.

Dado que el tono, color y fluidez de la pintura se presta tan bien para estados emocionales, podría pedir a un niño pintar un cuadro sobre cómo se siente en ese mismo momento o qué siente cuando está contento o triste. Pareciera que los niños representan mejor los sentimientos con pintura que con otros materiales artísticos. Cuando tienen lápices de cera o plumones en las manos, tienden a ser más gráficos y figurativos.




Pedí a Candy, de 9 años, pintar cómo se sentía cuando estaba contenta y cuando estaba triste. En una mitad de la hoja pintó un diseño abstracto del cual dijo después: "Me siento aislada y abierta. Siento como si estuviera en todas partes. Los lunares son mis sentimientos que van y vienen, de todas clases, pero principalmente buenos". En el otro lado, dijo de sus líneas y colores: "Me siento nerviosa, aplastada como un bichito negro, un ciempiés, que entra. Este es un dibujo de lo que pienso cuando hablo con mi almohada".

Un chico de 13 años pintó un cuadro muy grande de cómo se sentía cuando mojaba la cama. La pintura consistía en grandes áreas azules, negras y grises. Antes de esto, yo le había preguntado cómo se sentía y él sólo se había encogido de hombros y respondido: "No lo sé".

A los niños pequeños les gusta pintar sin instrucciones. Se embe-

ben esparciendo y mezclando los colores. Después describirán lo que ven como una especie de historia de fantasía. John, de 6 años, dijo de su pintura: "Esa es una máquina y algo está saliendo de ella. Hay cañerías de las que sale petróleo. Va para adentro. Es petróleo caliente y no se puede tocar". Le pedí que fuera esa máquina y me contara algo sobre su petróleo. Lo hizo con mucha energía. Dije: "Suenas como una máquina enojada". "Sí", respondió, "y voy a escupir mi petróleo encima de cualquiera que me moleste". Después se levantó y caminó agachado alrededor de la sala, con los brazos curvados hacia afuera, haciendo muecas, escupiendo y gritando palabras furiosas como "¡Te voy a atrapar! ¡Cuidado!". Finalmente se sentó en el suelo junto a mí y conversamos un poco acerca de sus sentimientos de ira.

En una sesión con otro niño de 6 años, tuve una experiencia similar. El pintaba principalmente con negro. A un lado había un pequeño anillo de colores brillantes. Dijo: "Esto es petróleo y agua. Algo de barro está entrando aquí. Está entrando un poco de agua de mar" (señalando el anillo de color). Le pedí que iniciara una conversación entre el petróleo y el agua de mar. Dijo, como petróleo: "No te me acerques. Te mancharé. Te ensuciarás entero". Cuando después le pregunté si el petróleo o el agua se asemejaban a sus sentimientos, contestó: "¡Este petróleo es cuando estoy enrabiado! ¡No se me acerquen cuando estoy enrabiado!". Este niño tenía costras por todo el cuerpo donde se había rascado y rasguñado él mismo —su única manera (hasta ahora) de hacer algo con su ira. Tuvimos muchas sesiones con pintura y otros medios para ayudarle a expresar su enojo en otras formas que no fueran la autodestrucción.

*Dáctilopintura*

La dáctilopintura y la arcilla tienen cualidades táctiles y kinestésicas similares. La dáctilopintura es una actividad que, lamentablemente, por lo general se limita a grupos preescolares. Tiene tantas excelentes cualidades. Es tranquilizante y tiene fluidez. El pintor puede hacer diseños y cuadros experimentales y borrarlos rápidamente. No experimenta frustraciones y no necesita de mucha pericia. Puede contar una historia sobre un cuadro que él considera terminado o puede hablar sobre lo que le evoca el cuadro. Yo hago mis propias dáctilopinturas usando pintura pulverizada para carteles rociada sobre una mezcla líquida de almidón para ropa. ¿Han probado pintar a dedo usando vaselina, crema de belleza o flan de chocolate?

Phillip, de 10 años, frecuentemente pintaba a dedo en nuestras sesiones. Era un niño inquieto al que le costaba sentarse tranquilo en la escuela. A menudo golpeaba a otros niños, discutía con todos, tenía

grandes dificultades con su coordinación motriz. Pero cada vez que pintaba a dedo, se ensimismaba en su trabajo, se veía calmado y contento y respiraba profundamente. Durante muchas sesiones de dáctilopintura no terminó ni un solo cuadro. Pero sí empezó a hablarme de su vida, de sus sentimientos negativos sobre sí mismo y de sus sentimientos de ira hacia sus padres y profesores.

Finalmente un día, Phillip completó su experiencia de dáctilopintura con un cuadro. Parecía dispuesto a comprometerse —lo suficiente como para cumplir su tarea. Este cuadro era la cara de un payaso. Le pedí que me contara una historia sobre su payaso. "Mi payaso hace reír a la gente. A todos les parece cómico. Pero por dentro es un payaso muy triste. Tiene que pintarse la cara y ponerse un disfraz divertido para hacer reír a las personas o si no llorarían si se mostrara como realmente es, todos sentirían pena de él". Por primera vez, ahora Phillip podía hablar de la desesperación que sentía.

*Pintar con los Pies*

¿Pintar con los pies? ¡Sí, pintar con los pies! Los pies son muy sensibles y generalmente están encerrados en los zapatos, donde no pueden sentir nada. Lynn Pelsinger, orientadora matrimonial, familiar e infantil y profesora de educación diferencial, usa este tipo de pintura con grupos de niños en clases especiales en las escuelas públicas. Pide a los chicos que se quiten zapatos y calcetines —algo que, desgraciadamente, no se estimula con mucha frecuencia en las escuelas— y les describe cómo sentirán sus pies ahora que están libres. Les dice que van a pintar con los pies. Después que esta idea les ha penetrado, les pide que le cuenten sobre lo que imaginan que sus pies serán capaces de hacer. Luego pone papel de envolver en el suelo y pequeñas bandejas de pintura. Los conduce a ver cuánta pintura pueden coger con los dedos y qué sucede cuando la sueltan. Los niños experimentan con esto durante algunos minutos y luego empiezan a pintar con todas las partes del pie, caminando sobre el papel para hacer diversas impresiones, pintando con varios dedos, pintando con el talón, los costados del pie, ensayando con cada pie para observar si hay diferencias.

En ocasiones, Pelsinger dirige continuamente la toma de conciencia hacia los pies; en otras, los niños experimentan libremente sin instrucciones. Hay a mano un balde con agua para lavarse los pies, y toallas para secarlos.

Cuando termina la sesión, se sientan juntos y conversan sobre su experiencia. Recién han vivenciado una de las experiencias más relajantes, placenteras y sensuales de sus jóvenes vidas. Pelsinger afirma que esta actividad jamás se le ha escapado de las manos (o pies).

Hay una sensación de calma y alegría, un conocimiento de que están participando en una actividad que es especial y privilegiada dentro de un ámbito escolar.

Hay varias formas de usar la pintura pedestre. Los niños pueden hacer pinturas individuales, pinturas grupales y murales. El proceso en la interacción grupal es provechoso para la discusión posterior. Pelsinger cuenta sobre su propia percepción de los pies y zapatos de los chicos después de haber introducido por primera vez este tipo de pintura y escuchado lo que los niños comentaban sobre sus pies, zapatos, calcetines, sobre caminar y correr. Ella empezó a *observar* la forma en que caminaban los niños. Algunos que tenían rotas sus calcetas, parecían como si estuvieran caminando sobre vidrios. Los niños con zapatos o calcetines que no les calzan bien, tienen temperamentos gruñones y malos —¿no le pasaría a usted también? Observó que después de una lluvia, estos niños hacían lo imposible por mojarse los pies camino a la escuela, sabiendo que ella les permitiría sacarse los zapatos.

Cuando los chicos finalizan la pintura pedestre y se han lavado los pies, Pelsinger les ayuda a secarse con una toalla y los anima a hacer lo mismo con sus compañeros. Masajear los pies de esta manera es placentero y tranquilizante, y a los niños les encanta. (Observó que después de una lluvia, también estaban ansiosos de que ella les secara la cabeza con una toalla, masajeándoles el cuero cabelludo).

CAPÍTULO 3

# MI MODELO DE TRABAJO

Las técnicas específicas para ayudar a los niños a expresar sentimientos mediante el uso del dibujo y la pintura son innumerables. Sin considerar lo que el niño y yo escogemos hacer en cada sesión, mi propósito básico es el mismo. Mi objetivo es ayudar al niño a darse cuenta de sí mismo y de su existencia en su mundo. Cada terapeuta encontrará su propio estilo para lograr el frágil equilibrio entre dirigir y guiar la sesión, por una parte, e ir con y seguir la línea del niño, por la otra. Las sugerencias aquí presentadas sólo tienen la intención de mostrarle las ilimitadas posibilidades y dar rienda suelta a su propio proceso creativo. No tienen el propósito de ser seguidas en forma mecánica. El proceso de trabajo con el niño es suave y fluido —un evento orgánico. Cualquier sesión es una apacible y delicada fusión de lo que sucede dentro de usted, el terapeuta, y lo que sucede dentro del niño.

Los dibujos se pueden usar en incontables formas, para una diversidad de propósitos y a diferentes niveles. El acto mismo de dibujar, sin ninguna intervención del terapeuta, es una potente expresión del yo que ayuda a establecer nuestra propia identidad y provee una vía de expresión para los sentimientos. Tomando esto como punto de partida, el proceso terapéutico puede evolucionar como sigue:

1) Hacer que el niño comparta la *experiencia* de dibujar —sus sentimientos acerca de enfrentar y hacer la tarea, cómo enfrentó y continuó el trabajo, su proceso. Esto es compartir aún más el yo.

2) Hacer que el niño comente el dibujo mismo, describiéndolo a su manera. Esto es compartir aún más el yo.

3) A un nivel más profundo, estimular en el niño un mayor autodescubrimiento pidiéndole que se explaye sobre fragmentos del cuadro; esclareciendo los fragmentos, haciéndolos más obvios; describiendo las figuras, formas, colores, representaciones, objetos, personas.

4) Pedir al niño que describa el cuadro como si éste fuera él, usando la palabra *"Yo": "Yo* soy este cuadro; yo tengo líneas rojas por todos lados y un cuadrado azul al medio".

5) Escoger cosas específicas en el cuadro para que el niño se identifique con ellas: "Sé el cuadrado azul y descríbete con más detalles —qué aspecto tienes, cuál es tu función, etc.".

6) Hacer preguntas al niño, si es necesario, para ayudarle en el proceso: "¿Qué es lo que haces?". "¿Quién te usa?". "¿A quién quieres más?". Estas preguntas surgirán de su capacidad de "meterse" en el dibujo junto con el niño y abrirse a las múltiples posibilidades de existir, funcionar y relacionar.

7) Concentrar aún más la atención del niño y agudizar su toma de conciencia mediante el énfasis y la exageración de una o más partes de un cuadro. Estimular al niño para que llegue tan lejos como pueda con un fragmento específico, especialmente si hay energía y entusiasmo en usted o en el niño, o si hay alguna excepcional *falta* de energía y entusiasmo. Las preguntas a menudo ayudan. "¿A dónde va ella?". "¿Qué está pensando este círculo?". "¿Qué va a hacer?". "¿Qué le va a ocurrir?". Y así sucesivamente. Si el niño dice: "No lo sé", no desista; trasládese a otra parte del cuadro, haga otra pregunta, dé su propia respuesta y pregunte al niño si está correcta o no.

8) Hacer que el niño entable un diálogo entre dos partes de su cuadro o entre dos puntos de contacto u opuestos (tales como el camino y el auto, o la línea alrededor del cuadrado, o el lado feliz y el lado triste).

9) Estimular al niño para que ponga atención a los colores. Al dar sugerencias para un dibujo mientras el niño está con los ojos cerrados, yo a menudo digo: "Piensa en los colores que vas a usar. ¿Qué significan para ti los colores brillantes? ¿Qué significado das a los colores oscuros? ¿Vas a usar colores brillantes u opacos, colores claros u oscuros?". Un niño dibujó sus penas en colores oscuros y sus alegrías en colores claros y brillantes, e incluso había diferencia en cómo cargaba su lápiz de cera cuando usaba los diferentes colores. Yo puedo decirle: "Este se ve más oscuro que estos otros", para estimular la expresión, o: "Parece como si hubieras recargado más éste". Deseo que el niño esté tan consciente como pueda de lo que hizo, incluso si no quiere hablar de ello.

10) Estar atento a claves en el tono de voz, postura del cuerpo, expresión facial y corporal, respiración y silencio del niño. El silencio puede significar censura, pensamiento, remembranza, represión, angustia, miedo o conciencia de algo. Use estas claves para promover la fluidez en su trabajo. He aquí un ejemplo de cómo el observar una clave corporal fue el factor individual más importante para desenmarañar una situación difícil.

Me trajeron a Cindy, de 5 años, porque tenía problemas para dormir. En nuestra primera sesión le pedí que dibujara a su familia, y ella

gustosamente se dibujó a sí misma, a su hermana y a su madre. Yo sabía que sus padres estaban divorciados y que veía a su padre con regularidad. Le di otro papel y dije: "Sé que tu papá no vive contigo, pero de todos modos él es parte de tu familia, así que ¿no querrías dibujarlo aquí?". Por un instante el pánico cruzó su semblante y con igual rapidez desapareció. Pero yo capté esa fugitiva expresión y dije con suavidad: "Hay algo que te asusta cuando te pido que hagas esto". Replicó muy quedamente: "Bien, Jill también vive allí". Así que dije: "Oh —bueno, ¿qué tal si dibujas a tu papá y a Jill en esta hoja?". Sonrió feliz y se puso a trabajar. (Fue casi como si necesitara mi autorización). Ella quería a Jill (algo que surgió en sus diálogos con los retratos de su familia), pero no su madre. Esta niña de 5 años se sentía responsable por los sentimientos de su madre y debido a ello temió incluir a Jill en su primer cuadro. Cuando dije: "Creo que tu mamá no quiere mucho a Jill", ella asintió y me miró tímida y sabiamente.

Con autorización de Cindy, pedí a la madre, quien estaba en la sala de espera, que se nos uniera. Opté por decirle que a causa de sus sentimientos negativos hacia Jill, Cindy no se sentía autorizada a gozar los sentimientos positivos que tenía hacia Jill y que era necesario que ayudara a Cindy a saber que cada una tenía derecho a sus propios sentimientos, que estaba bien que quisiera a Jill aunque a ella no le gustara. Con esta nueva percepción, la madre de Cindy pudo dejar de imponerle sus propios sentimientos a su hija, y no tuve que ver a Cindy nuevamente. Una rápida solución, basada en una pequeña clave corporal.

11) Trabajar la identificación, ayudando al niño a "reconocer" lo que se ha dicho sobre el cuadro o partes de éste. Puedo preguntar: "¿Siempre te sientes así?". "¿Alguna vez haces esto?". "¿Encaja eso en alguna forma con tu vida?". "¿Hay algo de lo que dijiste como rosal que podrías decir de ti como persona?", etc. Interrogantes como éstas se pueden refrasear de muchos modos. Siempre las hago con tino y suavidad.

Los niños no siempre tienen que "reconocer" las cosas. A veces se retraen y temen hacerlo. A veces no están preparados. A veces parece suficiente que hayan exteriorizado algo mediante al cuadro aunque ellos mismos no lo reconozcan. Pueden darse cuenta de que yo he oído lo que tenían que decir. Han expresado a su manera lo que necesitaban o querían en ese momento.

12) Dejar el dibujo y trabajar en las situaciones de vida del niño y los asuntos incompletos que emergen del cuadro. En ocasiones esto se precipita directamente de la pregunta: "¿Encaja esto con tu vida?", y a veces el niño lo asociará espontáneamente con algún hecho de su existencia. En oportunidades el niño repentinamente se pondrá muy

silencioso o alguna expresión cruzará su rostro. Puedo decirle: "¿Qué acaba de pasar?", y el niño generalmente empezará a hablar sobre algo en su vida ahora o en el pasado que de alguna manera se relaciona con su actual situación de vida. (Y a veces responde: "Nada").

13) Estar atento a las partes faltantes o espacios vacíos en los cuadros y prestarles atención.

14) Permanecer en el flujo de primer plano del niño o prestar atención a mi propio frente —donde encuentro interés, entusiasmo y energía. A veces voy con lo que está allí, y otras, me adhiero a lo opuesto de lo que hay allí. El niño que dibujó Disneylandia en la fantasía de la caverna, enfatizó el placer y diversión del lugar. Al ir con lo opuesto a su primer plano, dije: "Me parece que tu propia vida no tiene mucho placer y diversión".

Generalmente trabajo primero con lo que es fácil o cómodo para el niño, antes de adentrarme en los lugares más difíciles e incómodos. Encuentro que si hablamos con los niños sobre las cosas más fáciles, luego se hallan más dispuestos a hablar sobre las más difíciles. En un cuadro donde les he pedido que pinten en un lado los sentimientos penosos y en el otro los felices, con frecuencia encontrarán difícil compartir los sentimientos penosos mientras no hayan compartido los felices y más seguros. Pero esto no siempre es así. A veces los niños que están reprimiendo mucha ira, necesitarán liberarla antes de que puedan aparecer los sentimientos positivos.

Puedo elegir abordar mi propio frente. Cuando estoy con el niño, puedo sentir tristeza o inquietud de algún tipo. O puede que me impacte su postura corporal mientras habla y me concentre en eso.

Cuando veo niños que muestran algún tipo de perturbación, sé que hay alguna disfunción en el equilibrio y flujo naturales del organismo total, de la persona. Hacer terapia se puede describir como retroceder a ubicar y restaurar la función desubicada.

El normal desarrollo y crecimiento de un niño es parte esencial de mi modelo de trabajo. El infante está muy en contacto con sus sentidos: se deleita con su nueva percepción de los olores, sonidos, luz, colores, caras, sabores y tacto. Goza su sensualidad y florece con ella. Pronto el bebé se percata de su cuerpo y aprende que puede tocar, alcanzar, agarrar, dejar caer. Mueve sus piernas, brazos y cuerpo y descubre su control y dominio. A medida que sus sentidos y cuerpo van alcanzando nuevas alturas de percepción, igual cosa sucede con sus sentimientos. No hace ningún esfuerzo para ocultarlos; los expresa plenamente. Cuando un niño está enojado, lo sabemos. Cuando está contento, lo sabemos. Sabemos cuando está dolido, asustado, tranquilo o satisfecho. Ya ha descubierto que aquellos sonidos que ha escuchado y luego producido por sí mismo tienen un significado, que puede

empezar a comunicarse verbalmente con los demás para que sepan sus necesidades: primero mediante sonidos, luego palabras, después oraciones. A medida que se desarrolla su intelecto, empieza a expresar curiosidad, pensamientos, ideas. Durante todo este tiempo sus sentidos y sensaciones corporales están llegando a niveles de desarrollo cada vez más complejos. El bebé aún no tiene problemas con su autoestima; simplemente es. En todo sentido es un ser existencial.

El sano e ininterrumpido desarrollo de los sentidos, cuerpo, sensaciones e intelecto de un niño es la base subyacente de su sentido del yo. Un fuerte sentido del yo contribuye a un buen contacto con el propio entorno y las personas que lo habitan.

Los niños aprenden pronto que la vida no es perfecta, que vivimos en un mundo muy caótico, un mundo de contradicción y dicotomía. Además, los padres que están criando hijos tienen que enfrentar sus propias dificultades personales. Los niños aprenden a lidiar y a compensar. Muchos son afortunados en su vivir, crecer y aprender. Muchos no.

Encuentro que la mayoría de los niños que son singularizados como necesitados de ayuda tienen una cosa en común: algún deterioro en sus funciones de contacto. Los instrumentos de contacto son mirar, hablar, tocar, oir, moverse, oler y gustar. Los niños con problemas son incapaces de hacer buen uso de una o más de sus funciones de contacto para relacionarse con los adultos de su mundo, con otros niños o con su medio ambiente en general. La forma en que utilizamos nuestras funciones de contacto es evidencia de la relativa fortaleza o debilidad que sentimos. Dado que un fuerte sentido del yo predispone a un buen contacto, no es sorprendente que casi todos los niños que veo en terapia no piensen demasiado bien de sí mismos, aunque hagan lo imposible para ocultar este hecho. Los niños pequeños no culpan a sus padres o al mundo exterior por sus problemas. Imaginan que son ellos misinos los malos, los que han hecho algo incorrecto, los que no son lo bastante hermosos o listos. Y sin embargo, en algún nivel, hay una fuerte voluntad de sobrevivir, de sobrepasarlo. Hay todavía algo del infante natural original que no ha sido sofocado.

Los niños de alguna manera se autoprotegen. Algunos se retraen para evitar ser dañados. Otros se fabrican fantasías para entretenerse y hacer sus vidas más fáciles y viables. Algunos juegan-trabajan-aprenden (pues todo está conectado) como si nada importara, dejando fuera todo lo que es doloroso. Otros se protegen dando cualquier tipo de golpe; tales niños son lo que obtienen mayor atención, lo que con frecuencia tiende a reforzar esa misma conducta tan aborrecida por los adultos.

Los niños hacen lo que pueden para abrirse paso, para sobrevivir.

El empuje de los niños es hacia el crecimiento. Haciendo frente a las carencias e interrupciones del funcionamiento natural, adoptan alguna conducta que parece servirles para abrirse paso. Puede que actúen en forma agresiva, hostil, iracunda, hiperactiva. Tal vez se recojan a mundos de su propia hechura. Puede que hablen lo menos posible o nada. Quizás se pongan temerosos de todos o todo, o de alguna cosa especial que afecta su propia vida y de todos los que de alguna manera están involucrados con ellos. Excepcionalmente, puede que se vuelvan amables y "buenos" en exceso. Tal vez se aferren odiosamente a los adultos de su mundo. Puede que se orinen en la cama, se ensucien en sus pantalones, tengan asma, alergias, tics, dolores de estómago, dolores de cabeza, accidentes. No hay límite a lo que un niño puede hacer en su intento para que se preocupen de sus necesidades.

A medida que el niño se convierte en adolescente, puede que estas conductas se exageren más o se transformen en otras nuevas tales como la seducción y la promiscuidad, o el abuso del alcohol y otras drogas. Bajo estos intentos de hacer frente, siempre hay necesidades insatisfechas que derivan en la pérdida del sentido del yo.

A veces el niño funciona en su vida con ideas que no le pertenecen, que no son legítimamente suyas. A menudo los niños crecen creyendo lo que oyen acerca de sí mismos, tragándose entera la información errada sobre ellos mismos. Por ejemplo, un niño tal vez crea que es estúpido porque su padre, en un momento de ira, lo llamó así a causa de su propia frustración. Puede que recoja un mensaje implícito, no verbal de que es torpe, porque sus padres se ríen de él cuando bota algo o se impacientan continuamente con sus laboriosos intentos de hacer cosas. A menudo los niños asumen y actúan las características y descripciones que han recogido de los demás. Mi tarea, entonces, como terapeuta, es ayudar al niño a separarse de estas evaluaciones externas y autoconceptos errados, y ayudarlo a redescubrir su propio ser.

Así que cuando trabajo con un niño, un adolescente, o también con un adulto, sé que necesitaremos retroceder y recordar, recuperar, renovar y reforzar algo que alguna vez tuvo cuando bebé y que ahora parece perdido. A medida que despiertan sus sentidos, que comienza a conocer nuevamente su cuerpo, puede reconocer, aceptar y expresar sus sentimientos perdidos. Aprende que puede hacer elecciones y verbalizar sus deseos, necesidades, pensamientos e ideas. A medida que aprende quién es y lo acepta en su diferenciación con uno, se contactará con usted, y usted lo sabrá. Es capaz de hacerlo ya sea que tenga 3 u 83 años de edad.

Yo trabajo para construir el sentido del yo del niño, para reforzar las funciones de contacto y para renovar su propio contacto con sus

sentidos, cuerpo, sentimientos y uso de su intelecto. Mientras lo hago, las conductas y síntomas que ha usado para su mal conducida expresión y crecimiento, frecuentemente desaparecen sin que se percate plenamente de que sus comportamientos están cambiando. Su toma de conciencia es redirigida a la percepción sana de sus propias funciones de contacto, su propio organismo, y por ende, a conductas más satisfactorias.

El bebé se desarrolla mediante el vivenciar. La toma de conciencia está tan ligada al vivenciar que resultan ser uno y lo mismo. En forma similar, a medida que el niño bajo terapia *vivencia* sus sentidos, su cuerpo, sus sentimientos y el uso que puede dar a su intelecto, recupera una postura sana hacia la vida.

Por eso doy al niño toda la experiencia que puedo en las áreas donde más la necesita. Y cuando me es posible, lo estimulo a tomar conciencia de su proceso de vivenciar. Cuando pido a un niño que me dé una oración para escribir en su dibujo que resuma su posición, ésta es una declaración de su toma de conciencia. Cuando digo: "¿Te sientes así algunas veces?" en respuesta a una rosa que ha caído de la mata y está muriendo, o: "¿Encaja eso contigo en tu vida?" en respuesta a una historia sobre un oso que está buscando a su verdadera madre osa, estoy tratando de alcanzar una toma de conciencia explícita. Tal toma de conciencia sí facilita el cambio. A medida que se desarrolla la toma de conciencia del niño, podemos empezar a revisar las opciones y elecciones disponibles, experimentar con algunas nuevas formas de ser, o enfrentar los temores que el niño ha ocultado para impedirse hacer nuevas elecciones que podrían mejorar su vida.

En un par de anécdotas en este libro, yo digo: "No sé realmente qué sucedió". Yo sí sé que el niño vivenció algo conmigo y después se sintió mejor —muchas veces sin una declaración explícita de comprensión o toma de conciencia. Con una niña hice un bebé de arcilla, le dije que era ella y fingí que la estaba bañando. La niña se sintió feliz y satisfecha, y aquella noche sugirió a su madre que empezaría a ducharse. (Anteriormente se había resistido a tomar baños *o* duchas).

Si esta niña hubiera dicho: "Estoy consciente de que me hace falta ser tratada como un bebé ahora que mi hermanito entró en escena, y no me bañaré hasta que alguien lo reconozca", yo probablemente habría "entendido lo que sucedía". Todo lo que realmente sé es que pude dar a la pequeña una experiencia que fue satisfactoria para ella y que le permitió sentirse lo bastante segura como para dar un nuevo paso en su crecimiento.

Si usted me ha seguido en esta discusión, podría estar diciendo: "Muy bien, estoy dispuesto a probarlo. ¿Qué hago a continuación?".

El *cómo* es lo importante. ¿Cómo construimos el sentido del yo en un niño, reforzamos sus funciones de contacto, renovamos su propio contacto con sus sentidos, cuerpo, sentimientos y mente? ¿Cómo lo ayudamos a *vivenciar* sus sentidos, cuerpo, sentimientos, el uso de su intelecto?

La respuesta a estas interrogantes puede sonar muy simplista, pero debo advertirle que este libro no está pensado para ser usado como manual de reparaciones. Me viene a la memoria mi labor en las escuelas para ayudar a los niños a superar sus trastornos de aprendizaje. Los investigadores han realizado algunos buenos trabajos para describir los problemas que muchos de estos niños tienen con las áreas de percepción. Hay niños que tienen problemas con la diferenciación figura-fondo y son incapaces de seleccionar una letra o una palabra entre un mar de letras y palabras. Algunos niños tienen problemas de dirección visual que hacen que las b y las d o "sal" y "las" les parezcan lo mismo. Hay personas que han inventado estupendos juegos y ejercicios para ayudar a corregir estas deficiencias y reforzar aquellas áreas en que los niños están débiles. Así pasamos horas con el niño, ayudándolo a seleccionar cubos rojos entre una diversidad de colores, y cuadrados entre triángulos y círculos, para mejorar sus destrezas de figura-fondo. El niño se aficiona a esto tras mucha práctica, pero con frecuencia todavía no puede leer. No es así de simple.

Cuando doy sugerencias para mejorar los sentidos, no quiero implicar que tan pronto como el niño pueda notar la diferencia entre las cosas suaves y ásperas o entre notas bajas y agudas, vaya a sentirse mejor consigo mismo de inmediato y modificar su conducta. Los niños son criaturas complicadas y muchas cosas suceden en forma simultánea. Por ejemplo, a un niño se le ofrece pintar con los dedos para que vivencie y refuerce su sentido del tacto. El fluir de la pintura y la percepción sensual de ésta, así como el goce puro de la actividad, abren al niño a compartir algunos profundos sentimientos, y esto lleva a que hable acerca de algún problema en su vida, lo que a su vez conduce a una discusión sobre sus opciones para resolver tal problema. O puede que no suceda nada de esto. Tal vez pinte con los dedos, en silencio, durante toda la sesión. O puede que rechace como niñería la idea de pintar con los dedos. El terapeuta debe estar estrechamente sintonizado con el niño a medida que reacciona a la actividad, para reconocer el flujo y reflujo de su proceso. El terapeuta tiene que moverse estrechamente *con* el niño para saber cuándo hablar y cuándo permanecer en silencio.

En otra parte de este libro doy muchos ejemplos de técnicas para entregar al niño experiencias sensoriales, corporales, emocionales, intelectuales y verbales. Estas ideas deberían abrir la imaginación del

terapeuta a innumerables posibilidades creativas. Cuando trabajo con un niño en particular, no me es muy difícil decidir cuál técnica aplicar. Según voy conociéndolo, todo se va ordenando solo. A menudo es el niño quien muestra lo que necesita por la actividad misma que escoge. ¡Y a veces muestra precisamente lo que necesita por su reiterada negativa a una actividad dada!

Debo confesar que a veces me preocupa el rol de la intervención terapéutica con niños. ¿Estoy trabajando para conseguir que se conduzcan de una manera que a menudo es contradictoria con su propio medio cultural y expectativas? ¿O estoy reprimiendo su propio gozoso crecimiento y autodeterminación para ayudarlos a adaptarse a una situación inhumana, barriendo los problemas debajo de la alfombra? Debo recordarme a mí misma que mi tarea es ayudar a los niños a sentirse fuertes dentro de sí mismos, ayudarlos a que vean el mundo que los rodea tal como es. Quiero que sepan que tienen opciones sobre cómo vivirán en su mundo, cómo reaccionarán a él, cómo lo manipularán. No puedo tener la presunción de elegir por ellos. Sólo puedo hacer mi parte en darles la fuerza para tomar aquellas opciones que desean y saber cuándo tales opciones son imposibles de adoptar. Necesito ayudarlos a saber que no pueden hacerse responsables de aquellas opciones que no existen para ellos. A medida que van creciendo y volviéndose más fuertes y pueden verse a sí mismos más claramente en relación al mundo, entonces pueden tomar decisiones, quizás, para cambiar las estructuras sociales que les impiden hacer el tipo de elecciones que necesitan.

Quien trabaja con niños necesita de ciertos fundamentos básicos: gustar de ellos; establecer una relación de aceptación y confianza; saber algo de cómo se desarrollan, crecen y aprenden; y comprender los problemas importantes que corresponden a cada nivel de edad. Uno debería familiarizarse con los tipos de trastornos de aprendizaje que afectan a los niños, no sólo con los que obstaculizan su aprendizaje, sino con los que a menudo provocan efectos emocionales colaterales. Pienso que uno debería tener la capacidad de ser directo sin ser intrusivo, ser moderado y benévolo sin ser demasiado pasivo y no guiador.

Pienso que quien trabaja con niños necesita saber algo acerca de los funcionamientos de los sistemas familiares y tener una percepción de las influencias ambientales del niño —hogar, escuela, otras instituciones con que puede estar involucrado. Pienso que uno debería familiarizarse con las expectativas culturales puestas en el niño. Uno debería creer firmemente que cada niño es una persona única, digna y acreedora de derechos humanos. Uno debería sentirse cómodo usando buenas técnicas básicas de orientación tales como el escuchar

reflexivo, y técnicas de comunicación y solución de problemas. Creo que es esencial ser franco y honrado con el niño. Y uno necesita tener sentido del humor, permitir que asome el niño juguetón y expresivo que todos llevamos dentro.

Quisiera hacer un llamado a todos los terapeutas que se resisten a trabajar con niños. Los niños necesitan aliados, y yo espero que más y más terapeutas que están interesados en el humanismo y la igualdad empiecen a ver que cuando rechazan a los niños como clientes, están perpetrando un separatismo que fomenta la opresión hacia los jóvenes. Los niños merecen mucho más.

El enfoque que presento es autocontrolable. Creo que no hay forma de cometer un error si se tiene buena voluntad y se evita hacer interpretaciones y juicios —si se acepta al niño con respeto y consideración. Si uno hace esto, se puede contactar con cualquier niño y ser eficaz en ayudarlo. Dentro de estos amplios límites es imposible fallar. Los niños se abrirán a uno sólo en la medida en que se sientan seguros para hacerlo.

Los padres pueden usar las técnicas aquí descritas para descubrir quiénes son sus hijos y para ayudar a los niños a descubrir quiénes son sus padres. Los profesores han informado de asombrosos resultados después de ensayar algunas de estas técnicas. Uno puede quedarse en la orilla o aventurarse en aguas más profundas, dependiendo del propio entrenamiento y pericia.

En casi todos los cursos donde he hecho clases, alguien saca a relucir el tema de las contraindicaciones, o sea, qué cosas *no* se deben hacer con un niño.

Aparte de los *no* más obvios que son los opuestos directos de los *sí* (no aventure juicios, etc.), es bien poco lo que tengo que decir sobre este tema. No se me ocurre una generalización que abarque y calce con todos los niños. No diré: "No use la dáctilopintura con niños hiperactivos", porque yo lo hago, y con excelentes resultados. Es cierto, puede que haya algunos niños hiperactivos que no respondan a esta actividad. Pero generalmente los niños le hacen saber a uno si algo no es bueno para ellos. Uno debe adecuarse a las necesidades del niño, respetar sus defensas, adentrarse suavemente.

Hay quienes han dicho: "Bueno, tú no usarías la fantasía con un niño que está viviendo en un mundo de fantasía". Sí, yo la usaría con tal niño. Comienzo dondequiera que él esté. Deseo hacer contacto con él y tal vez puedo lograrlo a través de la seguridad de la fantasía. Ya llegará el tiempo en que lo traeré de vuelta a la realidad sin forzarlo, y si está preparado me seguirá. Si no, no lo hará.

Nunca fuerzo a un niño a hacer o decir algo que de ninguna manera quiere hacer o decir. Trato de evitar las interpretaciones, así es

que refreno mis conjeturas e intuiciones con el niño. Si él no está interesado en responder, no hay problema. No insisto en que "reconozca" algo si es que necesita mantener las cosas protegidas y a salvo.

Tampoco trato de hacer algo con lo que *yo* me sienta incómoda o que me disguste hacer. Si en realidad no tengo ganas de jugar ajedrez, sugeriré alguna otra alternativa más de mi agrado.

*Más Ideas para Fantasía y Dibujo*

La siguiente lista contiene muchas de las inspiraciones, motivaciones, instrucciones y técnicas que yo uso para hacer surgir las emociones de los niños mediante el dibujo y la fantasía. Muchas de éstas también se prestan para la pintura, el modelado en arcilla, la escritura, el movimiento corporal y otros medios. Esto de ninguna manera agota todas las posibilidades; más bien pretende transmitir una idea general de los tipos de cosas que he hecho con niños, realizado yo misma, leído en alguna parte, escuchado, ideado o que planeo usar. El rango de ideas es tan amplio como la imaginación. Algunas se describen en otra parte de este libro con mayores detalles.

Presente al niño una diversidad de materiales donde pueda escoger —papeles de varios tamaños (el papel de diario es excelente), plumones *(felt pens),* lápices de cera, pasteles, lápices de colores, delineadores gruesos, un lápiz de grafito. Los pequeños también gustan de artefactos. Use a veces un *timer* de cocina, un cronómetro, un reloj de arena, contadores como los de golf, ficheros de precios, cuentas de colores, etc. Usted podría decir: "Vamos a observar esta flor durante un minuto. Yo marcaré el tiempo con mi cronómetro y después te pediré dibujar —no la flor, sino qué sentiste mientras la mirabas o qué sentiste cuando terminó el tiempo".

Visualiza tu mundo en colores, líneas, formas, símbolos. Visualiza cómo te gustaría que fuese tu mundo.

Haz algunos ejercicios respiratorios; dibuja qué sientes ahora.

Dibuja: qué haces cuando estás enojado. Cómo te gustaría ser. Qué te pone furioso. Un lugar que te dé miedo. Algo amedrentador. La última vez que lloraste. Un lugar que te hace feliz. Cómo te sientes en este momento.

Dibújate a ti mismo: cómo eres (o crees que eres), cómo te gustaría parecer, cuando seas mayor, cuando seas viejo, cuando eras menor (con o sin edad específica).

Retrocede a un tiempo o una escena: la vez en que te sentiste más vivo. Una ocasión que recuerdes; lo primero que te venga a la mente. Una escena de familia. Tu plato favorito. Una situación en la infancia. Un sueño.

Dibuja: dónde quisieras estar: un lugar ideal. Tu lugar predilecto o uno que te desagrade. Una época favorita u otra desagradable. Lo peor en que puedas pensar.

Mira esto (use una flor, una hoja, una caracola, una pintura, lo que sea) durante 2 minutos. Dibuja tus sentimientos. (Ponga el cronómetro. También puede usar un trozo de música).

Dibuja: tu familia ahora. Tu familia en símbolos, como animales, como manchas de colores. Tu familia con cada persona haciendo algo. La parte de ti que más te agrada, la que te gusta menos. Tu ser interior, tu ser exterior. Cómo te ves a ti mismo. Cómo te ven los demás (imagínalo). Cómo te gustaría que ellos te vieran. Una persona que te agrada, que odias, que admiras, que envidias. Tu monstruo; tu demonio.

Dibuja: cómo consigues atención. Cómo obtienes lo que quieres de distintas personas. Qué haces cuando te sientes deprimido, triste, lastimado, celoso, solo, etc. Tu soledad; un sentimiento de soledad; cuando te sientes o te sentiste solo. Un animal imaginario. Algo que te molesta en alguien que está aquí, alguien cercano a ti, tú mismo, el mundo a tu alrededor. Tu día, tu semana, tu vida actual, tu pasado, tu presente, tu futuro.

Dibuja: líneas felices, tiernas, tristes, enojadas, asustadas, etc. (Haz ruidos, movimientos corporales, con el dibujo). Zurdo o diestro.

Mientras trabaja con alguien, pídale que dibuje páginas secuenciales que ilustren cómo se siente ahora, exagerando tal sensación, tal parte del dibujo, etc.

Dibuja lo que estás describiendo o teniendo dificultades para describir, en colores, formas, líneas.

Dibuja en respuesta a: un cuento, una fantasía, un poema, un trozo de música.

Dibuja polaridades: débil/fuerte; contento/triste; te gusta/no te gusta; bueno/malo; positivo/negativo; furioso/calmo; responsable/alocado; serio/tonto; buenos sentimientos/malos sentimientos; cuando estás participativo/cuando estás retraído; amor/odio; alegría/aflicción; confianza/sospecha; separado/acompañado; abierto/cerrado; solo/no solo; valiente/temeroso; tu mejor parte/tu peor parte, etc.

Dibuja: cuando eras niño, adolescente, como adulto. (Para los adultos, tres imágenes de sí mismo). Un lugar de fantasía. Tu problema más apremiante. Un dolor físico —tu dolor de cabeza, tu dolor de espalda, sentirse cansado.

Haz un garabateo —encuentra un cuadro. Haz un *squiggle* —completa un cuadro.

Arte preescolar: pintura con cuerdas, pintura de mariposas, dáctilopintura. Pintura para automóviles (el esmalte para autos se seca

rápido y puede gotearse produciendo hermosos cuadros de fantasía; es bueno para usar sobre planchas de madera prensada).

Usted dibuje al niño y haga que comente el dibujo.

En un grupo, hágalos formar parejas y que cada chico dibuje al otro. Dibujen algo acompañados. Concuerden en un tema: que se mofen de uno, ser ridiculizado, ser escogido último, ser embromado, etc.

Dibuja un mapa caminero de tu vida: muestra los lugares buenos, los que tienen baches, barreras. Haz que el mapa muestre donde has estado y a donde quieres ir. Dibuja situaciones y experiencias específicas (qué se siente al mojar la cama).

Un grupo, una familia o un grupo que está actuando como familia, puede decidir un tema y dibujar juntos. (Esté atento al proceso y a la interacción). Dónde estoy ahora en mi vida. De dónde provengo. Dónde acostumbraba estar. Dónde quiero ir. Qué me impide llegar allí (bloqueos, obstáculos); qué necesito para llegar allí. "Yo solía estar... pero ahora...". Hagan un dibujo tipo mesa-redonda y que cada persona vaya agregando algo por turnos.

Dibuja: cómo te sentías ayer, cómo te sientes hoy, ahora, cómo te sentirás mañana. Ser egoísta, estúpido, loco, feo, mezquino. Algo que quieres. Cómo obtienes lo que deseas. Un secreto. Estar solo. Estar con otros; estar serio, estar tonto.

Dibuja un autorretrato exagerando cómo crees que pareces.

Permite que sea sólo tu mano la que se mueva sobre el papel y haga lo que quiera.

Lance una palabra y haga que las personas dibujen rápidamente lo que ésta representa: amor, odio, belleza, ansiedad, libertad, caridad, etc. Qué sienten como mujer/hombre/adulto/niño/niña. Cómo imaginan que se sentirían si fueran del sexo opuesto.

Perfile al niño en una gran hoja de papel; haga que el niño converse con su propio contorno. Dibuja tu imagen corporal en colores, formas, líneas. Con los ojos cerrados, imagínate a ti mismo al frente tuyo.

Dibuja: tú como animal y un escenario adecuado a éste. Una imagen de tu madre/padre en colores, líneas, formas.

Evoca cuando eras muy pequeño y dibuja algo que te alegraba o entusiasmaba mucho, que te hacía sentir bien, algo que poseías, algo que hacías, alguien que conocías, algo que te entristecía, etc. Dibújalo como si tuvieras aquella edad.

Dibuja algo que deseabas que sucediera cuando eras pequeñito.

Mientras el niño habla y algo aparece, pídale que dibuje eso: un dolor físico, un incidente, una sensación, etc.

Dibuja un animal imaginario, como en el libro del Dr. Seuss *If I*

***Ran the Zoo*** **(Si yo administrara el zoológico). Sé ese animal —¿qué podría hacer él? En un grupo, haga que dos de los animales se encuentren. Dibuja uno o dos animales y escribe (o dicta) tres palabras para describir cada animal. Ahora sé el animal y di algo sobre ti mismo.**

**Dibuja algo que no te gusta de lo que hago, y yo haré lo mismo. Dibuja algo que te preocupa. Dibuja tres deseos. Haga que el niño le diga qué dibujar, mientras usted lo dibuja.**

**Palpa tu cara y después dibújala.**

**Imagina que hoy tienes la facultad de hacer lo que se te ocurra en este mundo. Dibuja lo que harías. Si fueras un mago, ¿dónde te gustaría estar?**

**Dibuja un regalo que te gustaría recibir o dar. ¿Quién te lo daría? ¿A quién se lo darías?**

**Dibuja: algo que desearías no haber hecho. Algo de lo que te sientes culpable. O el sentimiento de culpa. Tu poder. Algo de lo cual necesitas desligarte.**

**Se pueden usar muchos otros tipos de cosas como temas para dibujos. Numerosas fantasías, cuentos, sonidos, movimientos y vistas se prestan para ser dibujados. Usted también combinar poesía y escritura con cualquiera de éstos.**

**Haga que los niños usen colores, líneas, formas, curvas; trazos suaves, fuertes, largos y cortos; colores brillantes, claros, oscuros y opacos; símbolos, figuras adhesivas.**

**Haga que las personas trabajen con rapidez. Si observa un patrón, haga que experimenten con lo contrario de lo que hacen habitualmente.**

CAPÍTULO 4

# HACIENDO COSAS

*Arcilla*

De todos los materiales que uso con los niños, la arcilla es definitivamente mi favorita. Por lo general la trabajo junto con los chicos y ello me hace sentir bien y relajada. Su flexibilidad y maleabilidad se acomoda a diversas necesidades. Consideremos sus atributos: es maravillosa porque es sucia, blanda, suave y sensual, atrayente para todas las edades. Promueve el trabajo a través de los procesos internos más primarios. Permite un flujo entre ella y el usuario que no es igualado por ningún otro material. Es fácil identificarse con ella. Ofrece experiencias táctiles y kinestésicas. Muchos niños con problemas de percepción y motricidad necesitan este tipo de experiencia. Acerca a las personas a sus sentimientos. Quizás sea su misma fluidez la que produce una unión entre el medio y el usuario. Con frecuencia parece penetrar la coraza protectora, las barreras en un niño. Las personas que están muy distanciadas de sus sentimientos y que continuamente bloquean su expresión, por lo general están desconectadas de sus sentidos. A menudo la sensualidad de la arcilla les tiende un puente entre sus sentidos y sus sentimientos. El niño agresivo puede usar la arcilla para golpearla y machacarla. Los niños que están enojados pueden ventilar su ira de muchas maneras por medio de la arcilla.

Los que son inseguros y temerosos pueden sentir una sensación de control y dominio a través de la arcilla. Es un material que se puede "borrar" y que no tiene normas claras y específicas para su uso. Es muy difícil cometer un "error" con la arcilla. Los niños que necesitan reforzar su experiencia de autoestima vivencian un sentido único del yo a través de su manejo. Es el material más gráfico de todos para que el terapeuta pueda observar el proceso de un niño. El terapeuta puede realmente *ver* lo que está ocurriendo con el niño con sólo observar cómo trabaja la arcilla. Es un buen eslabón para la expresión verbal de niños no comunicativos. Permite al muy parlanchín, incluyendo a quienes sus padres y maestros acusan de hablar demasiado, un medio

de expresión que les ahorra montones de palabras. Ayuda a los niños a cultivar y satisfacer su curiosidad sobre el sexo y las partes y funciones del cuerpo. Un niño puede gozar el uso de la arcilla como una actividad solitaria, y el trabajo con ella también puede ser una actividad muy social. Los niños sostienen maravillosas conversaciones entre ellos durante actividades no dirigidas. A menudo interactúan unos con otros a un nivel diferente, compartiendo pensamientos, ideas, sentimientos y experiencias.

Hay personas que no gustan del desaliño de la arcilla. En realidad es el material de arte más limpio después del agua. Cuando se seca, queda convertida en un polvo fino que es fácil de lavar, cepillar, aspirar o limpiar con esponja de las manos, ropa, alfombras, pisos, mesas. La arcilla tiene propiedades curativas. Escultores y ceramistas han observado que las cortaduras cicatrizan más rápido si se las deja expuestas mientras se manipula la arcilla.

La mayoría de los niños se aficiona fácilmente a la arcilla, pero de vez en cuando uno ve a un niño que teme a la húmeda y "sucia" masa que representa para él este material. Esto mismo le revela al terapeuta muchas cosas sobre el niño y una útil dirección para el curso de la terapia. Ciertamente hay un vínculo directo entre su limpieza compulsiva y sus problemas emocionales, y puede que esto no se evidencie con ninguno de los otros materiales presentados al niño. Yo trabajaré suavemente, introduciendo la arcilla en forma gradual tras su resistencia inicial a ella. Tal niño con frecuencia siente fascinación y a la vez repulsión, y empieza a adentrarse cautelosamente.

Cuando trabajo con niños que retienen sus deposiciones o que se ensucian en los calzones, uso arcilla. A un chico de 9 años le gustaba humedecer y ablandar la greda tanto como podía, vertiéndole agua encima y en los orificios fabricados por él. Luego, súbitamente, parecía que sin previo aviso, algo ocurría dentro de él, y de pronto daba un respingo, se tensaba y me anunciaba que había terminado de jugar con la arcilla. Por mucho tiempo fue incapaz de comunicar abiertamente qué pensamientos, sentimientos o recuerdos le sobrevenían en ese instante de rechazo. Entonces un día habló de su fascinación por sus propios excrementos. Me contó que una vez, cuando tenía alrededor de 4 años, recordaba haber querido palpar la consistencia de este material que él mismo fabricaba, metiendo la mano en el retrete y siendo arrancado a la fuerza por su madre quien le dio una severa reprimenda. Después de eso hizo otros intentos de tocar la materia, pero estaba tan consumido de vergüenza y culpa que cesó en esta actividad prohibida. Puede ser, o quizás no, que este solo incidente le haya acarreado sus problemas intestinales, pero ciertamente fue un factor importante. Tras compartir este recuerdo (que puede haber

surgido sólo como resultado de su contacto con la arcilla), él se avino mucho más con la greda y en general se relajó más. Este relajamiento le ayudó a trabajar hacia un abrirse a otras expresiones y finalmente recuperó el control normal de sus intestinos.

Encuentro que los niños a menudo tienen un limitado repertorio de qué cosas hacer con la arcilla. Dele a un niño un trozo de greda e inevitablemente hará un cenicero, un bol o tal vez una serpiente. Mientras más experiencia tenga un niño con la sorprendente flexibilidad y versatilidad de este medio, mayor será su oportunidad de expresarse. Encuentro que es útil entregar un estuche de "herramientas" para usar con la arcilla: un mazo de goma (esencial), un rebanador de queso, una espátula, un prensa-ajos, un raspador o picador de alimentos (con mango), un lápiz para hacer perforaciones, una prensadora de patatas, etc. Siempre estoy alerta a cualquier otro ítem interesante de la cocina, del cajón de herramientas, o donde sea. Mientras más inadecuado parezca el utensilio (es decir, no diseñado específicamente para trabajar la arcilla), mejor.

El lugar de trabajo no importa. A veces el niño se sienta ante una mesa, usando la arcilla sobre una tabla gruesa (como una para cortar carne). En ocasiones movemos la tabla y nos sentamos en el suelo. Sentarse al aire libre es delicioso. Cuando uso la arcilla con grupos, generalmente nos sentamos en círculo en el suelo y doy a cada niño un plato de cartón grueso (que soporta varios usos) sobre un diario. Proveo toallas de papel y toallitas pre-humedecidas para tranquilizar temores de ensuciarse. Los jarritos de agua son importantes para humedecer la greda, suavizar áreas o simplemente para verterlos sobre ella.

Con frecuencia hago el siguiente ejercicio para que los niños adquieran experiencia en las múltiples cosas que se pueden hacer con la arcilla:

"Cierren los ojos mientras hacemos esto. Perciban que con los ojos cerrados, sus dedos y manos se tornan más sensibles a la arcilla y pueden sentirla mejor. Cuando los tienen abiertos, ellos pueden interferir en su sensación de la arcilla. Ensáyenlo de ambas maneras para confirmarlo. Si necesitan echar un vistazo de vez en cuando, está bien, pero después vuelvan a cerrar los ojos. Siéntense por un momento con las manos sobre su trozo de arcilla. Hagan un par de inspiraciones profundas. (Mientras tanto yo trabajo con un trozo de arcilla para tener noción del tiempo). Ahora sigan mis instrucciones.

"Sientan el trozo de arcilla como es ahora —háganse amigos de él. ¿Es suave? ¿Aspero? ¿Duro? ¿Blando? ¿Grumoso? ¿Frío? ¿Tibio? ¿Húmedo? ¿Seco? Agárrenlo y sujétenlo. ¿Es liviano? ¿Pesado?... Ahora quiero que lo bajen y lo pellizquen. Usen ambas manos. Pin-

chenlo lentamente... Ahora más rápido... Denle pellizcos grandes y pequeños... Háganlo durante un rato...

"Apretujen su greda... Ahora alísenla. Usen los pulgares, los otros dedos, las palmas, el dorso de las manos. Después de alisarla, palpen los lugares que han suavizado... Hagan una pelota con ella... Pellízquenla... Si se aplana, apelotónenla y pínchenla nuevamente. Ensayen también con la otra mano... Amontónenla y golpéenla... Palméenla... Cachetéenla... Palpen la parte suave que hicieron después de golpearla...

"Apelotónenla. Desgárrenla. Saquen pedazos grandes y pequeños... Amontónenla. Cójanla y bótenla. Puede que tengan que dar un vistazo para hacerlo... Háganlo de nuevo. Háganlo más fuerte. Produzcan un fuerte ruido con ello. No teman golpear FUERTE...

"Ahora vuelvan a apelotonarla... Púncenla con los dedos... Agujereen la arcilla con un dedo... Háganle otros cuantos hoyos... Traspásenla hasta el otro lado. Palpen los lados del agujero que hicieron... Apelotónenla y traten de hacer líneas de cototos y agujeritos con los dedos y uñas y palpen eso que hacen... Prueben con los nudillos, el dorso de la mano, la palma —con diferentes partes de la mano. Vean lo que pueden hacer. Quizás querrían ocupar también los codos...

"Ahora arranquen un pedazo y hagan una culebra. Se adelgaza y alarga a medida que la amasan. Envuélvansela alrededor de la otra mano o de un dedo. Ahora tomen un pedazo, amásenlo entre las palmas y hagan una bolita. Palpen esa bolita... Ahora vuelvan a amasar todo. Siéntense de nuevo por un instante con ambas manos sobre su trozo de arcilla. Ahora ya la conocen muy bien".

Cuando los niños hacen por primera vez este ejercicio en un grupo, a menudo se sienten risitas y conversaciones. Yo hablo con suavidad, dando instrucciones en forma casi ininterrumpida, y pronto los niños están muy quietos, concentrados en escucharme, muy involucrados y estando con la arcilla.

Después conversamos sobre la experiencia. "¿Qué les gustó más? ¿Qué les disgustó hacer?". A veces exploro más a fondo lo que les gustó o desagradó. Un niño responde: "Me encantó pellizcar la arcilla. No quería parar". Yo digo: "Hazlo ahora —pellízcala. ¿En qué te hace pensar el hacerlo? ¿Hay algo que te viene a la memoria, o te recuerda algo, o cómo te hace sentir?". El niño dice: "Estoy pellizcando a mi hermana. Me gustaría pellizcarla una y otra vez. Le cargaría. No me permiten pegarle. Una vez mi papá me pegó con la correa porque yo la había golpeado. Dice que no debo pegarle porque es una niña. Así que ella me molesta, me hace enojar y a veces me *pellizca,* y yo quisiera matarla, ¡pero ella sabe que no puedo tocarla!". Nos sonríe a todos mientras asentimos y escuchamos.

Y luego dice: "En realidad no es tan mala todo el tiempo —yo tengo un juego que le enseñé y nos divertimos jugándolo por la noche cuando no podemos salir". Quizás en otra ocasión trataremos algunas de las otras partes de su declaración tales como que el padre le dé correazos, y las actitudes que está desarrollando dentro de sí con respecto a las chicas.

Otra niña dice: "Me gusta alisarla". Le pido que vuelva a hacerlo. Dice: "Es como acariciar a mi gato. Me gusta acariciarlo". Sigue alisando. "Recuerdo cuando a veces me metía a la cama de mi mamá y ella me abrazaba". (Su madre había muerto hace un año). "Debes extrañarla mucho", digo. "Sí", dice ella, "Muchísimo. Solía pensar que no podría vivir sin mamá. ¿Cómo iba a vivir sin una mamá que me cuidara? Pero nos estamos arreglando bien. Yo puedo hacer muchas cosas para ayudar. Lo hemos resuelto en familia. Pero claro que a veces la extraño mucho. ¡Pero a veces me olvido de eso!".

En ocasiones es divertido tocar música mientras los niños exploran la arcilla por su cuenta. O puedo tocar un tambor en diversos ritmos mientras ellos perforan, pellizcan y palmean al compás de mis cadencias.

A menudo trabajo con la arcilla en la misma forma que con el arte: "Cierra los ojos y entra a tu espacio. Palpa la arcilla con ambas manos durante algunos segundos. Haz un par de inspiraciones profundas. Ahora me gustaría que hicieras algo con tu arcilla manteniendo los ojos cerrados. Deja que sólo tus dedos se muevan. Percibe si la arcilla parece querer ir por su propio camino. O tal vez tú quieres que ella te siga a ti. Haz una forma, una figura. Si tienes algo en mente que quieras hacer, hazlo sin abrir los ojos y ve qué pasa. O simplemente mueve la arcilla de acá para allá. Déjate sorprender. Tendrás sólo unos minutos para hacerlo. Cuando hayas terminado, abre los ojos y mira lo que has hecho. Puedes añadirle algunos retoques, pero no lo cambies. Míralo. Vuélvelo y obsérvalo desde diferentes lados y ángulos".

He aquí algunos ejemplos de los resultados del último ejercicio, tomados de una sesión grupal. Pedí a los chicos que describieran su objeto de arcilla como si se tratara de ellos mismos: *"Sé* este pedazo de arcilla —tú eres la arcilla".

Jimmy, de 11 años: Soy un cenicero. Tengo un fondo liso y un borde a mi alrededor. Tengo dos lugares a cada lado para sostener cigarrillos. Tengo algunos pedazos sin pulir y algunos arañazos.

¿Quién te usa, Jimmy?

Jimmy: Mi padre.

Bien, ¿cómo te usa?

Jimmy: Me echa encima las cenizas y luego aplasta los cigarrillos

dentro de mí para apagarlos". (Jimmy se queda en silencio mientras mira fijamente su trozo de arcilla).

(Muy suavemente). ¿Se parece esto de algún modo a tu vida como Jimmy?

Jimmy: (Me mira, alza la voz). ¡Sí! Eso es lo que me hace. Me aplasta —me estruja como a un cigarrillo.

¿Querrías compartir algo más de esto con nosotros?

Jimmy asiente y comienza, por primera vez dentro del grupo, a contarnos sobre su relación con su padre y sus sentimientos de no ser comprendido. Empieza a llorar. Los demás niños se integran suavemente a la discusión, compartiendo algunas de sus propias experiencias, mostrando una genuina comprensión de lo que Jimmy está vivenciando. En un momento dado, cuando siento que ya es tiempo de no seguir concentrándonos en Jimmy, le doy las gracias por compartir sus sentimientos con nosotros, y sé, por la serenidad de su rostro, que ha avanzado otro paso hacia su integridad y madurez. Esta sesión con arcilla abrió la puerta para sesiones posteriores en las que Jimmy pudo expresar gran parte de su enojo hacia su padre, hablar sobre cómo manejaba su ira, examinar algunas de las formas en que efectivamente manipulaba a su padre hasta hacerlo enfurecer, qué esperaba de su padre, etc.

Sheila, de 11 años: Yo soy un sol. Soy plana. Tengo dos ojos y marcas en toda la cara. Me gusta el sol porque es cálido e ilumina las cosas.

¿Puedes decir "yo" en vez de "sol" y decirlo todo de nuevo?

Sheila: Yo me gusto porque soy cálida e ilumino las cosas, y tengo una cara sonriente.

¿Hay algo de lo que dijiste que se relacione contigo, Sheila?

Sheila: Bueno, sí, a veces puedo hacer que las cosas —las personas— se sientan cálidas. A veces me siento luminosa y cálida. Ahora estoy sonriendo y me siento bien. (Amplia sonrisa. De pronto Sheila se encoge, deja de mirarnos, pierde la sonrisa). ¡No siempre sonrío! La mayor parte del tiempo no tengo ganas de sonreír.

Uno de los niños pregunta a Sheila qué tipo de cosas le quitan las ganas de sonreír. Ella habla sobre algunos de los conflictos en su vida con amigos, profesores, hermanos y padres. Todos escuchan con atención. Luego le pregunto cuáles son las cosas que la hacen sonreír como a su sol. Mira a su alrededor, como retornando a la sala y a sus sentimientos positivos, y vuelve a sonreír ampliamente. "Me siento feliz cuando soy el sol", dice con una risa convulsiva.

Sheila tiene numerosos conflictos en su vida. Se preocupa mucho por todo, siempre esperando lo peor, ya que lo peor le es familiar. Ahora está aprendiendo a permitirse disfrutar las cosas buenas de su vida, en lugar de arruinar esos sentimientos positivos con pronósticos

tristes. Está aprendiendo a manejar sus verdaderos conflictos. Está descubriendo que en su existencia ella no es una víctima indefensa. Está descubriendo el concepto de las polaridades de la vida y del yo, que si a veces se siente enojada o triste, puede aceptar y vivenciar estos sentimientos sabiendo que en otras ocasiones se siente tranquila y feliz. Se está permitiendo vivenciar sin temor tanto sus momentos gozosos como los penosos.

Joe, de 12 años: No hice ninguna cosa.

Veo que aquí tienes algo —tu arcilla. Me gustaría que la describieras, tal como está.

Joe: (mirando fijamente su trozo de arcilla por un momento). Soy un pelotón de nada. Y así es como *yo* me siento casi todo el tiempo —como un montón de nada.

¿Y ahora?

Joe: Y ahora me siento como un montón de nada.

Sientes como si no valieras mucho.

Joe: Así es, no valgo mucho.

Gracias por compartir tus sentimientos con nosotros, Joe. Te lo agradezco muchísimo.

Joe: (leve sonrisa). Está bien.

Lo que aquí se evidencia es su baja autoestima, que compartió francamente con nosotros. Al hacerlo, al contarnos sobre su existencia en la vida como él la percibía, creo que Joe dio un paso gigantesco hacia una renovada individualidad. El hecho de que *yo* lo vivencie como un chico limpio y puro no importa mucho en este caso; debo aceptarlo tal como es para él mismo. Si discutiera con él sus propias percepciones, ello debilitaría, no reforzaría, su autoestima.

En una sesión individual, un niño de 9 años dijo: "Soy un trozo de arcilla. ¿Qué más quiere que le diga?".

Sólo dime cómo eres. ¿Tienes protuberancias?

Doug: Bien, tengo cototos y grietas. Tengo un asiento. Parezco una silla sin patas.

¿Qué pasó con ellas?

Doug: Bueno, la familia que me usaba no lo hizo bien. Saltaban sobre mí y me las rompieron.

¿Y qué sucedió después?

Doug: Me tiraron.

¿Dónde estás ahora?

Doug: En el basural. No me dieron al Ejército de Salvación o algo así. Simplemente me tiraron a la basura.

¿Y cómo se está allí en el basural? ¿Te gusta?

Doug: No. (Su voz empieza a cambiar —baja de tono, se suaviza). No, no me gusta este lugar.

¿Hay algo que dijiste sobre esta silla de greda que encaje con tu vida como Doug?

Doug: Sí. Sería mejor que ellos me tiraran a la basura.

¿Quiénes son "ellos"?

Doug: Mamá y papá. Jamás me escuchan, nunca piensan que puedo decir algo bueno. No se preocupan de mí para nada. Prefieren a los otros chicos. Siempre me están regañando. Estaría mejor en un basural.

La calidad de la expresión de Doug en esta sesión fue muy diferente de las veces anteriores cuando manifestó sus quejas. En vez de su habitual tono quejumbroso o rebelde, habló desde algún rincón de profundo sentimiento. En verdad se había echado encima mucho de lo que percibía como proveniente de sus padres. En nuestras sesiones posteriores dijo que realmente sentía y creía que "no valgo nada, nada". Se sentía tan perdido, tan insignificante en su vida, que reconocía tener sentimientos de querer estar muerto (un deseo no del todo infrecuente en los niños). Reaccionaba ante estos sentimientos con conductas nerviosas, mal rendimiento escolar, estallidos de furia en el hogar como resultado de asuntos nimios, y severas jaquecas. Sólo cuando comenzaron a aflorar sus más hondos sentimientos de desesperación pudimos empezar a trabajar para ayudarlo a sentir su propio valer y derechos. Algunas de las siguientes sesiones con toda su familia se volvieron eficaces y dinámicas cuando estos oscuros sentimientos se hicieron visibles.

Una y otra vez me impresiona el excepcional poder de la arcilla. Es como si el sentido del tacto y movimiento de los músculos con y contra el movimiento de resistencia y no obstante dócil de la arcilla proporcionara un acceso, una apertura a nuestros lugares más recónditos. Ya sea que la sesión sea o no dirigida (ya sea que yo introduzca un ejercicio específico o que el niño simplemente juegue mientras hablamos), parece surgir algo nuevo que el niño y yo podemos ver y analizar.

Es con la arcilla que el proceso del niño parece más evidente. Mientras la trabaja o cuenta de su experiencia con ella, yo lo observo atentamente; vigilo sus muecas, gestos y cambios en el tono de voz o en su postura. El cuerpo parece comunicarse a través de la arcilla; cuando recibo estos mensajes, sé que dentro del niño está ocurriendo algo que es importante para él. En esos momentos puede que decida comentar: "¿Alguna vez te sientes así?". O "¿Ocurre eso a veces en tu vida?". En ocasiones esos momentos pasan tan rápido, que a menos que el terapeuta se habitúe a captarlos, el momento fértil nos evade.

Otras preguntas que usted puede formular son: ¿cómo eres usado? ¿Cómo podrías ser utilizado? ¿Sirves de algo? ¿Eres agradable a la

vista? ¿Qué te sucedió? ¿Qué pasó después? ¿Eres bueno? ¿Eres malo? ¿Te agradas como un trozo de arcilla? ¿Le agradas a los demás como este pedazo de arcilla? ¿Concuerda esto en algo con tu propia vida? ¿Te recuerda algo de tu vida? ¿Encaja algo de lo que dijiste como arcilla contigo como persona? ¿Dónde estás? Y así sucesivamente.

*Otros Ejercicios con Arcilla*

"Con los ojos cerrados, haz una forma, una figura —deja que la arcilla conduzca. Haz un animal, un ave, un pez imaginario. Haz un animal, un ave, un pez real. Haz algo imaginario. Haz algo real. Cierra los ojos y visualiza tu mundo, tu vida. Muestra esto en arcilla. Haz algo especial o no tan especial. Haz algo de otro planeta. Haz algo que te gustaría ser. Haz algo de un sueño. Haz una historia, una escena con tu arcilla".

"Haz a tu familia como personas, objetos, animales o símbolos. Modela tu problema. Haz tu familia ideal —cómo desearías que fuese. Haz una imagen simbólica de ti mismo. Manten los ojos cerrados y haz una imagen de ti mismo cuando eras bebé o muy pequeño". Haga que dos personas trabajen juntas con un pedazo de arcilla. Haga que dos personas trabajen con sus respectivos trozos, pero que las cosas que realicen encajen con las de la otra persona. Haga que un grupo modele un panorama cooperativo. Deje que ello suceda espontáneamente o discutan antes el tema.

Un límite de tres minutos para cualquiera de los temas anteriores elimina el perfeccionismo y a menudo entrega un resultado más interesante que si se toma un tiempo mayor.

Los niños más pequeños prefieren trabajar la arcilla con los ojos abiertos. A los muy chiquitos (de 4, 5 y tal vez 6 años) les gusta jugar con la arcilla y conversar, resistiéndose con frecuencia a seguir demasiadas instrucciones —aunque sí les agrada el ejercicio de pellizcar, agujerear, golpear, etc.

En un grupo pequeño de niños, de 6, 7 y 8 años, hicimos una escultura familiar. Les pedí que se me unieran para elaborar figuras que representaran a nuestras familias. Mientras conversábamos sobre cada persona, algunos de los niños contaban historias acerca de una situación familiar. Gail contó de su padre yendo a buscarla para su visita periódica. Movía las figuras mientras hablaba, lo que concitó el interés de los demás, que eran todos hijos de padres divorciados. ¡Algunos de ellos habían preguntado si debían hacer la figura del padre! Cuando dije que sí, Gail respondió con un "¡Bien!" y procedió a hacerlo y rehacerlo cerca de ocho veces, mostrando gran ansiedad en su proceso. Después de su historia, le dije: "Te costó hacer la figura de

tu padre. Parecía aproblemarte en alguna forma". Se puso a llorar y dijo que su padre rara vez venía a verla.

Pedí a los niños que se turnaran para decir a cada figura algo que les gustaba y algo que les desagradaba. Cuando llegó mi turno, tras haber dicho mi declaración de "me gusta" a mi ex marido, Tim dijo: "¡Yo esperaba que estuviera furiosa! ¿Cómo puede ser amable si está divorciada?". Escucharon fascinados cuando les expliqué mi pena y dolor iniciales y mi actual relación amable y amistosa con Harold.

En otra sesión, cada niño hizo un objeto y lo compartió con los demás comenzando con "Yo soy". Tim: 'Yo soy un pato que juega béisbol. (A mí:) Juego bien al béisbol". Gail: "Yo soy una vela. Soy cálida, brillante y bonita". (Una gran sonrisa tras esta declaración).

*Arcilla Plástica para Modelar*

Este tipo de arcilla, a veces llamada Plasticina, nunca se seca ni endurece, ni se inflama en el horno de cocción. Es difícil de usar cuando está fría y requiere ser "trabajada" con las manos para ablandarla y hacerla flexible. Dado que no necesita los cuidados que exige la arcilla verdadera (trapos húmedos para que no se endurezca, etc.), es muy útil para llevarla consigo y tenerla a mano para uso espontáneo. No es tan limpia como la arcilla verdadera; tiende a pegarse en manos y muebles, y es más difícil de sacar lavándola.

Mientras converso con un niño, puedo juguetear con un trozo de plasticina y darle un pedazo para que él también juegue. Si un niño habla de su hermano, puedo hacer rápidamente un hermano de plasticina y decir: "Aquí está él. Dile a *él* lo que estás diciendo". Así puedo traer la situación a una experiencia presente que se puede trabajar en una forma mucho más provechosa que si continuáramos hablando "sobre" ella. Hablar "sobre" algo, a menudo no conduce a nada, soslayándose con frecuencia los reales sentimientos involucrados.

Cuando Julie, de 7 años, vino a una sesión, su madre comentó: "Vea si puede averiguar por qué Julie no quiere bañarse. ¡Simplemente no quiere hacerlo!". Así es que Julie y yo conversamos sobre su problema de bañarse. Ella no quería decir mucho sobre tal aversión, pero sí empezó a hablar de su hermanito y de cómo le ayudaba a su mamá a bañarlo. Intuí que Julie estaba celosa de la hora del baño de su hermanito. Esto me impulsó a encontrar un modo de darle una experiencia sustitutiva de ser un bebé que está bañándose, así que mientras ella hablaba, hice rápidamente una burda tina de baño y un bebé. Anuncié que el bebé era Julie y comencé a "bañarlo", usando

todas las expresiones que generalmente se murmuran a un infante mientras se le baña. ("Ahora voy a lavar esos lindos piececitos", etc.). Julie sonreía ampliamente mientras observaba, respondiendo a veces como si fuera el bebé, con gorjeos y arrullos. Cumplí con todo el proceso. Después Julie se ocupó de hacer su propia figura con plasticina. Anunció que esa figura era ella misma, y la sentó sobre un pedazo más grande de plasticina que ella aclaró era una silla de arpillera. "Mi papi tiene una silla de arpillera, pero nunca me deja sentarme en ella. Dice que la romperé. Esta soy yo sentada en ella y leyendo". Le pedí a la figura de plasticina que describiera cómo se sentía en esa silla. Julie, hablando por la figura, respondió que era cómodo. Continuamos el diálogo durante un rato y finalmente, justo al terminar nuestra sesión, Julie anunció: "Creo que voy a decirle a mamá que ya tengo edad suficiente como para ducharme". (Antes había ignorado esta útil sugerencia de su madre).

No estoy segura qué sucedió en esta sesión, aunque sin duda podría hacer algunas suposiciones. Sí sé que Julie *vivenció* algo por sí misma que la ayudó a crecer como persona.

En una situación grupal, los niños pueden formar parejas y confeccionar objetos que deben coincidir o de algún modo ir juntos. Cuando el grupo se vuelve a reunir, los niños, como sus objetos, comunican lo que son. "Yo soy un árbol". "Yo soy una flor que crece bajo el árbol". Pueden dialogar entre ellos como flor y árbol, creando una interacción espontánea. También pueden hablar después sobre el proceso: qué sintieron al trabajar juntos así, quién tomó la mayoría de las decisiones, etc.

### *Masa*

Se puede comprar masa para jugar o hacerla. He aquí la receta: 4 tazas de harina, 2 tazas de sal, 1 taza de agua, 2 cucharadas de aceite, 1 cucharada de colorante a su elección. Mezcle la sal y la harina. Mezcle aparte el agua, el aceite y el colorante. Incorpore gradualmente el líquido al resto de la mezcla hasta lograr la consistencia deseada. Conserve durante algún tiempo en una bolsa plástica hermética.

Este material da una sensación diferente al tacto, pero no reemplaza a la arcilla. Es especialmente entretenido para niños mayores que han "sobrepasado" su uso hogareño. Se pueden hacer figuras que se endurecen y pueden pintarse. El jugar con ella, moldeándola, usando toda clase de utensilios y equipo de panadería, proporciona buenas experiencias táctiles y sensoriales. La pintura a dedo con masa de jugar provee otro tipo de experiencia. Añada agua hasta que la masa tenga una consistencia abudinada y muévala con los dedos de

acá para allá sobre un papel, tabla o bandeja tal como lo haría cuando pinta con los dedos.

*Agua*

El agua tiene algo que la hace muy relajante. La mayoría de nosotros estamos familiarizados con los efectos relajantes de un baño. Esto tiene igual efecto en los niños. Cuando mis propios hijos eran preescolares podían estar parados por horas en un piso frente al lavaplatos, con un delantal, lavando y vaciando, vaciando y lavando.

En ocasiones ofrezco al niño un lavatorio con agua y varios recipientes plásticos para verter y vaciar. El niño y yo tenemos una buena conversación mientras él está entretenido con esta especie de juego con agua. Tengo un set infantil de médico que incluye algunos frascos en miniatura. Chicos de hasta 12 años han gozado llenando y botando el agua de estos frasquitos. Algunos niños, especialmente los más pequeños, no comenzarán a expresarse verbalmente o a través de otros medios de expresión hasta haberse prácticamente saturado de jugar con agua. Describiré más en detalle el trabajo con agua en conjunción con arena al comentar esta última.

*Escultura y Construcciones*

Hay muchos modos de hacer escultura simple. Son materiales útiles la arcilla, el yeso, la cera, el jabón, la madera, el alambre, el metal, el papel, limpia-pipas, cajas y muchos otros. Los libros de arte escritos para niños pequeños dan buenas ideas para esculturas de fácil confección. Muchas de las sugerencias dadas para arte, arcilla, y collage pueden ser adaptadas a la escultura. Sin embargo, no creo que sea siempre necesario dar instrucciones; algunos niños se lanzan por su cuenta con toda facilidad, y yo puedo trabajar eficazmente con cualquier cosa que ellos produzcan o simplemente con su proceso mientras trabajan.

El alambre flexible para armazones, cuadros, o cualquier otro que se encuentre en las ferreterías sirve para hacer interesantes piezas. El usar tenazas y alicates y también rollos de toallas de papel, lápices o cajitas donde enrollar el alambre, nos da dominio sobre éste. Una escultura de alambre es muy semejante a un garabateo tridimensional. La pieza terminada se puede corchetear sobre un trozo de madera o incrustar en arcilla o yeso de moldear. Este último también se puede verter sobre partes de la escultura para conseguir nuevos efectos.

Después que una niña de 9 años estuvo absorta por un largo rato haciendo un pájaro, me contó esta historia: "Este pájaro fue libre una vez. Un día voló a un patio lleno de grandes arbustos que necesitaban

podarse. Se quedó atrapado en los arbustos y no supo cómo zafarse. Empujó y tironeó y se quebró la pata. Piaba y piaba pidiendo ayuda, pero nadie acudió. Pasó el tiempo y se quedó así para siempre". Cuando le pregunté si había algo en su historia que calzara con su propia vida, ella contestó, tras mucho pensarlo: "A veces siento dentro de mí como si gritara pidiendo ayuda, pero nadie viene a socorrerme". A menudo se le ayuda a un niño a revelar los lugares secretos de su corazón mediante el ensimismamiento creativo.

La plasticina es una excelente base para esculturas que no endurece. Una variedad de materiales pueden entrar en esta base para formar una interesante creación abstracta.

Una de las actividades escultóricas más exitosas que he experimentado con niños fue lo que llamamos "escultura de chatarra". Cuando trabajaba en las escuelas con niños emocionalmente perturbados, ésta secundaba en eficacia sólo al trabajo con madera. Los niños y yo recogíamos toda la chatarra imaginable de nuestras cocheras, casas, sala de clases. No se desechaba nada que tuviera alguna posibilidad. Cada niño elegía lo que quería de un cajón comunitario. En bloques individuales de madera clavaban, pegaban, corcheteaban, pegaban con cinta adhesiva y clavaban otro poco hasta que cada uno tenía una fantástica creación original. Después rociábamos las piezas con pintura dorada o plateada, y brillaban como verdaderas obras de arte. El orgullo que experimentaban (sin mencionar la diversión de hacerlas) era inmensamente terapéutico para estos niños, quienes a menudo eran considerados torpes, desmañados, descoordinados. Algunas veces (yo incluida) inventábamos fantásticas historias acerca de las piezas —ellos casi pedían a gritos ser metidos dentro de la fantasía—, y en otras ocasiones nos divertíamos analizando los componentes individuales de nuestras creaciones. "Yo soy una pinza de ropa. Yo pellizco. ¡Puedo pellizcar fuerte!". "Yo soy un perno con una golilla. Mi golilla sube y baja pero no puede salirse. ¡Sí! Yo tampoco puedo salirme. ¡Estoy atascado en esta escuela!". "Yo soy una pelota de esponja. Es fácil clavarme cosas. Tengo cosas clavadas por todas partes. Ese soy yo en realidad". "Yo soy simplemente una pieza de chatarra hecha con muchos cachivaches que iban a botar. Jim piensa que soy muy bonita. Yo soy muy bonita. Qué suerte que no me botaron. (En un susurro:) A veces pienso que mi madre, si pudiera, me botaría junto con la basura".

### *Madera y Herramientas*

Si se da a los niños sobrantes de madera, serruchos, martillos, taladros de mano, clavos y una sierra, pueden hacer toda clase de objetos in-

teresantes. Si ello es posible, todos los niños deberían tener acceso a utilizar herramientas con madera. He tenido un éxito tremendo usando la carpintería hasta con los niños más hiperactivos o con más fallas de coordinación. Las reglas y limitaciones deben quedar claramente establecidas y ser obedecidas con sumo rigor, ya que las herramientas pueden ser bastante peligrosas. No obstante, en mi experiencia, nunca he tenido un chico que las haya empleado mal. A la mayoría de los niños, especialmente aquellos con problemas, no se les dan muchas oportunidades de utilizar herramientas; a ellos les encantan y ponen el mayor empeño en usarlas con cuidado. Cuando trabajaba en escuelas, ésta era la actividad favorita, y una vez que he ofrecido madera y herramientas a niños en terapia individual, me cuesta convencerlos de que hagan alguna otra cosa. Tan pronto como saben que esta experiencia está disponible, eso es lo que siempre quieren hacer. Esto me enseña que es una actividad que los niños adoran y que jamás les cansa.

Cuando la modificación conductual estaba en boga fui criticada por la universidad local —que colocó en mi curso a profesores en práctica de educación diferencial— por no usar la carpintería como recompensa por buena conducta o un trabajo terminado. En mi clase, la "construcción", como la llamaban los niños, era una actividad diaria por las mañanas. La idea era que cualquier cosa que deleite tanto a los niños debía mantenerse casi fuera de su alcance, como un incentivo para hacer mejor las cosas y ser mejores. Nada me eriza más que oir tal tipo de sentencia. ¡Estos niños tenían derecho a construir! Yo podía racionalizar la actividad diciendo que era una buena experiencia de aprendizaje que promovía la solución de problemas, la camaradería y el compartir. Por cierto que esto puede no ser haber sido la verdadera razón. Los chicos lo merecían y tenían derecho a ello, no porque fuera buena para ellos, sino simplemente porque les agradaba hacerlo.

*Collage*

Esta palabra proveniente del francés, significa un empastado o empapelado; un collage es cualquier diseño o cuadro que se realiza pegando o añadiendo materiales de cualquier tipo a un respaldo plano tal como tela o papel. A veces el collage se hace en conjunción con el dibujo, la pintura o algún tipo de escritura. Trabajar en un collage es una actividad familiar en los jardines infantiles, donde pedazos de papel cortado o desgarrado, y a veces otros materiales, se pegan en una hoja más grande de papel para formar un diseño. He descubierto que el collage puede ser un excitante medio de expresión para cualquier edad.

Algunos de los materiales que se pueden usar para el collage son: •*papel* —de todos los tipos: papel tisú, papel de regalo, tarjetas viejas de saludos, diarios, bolsas de papel, papel corrugado, papel mural, servilletas. *Varias texturas de géneros* —algodón, lana, arpillera, franela, seda, encaje. *Cosas suaves* —plumas, algodón, trocitos de piel. *Cosas ásperas* —virutilla de ollas, lija, esponja. *Otras cosas* —hilo, cordel, botones, papel de aluminio, celofán, malla de mosquitos, mallas de naranjas, cartones para huevos, plásticos, tapas de botellas, hojas, conchas marinas, cintas, semillas de todo tipo, fideos y macarrones, alambre de gallinero, madera de desecho, guijarros, abate-lenguas, bolitas de algodón, corcho. *Cualquier cosa* que sea liviana y pueda ser enganchada, pegada o amarrada de alguna manera a una superficie plana.

Se puede hacer un buen trabajo de collage meramente con láminas de revistas, un par de tijeras, pegamento y algún tipo de respaldo. Lo más importante para un collage son las láminas —de revistas viejas (o nuevas), de calendarios, de agendas o de cualquier cosa que tenga ilustraciones o fotos. Las palabras recortadas de revistas y diarios atraen a algunos. Es bueno también tener a mano libros para colorear, libros de actividades infantiles y viejos libros de cuentos.

El respaldo puede ser madera prensada, papel de dibujo, papel de envolver, tela gruesa (como arpillera), papel de diario, un costado de una caja de cartón, vidrio, madera o plástico. Es útil tener tijeras, corchetera, sujetapapeles, cinta adhesiva transparente, *masking tape*, pegamento, pasta, perforadora, cuerda. Todas las ideas y temas al final del Capítulo 3 se pueden usar como base para collages.

Un collage se puede trabajar de diferentes maneras, tal como un dibujo o una creación en la bandeja de arena. A veces el niño sólo compartirá su visión de su propio collage: "Este cuadro de un avión es porque yo deseo estar en uno". O "Esta lija es para el difícil momento que estoy pasando en la escuela". O "Este reloj es porque siempre tengo que preocuparme de qué hora es". A veces el niño contará una historia más larga sobre el collage.

Un chico de 12 años recortó varias fotos y las pegó sobre una plancha de madera prensada. Cuando terminó, dijo que sólo había recortado fotos que le llamaron la atención, pero que no tenían ningún significado para él. Así es que le pedí que me contara una historia sobre cada recorte. "Había una vez un auto de carrera...". De este ejercicio surgió mucho material de trabajo.

Una niña de 14 años también dijo que sólo escogió fotos que le agradaban. Le pedí que *fuera* cada ítem de sus recortes. De una foto de cereales para el desayuno, dijo: "Yo soy cereal. Le gusto a los chicos. Me gusta gustar. Yo le gusto a mi hermano —no realmente yo,

sino el cereal". Esto preparó el terreno para conversar sobre sus propios sentimientos de querer gustar.

A veces lo más significativo es el *proceso* de hacer el collage o de hablar después acerca de éste. Un niño de 13 años contó algunas historias breves sobre sus láminas y después dijo de cada una: "¡Esta no tiene sentido!" o "Esa es tonta". Cuando acabó, se lo señalé y le mencioné que creía que estaba siendo duro consigo mismo. Su respuesta: "¡Sí! ¡Cuando cometo tres errores en la escuela, me vuelvo loco!".

A veces no surge nada con qué trabajar, pero al menos el niño ha tenido la oportunidad de expresarse, de hacer una declaración sobre sí mismo. Si no por otra cosa, el collage es siempre entretenido de hacer y ayuda a liberar la imaginación.

El collage se puede usar como una experiencia sensorial y también como una expresión emocional. En el libro *Art For The Family* (Arte para la familia), de Víctor D'Amico, Francés Wilson y Moreen Maser, el collage se menciona como "sintiendo y viendo cuadros".

> ¿Tú sabes que puedes ver con tus dedos? Por supuesto que puedes ver con tus ojos, pero tus dedos te dicen muchas cosas que tus ojos no pueden decirte. Ellos te dicen que las cosas están calientes o frías, ásperas o suaves, duras o blandas. A todos nos gusta tocar las cosas. Nos ayuda a descubrir el mundo y lo que sentimos sobre él. Podemos descubrir que nos gusta tocar cosas que a otras personas no les gustan. Eso es porque todos somos diferentes. Tu arte te dice lo que *tú* sientes, ves y sabes. Puedes hacer un cuadro de lo que sientes, (p. 11)

Este libro da algunas estupendas sugerencias para collage individual y grupal:

> Haz un retrato visible y sensible de alguien que conozcas, como tu madre; alguien que hayas visto, como una chica vestida para una fiesta; o alguien que imagines, como una princesa o un mendigo. Elige los materiales que parecen corresponder a la persona que tienes en mente. Córtalos en los tamaños y formas que más te recuerdan a esa persona y acomódalos en un fondo para formar un diseño que sea interesante de mirar y tocar, (p. 15)
>
> Escoge los materiales que te dicen lo que sientes dentro de ti. Sentimientos tales como la felicidad, la tristeza, el entusiasmo, la timidez, la soledad y otros, se pueden expresar mediante los colores, texturas y motivos que escojas y la forma en que los recortes y acomodes, (p. 16)

A veces pido a los niños que pongan un título al collage una vez terminado (ya que podría haberse desviado de la instrucción temática original), tal como "Yo" o "Mis Problemas", o lo que se les ocurra.

El collage es una actividad agradable ya sea que se haga en pareja, en un grupo o con una familia. A veces hago uno con un niño individual, porque considero que es una forma muy eficaz para motivarlo a hacer uno por propia iniciativa.

*Dibujos*

Al escribir sobre el collage e historias basadas en collages, mencioné el uso de láminas de revistas o de donde sea. Recientemente oí mencionar una técnica para usarlas que he ensayado con éxito.

He hecho una colección de láminas que he encontrado interesantes —fotos que me han llamado la atención en un diario o una revista. A esta colección he agregado algunas postales, ilustraciones de libros infantiles viejos, pequeños grabados de arte, cartas de tarot, tarjetas con palabras escritas como amor, odio, tranquilo y ruidoso, y cuadros de agendas. Estas láminas no son "pueriles", aunque hay muchas de niños y de niños haciendo cosas. Además de las láminas que sólo me atraen, he tratado de reunir un surtido representativo basado en las imágenes que aparecen en *El Hombre y sus Símbolos* de Jung y aquellas tan cuidadosamente delineadas en *Psychosynthesis* (Sicosíntesis) de Assagioli. Este divide los símbolos en categorías: símbolos de la naturaleza, símbolos animales, símbolos humanos, símbolos hechos por el hombre, símbolos religiosos y mitológicos, símbolos abstractos (números y formas) y símbolos individuales o espontáneos como los que surgen en los sueños y ensoñaciones.

Se pide al niño que seleccione algunas láminas —quizás unas diez— y las coloque en el suelo, en una mesa o sobre una gran hoja de papel (sin engomarlas, ya que yo las conservo). Puedo pedirle que las seleccione al azar —lo que le atraiga— o que la selección concuerde con algún título o tema. En esta selección se revela muchísimo. El talante desplegado por el set escogido puede decir algo sobre lo que el niño está sintiendo en ese momento o en su vida en general. Trabajamos con estas láminas de la misma manera que comentamos antes.

*Cartas de Tarot*

Una baraja de cartas de tarot es un mecanismo de identificación muy fértil, y la baraja Rider es la que tiene mayores detalles. Yo tengo una baraja de bajo costo que uso con niños de todas las edades. Los más pequeños pueden elegir una carta que les atraiga y tramar una fanta-

sía en torno a ella. Con niños algo mayores les pido que escojan dos o tres cartas que de algún modo les impacten —bien o mal— y se identifiquen con las ilustraciones seleccionadas.

"Yo soy la emperatriz. Digo a todos lo que deben hacer. Soy muy sabia y las personas vienen a pedirme consejo", dijo una niña de 13 años.

¿Es así como te sientes en tu vida?

No, ¡pero sí desearía tener respuestas para algunas cosas!

¿Como cuáles? (dije gentilmente). Imagina que puedes preguntar lo que desees a tu emperatriz de esta carta. Escoge algo para preguntárselo ahora.

Procedió a dialogar consigo misma sobre algunos problemas importantes de su vida, y para sorpresa suya, descubrió que sí tenía una sabiduría interior.

En ocasiones jugamos al tarot según las instrucciones y ello nos ayuda a conversar bastante sobre la vida del niño.

CAPÍTULO 5

# NARRACIÓN, POESÍA Y TÍTERES

*Narración*

El uso de cuentos en terapia implica inventar mis propias historias para contárselas a los niños; que los chicos inventen cuentos; leer historias de libros; escribirlas; dictarlas; usar cosas para estimularlas tales como cuadros, tests proyectivos, títeres, franelógrafo *(flannel board)*, bandeja de arena, dibujos, fantasías de final abierto; y utilizar dispositivos auxiliares como grabadora, filmadora, *walkie-talkies*, micrófono de juguete o un televisor imaginario (una caja grande).

El Dr. Richard Gardner, en su libro *Therapeutic Communication with Children* (Comunicación terapéutica con niños), describe en forma muy detallada su técnica de narración mutua. En esencia, él hace que primero el niño cuente un cuento; después Gardner cuenta su propia versión, usando los mismos personajes del niño pero ofreciendo una solución mejor. Dado que la historia del niño es una proyección, por lo general refleja algo de su situación de vida. Cada cuento finaliza con una lección o moraleja derivada de la situación narrativa. Al usar esta técnica es importante saber algo sobre el niño y su vida, y entender rápidamente el tema principal de su historia.

Yo he utilizado la técnica de Gardner, añadiendo a veces algunas de mis propias variaciones, y la encuentro muy eficaz para algunos niños. Es esencial usar una grabadora o una filmadora; para crear la atmósfera apropiada para la sesión narrativa, se instala una estación ficticia de radio o televisión.

Aunque el Dr. Gardner pide a los niños inventar una historia en lugar de usar ideas de la televisión, del cine o de libros, he descubierto que no tiene mayor importancia si lo hacen. Ellos eligen lo que, por alguna razón, más les atrae y siempre lo transforman en su propia versión.

El siguiente ejemplo muestra cómo usé esta técnica con un chico de 6 años. Me trajeron a Bobby por problemas que involucraban mojarse en la cama, comer en exceso, caminar dormido y sufrir pe-

sadillas. Era un niño regordete, de buen carácter, amistoso. A medida que progresaba su conducta sintomática, empezó a actuar en formas muy agresivas tales como gritar y aullar cuando estaba enojado, tirar huevos a otros niños cuando se enfadaba con ellos, golpear a otros chicos. Estaba empezando a perder muchos amigos. He aquí nuestra sesión:

(Tomando el micrófono de una grabadora —la mía tiene un micrófono incorporado, pero encuentro que es más atractivo agregarle uno corriente que el niño pueda sostener). Hola Damas y Caballeros, Niños y Niñas. Esta es la Emisora KOAK y les damos la bienvenida a la Hora del Cuento. Hoy tenemos como invitado a Bobby——. (Me vuelvo hacia Bobby). Estamos felices de tenerte en el programa. ¿Quieres decirnos tu edad?

Bobby: Seis años.

Vamos directo a nuestro programa. Estas son las reglas, señores auditores. Bobby nos contará una historia. Debe tener un comienzo, un desarrollo y un final. Cuando haya terminado, yo contaré un cuento usando sus mismos personajes. Cada historia tendrá algún tipo de lección o moraleja. Adelante, Bobby.

Bobby: (larga pausa, después susurros) No sé qué decir.

Yo te ayudaré. "Había una vez..." (una sugerencia de Gardner para que los niños comiencen).

Bobby: "Un tiburón".

"Y a este tiburón...".

Bobby: "Le gustaba comerse a la gente".

¿Qué sucedió?

Bobby: "Fue por el océano comiendo gente. Eso es todo".

Ese es sólo el comienzo. Necesitamos el desarrollo y el final.

Bobby: "Bien, él vio algunos pescadores y los asustó. Ellos cayeron del bote y el tiburón nadó y se los comió. Después se internó nadando en el mar, muy adentro donde es muy hondo. Allí es donde vivía. Fin".

Muchas gracias por tu linda historia. ¿Cuál es la lección?

Bobby: No lo sé.

Muy bien. Ahora me toca a mí. "Había una vez un tiburón que se paseaba comiendo gente. Se comía a todas las personas que veía. Aparecieron unos pescadores y se asustaron tanto que se alejaron remando lo más rápido posible para escapar del tiburón. Todos le temían. Incluso los otros peces y tiburones, porque a veces trataba de comérselos a ellos también. Muy pronto se aburrió de todo esto. Deseaba jugar, pero nadie quería hacerlo con él. Todos arrancaban de él".

Bobby: ¿Entonces qué pasó?

"Bueno, él no sabía qué hacer. Finalmente fue donde el rey de los

tiburones que vivía en una gran y profunda cueva muy lejos en el mar y le preguntó qué debía hacer. El rey de los tiburones le dijo: 'Tienes que encontrar a alguien que no te tema, que confíe en ti, así todos verán que realmente quieres ser amistoso. Alguien que no sienta miedo de ti podría jugar contigo —alguien que no sepa que has estado comiéndote a la gente y asustándola'. Y el tiburón dijo: '¿Dónde encontraré tal persona?'. El rey de los tiburones contestó que él mismo tendría que descubrirlo".

Bobby: (en un fuerte susurro hacia mí, evitando el micrófono) ¡Yo sé! ¡Un bebé recién nacido!

"Entonces el tiburón se fue nadando para encontrar a alguien que confiara en él. Pronto se encontró con un yate donde había una familia con un bebé recién nacido. Cuando la gente divisó al tiburón, todos corrieron a ocultarse en la cabina, olvidando en su prisa al bebé. El tiburón empezó a hacer volteretas para el bebé, quien reía y gorjeaba. Cuando sus padres vieron esto, subieron a cubierta y se hicieron amigos del tiburón, constatando que él quería ser amistoso y no los dañaría. Así se hicieron amigos y el tiburón fue muy feliz. Fin. La lección de mi historia es que si quieres ser amigo de la gente, tienes que actuar amistosamente".

Bobby: ¿Podemos oírlo de nuevo?

Retrocedo la cinta y escuchamos ambos cuentos. El mío es muy largo comparado con el suyo, pero lo escucha con gran atención. Cuando termina, empezamos a hablar de su propio problema actual con los amigos y de algunas cosas que podría hacer sin ahuyentarlos cuando está enojado. Después de esa sesión, Bobby pidió oír mi historia cuatro o cinco veces, invitando a su madre para que fuera a oírla también.

Susie, de 7 años: "Había una vez una leona. Esta leona tenía mucho pelo. Un día la mamá leona le dijo que se peinara y la leona no quería hacerlo. Tuvieron una gran pelea. La leona simplemente no quería peinarse. Entonces la mamá leona no quería dejarla salir a jugar".

¿Qué sucedió finalmente?

Susie: "La leona tuvo que irse a su cuarto. Estaba muy triste".

¿Pudo alguna vez salir a jugar la leona?

Susie: No. "Fin. La lección es que si la leona no se peina, se va a su cuarto".

Muchas gracias, Susie. Ahora viene mi cuento. "Había una vez una leona que tenía mucho pelo. Un día quería salir a jugar, pero su madre quería que primero se peinara porque su pelo estaba todo enredado y se veía desaliñada. Esta mamá leona temía que todos los vecinos pensaran que ella era una mala madre si veían a su hija tan desordenada. Quería que pensaran que era una buena mamá que mantenía

bonito el pelo de su hija. La leona no quería hacerlo. Ella *odiaba* peinarse. Creía que se veía bien. Y estaba ansiosa por salir a jugar. Sus amigos estaban afuera divirtiéndose. Pero su madre no quería dejarla salir. La leona iba a tirarse al suelo y llorar a gritos, pero la madre empezó a decirle lo importante que era para ella que los vecinos pensaran que era una buena mamá. Dado que la leona quería a su mamá y no deseaba que los vecinos la creyeran mala (aunque no comprendía qué tenía que ver el pelo con todo esto), se peinó. Su madre estaba muy feliz. La leona salió a jugar con sus amigos y pasó un rato agradable hasta que fue hora de entrar a cenar. La lección de mi cuento es que a veces es más sencillo hacer lo que tu madre dice, porque entonces puedes salir a jugar".

Susie: ¡Ese es un buen cuento!

¡Muchas gracias! ¿Te pasa eso alguna vez? ¿A veces debes hacer cosas que tu madre quiere que hagas aun si tú no lo quieres, y tienes que irte a tu cuarto si no las haces?

Susie: ¡Sí! (asintiendo vigorosamente)

Hablamos sobre esto un rato y después me preguntó si podíamos jugar *Blockhead.* (Susie y su madre estaban trabadas en una gran lucha de poderes que estábamos empezando a desenmarañar).

Estos dos ejemplos no están seleccionados especialmente para dar a usted una muestra de mis éxitos. Son típicos de la mayoría de las sesiones narrativas que he hecho. Es una técnica eficaz y atractiva. De vez en cuando me encuentro con un niño que no quiere contar un cuento de esta manera, así que cambiamos a otro tipo de actividad.

Con frecuencia uso las ilustraciones del *Test de Apercepción Infantil* (TAI) para la narración de cuentos. Estos dibujos muestran animales en situaciones de tipo humano. En un grupo de terapia que yo estaba haciendo, traje un día las ilustraciones con la idea de que cada niño eligiera un dibujo diferente para una historia. ¡Cada niño quería contar un cuento sobre *cada* cuadro, y cada historia era diferente! No he tenido el problema de que los niños se copien las ideas. Si pasara, yo diría: "Oh, tu cuento empieza igual que el suyo. ¿Entonces qué le pasa a *tu* oso?". En este grupo grabamos todas las historias (yo no conté ninguna), y a la sesión siguiente volví a reproducir algunas de ellas para darnos una oportunidad de comentar las experiencias y sentimientos expresados. Un dibujo muestra tres osos jugando a tirar la cuerda. En un extremo está el oso más grande, y en el otro, el osezno y probablemente la mamá osa.

He aquí la historia de Donald (12 años): "Hay tres osos, Papá, Mamá y el osito, ¡y se están peleando por un frasco de miel! Así que están jalando, y el Papá va perdiendo. Entonces el Papá oso le hace trampa al osito y corta la cuerda y todos caen cerro abajo".

¿Cuál de ellos eres tú? Sé uno de ellos.

Donald: Creo que el osito.

Háblale a tu Papá oso —dile cómo te sientes al haber sido engañado.

Continuamos en vena similar hasta que finalmente pregunto a Donald si alguna vez se ha sentido engañado por su padre. Son muchos los sentimientos que surgen para nuestro análisis.

Una niña adoptada de 10 años contó un cuento de un osito que buscaba a sus verdaderos padres mientras estaba concentrada en el dibujo CAT de dos grandes osos durmiendo en una cueva en tanto un osezno está allí tendido, con los ojos abiertos. "Cuando los osos por fin se quedaron dormidos, el osito escapó". Ella tenía muchos sentimientos que no sabía expresar a sus padres adoptivos.

A veces en un grupo, después de tales cuentos, suelo pedir a los niños que representen alguno, agregando sus propias interpretaciones. O el niño que contó la historia puede actuar los diferentes papeles. Aumenta el interés si el niño que narró el cuento elige a los diversos actores para el guión.

Tengo una caja especial de láminas para motivar el relato de cuentos. Las tiendas de artículos escolares ofrecen algunos magníficos sets de dibujos dirigidos al trabajo terapéutico. *Moods and Emotions* (Talantes y emociones) y *Just Imagine* (Sólo imagínalo) son excelentes. El set de dibujos del *Test de Apercepción Temática* (TAT) es especialmente adecuado cuando se trabaja con adolescentes. Los dibujos de *The Family of Man* (La familia del hombre) también son excelentes.

Otra interesante técnica narrativa que atrae a niños de cualquier edad es el test *Inventa un Cuento con Láminas (Make a Picture Story* [MAPS]). Este set trae pequeños recortes de figuras de cartón en blanco y negro y varias tarjetas bastante grandes con escenas en blanco y negro que van desde un cementerio hasta un aula. El niño elige figuras y las ubica en la tarjeta seleccionada. Después cuenta una historia o representa una obra. Puede mover las figuras y añadir otras nuevas durante el curso de la narración. Generalmente los cuentos son bastante cortos, y algunos niños gustan de hacer más de una tarjeta. Con una secuencia de historias, a menudo se aclaran los temas y patrones. En el siguiente ejemplo, Alien, de 11 años, hizo cinco escenas. Yo escribí sus cuentos en un gran block a medida que los contaba.

1) Escena callejera: "Un ladrón intenta robar a una mujer. Un niño trata de ayudar —él sabe karate, pero eso no funciona. Superman baja volando, la ayuda, la besa y se van juntos". (Cuando le pregunté quién era él, escogió a Superman).

2) Balsa: "Hay un naufragio, un hombre está muriendo, y allí hay otro hombre, un niño y un perro. Están hambrientos. (Se aprieta el

estómago mientras lo cuenta). Los padres del niño estaban en el naufragio pero mueren. El hombre agonizante que está sobre la balsa muere, pero los demás se salvan. El niño consigue nuevos padres después de haber estado en un hogar de crianza. Está feliz". (Se identifica con el niño).

3) Caverna: "Una serpiente muerde a una mujer. Ella está atrapada. No hay salida. Llegan dos hombres y cazan a la serpiente, encuentran una salida, todo está OK".

4) Consulta del médico: "Entra un hombre. Se hirió una pierna en un accidente. (La figura está con muletas). El doctor llama a otro médico y le arreglan la pierna. Justo cuando se están yendo, abren la puerta y cae un hombre sangrando. Llaman una ambulancia. ´Usted necesita mayor ayuda, sólo somos médicos en una consulta´, dicen ellos al hombre, y él está muy bien".

5) Aula: "Hay un dibujo de un fantasma en el pizarrón. Es *Halloween* (Noche de Brujas, en Estados Unidos). El profesor dice al curso que un policía les hablará sobre seguridad en *Halloween.* Un niño es matón y conflictivo. Se va. El profesor no sabe qué hacer con él. El niño tiene problemas. Es desdichado". (Alien no quiso identificarse con nadie en los últimos tres cuadros).

Cada una de estas historias está repleta de material que se podría usar para exploración terapéutica. En este caso opté por observar el patrón de las cinco. Al comienzo de la sesión, Alien había expresado la idea de que ya podía ir abandonando la terapia —sentía que su vida estaba marchando perfectamente ahora. Comentamos las escenas. En cada caso hay algún tipo de catástrofe o problema; y a excepción de la última, siempre llega ayuda. La vida de Alien ha estado llena de catástrofes. Nos concentramos en la última historia y el chico que tiene problemas. Alien dice: "El viene a verte y luego está muy bien". Conversamos acerca de algunos de los sucesos en su propia vida y de sus sentimientos actuales sobre ellos.

El franelógrafo (una tabla cubierta con franela) es un complemento para la narración. Un niño puede inventar muchas historias o escenas y manipularlas sobre el franelógrafo mientras habla. La franela, el fieltro, la lija y la entretela se adhieren al franelógrafo. Lo único que se necesita hacer para que se adhieran, es engomar pequeños trozos de cualquiera de estos materiales al respaldo de recortes de libros para colorear o de figuras hechas a mano. O se pueden hacer algunos items directamente de franela, fieltro o entretela y delinearse (o no) con plumones *(felt pens).* En las tiendas de artículos escolares venden paquetes comerciales para franelógrafos. Items tales como miembros de la familia, animales, cuentos folklóricos, figuras de fantasía, vecindario y edificios, árboles, etc., se prestan para trabajos muy interesantes.

*Libros*

Yo utilizo muchos tipos diferentes de libros en mi trabajo con niños. Encuentro que a los niños les gusta que les lean, aun cuando parezcan haber pasado la edad para ello. (¿Hay alguien que haya sobrepasado la edad para esto?). Los libros se prestan, según la materia de que traten, para diferentes temas para sesiones. Yo busco libros interesantes en bibliotecas y librerías y tengo una pequeña colección de libros especiales con que trabajar. *The Temper Tantrum Book* (El libro de las pataletas) es muy exitoso; los niños más pequeños me lo piden una y otra vez. *Where the Wild Things Are* (Donde están las cosas salvajes), que trata de monstruos, atrae a los niños y nos pone en vena para hablar de cosas espeluznantes. *There's a Nightmare in my Closet* (Hay una pesadilla dentro de mi armario) nunca falla en traer recuerdos de sueños en los niños. Un libro llamado *Go Away, Dog* (Andate, perro) se presta para hablar sobre rechazos, y *Sapo y Sepo Son Amigos y l'll Build my Friend a Mountain* (Levantaré una montaña para mi amigo) incitan a conversar sobre el relacionamiento con otros chicos. Un libro para niños muy pequeños llamado *Is This You?* (¿Este eres tú?), se presta para hablar sobre el niño, su familia, su casa, etc.

*Sylvester and the Magic Pebble* (Silvestre y el guijarro mágico) y *The Magic Hat* (El sombrero mágico) (sobre una niñita que, cuando se pone un sombrero mágico, puede hacer las mismas cosas que un chico) llevan a explorar los deseos y fantasías de los niños. Aquí menciono sólo un puñado de libros que he usado, para dar al lector alguna idea de cómo se pueden utilizar los libros. Uno empieza a desarrollar un sexto sentido sobre las posibilidades de los libros. Considero que los niños no responden tan bien a libros escritos específicamente para tocar sus sentimientos como a aquellos que han sido escritos con el único propósito de narrar una historia y entretenerlos. Los niños se aburren con los libros "sentimentaloides" —los captan de inmediato.

*The Story of Ferdinand* (La historia de Ferdinando) trata de un toro que es diferente, y muchos niños se sienten así. *Leo the Late Bloomer* (Leo, el que tardó en madurar) es acerca de un animal que no podía hacer muchas cosas hasta que llegó un día mágico. *Spectacles* (Gafas) es un encantador libro sobre una niñita que debe usar anteojos. *Nobody Listens to Andrew* (Nadie escucha a Andrés) acierta con muchos niños, y un libro llamado *Not THIS Bear* (No este oso) se presta para conversar sobre semejanzas y diferencias. *Fish is Fish* (Un pez es un pez) es otro libro encantador que trata sobre un pez que intenta vivir fuera del agua como una persona, un pájaro, una rana o una vaca. Aprende justo a tiempo que un pez muere fuera del agua; un pez es un pez y no puede ser lo que no es.

Algunos de los mejores libros para niños se encuentran en librerías feministas, ya que generalmente se seleccionan con esmero. Libros tales como *Grownups Cry Too* (Los adultos también lloran), *My Body Feels Good* (Mi cuerpo se siente bien) y *Some Things You Just Can't Do By Yourself* (Hay algunas cosas que no puedes hacer solo), son libros maravillosos que rara vez he visto en algún otro lugar.

*What Is a Boy? What Is a Girl?* (¿Qué es un niño? ¿Qué es una niña?) merece especial atención. Este excelente libro, con sus magníficas fotografías, habla sobre las diferencias físicas entre chicos y chicas, hombres y mujeres. *The Sensible Book* (El libro sensitivo) es bueno para usarlo cuando se conversa sobre la vista, el tacto, el gusto, el olfato y el oído, y *Feelings Inside You and Outloud Too* (Los sentimientos dentro de ti y también en voz alta) es otro libro excelente.

Los cuentos de hadas y folklóricos ofrecen un caudal de material para trabajar con niños, y encuentro que a los chicos aún les encantan tal como nos sucedía a nosotros cuando yo era niña. La historia de "The Little Blue Spruce" (El pequeño abeto azul), incluida en *Famous Folk Tales to Read Aloud* (Cuentos folklóricos famosos para leer en voz alta), trata de un arbolito en un bosque que, aunque es un hermoso abeto, quiere ser como los otros árboles del bosque. La antigua historia de Hansel y Gretel (en *Treasure Book of Fairy Tales* [El libro-tesoro de los cuentos de hadas]) nos lleva directamente a discutir nuestras propias condiciones familiares.

A los cuentos de hadas se les ha asignado gran significado sicológico. Ya sea que uno esté de acuerdo o no con estas interpretaciones, los cuentos tienen gran atractivo y valor para los niños. Los cuentos de hadas y folklóricos, al igual que la música folklórica, manan de las profundidades de la humanidad e involucran todas las luchas, conflictos, pesares y alegrías que la gente ha encarado a través de los siglos. A veces estas historias no son placenteras. Bruno Bettelheim escribe en *The Uses of Enchantment —the Meaning and Importance of Fairy Tales* (Usos del encantamiento —significado e importancia de los cuentos de hadas):

> La cultura dominante desea fingir, especialmente en lo que concierne a los niños, que el lado oscuro del hombre no existe, y profesa una creencia en un mejoramiento optimista...
> Este es exactamente el mensaje que los cuentos de hadas transmiten, de muchas maneras, a los niños: que la lucha contra las graves dificultades de la vida es inevitable y parte intrínseca de la existencia humana —pero que si uno no se amilana, sino que enfrenta con firmeza las inesperadas y a menudo injustas vicisitudes, vence todos los obstáculos y al final sale victorioso.

> Los cuentos modernos escritos para los pequeños eluden principalmente estos problemas existenciales, aunque sean asuntos cruciales para todos nosotros. El niño necesita, fundamentalmente, que se le den sugerencias en forma simbólica sobre cómo debe manejar estos problemas y así madurar con seguridad. Las historias "seguras" no mencionan ni la muerte ni la vejez, los límites de nuestra existencia, ni el deseo de la vida eterna. El cuento de hadas, por el contrario, confronta al niño derechamente con los predicamentos humanos básicos, (pp. 7-8)

> Los cuentos de hadas son únicos, no sólo como un género literario, sino como obras de arte totalmente comprensibles para el niño, como ninguna otra forma de arte lo es. Al igual que con todo gran arte, el significado más profundo del cuento de hadas será diferente para cada persona, y diferente para esa misma persona en varias etapas de su vida. El niño, dependiendo de sus intereses y necesidades del momento, extraerá diversos significados del mismo cuento de hadas. Si se le da la oportunidad, volverá al mismo cuento cuando esté preparado para expandir los anteriores significados o reemplazarlos por otros nuevos, (p. 12)

Los cuentos de hadas sí impactan directamente sobre las emociones universales básicas: amor, odio, miedo, ira, soledad y sentimientos de aislamiento, inutilidad y carencia.

Concuerdo con el Dr. Bettelheim en que si no fuera por el hecho de que el cuento de hadas clásico es, por sobre todo, una obra de arte, no tendría el impacto que tiene. La forma en que se lee el cuento de hadas tiene algo rítmico y mágico que produce un flujo que entra y sale del corazón y la mente del que escucha. Aunque estos cuentos a menudo usan un vocabulario que va mucho más allá de la comprensión del niño, éste escucha arrobado, absorto, con todo su ser, absorbiéndolo todo.

Algunos educadores y padres han expresado su preocupación por el hecho de que los cuentos de hadas presentan un mundo irreal —un mundo que ofrece una solución mágica y perfecta para todo. Es más, muchos de estos cuentos son muy sexistas: las mujeres sólo son valorizadas por su belleza, mientras que los hombres aparecen como héroes galantes. Pese a estas desventajas, en los clásicos cuentos de hadas y folklóricos hay muchas cosas con que los niños se pueden identificar fácilmente. Como un antídoto a estos inconvenientes, el Dr. Richard Gardner ha escrito varios libros para niños: *Dr. Gardner's Fairy Tales for Today's Children* (Cuentos de hadas del Dr. Gardner para los niños de hoy), *Dr. Gardner's Modern Fairy Tales* (Cuentos de hadas

modernos del Dr. Gardner) y *Dr. Gardner's Stories about the Real World* (Cuentos del Dr. Gardner sobre el mundo real).

Cuando he usado estas historias en mi trabajo con niños, he encontrado muy útil comparar explícitamente las fantasías y soluciones mágicas que se presentan en los cuentos de hadas, así como cualquier prejuicio sexista, con la propia vida del niño. Además, concuerdo con el Dr. Bettelheim, quien dice que los cuentos que terminan con "y vivieron felices para siempre" no engañan ni por un momento a los niños. Me inclino a pensar que la búsqueda general de la eterna felicidad que se percibe en nuestra cultura, nuestra sed por la última palabra en electrodomésticos o el coche de aspecto más deportivo, es lo que provoca gran parte de la confusión sobre la vida entre los jóvenes. Son los valores contradictorios de quienes controlan las actividades de la vida real de los niños lo que los desconcierta, no lo que leen en los libros. Los valores presentados en los cuentos de hadas son claros y simples, sólo blanco y negro.

La narración tiene numerosas variaciones, algunas conducentes a otras áreas tales como trabajar con títeres, representar historias o escribir cuentos. A veces es entretenido comenzar una historia en un grupo y hacer que cada chico añada lo que desee, formando así un cuento-collage.

En ocasiones yo comienzo un cuento y pido al niño que lo termine, o viceversa. A veces decidimos inventar un final diferente al que hemos leído juntos.

En *Psychotherapeutic Approaches to the Resistant Child* (Acercamientos sicoterapéuticos al niño resistente), el Dr. Gardner describe varios juegos inventados por él para realzar la técnica narrativa. Algunos involucran sacar de una bolsa un juguete o un objeto y contar un cuento acerca de él, contar un cuento sobre una palabra escogida de una bolsa de palabras o contar un cuento después de completar una palabra en el juego *Scrabble Para Menores.*

*Escritura*

Rara vez pido a los niños que escriban algo propio, no porque no encuentre valor en ello, sino porque la mayoría no ha tenido buenas experiencias escribiendo. Lamento que la mayor parte de ellos sienta rechazo por la escritura, ya que considero que ésta es una de las herramientas más satisfactorias, valiosas y eficaces que existen para la autoexpresión y el autodescubrimiento.

Una y otra vez intento estimular a los niños a escribir, pero dada su resistencia y mi falta de tiempo para empezar a ayudarlos a descubrir la excitación de la escritura, tengo que desviarme a otras técnicas.

Sin embargo, ya que la escritura es sólo otra forma de expresar las mismas palabras que usamos para hablar, puedo empezar a dar a los niños la sensación de que *ya* son escritores. Cuando un niño cuenta una historia en la grabadora, puedo tipear su cuento y regalárselo en forma escrita. O puedo escribir o tipear la historia mientras me la dicta.

Porque creo que una declaración verbal directa del niño tiene gran fuerza para aumentar la fortaleza interior, a menudo le pido que haga algún tipo de afirmación acerca de un dibujo que haya hecho durante una sesión de trabajo terapéutico entre ambos. Mientras hace la declaración, yo la escribo directamente sobre el dibujo, para leérsela después como un refuerzo extra. A veces lo estimulo a escribir unas cuantas palabras como un inicio a una escritura más fluida. "Escribe cualquier palabra que quieras, que se te ocurra, que calce con tu dibujo iracundo". Después de tal instrucción, un chico de 11 años escribió sobre su dibujo: "Sr. y Sra. Jodidos"*. ¡Si uno quiere que los niños se expresen plenamente, no puede censurarlos!

Pienso que los niños con frecuencia rechazan la escritura porque las escuelas ponen gran énfasis en la ortografía, la forma, la estructura de la oración, e incluso la caligrafía, ahogando y bloqueando así el flujo creativo del niño. Me parece que la gramática y la ortografía se deberían separar de la escritura real, enseñar en forma separada o quizás más tarde, cuando la escritura se haya convertido en una actividad familiar para el niño. ¡Imagine qué sucedería si insistiéramos en que un bebé formulara sus oraciones en forma perfectamente correcta antes de permitirle decir alguna palabra! Los bebés aprenden a hablar correctamente imitando la conversación de los adultos que los rodean. Si dejáramos en paz a los niños y no los aterrorizáramos con la escritura, aprenderían a escribir tal como aprenden a hablar.

Doy a cada niño con que trabajo un cuaderno de espiral. Puedo pedirle que lo use para registrar episodios de mojar la cama, para escribir "cosas que te hicieron rabiar esta semana" o para anotar sus sueños. He aquí las anotaciones de un niño de 9 años, sobre las cosas que lo enfurecieron: 1) El Sr. S. no dejó que los niños jugaran *softball*. *2)* Tuve que limpiar el cuarto de baño y la mugre que queda alrededor de la tina, lavar ropa y colgar las toallas. 3) Debo acostarme a las 8:30 y levantarme a las 7:30 de la mañana. Y tengo que comer, peinarme, vestirme y salir de casa a las 8:30. Sobre este mismo tema, una chica de 10 años escribió: "Mi mamá no me dejó decirle algo a una niña. Me obligó a bañarme cuando yo quería contarle algo a mi amiga".

A veces hacemos libretas con tapas y todo, con títulos como "Que-

*** En el original:** *"Mr. and Mrs. Mother-fucker".* **Fuerte expresión injuriosa sin traducción exacta al español (N. del T.).**

jas", "Enojos", "Alegrías", "Fanfarronadas", "Cosas Que Detesto", "Cosas Que Me Gustan", "Mis Deseos", "Si Yo Fuera Presidente", "Si Yo Fuera Mi Mamá", etc. Una libreta se titulaba "Algo Sobre Mí". Un niño de 8 años escribió: "Ojos Café. Niño Común". Otro trazó un detallado dibujo de sí mismo y escribió: "Tengo pelo castaño y negro. Tengo ojos verdes. Visto vaqueros azules. Llevo zapatos negros. Visto una camisa amarilla y celeste. Llevo calcetines blancos. Tengo dos brazos. Tengo dos piernas. Tengo dos ojos verdes. Tengo diez dedos en mis dos manos. Tengo 10 años de edad. Mido 1,30 m. Soy algo flaco. Tengo dos orejas". Otro, de 8 años, simplemente escribió: "Soy feo". Y un chico de 10, escribió: "tenía un perro cuando tenía 1 y 2. él era más grande que yo un montón más grande, jugaba conmigo todo el tiempo"**. Hizo un pequeño croquis de un niñito jugando a la pelota con un perro más grande que él.

Un niño de 6 años trajo un libro que había hecho en la escuela con el título "Sentimientos". Cada página comenzaba con una frase que la profesora había escrito en el pizarrón para que los niños la copiaran y después la completaran con sus propias ideas. Las suyas eran así:

El amor es... cuando una persona dice te amo y nadie pelea ni hace que todos se sientan mal. Así que sé amable. (La profesora había escrito "Hacer de nuevo", ¡porque no quedó contenta con la caligrafía!).

Tengo miedo cuando... me meto en una pelea. Y me pierdo en medio de ninguna parte (pequeño dibujo de un niño parado en medio de un desierto).

Otras oraciones eran: No es justo cuando... Me siento feliz cuando... Me siento triste cuando... Me siento solo cuando... Me dan ganas de cantar cuando... Mi mejor amigo es... Lo que me gusta de mí... Tres cosas importantes que han sucedido en mi vida son... Lo que puedo hacer mejor es... Si pudiera pedir tres deseos serían... El día más feliz de mi vida fue cuando... Lo más cómico que me ha pasado fue... Lo más hermoso del mundo es... Si yo fuera la profesora... Si yo fuera Presidente de los Estados Unidos... Mis padres están felices cuando... Si yo fuera un papá, yo haría... Si yo fuera un director...

Completar oraciones inconclusas es una excelente forma de estimular a los niños a hacer afirmaciones declaratorias sobre sí mismos, a contactarse con sus deseos, necesidades, desilusiones, pensamientos, ideas y sentimientos. Los tests de oraciones inconclusas ofrecen más ideas para tales oraciones.

Como me gusta estimular a los niños para se percaten de las polaridades de los sentimientos humanos y la personalidad, con frecuen-

* Las oraciones del niño están plagadas de errores intraducibies (N. del T.).

cia apareo declaraciones opuestas tales como: Estoy feliz cuando... y Estoy furioso cuando..., Es fácil para mí... y Es difícil para mí..., Una cosa que me gusta en ti es... y Una cosa que me disgusta en ti es...

A veces pido a los niños escribir toda una página de oraciones que empiecen con "Yo soy" (o estoy) o "Yo quiero". Un chico de 12 años escribió: "Yo soy un niño. Yo soy feliz, yo soy gracioso. Yo soy frío. Yo soy cálido. Yo estoy aburriéndome de hacer esto". Y al reverso de su hoja escribió una lista de "Yo no soy" (una ocurrencia suya). "Yo no soy tonto. Yo no soy una niña". Etc.

A aquellos niños que quieren empezar a escribir, yo podría darles las siguientes instrucciones: "Imagina que hoy tienes el poder de hacer lo que se te antoje en el mundo. Escribe sobre lo que harías". O: "Escribe una carta a alguna parte de tu cuerpo, como ´Querido Estómago: hay algo que me gustaría decirte´".

En un grupo, una colega mía pidió a los niños que cada uno escribiera un secreto pero que no firmaran el papel, lo plegaran y lo pusieran en una pila al medio del aula. Cada niño, por turno, cogió uno y lo leyó al grupo como si se tratara de su propio secreto. La sesión fue excitante y conmovedora.

Herbert Kohl, en su libro *Math, Writing and Games in the Open Classroom* (Matemáticas, escritura y juegos en el aula abierta), habla del problema de conseguir que los niños escriban. El sostiene que al menos en las escuelas, los niños no escribirán si tienen temor a hablar. Los niños *sí* escribirán si pueden escribir sobre las cosas que mejor conocen, las cosas que son importantes para ellos. Si no pueden hablar libremente de esas cosas, ¿cómo podemos esperar que las escriban? Al describir sus experiencias con niños y la escritura, da muchas sugerencias excelentes para incentivarlos a que se expresen a través de este medio.

Dos valiosas publicaciones, que incluyen diversos artículos sobre la escritura con niños, son *The Whole Word Catalogue 1* y 2 (El catálogo de todas las palabras).

*Poesía*

Pídale a un niño que escriba un poema y automáticamente tratará de hacer rimar las palabras. No quiero decir que un poema no deba rimar, pero la rima es en sí una destreza aparte. La poesía rimada no es lo más útil para una expresión libre y fluida.

La poesía brota del corazón. Uno puede decir cosas en forma de poema que podrían ser difíciles de compartir en la conversación y escritura corrientes. En la poesía uno puede dejarse llevar con toda libertad, incluso locamente.

Hay algunos buenos libros que tratan sobre la escritura de poesía con niños. Entre los mejores está *Wishes, Lies, and Dreams* (Deseos, mentiras y sueños) de Kenneth Koch. El sugiere varias formas de soltar a los chicos para que escriban poesía e incluye muchos poemas que, a primera vista, puede que parezcan tener escasa relación con los sentimientos de los niños que los escribieron. En una sección llamada "Mentiras", un poema de un chico de 11 años, por ejemplo, dice así:

> Vuelo a la escuela a medianoche
> Corro a almorzar a las 9:00
> Voy bajo tierra a casa a las 11:00
> Mi nombre es James Payaseando Diego Porotosaltarín
> Jimmy Bailarín y Tom Lanza-y-bota
> Mi cabeza nació en Saturno mis brazos nacieron en la luna
> Mis piernas en Plutón y el resto de mí nació en la tierra
> Mi amiga la abeja me llevó zumbando a casa. (p. 196)

A igual que el garabateo, que las fantasías de *Pon A Tu Madre En El Techo,* un poema como éste puede ser el primer paso que nos permita revelar con libertad y fluidez lo que está dentro de nuestro corazón y alma. Examinemos este poema de un niño de 12 años en una sección llamada "Ruidos":

> El viento que sale de tu boca
> Es como el viento en una oscura callejuela
> Cuando oyes conversar a los mayores
> Oyes quejidos
> Golpear una silla con una regla
> Es como oír los disparos de una metralleta
> Oír un perro gimiendo
> Es como la sirena de un carro-bomba
> Ver a dos boxeadores conectándose en un puñetazo
> Es como una bala golpeando un tarro, (p. 124)

Encuentro que una de las formas más eficaces de interesar a los niños en escribir poesía es leerles poemas de otros chicos. Los poemas en *Wishes, Lies, and Dreams, My Sister Looks Like a Pear* (Mi hermana parece una pera), *Me the Flunkie* (Yo el reprobado), *The Me Nobody Knows* (El yo que nadie conoce), *Somebody Turned on a Tap in These Kids* (Alguien le abrió el grifo a estos muchachos), *The Whole Word Catalogue 1* y 2, *Begin Sweet World* (Comienza dulce mundo), *Miracles* (Milagros) y *I Never Saw Another Butterfly* (Nunca vi otra mariposa), son intensos,

maravillosos, honestos. Mi favorito es *Have You Seen a Cometí* (¿Has visto un cometa?). Este libro, producido por el Comité de los Estados Unidos para la UNICEF, incluye arte y poemas de niños de todas partes del mundo.

Cuando leo un poema, pido al niño que cierre los ojos y deje que el poema lo penetre. Al terminar de leer, le pido que haga un dibujo de sus sentimientos sobre el poema y de lo que se percató a través de él. O le pido que dibuje algo que le evocó el poema —tal vez una palabra o un verso hizo vibrar alguna cuerda interior.

El poema "There Is a Knot" (Hay un nudo) en *Have You Seen a Comet?*, nunca falla en hacer surgir algunos sentimientos que por lo general se mantienen ocultos. Esta es la traducción de un poema de un chico turco de 8 años:

Hay un nudo dentro de mí
Un nudo que no puede ser desatado
Fuerte
Me lastima
Es como si hubieran puesto una piedra
Dentro de mí

Siempre recuerdo los días pasados
Jugando en nuestra casa de verano
Yendo donde la abuela
Quedándome con la abuela

Quiero que regresen esos días
Quizás el nudo se desatará
cuando regresen
Pero hay un nudo dentro de mí
Tan fuerte
Y me lastima
Como si hubiera una piedra dentro de mí. (p. 32)

Tras oír este poema, una niña de 10 años dibujó una figura de pie sobre la cima de un cerro, con un punto negro al centro, los brazos extendidos y las palabras "Te odio, te odio" escritas en torno a la figura. Ella me dictó: "Mi nudo es la ira dentro de mí". Antes de esto, ella había negado con vehemencia tener sentimientos de ira, a pesar de su conducta rebelde en la escuela y en el hogar.

Otra chica, de 9 años, dibujó la casa de su abuela y la figura de una niña parada a cierta distancia de la casa. También esta niña tenía un punto negro en el abdomen. El punto representaba "una mentira que

dije a mi madre". Se sentía culpable por esa mentira y sentía que no podía contárselo a su madre porque se enojaría mucho. (En ese momento ella sí me lo contó). Su abuela, que había fallecido hace poco, era la única persona que esta niña sentía que la amaba realmente, la única a quien podría haber revelado lo que había hecho, sin sufrir un severo castigo. A través de este dibujo pudimos manejar las preocupaciones, y también la pena, de esta pequeña.

Es divertido componer un poema en grupo. Cada niño escribe un verso, quizás sobre un deseo. Yo después junto los versos y se los leo como un lindo poema. Los niños quedan muy impresionados con su capacidad poética. A veces les pido que cada uno sea un animal, una estación del año o un vegetal de su elección y que escriban algunos versos sobre sí mismos como su personaje. Generalmente les leo sus poemas en voz alta —sus palabras siempre parecen sonarles mejor cuando se las lee otra persona.

Los poemas se pueden escribir en conjunción con otro arte. Pedí a un grupo que dibujara, en colores, lo que sentía en ese instante. Cuando finalizaron, les pedí escribir palabras, frases u oraciones que describieran los sentimientos experimentados al mirar el dibujo. Un niño escribió: "Los colores me bañan y, poco a poco, me tranquilizan y reconfortan —primero levemente, después con vigor".

En ocasiones, antes de empezar una sesión de poesía, podemos hablar sobre palabras que describen sentimientos, palabras que evocan imágenes, palabras que a uno le agradan, palabras que suenan duras. El hecho de experimentar con palabras y expandir nuestra percepción de ellas ayuda a escribir poesía.

A menudo utilizo con los niños una sencilla forma semejante al haiku. Un haiku es un poema japonés con tres versos de cinco, siete y cinco sílabas cada uno. Yo empleo una forma simplificada de cinco versos consistente en una palabra, luego dos palabras que dicen algo sobre la primera, a continuación tres palabras que dicen algo más sobre la primera, después cuatro palabras que dicen aún algo más sobre la primera, y el quinto verso repite la primera palabra.

He aquí algunos ejemplos que me han dictado los niños:

Niñas
Las amo
Las amo, niñas
Me gustan las niñas
Niñas
(Niño de 8 años)

Dinosaurios
Yo desearía
Que estuvieran vivos
Cabalgaría en sus lomos
Dinosaurios
(Niño de 7 años)

Cohetes
Negros, bonitos
Escupen su fuego
Lo soplan desde abajo
Cohetes
(Niño de 8 años)

Cohetes
Tienen ventanas
Van al espacio
Hombres flotan en espacio
Cohetes
(Niño de 9 años)

Niños
Mocosos estúpidos
Pelean con niñas
Caras feas, pelo feo
Niños
(Niña de 9 años)

Niñas
Lindas, buenas
Tienen lindo pelo
Ellas siempre son buenas
Niñas
(Niño de 10 años)

Escuela
Debes arrancar
Golpea a alguien
No me gusta leer
Escuela
(Niño de 8 años)

Niños
Aman niñas
Me pegan mucho
Me agradan algunos niños
Niños
(Niño de 8 años)

Nada
Es todo
No diré nada
No diré ninguna cosa
Nada
(Niño de 10 años)

Mujeres
Grandes, bonitas
Tienen lindo pelo
Tiernas, yo las amo
Mujeres
(Niña de 9 años)

Estos pequeños poemas dicen mucho sobre los pensamientos y sentimientos internos de los niños. Son otra ventana que se abre a los cuartos secretos del pequeño, una rendija en la puerta, que permite que se abra cada vez más.

Los poemas para niños escritos por adultos son con frecuencia más atractivos para los grandes que para los chicos. No es fácil escribir en forma que se produzca contacto con el niño. A veces tropiezo con un libro que disfruto y que estoy segura que los niños también disfrutarán, pero luego descubro que estaba errada. Un libro que sí les llega es *Where the Sidewalk Ends* (Donde termina la acera), poemas y dibujos de Shel Silverstein. *I See a Child* (Veo un niño), de Cindy Herbert, fue escrito para adultos que trabajan y viven con niños, pero he descubierto que los chicos se emocionan con algunos de sus poemas, tales como éste:

Lo Lamento
Cuando algo falta
Cuando algo se ha roto
Me echan la culpa
Parece que siempre seré culpada
Así es que yo
Pido disculpas—

Sintiéndome furiosa
Y humillada
Pero sin lamentarlo
Ni un poquito.

La gran poesía puede emocionar, pero la mayor parte de los niños retrocede ante ella, de nuevo, quizás, por la forma en que se les somete a la poesía en la escuela. En su libro, *Rose, Where Did You Get That Red?* (Rosa, ¿dónde conseguiste ese rojo?), Kenneth Koch describe cómo introdujo poetas de la talla de Blake, Shakespeare, Whitman y otros, en niños de escuela primaria. El incentivó a los pequeños a imitar los estilos de los poetas clásicos en su propia obra poética, creando así mucho interés en los diversos poetas y poemas presentados. Por ejemplo, "El Tigre", un poema de William Blake, empieza así:

¡Tigre! ¡Tigre! que destellas brillo
En los bosques de la noche
¿Qué mano u ojo inmortal
Podría enmarcar tu terrible simetría? (p. 33)

En este poema, Blake interroga a un tigre, y Koch pidió a sus alumnos que hicieran lo mismo con alguna misteriosa y bella criatura. La poesía resultante es hermosa:

Oh mariposa oh mariposa
¿Dónde conseguiste tus quemantes alas rojas?... (p. 43)

Oh pequeña hormiga que vives en un agujero
¿Cómo te sientes hoy?
Las rosas están abiertas y la purpúrea
luz del sol está brillando
¿Cómo te sientes cuando arrojan
bombas de tierra?... (p. 53)

¿Por qué eres tan pequeño, bichito?
Serás pisoteado, bichito... (p. 55)

También las canciones son poemas. Nunca antes de nuestra época, nuestra cultura ha incentivado tanto la escritura de letras para canciones. Las palabras de gran parte de la música contemporánea son intensos y emotivos poemas. Los niños siempre han sido conocedores de la música de moda, y generalmente tienen canciones favoritas que

apelan a sus gustos individuales. Descubrí que muchos escriben en secreto sus propias canciones. Un chico de 12 años compartió conmigo una canción que había escrito para una conocida melodía de rock. Me conmovió mucho su contenido, que hablaba de sus anhelos y sueños. Recuerdo la historia que me contó una amiga sobre su hija de 6 años. La sintió un día machacando el piano y, en una voz de sonsonete, diciendo algo así: "Odio a mi maestra. Es mala. No me dejó decirle lo que yo quería. Es mala. No hay tiempo, dijo...". Y continuó así, inventando su canción de protesta. Finalmente la terminó y después fue muy contenta a ayudar a su madre a alistar la cena.

*Títeres*

Con frecuencia es más fácil para el niño hablar a través de un títere que decir directamente lo que le cuesta expresar. El títere da distancia, y el niño se siente más seguro para revelar por este medio algunos de sus más íntimos pensamientos.

He usado los títeres en distintas formas —en ejercicios directos, espontáneamente durante la terapia y en funciones de títeres. He aquí algunas de ellas:

Pídale al niño que escoja de un montón de títeres uno para trabajar y *sea* la voz del muñeco —*sea* el títere. "Di por qué fuiste escogido". (Suelo preguntar: "Títere, ¿por qué te eligió John?").

"Ya como títere, preséntate. Dinos algo de ti". (Con los niños más pequeños, le pregunto al muñeco cosas como: "¿Qué edad tienes?". "¿Dónde vives?").

"Como títere, preséntanos a John" (el niño que lo eligió).

"Coge uno (o dos) títeres que te recuerden a alguien que conozcas".

En cualquiera de estas situaciones, yo (o los otros niños, si es un grupo) puedo formularle al títere una serie de preguntas de diferentes tipos. También hay ejercicios con mayor interacción:

Mientras el resto del grupo observa, el chico y yo (o dos niños) escogemos un títere, y estos dos títeres interactúan sin palabras durante un rato. Después los dos muñecos hablan entre sí.

Un niño toma dos títeres y ellos interactúan sin palabras y luego verbalmente, mientras el resto del grupo observa.

Los títeres presentan a otros títeres o a otros niños.

Uno aprende mucho sobre cada niño según el títere que escoge. John toma el tigre. "Yo soy feroz. Todo el mundo me teme. Muerdo a los que se me acercan". Puedo motivar más material haciendo preguntas como: "¿Quién es el que más te molesta, tigre?". O: "¿Tienes algún amigo —alguien a quien no muerdas?". O: "¿Qué haces, tigre,

que asustas tanto a la gente?". En algún momento puedo querer preguntar al niño si algo de lo que dijo como tigre le calza a él, John. "¿Haces eso a veces? ¿Alguna vez te sientes así? ¿Se asusta de ti la gente?". O: "¿Temes a alguien que actúa como tigre?".

Puedo pedir al títere que diga qué le gusta y qué le desagrada del niño que lo tomó, o puedo pedir al muñeco que diga algo así a los otros títeres o a los demás niños del grupo. Creo que es importante mi máxima participación con el niño, de modo que generalmente escojo un títere y dejo que éste haga las preguntas en mi lugar.

A veces durante el curso de una sesión en que otras técnicas están encontrando resistencia, un títere puede llegar a auxiliarnos. Por ejemplo, Janice, de 10 años, había estado viviendo un año en un hogar de crianza. Su madre había abandonado a los hijos, a quienes se colocó en casas de crianza. Los niños fueron "cedidos". (Padre desconocido). Finalmente, Janice, separada de su hermano y hermana, fue ubicada en un hogar adoptivo. Todo marchaba bien. Al momento de la adopción legal, Janice dijo a su asistente social: "¿Tienes otro hogar para mí?". Rechazó la adopción sin querer discutirlo.

Tampoco quiso discutirlo conmigo en la terapia. Simplemente se encogía de hombros y decía: "No sé".

Le dije que yo sabía que debía haber una voz interior que a veces le decía cosas. Le pedí ser esa voz. No pudo hacerlo, así que le pedí que tomara un títere para que fuera "su voz". Eligió una cómica muñequita con una sonrisa bobalicona. Como la voz de la muñeca, me contó que tenía miedo de ser adoptada. Ella no sabía bien qué provocaba tal temor. Le pedí que dibujara su temor. Dibujó una sólida y gran caja negra. Dijo que también tenía felicidad —una caja azul rectangular que flotaba y daba cierto brillo a su temor. Fue el títere quien describió el dibujo y dijo repentinamente: "Temo que nunca volveré a ver a mi mamá, a mi hermano y a mi hermana". Ella prefería quedarse en hogares de crianza, antes que estar "encerrada". Me volví a Janice y le pregunté con suavidad: "¿Eso es lo que *tú* sientes, Janice? ¿Tiene razón el títere sobre lo que *tú* sientes?". Janice asintió, con los ojos llenos de lágrimas. Conversamos un rato acerca de la situación. Yo sabía que tendríamos que trabajar sus angustias, temores y dolor, y que ahora podríamos empezar. Al final de la sesión, Janice me dijo: "Es raro que pueda conversar mejor contigo que con la Sra. L——" (su asistente social, con quien tenía una excelente relación). Respondí: "Bueno, esa es la razón por la cual la Sra. L——quería que vinieras para acá".

Con los más pequeños a veces tomo un títere (mi predilecto es un ratoncito para el dedo) y converso con el niño, quien en su deleite responde mucho más rápidamente al ratón que a mí.

*Funciones de Títeres*

A los niños les encanta dar funciones de títeres. Es bueno tener un teatro de títeres, aunque yo uso el respaldo de una silla o a veces el reverso de mi gran franelógrafo. El niño se ubica detrás de la silla o pizarra y usa la parte superior como escenario. Si tenemos una sesión individual, yo soy el público. En ocasiones dos niños hacen una función como empresa común. Y a veces la hago yo.

Las funciones de títeres son muy semejantes a la narración —el niño relata su historia a través de los muñecos. Si soy yo la que hace la función, puedo escoger mi propio tema o pedir uno al niño —"¿Sobre qué será esta función?". Puedo escoger un tema basado en alguna situación problemática en la vida del niño, tal como su método para obtener atención. O puedo hacer una función cómica sólo para entretención.

Cuando el niño hace la función, con frecuencia sabe exactamente lo que quiere hacer, así que no doy ninguna sugerencia a menos que él tenga problemas para comenzar o se quede empantanado en medio de una historia. Las funciones de títeres de los niños a menudo se caracterizan por dos cosas: historias familiares y muchos golpes. Incentivo al niño a que cuente la historia, sea cual sea, y observo pacientemente las peleas y golpizas. Con frecuencia me preguntan por qué los niños hacen esto en sus funciones de títeres. Yo sólo puedo aventurar una respuesta. Quizás están influenciados por los shows de Punch y Judy. Tal vez necesitan representar hasta el fin en forma segura sus sentimientos agresivos. Quizás el golpear es un reflejo de su vida.

Algunos chicos nunca necesitan sugerencias. Saben exactamente lo que quieren hacer, seleccionan con cuidado sus títeres y representan algún tema grandioso, a menudo relacionado con su propia vida, real o de fantasía. Pero muchos niños necesitan algo de ayuda para romper el sempiterno patrón de dos títeres golpeándose. Así es que les sugiero temas, y a menudo esto los estimula a idear algo mejor. Las funciones que hago para los niños proveen modelos para sus propias creaciones. Observándome captan ideas sobre las diferentes posibilidades.

En ocasiones empleo con los títeres una técnica parecida a la narración mutua. Después que el niño ha hecho su función, tomo los mismos personajes y hago una propia, a veces algo completamente nuevo, otras ofreciendo una solución mejor para el conflicto presentado. Si nos queda tiempo, podemos hablar de las funciones en términos de sus propias vidas, tal como lo haría con cualquier situación narrativa.

Encuentro que los adolescentes también disfrutan haciendo funcio-

nes. A veces les doy una situación para que la actúen, algo basado en los problemas de su propia vida. Algunos jóvenes gozan experimentando con situaciones más complejas. También he usado proverbios tales como "Cuando el gato sale, los ratones están de fiesta", a guisa de adivinanza para ser descifrada. Una función donde los niños actúan sus interpretaciones del proverbio es entretenida, desafiante y también reveladora del niño. O ellos pueden seleccionar un proverbio de una lista o escoger uno de un montón, dejándome a mí o al resto del grupo adivinar qué es. (En cualquier biblioteca pública se encuentran libros de proverbios).

Leí sobre una interesante forma de hacer funciones de títeres en el artículo de Adolf G. Woltmann "The Use of Puppetry in Therapy" (El uso de títeres en terapia), en *Conflict in the Classroom* (Conflictos en el aula). Woltmann usó su técnica con niños hospitalizados. Seleccionó un personaje principal para que fuera el héroe de muchas funciones, un chico llamado Casper, quien usaba un gorro puntiagudo y un traje multicolor. Escribió muchos cuentos en torno a Casper que trataban de conductas retraídas, material de fantasía y valores morales y éticos que conciernen a los niños. En medio de cada historia, hacía que Casper pasara al frente del escenario y pidiera consejo a los niños sobre lo que debían hacer o decir a continuación —cómo completarían ellos la obra.

En una historia, la función comienza con el padre de Casper saliendo al trabajo. La madre se despide de él con un beso, expresando su esperanza en que Casper algún día seguirá el ejemplo de su padre. Solo en el escenario, Casper dice al público que está harto de ir a la escuela y planea faltar a clases. Sale corriendo sin sus libros. La mamá los encuentra y corre a la escuela con ellos, creyendo que Casper los olvidó. El segundo acto muestra a Casper solo en una calle. Faltar a clases no es tan divertido como esperaba. No tiene dinero y está solo. Aparece el diablo, ofrece sus servicios y le dice que puede ser lo que se le antoje. Casper elige ser un rey. En el tercer acto aparece vestido de rey y está en un castillo. Tiene poder para hacer lo que quiera con el mundo. Pide al público que lo ayude a tomar decisiones sobre escuelas, maestros, hospitales, padres, etc. Cuando las órdenes de Casper son cumplidas según las sugerencias de los niños, estalla una revolución y su vida está en peligro. Pide ayuda a gritos y aparece el diablo listo para llevárselo al infierno, pero justo a tiempo, sus padres lo rescatan.

Los niños que ven esta función se entusiasman e involucran mucho con ella. Se ofrecen numerosas sugerencias diferentes y múltiples argumentos. Es un encuentro muy animado. Aunque este tipo de función de títeres, con sus trajes y decorados, puede ser demasiado

ambicioso para la mayoría de nosotros, la idea es estimulante y se puede adaptar fácilmente a nuestras necesidades.

Aunque hay varios tipos de títeres, encuentro que los títeres de mano son los más sencillos de manejar por los niños. Tengo una serie de títeres de dedo que agradan a algunos chicos, pero que muchos encuentran difíciles de manipular. He usado títeres de palito (un dibujo o recorte de una figura que se pega o adhiere a una regla o a un palito), pero encuentro que los niños se involucran mucho más en una función con títeres de mano, quizás porque comprometen más de sí mismos —su cuerpo.

Tengo una variedad de títeres. A veces no tengo el muñeco preciso para un cuento determinado, pero los niños adaptan fácilmente los títeres y los acomodan a los personajes que necesitan. Tengo un hombre, una mujer, un par de niños, un par de niñas, un diablo, una bruja, un cocodrilo, un tigre, un bebé, un rey, un perro de orejas largas, y varias muñequitas y animalitos rellenos que uso como títeres.. Utiles adiciones podrían ser: un médico, un policía, un lobo, una serpiente, algunas figuras de abuelos y un hada madrina. Los niños no sólo actúan situaciones de vida mediante los diferentes personajes de títeres, sino que se identifican prontamente con varios aspectos suyos: el bueno, el malo, el feroz, el angelical, el iracundo, el bebé, el sabio. A veces a través de la obra de títeres pueden resolver conflictos tanto internos como externos y equilibrar e integrar las numerosas facetas de su personalidad.

Los niños a veces disfrutan confeccionando títeres. En la sección niños de las bibliotecas hay libros que dan ideas e instrucciones para hacerlos. Yo misma he hecho varios títeres de fieltro, cortando un delantero y una espalda para que se acomoden a mi mano como un mitón, cosiendo ambas piezas y pegando otros trozos de fieltro para formar la cara y el pelo.

CAPÍTULO 6

# EXPERIENCIA SENSORIAL

A través de todo este libro escribo sobre dar al niño experiencias que lo traigan de vuelta a sí mismo, experiencias que renueven y refuercen su percepción de esos sentidos básicos que un infante descubre y con los que florece: vista, oído, tacto, gusto y olfato. Es mediante estas modalidades que nos vivenciamos a nosotros mismos y nos contactamos con el mundo. Sin embargo, en alguna parte del trayecto, muchos de nosotros perdemos la plena percepción de nuestros sentidos; éstos se hacen difusos y borrosos y parecen operar en forma automática y separada de nosotros. Llegamos a funcionar en la vida casi como si nuestros sentidos, cuerpo y emociones no existieran —como si sólo fuéramos una gigantesca cabeza que piensa, analiza, juzga, resuelve cosas, amonesta, rememora, fantasea, adivina el pensamiento, predice el futuro, censura. Ciertamente el intelecto es parte importante de quienes somos. Es mediante nuestro intelecto que hablamos con la gente, damos a conocer nuestras necesidades, manifestamos nuestras opiniones y actitudes, establecemos nuestras opciones. Pero nuestra mente es sólo una parte de nuestro organismo total que poseemos y necesitamos cuidar, cultivar y *usar*. Fritz Perls decía a menudo: "Pierde tu mente y vuelve a tus sentidos". Necesitamos respetar aquellas otras partes nuestras que tienen tanto poder y sabiduría para nosotros.

No es aquí mi intención describir todos los tipos de ejercicios y experimentos disponibles para ayudar a las personas a agudizar sus funciones sensoriales. Hay muchos libros con cientos de ideas y sugerencias.

Mencionaré brevemente cada sentido y daré unos cuantos ejemplos de cómo los enfoco. Encuentro interesante el que muchos de estos ejercicios se puedan hallar en libros relacionados con las artes dramáticas, así como en libros educativos sobre artes del lenguaje. Quienes practican en estos dos campos han reconocido desde hace mucho tiempo la necesidad de dar a niños y a adultos muchas experiencias sensoriales para perfeccionar sus destrezas.

*Tacto*

La arcilla, la dáctilopintura, la arena, el agua y la pintura pedestre entregan buenas experiencias táctiles. *What Is Your Favorite Thing to Touch* (Cuál es tu cosa favorita para palpar) es un libro que he usado frecuentemente con los niños. Este encantador libro habla de muchas sensaciones y texturas que son placenteras al tacto. Los niños se motivan con él para hablar de sus experiencias táctiles favoritas. Para la experimentación táctil, he reunido una variada gama de superficies: lija, terciopelo, piel, cinta, papel, madera, piedras, conchas, metal, etc. Palpamos y hablamos sobre cómo se siente cada cosa, qué nos recuerda en nuestra vida.

A veces pongo los objetos en una bolsa y pido a un niño que saque algo áspero, suave o blando. Después tomo mi turno y el niño me dice qué sacar.

La capacidad de discriminar mediante sensaciones táctiles es una importante función cognitiva. En una bolsa pongo un lápiz, un autito, una nuez, un clip y un botón, y pido al niño que saque uno específico sin mirar. O puedo decirle: "Encuentra algo con lo que escribes" o "Encuentra algo que comienza con *L* ". Para ayudar a los niños a distinguir letras, se pueden poner en una bolsa letras de madera o plástico. Trazar letras y palabras en arena es bueno, y hacerlas de arcilla o masa de jugar es entretenido. A veces trazo con mis dedos una letra, una palabra, un nombre o un objeto en la espalda de un niño para ver si puede adivinar qué es.

Hemos hecho un ejercicio de percepción sensorial donde escribimos todas las palabras imaginables que describan alguna sensación táctil. Podemos hacer dibujos para representar algunas de las palabras (¿qué colores tiene esta palabra?) o algo que las palabras nos evocan, o podemos hacer algún tipo de movimiento corporal que sea apropiado. Algunas palabras podrían ser pedregoso, mullido, resbaloso, duro, blando, suave, pegajoso, fofo, viscoso, tibio, frío, caliente, helado, áspero, agujereado, espinoso, pinchante, plumoso, elástico, delgado, burbujeante, esponjoso, sedoso, peludo.

Nos hemos quitado los zapatos e intentado sentir diversas texturas con los pies. Hemos caminado descalzos dentro y fuera y comentado lo que pueden sentir nuestros pies. Hemos comparado la sensación de nuestros pies sobre cartón, papel de diario, piel, alfombras, cojines, arena, pasto, hojas, una toalla, madera, goma, terciopelo, lija, algodón, porotos, metal, cemento, ladrillos, tierra, fieltro, arroz, agua.

También hemos hablado de cosas que lastiman nuestra piel.

Dos niños pueden entablar una conversación sin palabras —sólo mediante gestos y tocándose.

Dos niños pueden tocarse mutuamente el rostro e informar qué se siente al tocar y ser tocado. Esto se puede hacer con los ojos abiertos o cerrados.

Podemos tocarnos nosotros mismos la cara, la cabeza, los brazos, las piernas o cualquier parte del cuerpo y describir o escribir las sensaciones.

Podemos jugar a la "gallinita ciega", adivinando a quién tocamos con la vista vendada.

Podemos llevar a un niño a dar un paseo a ciegas, vendándole la vista y caminando con él por la casa o al aire libre.

A menudo incentivo a los padres para que aprendan algo de masaje y se hagan el hábito de dar masajes a sus hijos. Los niños también pueden disfrutar dándose masajes unos a otros o a sí mismos. En un grupo, los chicos pueden formar parejas y seguir instrucciones para dar masajes en la espalda, la cabeza, los brazos, las piernas y los pies.

***Vista***

Los pequeños no temen mirar. Ellos ven, observan, notan, examinan, inspeccionan todo y a menudo parecen mirar con descaro. Esta es una de las formas importantes que tienen de aprender sobre el mundo. Los niños ciegos hacen lo mismo, pero con los otros sentidos.

A medida que maduramos, con frecuencia "traicionamos a nuestros ojos". Empezamos a mirarnos a nosotros mismos y a nuestro mundo con los ojos de los demás, como el populacho en el cuento de "Las Ropas del Emperador". Los adultos incitamos a los niños a traicionar a sus ojos. Decimos: "¡No seas impertinente para mirar!" o "¡Qué pensarán de nosotros!" (refiriéndonos a lo que los otros nos ven hacer). Nos preocupa cómo se visten y lucen nuestros hijos ante los demás.

Parte del reposeer nuestros ojos involucra la toma de conciencia y reforzamiento del yo, la capacidad de encontrar confort y familiaridad con el yo, confiar en nuestro yo.

La capacidad de ver el ambiente y la gente que nos rodea es necesaria para hacer un buen contacto fuera del yo. Ser capaz de ver a los demás con claridad expande nuestros horizontes.

Recuerdo a una joven que diariamente tenía que pasar frente a un paradero de buses donde se aglomeraba la gente que esperaba transporte. Caminar frente a este grupo de personas la hacía sentirse extremadamente incómoda. Imaginaba que cada una de ellas la miraba haciendo algún juicio. Le pedí que la próxima vez pasara caminando muy lentamente, como experimento, y mirara a las personas que es-

peraban el bus. Le pedí verlas como si ella fuera una cámara fotográfica y tomara una foto mental de dos o tres personas para que pudiera informarme lo que había visto. La vez siguiente que vino a verme me contó de una timidez inicial (signo seguro de estar traicionando a sus ojos) que luego desapareció al recordar mi encargo. De hecho, dijo ella, encontró la tarea extremadamente interesante una vez que la emprendió, y notó que en realidad ninguna de las personas la miraba, a excepción de un pequeño que le sonrió al advertir que ella lo observaba. Describió a algunas de las personas, el color de su cabello, su expresión facial, lo que llevaban puesto, la forma en que se paraban. Continuó hablando sobre lo que ella imaginaba que estaban pensando y sintiendo, los dramas que podrían estar ocurriendo en sus vidas. Analizamos la diferencia entre lo que ella podía ver realmente y lo que estaba imaginando.

Ver e imaginar a veces se entrelazan. Sólo podemos ver lo que es observable —no podemos ver los funcionamientos internos de la mente y el corazón de nadie. Sólo podemos imaginar lo que está pensando y sintiendo una persona; no podemos ver estos procesos.

El imaginar lo que piensa y siente la gente es sólo una de muchas cosas que dificultan el ver. Una de éstas es saltar hacia el futuro en lugar de permanecer en el presente. A menudo estropeamos visiones y experiencias placenteras por nuestra preocupación de qué vendrá después. Podemos admirar un hermoso crepúsculo, esforzándonos por captar cada destello antes que se oculte el sol en el horizonte. Ese mismo esfuerzo, una especie de aferrarse, nos priva del placer de ver la belleza del momento. Este tipo de asimiento es universal. Disfruto tomando fotos cuando viajo. He descubierto, sin embargo, que a menudo el deseo de capturar la hermosa vista me priva del goce de ella.

Me parece importante dar a los niños muchas experiencias con el ver, no tan sólo mirar. Como dice Frederick Franck en su maravilloso libro The *Zen of Seeing* (El Zen de ver):

> Miramos mucho: miramos a través de lentes, telescopios, tubos de televisión... Nuestro mirar se perfecciona día a día —pero cada vez vemos menos. Nunca ha sido más urgente hablar sobre ver. Cada vez hay más dispositivos, desde cámaras a computadores, desde libros de arte a videos, que conspiran para apoderarse de nuestro pensar, nuestro sentir, nuestro vivenciar, nuestro ver. Observadores somos, espectadores... "Sujetos" somos, que miran "objetos". Rápidamente adherimos rótulos a todo esto, rótulos que se pegan de una vez y para siempre. Gracias a ellos reconocemos todo, pero ya no VEMOS nada. Conocemos las etiquetas de todas

> las botellas, pero nunca paladeamos el vino. Millones de personas, sin ver, sin alegría, fanfarronean por la vida en su semisueño, golpeando, pateando y matando lo que escasamente han percibido. Nunca han aprendido a VER o han olvidado que el hombre tiene ojos para VER, para vivenciar. (pp. 3-4)

Aunque los ejercicios descritos en el libro de Franck se centran en mejorar nuestra capacidad de dibujar mediante lo que él describe como "ver/dibujar como meditación", también son excelentes como experiencias para conseguir que los jóvenes mejoren su capacidad de ver. El habla del ver/dibujar como el arte de desaprender las *cosas:*

> Mientras dibujo una roca, no aprendo nada "sobre" las rocas, pero dejo que esta roca específica me revele su calidad de tal. Cuando dibujo hierbas, no aprendo nada "sobre" la hierba, pero despierto a la maravilla de esta hierba y su crecimiento, a la maravilla de que exista la hierba, (p. 5)

Así sugiere, por ejemplo, sentarse primero frente a una flor (o una rama, una mata de lechuga, una hoja o un árbol) en una especie de estado meditativo, dejándose ser uno con el objeto, *ver* el objeto en toda su maravilla, y después permitir que la mano siga lo que ven los ojos. Siguiendo este método, los ojos comienzan a ver más de lo que alguna vez creímos posible.

Cuando permitimos que los ojos capten todo, el ver se hace uno con todos nuestros sentidos y sensaciones. He pedido a los niños tomar un objeto y observarlo por un lapso de tiempo, quizás 3 minutos, y después dibujar sus sensaciones o recuerdos evocados a través de este ejercicio de meditación, usando sólo colores, líneas y formas.

Otras formas de ejercicios visuales: experimentar con la sensación y el tacto a ojos cerrados y después con los ojos abiertos. Mirar cosas a través de vidrio, agua, celofán. Mirar cosas desde diversas perspectivas —cerca, lejos, al revés. El libro *Your Child's Sensory World* (El mundo sensorial de tu hijo) da algunos excelentes ejercicios para ayudar al niño a acrecentar su percepción visual.

*Oído*

Permitir que los sonidos penetren nuestra percepción es nuestro primer paso para contactarnos con el mundo, el inicio de la comunicación. Todos sabemos que muchos de nosotros sólo oímos lo que deseamos, dejando fuera lo que no queremos oír. Los niños lo hacen abierta y directamente poniéndose las manos sobre las orejas cuando

no quieren escuchar; los adultos con frecuencia cambian el significado de lo que oyen. La queja de muchos niños es: "¡Mi mamá/papá no escucha lo que digo!".

Dudo que exista la condición de "tener mal oído". Sin embargo, muchos niños lo creen porque alguien se los ha dicho, y sobre esa base se privan de algunos de los placeres del sonido, tales como permitir que sus propias voces experimenten con el canto. Ayudar a los niños a apreciar los sonidos aumenta su sentido de pertenencia en el mundo. He aquí algunos ejercicios para incrementar la percepción infantil de los sonidos que los circundan.

"Siéntate en silencio con los ojos cerrados y deja que los sonidos que oyes vengan a ti. Percibe tus sensaciones a medida que absorbes cada sonido. Después podemos compartir nuestras impresiones". Este tipo de ejercicio adopta dimensiones totalmente nuevas en diferentes lugares —dentro de la casa, en la ciudad, en la playa, en el campo.

"Habla de los sonidos. Comenta cuáles sonidos se sienten ásperos, blandos, suaves, chirriantes, agradables, fuertes, amables". *What Is Your Favorite Thing to Hear* (¿Cuál es tu cosa favorita para escuchar?) es un buen libro para leer a los niños como preámbulo a este ejercicio.

"Hermana sonidos". He tomado algunos potes pequeños y frascos de medicinas en desuso y puesto diversos objetos —arroz, porotos, tachuelas, botones, arandelas, monedas, cualquier cosa por el estilo— en pares de frascos. Envuelvo los potes con *masking tape* o los cubro de algún modo, para que no se vean los objetos. El niño agita cada frasco y le encuentra su pareja según el sonido que produce.

Usando un xilófono de juguete, golpee varios tonos para dar práctica al niño con tonos que son iguales, más altos, más bajos, más fuertes, más suaves. También él puede ponerlo a prueba a usted. Esto se puede hacer con cualquier instrumento.

Un juego de reconocimiento de sonidos es ameno. Detrás de la espalda del niño, produzca un sonido por algún medio, tal como verter agua, golpetear con un lápiz, arrugar papeles. Hágalo reconocer el sonido. Siempre tome su turno para que el niño pueda ensayar lo mismo con usted.

Sonidos y sentimientos van de la mano. "Habla de sonidos tristes, sonidos alegres, sonidos atemorizantes y sonidos que evoquen otros sentimientos". Una armónica o una chicharra son instrumentos adecuados con los que experimentar para producir tales sonidos. También el tono de voz al hablar indica sentimientos. Los niños pueden oír el enojo, por ejemplo, en la voz aun cuando el adulto intente ocultarlo. "Habla abiertamente de esto. Haz sonidos con la voz para indicar emociones".

Hablar farfullando es cómico. "Intenta comunicarte mediante so-

nidos y jerigonza, sin usar palabras reales". Vea usted si puede adivinar lo que el niño está expresando.

Los tambores y otros instrumentos rítmicos se prestan para una diversidad de experiencias y juegos de sonidos. Haga que un niño siga vuestro ritmo o que evoque una imagen de vuestro patrón rítmico.

"Escucha esta música y después habla de los sonidos escuchados". Pida a los niños dibujar sensaciones, recuerdos, imágenes, después de o mientras escuchan la música.

*Música*

En un artículo llamado "Músicoterapia" que aparece en *Conflict in the Classroom* (Conflictos en el aula), Rudolph Dreikurs comenta los beneficiosos efectos de la música sobre varios niños sicóticos:

> El uso de la música produjo resultados en casos donde otros enfoques habían fracasado. Parece que la placentera experiencia con la música, a menudo sólo de fondo, estimula la participación, permite una expansión del lapso de atención del niño y mejora su tolerancia a la frustración. Las tensiones internas y externas desaparecen, a medida que la realidad se hace más agradable y menos amenazante. Las demandas para que él participe son tan sutiles que no son resistidas ni desafiadas, (pp. 201-202)

La entonación melódica se ha usado con niños afásicos para ayudarlos a aprender a hablar. Las palabras se ajustan a melodías familiares, y con muchas repeticiones de la canción, el niño aprende a decir las palabras, primero con la melodía y paulatinamente sin ella. Este es un ejemplo más del poder de la música.

La música y los golpes rítmicos son antiguas formas de comunicación y expresión. El uso de esta modalidad encaja magníficamente en la labor terapéutica con niños.

La mayor parte de la música que uso con los niños involucra la que yo misma hago con una cómoda guitarra vieja. Considero que la guitarra es un eficaz instrumento en terapia infantil. Cuando trabajaba en escuelas, tocaba la guitarra diariamente, y los chicos de todas las edades esperaban ansiosos el intermedio musical. La guitarra parece tener una magia especial para los niños. Sé que no tiene nada que ver con el talento musical, porque yo a lo sumo soy una mediocre ejecutante; sólo me las bato con unos simples acordes y rasgueos para acompañar las canciones que canto con ellos.

Cuando mi hija estaba en jardín infantil, cada madre tenía que pasar un día a la semana trabajando con los niños. Tan pronto como

se supo que yo podía tocar guitarra, me pidieron que pasara parte de mis días de turno tocando para cada grupo de niños. Los chicos, entre 3 y 5 años, se sentaban extasiados por al menos media hora. Pronto las madres me estaban solicitando asistir a las fiestas de cumpleaños de sus hijos, y me pagaban 10 dólares (¡buena paga en ese entonces!) para que entretuviera a los pequeños durante una hora. Nunca tuve que esforzarme para conseguir que me prestaran atención. Pienso que esto tenía que ver con el tipo de canciones que yo consideraba apropiadas, mi habilidad para cantarlas en una forma muy expresiva, invitándolos a participar cuando era posible, y —por sobre todo— la guitarra misma. He ensayado con el Autoarpa, y también con tambores y algo de piano, pero estoy convencida que la guitarra es la que tiene más poder de todos, tal vez porque da mayores oportunidades de mantener contacto con los niños mientras uno la toca.

Cuando enseñaba en jardín infantil, empecé a experimentar con el uso de la música como una forma de lograr que los niños se expresaran. Les cantaba una canción como "Ve Y Dile A Tía Rhody", que trata de un ganso que muere, y luego nos poníamos a hablar sobre la muerte, el dolor y la tristeza. O después de la sesión musical venía un chico a contarme que su gato había muerto o que su abuelito había fallecido, lo que nos daba la oportunidad de conversarlo. Cuando cantaba una canción llamada "El Bebé De Mamá Simbaya", que describe reacciones violentas ante un nuevo bebé en la familia, muchos pequeños se podían identificar con esa situación.

Hay ocasiones en que estas canciones tienen más poder que los libros de cuentos. Son innumerables las maravillosas canciones folklóricas que atraen a los niños y cubren cada emoción en cualquier nivel de edad. Por ejemplo: amor: "Dulce Bebé" (Pete Seeger), "La Moneda Mágica" (Malvina Reynolds). Reconocimiento, pertenencia: "María Llevaba Su Traje Rojo", "Ya Viene El Tren". Hostilidad, ira: "Simbaya", "No Me Empujes" (Woodie Guthrie), "Que Todos Se Suban Al Tren" (usando la palabra "no"). Tristeza, dolor, muerte: "Ve Y Dile A Tía Rhody", "Tres Graznidos", "Yo Tenía Un Gallito" (usando el estribillo sobre un bebé que llora), "Mamá Tiene Un Bebé" (Woody Guthrie).

Hay canciones sedantes, como "Sshh, Bebé", y canciones que apelan al sentido del humor del niño, como "Jenny Jenkins". Muchas canciones como "Quisiera Ser Una Manzana En Un Arbol", son de final abierto y hay que inventar versos.

En la tradición del canto folklórico ha habido algunas bellas canciones para niños, y en los archivos de la música folklórica existen muchas canciones que se adaptan a cada necesidad. Hay canciones sobre cada sentimiento y situación de vida, canciones disparatadas y

canciones que cuentan historias. Dado que tales canciones han perdurado a través del tiempo, nunca parecen artificiales o "cursis". Añaden vitalidad, belleza y poder a las emociones, imaginaciones y experiencias de los niños. Generalmente son canciones muy flexibles —han pasado por muchos cambios y se adaptan a ellos. Nacieron en el corazón de la gente y han perdurado porque fueron amadas y compartidas.

Muchas de estas canciones se encuentran en libros y discos de música folklórica. Artistas como Pete Seeger, Woodie Guthrie, Ella Jenkins, Malvina Reynolds, Sam Hinton, Marcia Berman y Hap Palmer han escrito y cantado canciones que tienen gran atractivo para los niños.

La música se puede usar de muchas maneras. Uno puede tocar música mientras los niños pintan a dedo o trabajan con arcilla. La música puede ser de fondo o el centro de la actividad. He pedido a los chicos que tracen formas, líneas y símbolos y usen colores mientras la oyen. Las piezas clásicas son especialmente favorables para tomar contacto con los sentimientos y evocar estados de ánimo e imágenes. En su libro *El Darse Cuenta,* John Stevens presenta algunas excelentes ideas para combinar la fantasía con piezas musicales específicas. He aquí un ejemplo (Gabor Szabo: El orador fascinante, Lado 1, surcos 1 y 2. *Impulse* AS 9134):

> Echense sobre el piso dejando espacio a su alrededor y cierren los ojos. Imaginen que son materia inerte en el fondo de un mar prehistórico. Hay agua alrededor: a veces suaves corrientes y otras, violentas y chasqueantes olas. Sientan el fluir del agua sobre su superficie inerte...
>
> Ahora, mientras se desarrolla la vida, se convierten en cierta clase de alga o planta subacuática. Presten atención a los tambores y dejen que los sonidos fluyan dentro de sus movimientos mientras las comentes marinas los mecen...
>
> Ahora conviértanse en un simple animal que se arrastra a lo largo del fondo del mar. Dejen que el sonar de los tambores fluya a través de su cuerpo y dentro de sus movimientos siendo ese animal subacuático...
>
> Ahora muévanse lentamente hacia la tierra..., y cuando la alcancen, extiendan cuatro patas y comiencen a andar sobre la tierra. Exploren su nueva existencia y cómo se mueven siendo este animal terrestre...
>
> Ahora, gradualmente, eríjanse sobre dos piernas y exploren cómo se mueven y existen siendo un animal bípedo...
>
> Ahora continúen moviéndose y abran sus ojos, e interactúen con los otros a través de estos movimientos... (pp. 259-260)

Este tipo de experiencia se puede modificar y adaptar a la edad de los niños y también al espacio que se está usando. Compartir las sensaciones después de este ejercicio es siempre revelador. Se puede pedir a los niños que dibujen sus sentimientos o el animal que vivenciaron.

Los chicos gozan usando pañoletas de gasa mientras se mueven con la música, y les encanta girar al compás del rock, el boogie y otros ritmos contemporáneos.

Los tambores les atraen mucho a los niños —aun los que tenemos pocas aptitudes podemos crear un compás aceptable. Uno puede decir: "Muéstrame qué tipo de ritmo tocarías si te sintieras triste o contento", o "Danos un ritmo y veamos si podemos adivinar los sentimientos que te poseen".

A los niños les encanta utilizar instrumentos rítmicos. Se pueden usar panderetas, maracas, tambores de todo tipo, campanillas —en verdad, cualquier cosa que produzca ruido— para marchar, danzar, llevar el compás mientras escuchan música o acompañan la guitarra, y todo junto puede ser en sí una sinfonía. He grabado los esfuerzos de grupos de niños en una barata grabadora y, para delicia suya, se los he tocado. Ellos irradian una sensación de realización cuando se escuchan tocar, y aprenden el sentido de la cooperación colectiva y la sinergia.

Inventar historias líricas sobre niños o situaciones es entretenido. En una clase una alumna me dijo que inventaría diferentes cuentos sobre un mismo personaje acompañándose con su guitarra. Los chicos le suplicaban que hiciera nuevos episodios. También los niños pueden inventar tales historias.

Me asombra continuamente el poder de la guitarra. Una vez, cuando estaba haciendo mi práctica como maestra, me asignaron un curso de quinto grado y de inmediato me pusieron a cargo de música porque a la profesora jefe le desagradaba esa materia. Cuando pregunté si podía usar mi guitarra, se me dijo que no, que estimularía demasiado a los niños (un concepto errado muy común). En mi último día, ella me permitió llevarla a la clase. Al final de la sesión, una pequeña se me acercó, muy enojada, preguntándome por qué nunca antes la había traído. Se sentía estafada, despojada, y deseé haber insistido al principio. Nunca he encontrado que la música sea sobreestimulante. Por el contrario, en general tiene un efecto tremendamente sedante y calmante. Los padres informan que los chicos llegan a casa canturreando después de alguna de mis sesiones musicales.

Aun los niños más hiperkinéticos se tranquilizan e involucran mucho con la música. Al trabajar con tales niños, a veces los hago

sentarse, y sin decir palabra, tomo mi guitarra; ellos se apresuran a tomar asiento y se quedan muy quietos en su dichosa espera.

Una vez estaba enseñando en un grupo de niños de cuarto grado catalogados como "culturalmente impedidos". Un día la directora entró mientras hacíamos música. Estábamos cantando y yo tocaba en mi guitarra "En Los Bosques Había Un Arbol". Esta canción, que trata de un árbol puesto en un hoyo en el suelo, requiere repetir una larga lista de palabras mientras se va cantando. A menudo yo me equivocaba, pero los chicos recordaban cada secuencia. Estos eran niños que tenían dificultades para aprender y memorizar, y la directora estaba atónita. "Quizás deberíamos enseñarles matemáticas y los demás ramos de esta manera", dijo.

*Gusto*

La lengua es parte importante de nuestro cuerpo, sin embargo, generalmente la damos por descontada. La lengua es muy sensitiva; nos dice cuando las cosas son dulces, acidas, amargas, saladas. La lengua se usa para mascar, tragar y, principalmente, para hablar. Yo experimento estas funciones con los niños para que se tornen más conscientes de lo que hace su lengua. La lengua también nos ayuda a expresar emociones —sacarle la lengua a alguien es una satisfactoria expresión de enojo. (¡En algunas culturas, sacar la lengua es una expresión de saludo!). Además, la lengua es un órgano sensual que a veces da placer erótico. Todos los niños están familiarizados con el placer de lamer. A menudo les hago algún experimento de lamer para acrecentar la percepción de este placer. (Los helados en conos sirven para esto).

Haga que los niños hablen de sabores, que discutan sus gustos favoritos o no tanto. Lléveles muestras para que las saboreen. Hágalos comparar sabores y texturas. La lengua no sólo puede discriminar entre cosas dulces y ácidas, sino que también puede decirnos si algo es duro, apelotonado, blando, áspero, caliente, frío.

Los dientes, labios y mejillas están estrechamente relacionados con la lengua. Asegúrese de incluirlos en discusiones y experimentos.

*Olfato*

Haga que los niños analicen la nariz, las fosas nasales y la respiración; que experimenten con respirar a través de la nariz, la boca, cada fosa nasal; que sientan el aire con la palma de la mano cuando lo exhalan.

Haga que los chicos hablen de olores —favoritos y no favoritos. Entrégueles una experiencia con aromas —florales, frutales, dulces, de

especias. Ponga diversas cosas con diferentes aromas en frascos o envases —perfume, mostaza, regaliz, plátano, salvia, ruda, tajadas de manzana, chocolate, vainilla, jabón, pétalos de flores, cebolla, conos de pino, vinagre, café, cáscaras de naranja, talco perfumado, extracto de limón, apio, virutas de madera, menta.

Vea si los niños pueden reconocer el aroma. Que hablen sobre sus gustos y aversiones, y los recuerdos que les evocaron. Que traigan otras cosas tales como ramas de pino, champú, corteza, hojas, etc.

Pregúnteles: "¿Cómo cambiaría tu vida si no pudieras oler nada, tal como cuando tienes un resfrío y tus narices están tapadas?". Pídales que traten de nombrar diez cosas que no tienen ningún olor. Que den un paseo por la casa, o afuera, y describan los olores que sintieron.

Muchas experiencias sensoriales en realidad involucran una combinación de sentidos. De hecho, probablemente es difícil dar una sola experiencia sensorial que no involucre a más de uno de los sentidos.

*Intuición*

Muchas personas están estudiando aun otra capacidad de la que sabemos muy poco, y esta capacidad parece involucrar algo más allá del reino de lo que es claramente conocido.

Yo veo este sexto sentido como básicamente intuitivo, un conocimiento que reside en alguna parte del cuerpo antes que en la mente. Los animales parecen poseer este sentido y también los niños pequeños. Estoy empezando a poner más atención a la verdad que mi cuerpo parece conocer, antes de que ninguna palabra o pensamiento se haya formado.

He hecho un ejercicio con clientes que involucra este tipo de sentido, para darles más experiencia en confiar en ese lugar interior de sí mismos. Lo llamo el ejercicio sí-no, o a veces ejercicio verdadero-falso. Sugiero al niño una afirmación como: "Me gustan los porotos verdes". Lo instruyo para que conteste verdadero o falso desde esa parte del cuerpo, y no de su mente, que da la respuesta. Para mí, el origen de la respuesta está a veces en el pecho, y otras, justo sobre mi ombligo. Con la práctica uno puede aprender a ponerse en sintonía con esos lugares que parecen encerrar la verdad intuitiva.

Encuentro difícil hablar en forma específica de este sentido, y sin embargo sé que es algo importante que se debe desarrollar. Este sentido se puede ejercitar y mejorar al igual que los otros sentidos. Damos por sentado el oído, la vista, el gusto, el olfato y el tacto, y sin embargo todos tenemos un potencial mucho mayor para usarlos de lo que nos damos cuenta. El sentido intuitivo cubre un amplio espectro

y puede involucrar procesos tales como la fantasía e imaginería, creatividad e imaginación, campos corporales y campos de energía. Algunos sienten que este sentido se relaciona con el espíritu dentro de nosotros —esa parte de nuestra esencia misma que va más allá de la mente y el cuerpo.

Pienso que los ejercicios que abarcan experiencias de fantasía e imaginería mejoran nuestro sentido intuitivo. Cuando pido a un niño que deje que se forme en su mente un cuadro sobre algo —por ejemplo, imaginar símbolos que representen a sus familiares—, creo que él está permitiendo que se desarrolle su sentido intuitivo. Dejar que se formen cuadros mentales cuando se está escuchando música es un buen ejemplo de un ejercicio para abrir nuevos espacios dentro del ser. En su libro *Go See the Movie in Your Head* (Anda a ver la película que hay en tu mente), Joseph Shorr entrega muchas técnicas para mejorar nuestra capacidad de elaborar imágenes a objeto de promover el autocrecimiento. La imaginería guiada es otro proceso que ayuda a las personas a encontrar nuevas aperturas a espacios dentro de sí mismas.

Establecer contacto con la sabiduría interior dentro del yo es tal vez otra forma de emplear el sentido intuitivo. A veces este yo sabio, el yo que conoce las respuestas a las interrogantes que involucran las dinámicas de la vida, se puede contactar a través de la fantasía: uno puede instruir al niño para que se encuentre con un sabio en una montaña con quien pueda conversar y aprender las respuestas a sus inquietudes.

Cualquier fantasía se puede usar para contactar el aspecto sabio y creativo de una persona. Josh, un niño de 8 años, a quien le encantaba usar los teléfonos de juguete de mi oficina, sostenía largas conversaciones conmigo a través de ellos. Un día me instruyó para que le hiciera una pregunta que tenía que ver con "uno de los niños que viene aquí y que tiene problemas". De modo que le dije por teléfono: "Josh, tengo aquí a este niño que se niega absolutamente a irse a la cama cuando su mamá quiere (esté era un problema en la familia de Josh). ¿Qué puedo decirle a ella que haga?". El contestó: "Cuelga y volveré a llamarte". Después disco un número y gritó: "¡Hola! ¡Hola! ¿Está ahí el Hombre de Marte? ¿Sí? Bien. Necesito un consejo". Luego preguntó al Hombre de Marte qué podía hacer con mi niño-problema, escuchó con gran atención, colgó y simuló llamarme nuevamente. Tomé el teléfono y me dijo: "Violet, di a su mamá que necesita hacer un trato con él. El se pone a ver TV por media hora después que su hermana se vaya a la cama y luego él irá a acostarse sin problemas".

Jugamos varias veces este juego (a pedido de Josh), tocando muchas de sus dificultades en casa y consigo mismo. En otra sesión dije:

"Josh, tengo aquí a un niño que juega béisbol en un equipo de la Pequeña Liga, pero como el entrenador no lo deja lanzar, le dan unas violentas pataletas y eso disminuye su rendimiento, y sin embargo no abandona el equipo. Ni siquiera permite que su madre hable con el entrenador y ella está realmente trastornada con este asunto". Josh, tras escuchar algún rato al Hombre de Marte, dijo: "El Hombre de Marte dice que el entrenador debería darle más oportunidades de lanzar para que así él aprenda. Una vez lo hizo y no resultó muy bueno, así que ahora sólo pone al mejor lanzador, ¿entonces cómo va a aprender a lanzar este chico? A él le ENCANTA lanzar". En seguida puso a un lado el teléfono y dijo en voz baja: "Si mi mamá habla con él, todos lo sabrán y pensarán que soy un bebé". En ese instante se derrumbó sollozando. Durante un rato discutimos los diversos aspectos de la situación. Después Josh dijo: "Quizás pueda encontrar otra forma de practicar lanzamientos, y después decírselo al entrenador y él me dejará probar de nuevo".

*Sentimientos*

Algunos niños no están familiarizados con lo que son los sentimientos. Esta parece una afirmación extraña, pues los niños ciertamente sienten. Pero encuentro que los chicos tienen una capacidad limitada para comunicarlos. Además tienden a ver todo en blanco y negro. Encuentro que es muy útil entregarles experiencias con la vasta variedad de sentimientos y sus matices. También hay juegos y ejercicios que ayudan a los niños a contactarse con sus propios sentimientos.

Leer un libro sobre los sentimientos como *Feelings Inside You and Outloud Too* (Los sentimientos dentro de ti y también en voz alta) o *Grownups Cry Too* (Los adultos también lloran) es una buena manera de empezar a hablar sobre lo que siente la gente. Creo que hablar sobre los sentimientos es un primer paso importante con los niños. Ellos necesitan saber qué tipos de sentimientos existen, que todo el mundo tiene sentimientos, que los sentimientos se pueden expresar, compartir y comentar. También necesitan aprender que pueden escoger la forma de expresar sus sentimientos. Los niños necesitan familiarizarse con las múltiples variaciones de sentimientos para ayudarlos a tomar contacto con lo que *están* sintiendo. Algunas de las palabras de sentimientos sobre las que he conversado con los niños son: feliz, bueno, orgulloso, iracundo, atemorizado, herido, molesto, decepcionado, frustrado, especial, privado, malo, enfermo, ansioso, preocupado, contento, tranquilo, nervioso, tonto, lúgubre, en blanco, culpable, arrepentido, jovial, seguro, fuerte, débil, comprendido, cansado, dolor, soledad, amor, predilección, celos, envidia, alegría, deli-

cia, vergüenza, desagrado, lástima, empatia, comprensión, admiración, pena.

Converso con los niños sobre la relación del cuerpo con los sentimientos, que todos los sentimientos se vivencian mediante sensaciones corporales y se expresan a través de la musculatura del cuerpo. Nuestros patrones de postura corporal y respiración manifiestan lo que estamos sintiendo. Experimentamos con la exageración de varios movimientos y posturas que podrían indicar ciertas emociones. Cuando el niño se siente triste, atemorizado, furioso o angustiado mientras está conmigo, puedo ayudarlo a sintonizarse con su cuerpo y percatarse de lo que está haciendo con él en el momento de expresar ese sentimiento.

A veces trabajamos de adentro hacia afuera. Si uno se sintoniza con su cuerpo, puede saber lo que está sintiendo. Conversamos sobre cómo eludimos, alejamos, encubrimos, ocultamos, tapamos los sentimientos. El cuerpo, sin embargo, almacena el sentimiento, no lo expulsa. Sólo cuando reconocemos nuestros sentimientos y los vivenciamos, podemos liberarlos y usar todo nuestro organismo en otros menesteres. De otro modo, una parte de nosotros está continuamente albergando los sentimientos que ignoramos, dejándonos sólo con una parte de nosotros mismos para el proceso de vivir. Aprendamos entonces a escuchar a nuestro cuerpo para llegar a nuestros sentimientos.

Una técnica llamada el continuum de la atención *(awareness continuum)* es un excelente método para ayudarnos a estar más conscientes de nuestro cuerpo. Consiste en un juego que el niño y yo practicamos a veces, en el que nos turnamos para informar acerca de nuestras percepciones internas y externas.

Percibo tus ojos azules (externo). Percibo que mi corazón está latiendo (interno). Veo la luz brillando a través de la ventana. Siento la boca seca. Observo tu sonrisa. Recién me percaté de que tengo los hombros encogidos.

Durante este juego se evidencia que nada permanece igual; nuestro entorno está siempre cambiando y nuestras sensaciones corporales también.

Pongo mucha atención al cuerpo, postura, expresión facial y gestos del niño. A veces puedo llamar su atención hacia un gesto en particular, pidiéndole que lo exagere. El niño que estaba balanceando la pierna exageró este movimiento a pedido mío y se dio cuenta que quería patear a la persona de quien estaba hablando. El patear el cojín/persona hizo aflorar sus sentimientos de ira hacia esa persona —sentimientos que habían estado obstaculizando e interrumpiendo el sano flujo de su proceso.

El niño que se sienta encogido mientras me habla, descubre, cuando le pido permanecer en tal posición o encogerse aún más, que está muy temeroso de mí y de lo que sucederá en nuestras sesiones. A medida que esto aflora podemos manejarlo.

*Relajación*

A veces los niños necesitan tanta ayuda como los adultos para aprender a relajarse. Los chicos aprietan los músculos, se ponen tensos, sufren de dolores de cabeza y estómago, se sienten cansados o irritados. La tensión física y emocional se expresa a veces a través de conductas que a primera vista parecen irracionales. Si uno le enseña a los niños a relajarse, ello puede aliviar su tensión y a menudo les ayuda a expresar la fuente de ésta. Los maestros consideran que dar a los niños muchas oportunidades de relajarse en el aula puede ser beneficioso para todos.

La imaginería es una buena ayuda para la relajación. Los niños pequeños responden bien a ejercicios como éstos, tomados de *Talking Time* (Hablando del tiempo):

> Finge ser un mono de nieve. Fuiste hecho por algunos niños y ahora te han dejado allí solo. Tienes cabeza, cuerpo, dos brazos que sobresalen y te paras sobre unas robustas piernas. La mañana está hermosa, el sol está brillando. Pronto el sol se pone demasiado caluroso, sientes que te estás derritiendo. Primero se derrite tu cabeza, luego un brazo, después el otro. Gradualmente, poco a poco, empieza a derretirse tu cuerpo. Ahora sólo te quedan los pies y éstos también comienzan a derretirse. Pronto no eres más que una poza de agua en el suelo.
>
> Simulemos que somos las velitas de una torta. Puedes elegir el color que quieras. Primero estamos de pie, altos y rectos. Parecemos soldaditos de madera. Nuestros cuerpos están rígidos como las velas. Ahora está saliendo un sol muy cálido. Empiezas a derretirte. Primero se inclina tu cabeza... luego tus hombros... después tus brazos... tu cera se está derritiendo lentamente. Tus piernas se doblan... lentamente... lentamente... hasta que estás completamente derretido y no eres más que una poza de cera en el suelo. Ahora aparece un viento frío y sopla "fff... fff... fff" mientras vuelves a pararte erguido y alto. (p. 19)

La relajación no implica que los niños deban estar tendidos. A menudo el doblar y estirar el cuerpo ayuda mucho más a que uno se relaje. Los ejercicios de yoga son excelentes. En el mercado hay varios

libros de yoga para niños. Uno que he usado se llama *Let's Do Yoga* (Hagamos yoga), de Ruth Richards y Joy Abrams. Tiene magníficas ilustraciones e instrucciones fáciles de seguir. *Yoga for Children* (Yoga para niños) también es bueno, tal como *Be a Frog, a Bird, or a Tree* (Sé una rana, un pájaro o un árbol).

*The Centering Book* (El libro del concentrarse) da algunos de los mejores ejercicios de relajación y respiración para niños que he encontrado:

> Cerremos los ojos. Ahora tensa cada músculo de tu cuerpo al mismo tiempo. Piernas, brazos, mandíbulas, puños, cara, hombros, estómago. Mantenlos así... tensos. Ahora relájate y siente la tensión que sale a borbotones de tu cuerpo. Deja que toda la tensión fluya hacia afuera de tu cuerpo y tu mente... reemplazando la tensión con calma, energía pacífica... dejando que cada inspiración que hagas le brinde serenidad y relajación a tu cuerpo... (pp. 46-47)

Conducir al niño en una agradable y placentera fantasía guiada también funciona bien. A veces pido al niño cerrar los ojos e ir a algún lugar muy confortable en su fantasía —un lugar que conozca y le agrade, o uno que él se imagine bonito. Después de un rato le pido que regrese a la sala. Esta experiencia lo deja fresco, relajado y mucho más presente.

A veces al comenzar con un grupo puedo sentir la tensión de los niños revolotear por la sala. Puedo pedirles que cierren los ojos y respiren profundo, dejando escapar los sonidos al exhalar, e imaginen que están de vuelta en la situación en que estaban antes de venir a la sesión. Les pido terminar, mentalmente, lo que sea necesario terminar y que pareciera haber quedado sin atención, y después volver gradualmente a la sala, abriendo muy lentamente los ojos. Completamos este ejercicio invitando a los niños a mirar en torno a la sala y hacer contacto visual con los demás. Este ejercicio nunca falla en reducir la tensión y poner más en la situación presente a cada uno.

### *Meditación*

La meditación es una excelente forma de aprender a relajarse, y los niños llegan a ser buenos meditadores. *The Centering Book, The Second Centering Book* (El segundo libro del concentrarse) y *Meditating With Children* (Meditando con niños) dan buenas sugerencias para ayudar a los niños a aprender el arte de la meditación. He aquí un ejemplo de uno de los ejercicios de *Meditating With Children:*

> Cierra los ojos y siente que estás en un océano de luz azul; siente y cree que estás en una ola en ese océano y que flotas arriba y abajo, suavemente arriba y abajo, tal como una ola. Ahora siente que te disuelves y desapareces en ese océano tal como la ola, aaah, siéntela relajándote. Ahora eres uno con el océano de luz azul y no hay ninguna ola, ninguna diferencia entre ti y el océano. Ahora escucha... muy tranquilamente dentro de ti... oye el ruido del mar dentro de tu cabeza y siente que te estás haciendo uno con ese sonido. Ahora el sonido se está desvaneciendo y la ola comienza a volver, tal como la ola en el océano regresa después de haber desaparecido y se convierte en otra ola y otra y otra hasta que baña la playa y nosotros abrimos los ojos. (p. 66)

Después de este ejercicio, los niños pueden pintar a dedo o moverse como olas al compás de la música.

He usado una campanilla para ayudar a los chicos a meditar, diciéndoles que escuchen el sonido hasta que se desvanezca. Yo continúo este proceso durante un rato —haciendo tintinear la campanilla y siguiendo el sonido hasta que desaparece.

Si usted no está familiarizado con la meditación, lea un librito llamado *How To Meditate* (Cómo meditar), de Lawrence LeShan. Este libro comenta clara y concienzudamente la meditación, explicando sus variedades y dando instrucciones simples de cómo meditar.

La meditación y el concepto de centrarse están estrechamente relacionados. La meditación nos devuelve al yo, y ésta es la esencia del concepto de centrarse.

He aquí una variación de un ejercicio aikido que he enseñado a los niños para traerlos de regreso a sí mismos, para ayudarlos a sentirse fuertes, tranquilos y centrados. Yo misma hago este ejercicio con frecuencia, y para mí tiene un efecto inmediato de concentración.

"Ponte de pie, siéntate o tiéndete —la posición no es importante. Cierra los ojos. Respira hondo dos veces, exhalando cada vez el aire con un sonido. Ahora imagina que tienes una esfera de luz suspendida sobre tu cabeza. No toca tu cabeza, sino que flota sobre ella. Es redonda y luminosa, llena de luz y energía. Imagina ahora que de esta esfera manan rayos de luz hacia tu cuerpo. Estos rayos vienen continuamente, ya que la esfera tiene más de los que necesita y está recibiendo constantemente nueva energía luminosa de otra fuente. Estos rayos o haces de luz entran a tu cuerpo por tu cabeza. Entran fácil y suavemente. A medida que entra cada rayo, imagina que se dirige hacia una parte especial de tu cuerpo. Imagina que un rayo entra por tu cabeza en dirección a tu brazo izquierdo, hasta llegar a tus dedos, después sale de las yemas de tus dedos y penetra el suelo. Otro rayo

baja por tu brazo derecho y sale. Otro pasa a través de tu espalda, otro por tu pecho y otros por tus costados. Uno entra por tu pierna izquierda y otro por la derecha. Continúa bañando el interior de tu cuerpo con estos rayos de luz hasta que sientas que es suficiente. Se sienten tibios y gratos al traspasar todo tu cuerpo. Cuando estés satisfecho, abre lentamente los ojos".

*Movimiento Corporal*

Lise Liepmann, en su libro *Your Child's Sensory World,* clasifica el movimiento como uno de nuestros sentidos. "El movimiento, o percepción kinestésica, es un tipo de sensación táctil internalizada. Es lo que sentimos cuando trabajan nuestros músculos, tendones y articulaciones".

La forma en que nos paramos y movemos, cómo usamos el cuerpo, cómo se siente, cómo se le mejora, es un asunto tan importante que sería presuntuoso pensar que en unos cuantos párrafos puedo hacerle justicia. Sólo puedo dar unas pocas sugerencias para hacer trabajo corporal con niños, y espero que el lector lea algunos de los libros disponibles en este campo.

El bebé usa totalmente su cuerpo. Observe el ensimismamiento del infante cuando examina sus manos y dedos, y más adelante, cuando se deleita con sus nuevas destrezas corporales —patalear, agarrar, darse vueltas, levantar el torso, dejarse caer. A medida que crece, observe su ensimismamiento para coger pequeños objetos entre los dedos índice y pulgar al descubrir el control muscular fino. Observe al niño cuando gatea, se alarga, se extiende, se retuerce y da vueltas y cuando finalmente puede pararse, caminar, correr, saltar y brincar. El niño parece tener una energía ilimitada y se lanza a cada actividad corporal con total concentración. A veces se le presentan dificultades, pero no desiste. Ensaya una y otra vez, practicando y practicando, hasta que finalmente se deleita con su triunfo.

Pero en algún momento de la niñez ocurre algo que empieza a bloquear este proceso. Quizás una enfermedad, o que los padres se atropellan para ayudarlo, o que el niño llora con frustración mientras los padres no saben bien qué hacer, o una sutil o franca desaprobación del goce corporal, o críticas por una torpeza o desmaño iniciales. Suceden muchas cosas que nos restringen corporalmente. Se establece la competencia, perpetuada por el marco escolar, y el niño se restringe aún más en su intento de cumplir las expectativas de los otros. Empieza a contraer los músculos en ciertas formas para no derramar lágrimas o reprimir su ira o porque está asustado. Encoge los hombros y acorta el cuello para defenderse de ataques o palabras, o para ocultar, en el caso de las niñas, el desarrollo de su cuerpo.

Cuando los niños se desconectan de su cuerpo, pierden un sentido del yo y también mucha fuerza física y emocional. Así que necesitamos enseñarles métodos que les sirvan para recuperar su cuerpo; necesitamos ayudarlos a conocer su cuerpo, sentirse cómodos con él y aprender a usarlo nuevamente.

La respiración es un aspecto importante de la percepción corporal. Observe que cuando uno está asustado o angustiado, su respiración se torna poco profunda. Así es como perdemos gran parte de nuestra capacidad corporal. Por eso son importantes los ejercicios respiratorios. Comparamos la respiración superficial con la profunda. Aprendemos a sentir los efectos de la respiración profunda a través de diversas partes de nuestro cuerpo y notamos una expansividad y calidez mientras lo hacemos. Hablamos sobre la diferencia en sensaciones cuando respiramos profundamente, y lo que imaginamos que estamos haciendo cuando contenemos la respiración. Contener la respiración parece ser una protección, un escudo, un retener al yo. Pero cuando hacemos esto, estamos aún más indefensos. Experimentamos con el contraste entre lo que podemos hacer cuando contenemos la respiración y lo mucho más que podemos hacer cuando respiramos hondamente.

Una gran cantidad de jóvenes con los que he trabajado han utilizado la respiración profunda para rendir pruebas y han informado de sus buenos resultados. Un joven de 17 años sufría de grave angustia ante sus exámenes. Estudiaba y sabía la materia, pero cada vez le iba mal debido a su temor y ansiedad. Me dijo que su mente quedaba en blanco, que a veces tiritaba tanto que apenas podía sujetar el lápiz y que su corazón latía tan rápido que se sentía mareado. Además de tratar sus sentimientos básicos de inseguridad, sus expectativas, etc., hablamos sobre la respiración. El necesitaba armas inmediatas para ayudarse. Cuando empezó a comprender el funcionamiento de su cuerpo y lo que se estaba haciendo al no permitirse respirar, comenzó a practicar prestando atención a su respiración en esas ocasiones. Experimentó con algunos ejercicios de concentración que practicamos y empezó a adquirir el hábito de respirar profundamente, para que pudiera llegar más oxígeno a sus pies y piernas y especialmente a su cerebro. Su compostura durante los exámenes mejoró en forma drástica.

Los niños sufren de ansiedad cada vez que deben enfrentar situaciones nuevas —mudarse de casa, cambiar de profesor, ingresar a un grupo nuevo, etc. Algunos niños que he visto se rehusan a experimentar cualquier situación y/o actividad nueva debido a su intensa angustia.

Hay una estrecha relación entre oxígeno, angustia y excitación.

Mientras más excitación sienta la persona, más oxígeno necesita para apoyar la excitación. Cuando no inhalamos suficiente aire, sentimos ansiedad, en lugar del sentimiento más placentero de excitación. Puede ser excitante enfrentar algo nuevo. La anticipación y visualización de situaciones nuevas a menudo se convierte en angustia, y no en una merecida excitación. Respirar hondo puede despejar la angustia y permitir que los sentimientos placenteros y excitantes se extiendan por todo nuestro cuerpo y nos den la sensación de fuerza y apoyo que necesitamos en tales ocasiones.

Los niños hiperkinéticos no se sienten en control de su cuerpo, aunque hacen muchos movimientos sin orden ni concierto. Los ejercicios de control corporal son esenciales para ellos y los divierten. Un grupo de estos niños, todos de 11 años, inventaron un juego que querían practicar una y otra vez. Nos parábamos en un círculo de ocho niños y dos adultos en mi diminuta oficina, creando al medio del círculo un espacio muy pequeño donde colocábamos varios almohadones grandes. Cada niño se turnaba para ir al medio y hacer algún acto de destreza, que generalmente consistía en caer de alguna manera sobre los almohadones. Debido al limitado espacio, la caída tenía que ser muy controlada. Algunos caían de espaldas, otros de bruces, etc. A ellos les *encantaba* hacerlo, jugando largo rato, esperando pacientemente su turno, aplaudiendo entusiasmados cuando alguno inventaba una forma novedosa de caer. Pensando sobre esta experiencia, intenté descifrar por qué les gustaba tanto. (A veces me sorprendo preguntando, como imagino sucede a muchos de ustedes: "¿Es terapia esto?"). Finalmente me di cuenta que estos niños, la mayoría clasificados como hiperkinéticos en sus escuelas, estaban gozando una sensación de control corporal.

Los niños también disfrutan en mi oficina usando saquitos de porotos, pelotas de ping-pong, bolitas y otras cosas similares. Hay diversos juegos que uno puede inventar para ayudarlos a vivenciar el movimiento y control muscular. Un niño usó un bate como raqueta y lo pasó de maravilla lanzándome una pelota de ping-pong.

Un excelente recurso para ejercicios de movimiento corporal es el libro *Movement Games for Children of All Ages* (Juegos de movimiento para niños de todas las edades). El movimiento corporal está estrechamente relacionado con todo el campo de la dramatización creativa, ya que las mejores improvisaciones exigen un alto grado de compromiso y control corporal. En libros dedicados al teatro se pueden hallar muchas ideas útiles, y en mi comentario sobre la improvisación dramática no puedo evitar hablar acerca del movimiento corporal. Mi comentario aquí, por consiguiente, se limitará a experiencias que sólo involucran el uso del cuerpo.

Ahora hay consenso en que el movimiento corporal y el aprendizaje están interrelacionados. Es característico que los niños con trastornos de aprendizaje también manifiesten un retraso en el desarrollo de sus capacidades motoras. Parecen lerdos y torpes y a veces les cuesta amarrarse los zapatos, andar en bicicleta, etc. La frustración y descontento resultante agrava el problema y ocasiona que el niño evite las actividades mismas que necesita emprender, alejando aún más el sentido del yo.

Recientemente ofrecí una conferencia a un grupo de profesores, orientadores y sicólogos en una escuela secundaria, sobre cómo podían ayudar a mejorar la autoestima de sus alumnos. Hablé acerca de la necesidad de reconocer que los niños tienen sentimientos y son seres humanos —que lo que sienten, y lo que está sucediendo en sus vidas, tiene mucho que ver con cuánto aprenden en la sala de clases. Creo que muchas escuelas se están volviendo más mecanicistas y menos humanistas, con efectos dañinos en el proceso de aprendizaje. Pienso que los maestros necesitan empezar a darse el tiempo en sus clases para contactarse con sus alumnos como seres humanos iguales, y que las escuelas y quienes las administran deben concederles ese tiempo para facilitar un mejor aprendizaje.

Me referí especialmente a la educación física en las escuelas. La mayoría de los alumnos de educación media y superior con quienes he trabajado *aborrecen* la educación física. Puede que les gusten algunos deportes específicos, pero incluso éstos de algún modo pierden atractivo a menos que el niño sea un muy buen atleta. Hablé sobre lo penoso que es esto, ya que al profesor de educación física se le da el período completo para trabajar con el movimiento y la percepción corporales —ambos aspectos importantes de la percepción sensorial. A diferencia del profesor de matemáticas o ciencias, el profesor de educación física está en posición de ayudar a un niño a expresar algunos sentimientos que puedan estar bloqueando su atención a las lecciones del día, sin tener que "robar" tiempo a su propio programa.

Me conmovió la reacción de los profesores de educación física. Hablaron sobre las metas que les imponen sus supervisores y las exigencias programáticas que también deben cumplir. Simplemente no les queda tiempo para prestar atención a necesidades individuales, ni para promover el gozo y la autopercepción dentro del programa de educación física. Se resignaban a lo que tenían que hacer, y mientras hablaban, la desesperanza inundaba el ambiente. ¡Otros maestros expresaron *sus* necesidades de ser tratados como seres humanos, de que se les diera la oportunidad de expresar *sus* sentimientos!

Yo recién terminaba de dar una ojeada a *The New Games Book* (El Libro de los Juegos Nuevos) y a *The Ultimate Athlete* (El Atleta Fun-

damental), de George Leonard. Ambos libros proponen una dimensión enteramente nueva para el área de educación física, deportes, juegos y el uso del cuerpo —una dimensión que enfatiza la participación de todos; el goce de jugar y vivenciar el flujo, movimiento y energía del cuerpo; y la cooperación y armoniosa interacción entre los jugadores. Presenté estos libros a los profesores con la esperanza de que de alguna manera pudieran hacer algunos cambios en los programas de educación física. Ciertamente estaban entusiasmados, aunque no optimistas, de llevar estas ideas a la práctica.

El modo en que jugamos nos dice mucho sobre cómo somos en la vida. Mientras más aprendemos acerca de cómo somos en la vida, más opciones tenemos para ensayar nuevas formas de ser si la actual no nos satisface tanto como quisiéramos. Un juego que he usado para focalizar nuestro modo de ser jugando, y por consiguiente, nuestra posición ante la vida, se llama "retrocede". Dos personas se paran frente a frente a un poco menos del alcance de un brazo, con los pies firmes en el suelo y separados unos treinta centímetros. El objetivo del juego es desequilibrar a la otra persona —pierde la que levanta o mueve un pie. Ambas tratan de hacer esto sólo con el contacto de sus palmas. Cada una debe mantener las palmas abiertas y puede golpear (con ambas manos juntas o sólo con una), inclinándose, esquivando, retorciéndose, siempre y cuando ambos pies permanezcan firmemente asentados y sin moverse del suelo. Es interesante practicar este juego con una diversidad de parejas: del mismo sexo, del sexo opuesto, alguien más alto, más bajo, mayor, etc. Después de terminar el juego, comentamos la estrategia empleada y los sentimientos que vivenciamos cuando nos enfrentamos con cada compañero.

La forma en que movemos nuestro cuerpo se relaciona estrechamente con nuestra capacidad de ser asertivos, con nuestros sentimientos de confianza y autoapoyo. Una experiencia que evidencia esta correlación involucra el uso de la poesía haiku. En un taller sobre mimos al que asistí hace algún tiempo, aprendí tanto acerca de mí misma a través de este ejercicio, que desde entonces lo he estado usando con otras personas. El primer verso del haiku se lee en voz alta, y la persona que está haciendo el ejercicio se mueve espontáneamente en alguna forma que exprese las palabras que ha oído. Después se lee el verso siguiente y se ejecuta otro movimiento, y así sucesivamente. Por ejemplo:

*La blanda nieve se está derritiendo* (dejarse caer al suelo lentamente).

*Lejos en las brumosas montañas* (hacer un ademán con un brazo en un amplio movimiento envolvente, mientras el otro brazo se mueve en forma ondulante; bajar la cabeza a las rodillas; después erguirse con los brazos extendidos).

*Un cuervo graznando* (adoptar la posición de un ave en vuelo).

Al principio los movimientos pueden ser rígidos y torpes. Con la práctica se hacen fluidos, expansivos, más espontáneos y variados.

A los niños les encanta moverse al compás de distintos tipos de música. He usado un toque de tambor, cambiando el ritmo cada cierto tiempo. O puedo pedirles que caminen tiesos, sueltos, como si fueran entre hierbas altas, como si anduvieran por arenas movedizas o lodo, a través de un curso de agua, sobre guijarros, como si el pavimento estuviera muy caliente, etc. A veces simulamos ser diversos animales, o un niño se mueve como cierto animal y tenemos que adivinar cuál es. O ensayamos qué se siente al retorcerse, rodar, reptar como un gusano, serpear como una culebra, enrollarse y hacer otros movimientos fuera de lo común. A menudo nos movemos con los ojos cerrados.

He mencionado el uso del garabateo para ayudar a los niños a ser más libres con sus expresiones artísticas. Una terapeuta de movimiento que tomó mis clases, descubrió que si usaba el garabateo antes de una sesión de movimiento con sus clientes, ello los ayudaba a soltarse en sus expresiones de movimiento.

Toda emoción tiene su contrapartida física. Ya sea que estemos asustados, furiosos o alegres, nuestros músculos reaccionarán de alguna manera. A menudo reaccionamos en forma constrictiva, reteniendo la expresión natural. Aun en la excitación y la alegría tendemos a reprimir la plena respuesta natural de correr, bailar y gritar.

Los niños no sólo se contactan con lo que sus músculos hacen cuando se les pide moverse en formas específicas que expresen emociones (por ejemplo, ira), también descubren modos de exteriorizar más que de interiorizar. Encuentro que el mejor método para lograr que los niños hagan esto es inventar algún tipo de historia donde, por ejemplo, a un niño le sucede algo que lo hace enojarse mucho. "Sé ese niño y muévete por la sala para expresar tus sentimientos de enojo. Inventa una danza iracunda".

En *Movement Gantes for Children of All Ages,* Esther Nelson sugiere este fascinante juego:

> Desata un globo lleno de aire, pero sostenlo por el cuello, lánzalo al aire y ve lo que pasa. El hace su propio baile endiablado, se hunde, se dobla, gira, se dispara a medida que el aire escapa. Haz la prueba con varios globos --obsérvalos. Cada uno se mueve de un modo diferente. Pida a los niños que describan en palabras los movimientos de los globos. Hablen de la forma y dirección de los movimientos y traten de encontrar un lenguaje vivido —se precipitan, viran, saltan como un chorro, se empinan y zumban.

> Luego, cuando los niños estén activamente involucrados, pídales que sean los globos que pierden su aire... Recuérdele a estos "globos" que cada parte suya debe moverse, que nada se puede dejar de lado o inactivo. Siga usando las palabras descriptivas que los niños han aportado. Estas ayudarán a mantener frescos y vivaces los movimientos, (p. 32)

El juego de las estatuas siempre ha atraído a los niños. En este juego, una persona balancea a otra y cuando la suelta se congela en una postura. Entonces debemos adivinar qué es. Una variación es hacer que los niños se muevan al son de un tambor o música y, cuando la música pare, se congelen en una posición.

En un ejercicio que he usado muchas veces, pido a los niños que cierren los ojos y recuerden una época en que se sentían más vivos. Los estimulo a revivir ese tiempo en fantasía, a recordar los sentimientos, lo que estaban haciendo y cómo sentían su cuerpo. He pedido a los niños levantarse y moverse de cualquier forma que deseen, para expresar los sentimientos vivenciados en aquella etapa llena de vida. Este ejercicio es especialmente eficaz con adolescentes que tal vez necesiten contactarse con aquel sentimiento perdido de sentirse vivos.

A veces después de un dibujo, suelo pedir a la persona que adopte una pose o haga un movimiento para enfatizar lo que expresa el dibujo. Tras dibujar nuestros aspectos débiles y fuertes, nuevas áreas ocultas surgen con la expresión corporal. Una joven, por ejemplo, se tendió en el suelo para expresar su debilidad. Desde esa posición brotó un caudal de sentimientos. El movimiento puede ser un importante medio para enfatizar lo que se expresa en cualquier ejercicio de expresión que se realice a través de la escultura, la arcilla, el collage, etc.

En *Left-Handed Teaching* (Enseñanza de zurdos), Gloria Castillo describe numerosas actividades que involucran el uso de sábanas. Cada niño tiene una sábana de dos plazas que usará con diversos fines. La sábana del niño se convierte en un espacio especial de su propiedad, un espacio que le puede servir para tenderse, rodar, protegerse, crear fantasías, danzar. Mientras el niño yace sobre o bajo su sábana privada, entra rápida y fácilmente dentro de fantasías guiadas. He aquí uno de los ejercicios de ese libro:

> Siéntense en círculo, sin tocarse.
> Pónganse su sábana sobre la cabeza.
> Ahora traten de pensar en cómo se sienten cuando nadie los quiere.
> Saben que están en un círculo. Cuando gusten, sepárense del círculo en cámara lenta.

> Busquen un lugar donde detenerse.
> Estás solo. No hay nadie cerca. Sólo tú, la sábana y el suelo. Quédate completamente solo durante un rato. (Permítales alrededor de tres minutos).
> Ahora tiéndete en el suelo —aún cubierto con tu sábana.
> Enróllate en tu sábana lo más apretado que puedas. Quédate muy quieto. Siente la sábana envolviéndote.
> Ahora empieza a rodar. Si topas con alguien, puede que aún sientas deseos de estar solo. Si es así, aléjate. Si quieres estar cerca de alguien, permanece cerca de cualquier persona a quien puedas tocar.
> Regresa al círculo.
> Comenta lo que ha sucedido. ¿Cómo te sientes cuando estás solo? ¿Te recuerda esto alguna oportunidad cuando estabas realmente solo?
> ¿Qué sentiste cuando otra persona te tocaba después de haber estado solo por un rato? (p. 207)

En un taller de movimiento al que asistí, el líder apiló grandes pedazos de tela de diferentes colores al centro de nuestro círculo. Observé una linda tela violeta (sólo en los últimos años he sentido preferencia por este color, ya que he aprendido a querer mi nombre), pero opté por esperar hasta que hubiese pasado la arrebatiña inicial por las telas. El paño violeta quedó a mi disposición y lo cogí de la disminuida pila. El ejercicio comprendía usar nuestra tela para envolvernos, tendernos, acurrucarnos, girar o retorcernos mientras bailábamos. Se nos dijo que nos convirtiéramos en diversos personajes mientras girábamos al compás de distintos ritmos, y que luego creáramos nuestra propia danza con nuestra propia música interior. Cuando miraba a mi alrededor podía ver que cada persona estaba involucrada con su propio drama, tal como yo. Finalmente me tendí acurrucada en mi tela, vivenciando mis sensaciones, emociones, recuerdos y mi cuerpo —todos éstos parecían estar envueltos en mi paño violeta. Después escribimos sobre nuestra experiencia (en cualquier forma que quisiéramos). El grupo compartió algunas emocionantes experiencias, algunas de las cuales tenían relación con lo que representaba el color de la tela, otras con sensaciones provenientes de los movimientos corporales. Yo compartí este poema que escribí:

Yo quiero el violeta
Pero no me abalanzo
Está allí para mí
Finalmente lo tomo

**Me siento triunfante**
**Sólo lo quiero para envolverme**
**El representa todos mis estados de ánimo**
**Gozo, pesar, tristeza, alegría**
**Y por sobre todo**
**Yo**

**Me siento cerca de mi madre que me dio este nombre.**
**Me siento cerca de mi niñez que sobrevivió a este nombre.**
**Me siento cerca de la niña que sufrió el dolor.**
**Me siento cerca de la niña que rió y gozó.**
**Me siento cerca de todo mi ser, ahora.**

CAPÍTULO 7

# DRAMATIZACIÓN

*Dramatización Creativa*

Era el turno de Alien. Se acercó al montón de tarjetas en medio del círculo y cogió una. A Alien, de 9 años, le costaba leer, así es que me pidió ayuda. Murmuré en su oído: "Dice: 'Vas caminando por la vereda y ves algo. Te agachas, lo recoges y lo miras'. Nosotros tenemos que adivinar qué es por lo que haces con él". Respiró hondo, enderezó su habitual postura gacha y empezó a dar zancadas por la sala. De pronto se detuvo, miró hacia abajo, abrió la boca y los ojos y extendió los brazos en un gesto de sorpresa. Se inclinó, tomó el objeto imaginario y lo examinó atentamente. Pensé que podría ser una moneda —por la forma en que lo tocaba, podía ver que era redondo. Pasó sus dedos por encima. No, no era una moneda. Ahora se lo estaba acercando al oído y lo agitaba. Ahora estaba haciendo otra cosa. Miré con mayor atención. Estaba haciendo un movimiento de torsión como si quisiera desatornillar algo. Debe ser un frasquito. Miró hacia adentro, lo agitó hacia abajo. Estaba vacío. Se llevó la mano al bolsillo, sacó algo imaginario y lo puso en el envase, volvió a atornillarlo, se lo echó al bolsillo y, con una gran sonrisa y los ojos brillándole, avisó que había terminado. Los niños le gritaban disparatadas soluciones. Finalmente alguien lo adivinó: una cajita redonda de metal dentro de la cual puso una moneda. Yo estaba encantada cuando Alien, sonriendo, se sentó directamente en el suelo entre dos niños con el resto de nosotros. ¿Podía éste ser el mismo Alien de semblante tenso e inescrutable que generalmente se sentaba solo, agachado?

La actuación ayuda a los niños a acercarse a sí mismos, pues les permite salirse de sí mismos. Esta afirmación aparentemente contradictoria sí tiene sentido. Cuando los niños actúan, en realidad jamás dejan de ser ellos mismos; usan *más* de ellos mismos en la experiencia de improvisación. En el ejemplo anterior, Alien usó todo su ser —mente, cuerpo, sentidos, sentimientos, espíritu— para alcanzar su objetivo. Habitualmente parecía un chico tímido, introvertido, que se

sentaba aparte, casi hecho un ovillo, como para contenerse a sí mismo. Con la licencia del drama (y la confianza que estaba vivenciando dentro del grupo), pudo apelar a toda su capacidad. Y cuando se sentó, era evidente, por su postura y expresión facial, que había reforzado el contacto consigo mismo, y así entonces, podría contactarse mejor con los demás.

Carla, de 7 años, vino para su primera sesión después de las vacaciones de Navidad y se derrumbó en el suelo sobre un gran cojín. "Estoy demasiado cansada como para hacer algo", dijo. Le sugerí que jugáramos y saqué el *Taíking, Feeling, and Doing Game* (Juego de hablar, sentir y hacer). Se echan los dados y en un tablero se mueve un marcador el número de espacios que indica el dado. Si aterrizamos en un cuadrado amarillo, tomamos una tarjeta amarilla; cuadrado blanco, tarjeta blanca; cuadrado azul, tarjeta azul. Cada tarjeta hace alguna pregunta o da alguna instrucción. Muchas de las tarjetas tienen un marcado sabor a improvisación dramática.

Carla aterrizó en un espacio blanco. La tarjeta decía: "Acabas de recibir una carta. ¿Qué dice?". Añadí algunas instrucciones: "Simula estar yendo a tu buzón a recoger la correspondencia. Mientras das un vistazo a las cartas, ves que hay una para ti. Actúa como si realmente quisieras que eso te sucediera. Después ábrela y léela". Carla me dijo que no tenía deseos de levantarse, pero que imaginaría "en su cabeza" que estaba recogiendo el correo. Acepté. Carla cerró los ojos y se sentó quieta. De pronto abrió los ojos, se paró y me dijo que tenía la carta en la mano. Le pedí que me leyera la dirección. Sostuvo la "carta", la volteó, la acercó a sus ojos y dijo: "¡Es para mí! Dice CARLA", y recitó su propia dirección. "¿De quién es?", pregunté. Carla estaba ahora muy excitada. Gritó: "¡Ya sé de quién es! ¡Es de mi papá!". (El padre de Carla se había mudado recientemente a otro estado). "¡Eso es estupendo!", dije. "¡Apúrate en abrirla! ¿Qué dice?". Carla hizo lentamente todos los movimientos de abrir una carta. Desdobló una esquela imaginaria y la miró fijamente durante un rato sin hablar. Después dije suavemente: "¿Qué dice, Carla?". Yo podía sentir que Carla estaba en un espacio muy privado y no quería interferir torpemente. Carla respondió finalmente, sus palabras eran apenas audibles. "Dice: 'Querida Carla, habría deseado estar contigo para Navidad. Te envié un regalo, pero quizás aún no lo has recibido. Recibe el amor de Papá´". "Tú echas mucho de menos a tu papito, ¿no es cierto?", dije. Carla me miró y asintió con la cabeza. Después murmuró: "Acabo de inventar esa carta". Yo asentí y ella empezó a llorar.

Carla se había desligado de sí misma para evitar sus sentimientos. Se sentía cansada, pesada, inerte. A través del episodio de dramatización, ella permitió que emergiera lo que estaba bajo la superficie de

su caparazón de encierro. El comportamiento total de Carla cambió en nuestra sesión cuando pudo llorar. Estaba lastimada y enojada por no haber recibido un regalo de su padre, sin embargo no se sentía libre de admitir tales sentimientos ante su madre, quien había redoblado sus esfuerzos durante las festividades, en un intento de compensarla por el padre ausente.

En la dramatización creativa, los niños pueden aumentar la autopercepción de que disponen. Pueden desarrollar una total toma de conciencia del yo —el cuerpo, la imaginación, los sentidos. El drama se convierte en una herramienta natural para ayudarlos a encontrar y dar expresión a las partes ocultas y perdidas de sí mismos, y desarrollar una mayor fortaleza e individualidad.

En la dramatización creativa, los niños son llamados a vivenciar el mundo a su alrededor y también su propio yo. Para interpretar el mundo que los rodea y transmitir ideas, acciones, sentimientos y expresiones, apelan a todos los recursos que pueden reclutar dentro de sí mismos: vista, oído, gusto, tacto, olfato, expresión facial, movimiento corporal, fantasía, imaginación, intelecto.

Esta es la teatralización de nuestra propia vida, nuestro propio yo. Nosotros actuamos los roles en nuestros sueños, creamos las escenas, reescribimos a medida que avanzamos. No sólo hablamos del dolor en nuestra alma, le damos una voz, nos transformamos en él. Representamos a nuestra madre, nosotros mismos como hijos, nuestro lado crítico, etc. Descubrimos que al representar estos roles, tomamos más conciencia de nosotros mismos, nos involucramos más, nos volvemos más reales. Nos descubrimos a nosotros mismos, nos contactamos con nosotros mismos, nos vivenciamos en formas genuinas, sólidas, auténticas y claras. Podemos ensayar nuevas formas de ser en el ámbito del teatro. Podemos permitir que surjan partes reprimidas de nosotros mismos. Podemos dejarnos vivenciar el ensimismamiento, la excitación y la espontaneidad que pueden estar faltando en nuestra vida cotidiana.

Hacer la mímica de simples imágenes sensoriales —usando expresiones faciales y movimientos corporales sin palabras— realza en gran medida nuestra percepción sensorial. A un nivel más complejo, la pantomima puede involucrar: expresar acciones e interacciones mediante el movimiento corporal, comunicar sentimientos y estados de ánimo, desarrollar caracterizaciones, narrar una historia —todo ello sin palabras. En un nivel aún más alto podemos introducir palabras a las improvisaciones. Los niños que ya han participado en muchas experiencias de pantomima, por lo general hallarán fácil agregar palabras a la pantomima dramática.

Lo que sigue son unos cuantos ejemplos de juegos, actividades y experiencias de improvisación.

*Tacto*

Hagamos circular un objeto imaginario para que sea tomado, mirado, que provoque reacciones y luego continúe circulando. Este objeto puede ser un cuchillo, un vaso de agua, un gatito, una sucia billetera vieja, un costoso brazalete, una papa asada caliente, un libro. El líder puede anunciar cuál es el objeto, o los niños pueden decidir qué es cuando sea su turno de pasarlo al vecino, o el mismo objeto puede pasarse por todo el grupo antes de cambiarlo, o el grupo puede intentar adivinar qué es.

Imaginemos que hay una mesa tapizada con diversos objetos. Cada persona debe ir y tomar una cosa, mostrando, por la forma en que la toma, qué es.

Vayamos a distintos escenarios, buscando algo que hemos perdido, tal como un sweater. Los escenarios pueden ser un cuarto muy espacioso, un armario oscuro, el propio dormitorio, una pieza de guardar.

*Vista*

Estás observando una situación o una actividad deportiva. Expresa las emociones que sientes al observar. El grupo puede tratar de adivinar lo que se está observando, u otra persona puede contar una historia mientras otra observa.

Muestra cómo reaccionarías al ver una puesta de sol, un niño que llora, un accidente automovilístico, un zorrillo, una serpiente, un tigre suelto en la calle, dos enamorados besándose, etc.

Imagina que te vés en un espejo. Continúa mirando y reaccionando mientras lo haces.

*Oído*

Reacciona a diferentes sonidos: una explosión, un ruidito que tratas de identificar, una banda militar que marcha por la calle, una melodía popular en la radio. Otros sonidos pueden ser un bebé que llora, un merodeador nocturno mientras estás dormido, alguien conocido que entra al cuarto, truenos, el timbre de la puerta de calle, etc.

Acabas de oír noticias malas, buenas, intrigantes, sorprendentes, etc.

*Olfato*

Muestra cómo reaccionarías al oler distintos olores: una flor, una cebolla, caucho quemado, etc.

Imagina diferentes situaciones que involucren el olfato: caminar por el bosque y oler una fogata de campamento, oler distintos perfumes en un mostrador, oler algo desagradable y tratar de determinar qué es, oler galletitas hornéandose cuando regresas a casa.

*Gusto*

Saborea en pantomima una variedad de cosas: helados, un limón, etc.

Imagínate comiendo algo mientras los demás tratan de adivinar qué es.

Come una manzana. Antes de morderla, considera cada aspecto de la manzana... Cómela lenta y silenciosamente y percibe el movimiento de tus mandíbulas.

Come algo delicioso, tal como un trozo de chocolate o un dulce relleno. Masca una manzana acida o prueba algo que nunca antes habías saboreado.

Imita el sorber con una pajita, lamer una paleta de helados, silbar, soplar un globo que flota.

*El Cuerpo*

Aunque, por supuesto, se usa el cuerpo en los ejercicios recién indicados, las siguientes sugerencias se concentran más en la percepción y el movimiento corporales.

En *Theatre in my Head* (Teatro en mi cabeza) se sugiere una variación de "Simón Manda": "Simón manda: 'Sé un acróbata en la cuerda-floja, sé un caracol, sé un monstruo, sé un perro, sé una bailarina de ballet...'". Los niños pueden turnarse para ser el líder.

Caminar en pantomima: apurado, con pereza, a través de una poza, sobre el pasto, a pie pelado sobre el pavimento caliente, subiendo un monte, en la nieve, bajando un sendero en declive, sobre guijarros en un arroyo, sobre arena caliente, con un pie lastimado, con zapatos demasiado grandes o demasiado chicos.

Realiza una acción como poner la mesa, hornear un pastel, alimentar al perro, vestirte, hacer el aseo en casa. Las acciones pueden ser asignadas, tomadas de una tarjeta o de una pila de papeles plegados, o ideadas por cada niño para que el grupo las adivine.

Imagina que estás dentro de una caja muy pequeña o muy grande; imagina que eres un polluelo dentro del huevo.

Haz algunos experimentos "como si": camina como si fueras un hombre de prisa, un niño atrasado para el colegio, una estrella de cine, una persona corta de vista, un vaquero, un niño pequeño arrastrado a su cama, alguien enyesado, un gigante.

Experimenta usando los dedos en diferentes formas: cosiendo, cortando, envolviendo un paquete, etc.

Juega a tirar de la cuerda con una cuerda imaginaria. Esto se puede hacer individualmente con diferentes personas imaginarias: alguien hostil, muy fuerte, muy débil. (También pueden jugarlo dos personas o un grupo completo).

Imagina que estás jugando con una pelota que cambia todo el tiempo. Puede ser una pelotita de goma, una de ping-pong, de básquetbol, de fútbol, de tenis, de *Nerf* (pelota blanda de goma que se usa para ejercitar manos y dedos), etc. La pelota cambia de tamaño y peso e incluso puede convertirse en un saquito de porotos o un *Frisbee* (disco de plástico que se lanza entre dos o más jugadores).

Juegue a saltar la cuerda con un grupo, usando una cuerda imaginaria.

*Pantomima de Situaciones*

Dos personas deciden hacer algo y los demás adivinan qué es: hacer una cama; jugar ping-pong; jugar ajedrez; cualquier cosa que se pueda hacer entre dos.

Recién has recibido un paquete. Abrelo. Reacciona.

Acabas de estar de caminata con unos amigos. Súbitamente te das cuenta que estás solo.

Estás en un ascensor. De pronto se detiene entre dos pisos. Después de un rato empieza a funcionar nuevamente.

*Caracterizaciones*

Ustedes son un grupo de personas que espera el bus. Cada uno será alguien distinto (sin decirlo): una señora mayor que va a ver a sus hijos, un hombre de negocios atrasado al trabajo, una niña camino a su escuela, un ciego que necesita ayuda para subir al bus, etc.

Eres un ladrón que entra por la noche a una casa. Mientras estás allí, los moradores regresan inesperadamente. Escuchas y finalmente huyes.

Entras a un restaurante a ordenar tu cena. Hazlo como: 1) un adolescente hambriento, 2) una mujer de mediana edad que no tiene apetito y no puede encontrar en el menú lo que le apetece, 3) un anciano muy pobre que tiene hambre pero debe limitar su elección a lo que puede gastar.

Haga que los niños representen diferentes oficios o tipos de personas para que los demás adivinen. Escribir algunas ideas en una tarjeta para ser sacada al azar ayuda a algunos niños.

Haga que representen un instrumento o máquina o que sean un color para que el grupo lo adivine por lo que hacen.

Con niños muy pequeños he usado una "llave mágica" o una "varita mágica". Agito la varita y digo: "¡Ahora eres un perro!" y el niño se convierte en perro por algunos momentos. Luego vuelvo a agitarla y digo: "¡Ahora eres un anciano!", y así sucesivamente.

*Improvisaciones con Palabras*

Cualquier objeto puede ayudar a un niño o grupo de niños a representar una historia improvisada. En *Creative Dramatics in the Classroom* (Dramatización creativa en el aula), McCaslin describe una compleja historia inventada por un grupo de niños con sólo un silbato como apoyo.

He puesto varias cosas en una bolsa de papel, objetos hogareños aparentemente inconexos, tales como un embudo, un martillo, una bufanda, una lapicera, un sombrero viejo, un cucharón, etc. Cuatro o cinco artículos en cada bolsa bastan. Un grupo pequeño puede crear una obra dramática basándose en estos objetos.

Dé a los niños diversas situaciones para actuarlas:

Un vendedor *llama* a tu puerta. El insiste en demostrar una aspiradora, aunque ya le has dicho que tienes una. ¿Cómo manejas la situación?

Estás repartiendo diarios. Tiras uno a una casa, pero en vez de aterrizar en el porch, quiebra un vidrio de una ventana. Tanto el hombre como su esposa salen a ver qué ha ocurrido.

Los niños también pueden representar papeles de situaciones que reflejen episodios de su propia vida. Tales situaciones pueden ser verdaderas o simuladas. En estas situaciones se presenta un conflicto que debe ser trabajado mediante la dramatización espontánea. Generalmente, los mismos niños proponen los mejores argumentos.

A los chicos les encanta usar sombreros, máscaras y disfraces en el taller de dramatización. Deles una variedad de sombreros y los niños cambiarán sus caracterizaciones tan rápido como se cambien el sombrero.

Tengo una amplia colección de máscaras de *Halloween y* muchos niños gozan poniéndoselas. Un espejo ayuda al niño que está usando una máscara especial para ver el personaje que representa. La máscara, al igual que un títere, autoriza al niño para decir cosas que no diría como él mismo.

Un niño en una sesión individual busca a veces entre las máscaras, elige la que usará y me habla como monstruo, demonio, bruja o prin-

cesa. En otras oportunidades pido al niño que use cada máscara y haga alguna declaración como ese personaje.

En un ensayo sobre el uso de disfraces en terapia de actuación, Irwin Marcus, en *Therapeutic Use of Child's Play* (Uso terapéutico del juego de los niños), aboga por el uso de disfraces para estimular patrones espontáneos de juego en niños mayores y así ayudarlos a despojarse de fantasías, sentimientos y situaciones traumatizantes. El proveía los disfraces que incluían los adecuados para un bebé, madre, padre, médico, Superman, bruja, diablo, payaso, esqueleto y bailarina, y agregaba tres grandes trozos de tela de color para usar como un atavío autodiseñado. A cada niño se le pedía hacer una obra dramática usando cualquiera de los disfraces. Marcus descubrió que la actuación con disfraces sacaba a luz mucho material valioso que no sólo involucraba contenido, sino una buena parte del proceso del niño.

La actuación, ya sea con disfraces, máscaras, sombreros, objetos, títeres o sin ningún tipo de apoyo, es una especie de narración con un alto grado de participación por parte del niño. Aquí tenemos la oportunidad de ayudar al chico a usar todo su. organismo en una situación terapéuticamente visible. Podemos ver claramente los vacíos' del niño —las áreas en que su desarrollo está retrasado y precisa de un refuerzo. Podemos ver cómo se mueve y usa su cuerpo; podemos observar si hay rigidez y constricción, o facilidad y fluidez de movimiento. Podemos prestar atención a la organización de la obra dramática. Podemos trabajar con el contenido que asoma a través de la obra y también el proceso que nos es dable observar dentro del contenido de la obra. ¿Hay muchas peleas? ¿Pierde el personaje principal? Quizás es que nadie le escucha. Y también podemos divertirnos mucho.

Aunque las actividades mencionadas en esta sección parecen prestarse mejor para el trabajo grupal, yo he podido adaptarlas con facilidad a la terapia individual. A menudo puedo manejar con mayor profundidad el material en las sesiones individuales.

Un chico de 12 años me representó una comedia sin apoyos ni disfraces. Asumió todos los personajes, incluyendo el del anunciador. Este niño tenía un pobre desempeño en la escuela, su madre lo acusaba de pereza e indiferencia y casi siempre parecía amurrado. En el hecho era bien organizado; pudo montar una comedia muy compleja, pudo seguirle el curso a cada personaje y demostró un fantástico sentido del humor.

Nunca,sé a qué conducirá cada actividad. Recuerdo haber jugado un juego con un chico de 8 años en el cual cada uno de nosotros representaba algún tipo de animal para que el otro lo adivinara. Antes de dar nuestra solución, teníamos que esperar hasta que el otro avisara

que había terminado. Esto nos daba la oportunidad de representar un drama mayor que el simple movimiento del animal. Steven se echó al suelo y se ovilló como una pelotita. Después alzó la cabeza, la movió de atrás para adelante, también movió los ojos, sonrió y en seguida escondió la cabeza en su cuerpo ovillado. Hizo esto varias veces. Súbitamente hizo una mueca como si le doliera algo, sacudió el cuerpo, se cayó de espaldas, abrió los brazos y se quedó inmóvil —haciéndose el muerto. Al concluir, yo adiviné que era una tortuga, que algo le había sucedido y estaba muerta. Luego Steven me contó que una vez había tenido una tortuga y que su hermano chico la había matado. Insinué que él quizás se enojó mucho con su hermano y se apenó con la pérdida de su tortuga. Steven reaccionó con violenta rabia: "¡Lo odio! ¡Querría matarlo!", rechinó entre dientes.

En su vida real, Steven era casi demasiado amable con su hermano, desviando sus sentimientos de ira hacia su madre. "Al menos se lleva bien con su hermano", me comentó ella en una ocasión. Intuí que él estaba aterrado de su propia ira y sentimientos de venganza hacia su hermano y encontró más seguro estar furioso con la madre. Dada esta experiencia dramática, yo ahora podía dar a Steven alguna oportunidad de expresar la rabia contenida hacia su hermano mediante la arcilla, la Bataca, los dibujos. El incidente de la tortuga no era la única causa de su rabia. Muchos incidentes cotidianos irritantes se habían sumado a este incidente mayor; Steven temía dejarse llevar por la ira hacia su hermano por *cualquier cosa.*

A veces al final de una experiencia de dramatización creativa hablamos sobre lo que ocurrió, cómo fue para nosotros, qué estamos sintiendo ahora, etc. Encuentro, sin embargo, que es la experiencia misma la que produce el movimiento y cambio, no la discusión. La niña que ha desempeñado el rol de un anciano en un escenario, ha hecho contacto consigo misma en una forma que le sería difícil reconocer en palabras. Y no es importante que convierta sus sentimientos en palabras. Para mí y para los que la rodean, es obvio que la experiencia la ha dejado más expansiva en su naturaleza y sus expresiones, que actúa con mayor seguridad y confianza que antes.

*Sueños*

Fritz Perls, en "Cuatro Conferencias" (Capítulo 2 de *Gestalt Therapy Now* [Terapia gestáltica ahora]), puso gran énfasis en el trabajo con sueños como una forma de contactar y vivenciar el yo.

> ...El sueño es un mensaje existencial. Es más que una situación inconclusa; es más que un deseo insatisfecho; es más que una

> profecía. Es un mensaje de ti mismo a ti mismo, a cual sea la parte de ti que esté escuchando. El sueño es posiblemente la expresión más espontánea del ser humano, una obra de arte que nosotros cincelamos de nuestras vidas. Y cada parte, cada situación en el sueño es una creación del soñador mismo. Por supuesto, algunos trozos provienen de la memoria o la realidad, pero la pregunta importante es ¿qué hace que el soñador coja esta parte específica? Ninguna elección en el sueño es coincidencia... Cada aspecto del sueño es una parte del soñador, pero una parte que hasta cierto punto es repudiada y proyectada en otros objetos. ¿Qué significa la proyección? Que hemos repudiado, alejado, ciertas partes de nosotros mismos y las hemos sacado al mundo en lugar de tenerlas disponibles como nuestro propio potencial. Hemos vaciado en el mundo una parte de nosotros mismos; por lo tanto, hemos debido quedar llenos de agujeros, con vacíos. Si queremos reposeer estas partes nuestras, tenemos que usar técnicas especiales mediante las cuales podamos reasimilar estas experiencias, (p. 27)

Los niños no comparten sus sueños con facilidad, porque a menudo los que recuerdan son los más aterradores. O pueden ser tan intrincados y raros para ellos, que tratan de borrarlos de su mente. Pienso que ésta es una de las razones de que a menudo tengan sueños recurrentes. Ponen tanto empeño en alejarlos que el sueño continúa volviendo como un recordatorio. No es inusual que los adultos recuerden sueños de su infancia que todavía permanecen inconclusos. Están inconclusos porque el conflicto presentado no fue resuelto; las partes repudiadas eran demasiado espantosas como para reposeerlas. Recuerdo dos o tres sueños que me parece haber soñado una y otra vez cuando era niña. Recientemente trabajé uno de esos sueños y de él recibí un mensaje existencial vigente; aprendí algo sobre mí misma y de lo que estaba pasando ahora en mi vida.

A veces leo un libro que involucre sueños, para estimular a los niños a compartir los suyos. Un libro excelente es *There's a Nightmare in My Closet* (Hay una pesadilla dentro de mi armario), de Mercer Mayer. Hace varios años, una colega y yo condujimos una terapia de grupo con niños que tenían un antecedente en común: sus padres estaban en un programa especial de tratamiento para alcohólicos. Mi amiga trajo este libro a una de las sesiones y lo leyó al grupo. Preguntamos a los niños si a veces padecían pesadillas. Dos de ellos se ofrecieron para trabajar sus sueños después que les dijimos que el sueño les diría algo sobre su vida.

Jimmy, de 10 años, contó este sueño: "Mi familia y yo íbamos en

un auto por la carretera. De pronto llegamos a una pronunciada pendiente. Mamá iba conduciendo y no podía frenar el coche. Los frenos no funcionaban. Pensé que el auto se volcaría a un costado del camino. Me sentí realmente aterrorizado y tomé el control del volante. De repente había montones de agua al final, como un lago. No había modo de devolverse. O virábamos y nos volcábamos al costado o caíamos al agua. Me desperté antes de que aterrizara".

Pedimos a Jimmy que repitiera el sueño usando el tiempo presente. Lo hizo y casi parecía como si estuviera volviendo a vivir (re-soñando) el sueño. En su trabajo le pedimos actuar todos los roles del sueño, como si fuera una obra dramática y él pudiera hablar por cada persona y cosa. Se representó a sí mismo, su madre, su padre, una de sus hermanas que iba en el auto, el auto, el camino y el lago. En cada situación estaba aterrado y no tenía control. Como lago, él era grande, profundo, avasallador. Le pedimos imaginar un final para su sueño. Dijo: "Mi padre salva a mi madre, que no sabe nadar. Conserva la calma y saca a todos. No se me ocurre qué hacer, pero él también me saca". Le preguntamos cuál era el mensaje de su sueño, qué le estaba diciendo el sueño sobre su vida actual. Dijo: "¡Ya sé lo que me está diciendo! ¡Tengo miedo, tanto miedo de que mi padre empiece a beber de nuevo! El no está bebiendo actualmente y todo marcha bien en casa. ¡Era tan terrible cuando bebía! ¡Si empieza a beber de nuevo, todo será espantoso otra vez, un desastre! Temo tanto eso. En el fondo, tengo mucho temor pero nunca digo nada. Me asusta decir a mis padres que tengo miedo. Nadie más parece asustado. Si él vuelve a beber, no habrá nada que yo pueda hacer. Soy el menor de la familia. ¿Qué puedo hacer yo? Yo inventé ese final —mi padre nos salva. Así es como quiero que sea en nuestra familia".

Jimmy experimentó un gran alivio al compartir este temor. Otro de los niños, un chico de 9 años, comentó: "Yo tengo un camino como ése". Cuando le pedimos que dijera algo más sobre su camino, dijo: "A veces siento como que voy bajando por una fuerte pendiente en un coche que tampoco puede parar. No hay nada que yo pueda controlar".

Vicki, de 13 años, estaba ansiosa de contar su sueño: "En mi sueño todos piensan que estoy muerta. Estoy en un ataúd. ¡Pero no estoy muerta! Sólo que todos piensan que lo estoy. Una buena anciana me está cuidando y yo duermo en el ataúd. Es mi cama. Pero la gente sigue diciendo a la anciana: 'Está muerta'. También se está produciendo una tormenta eléctrica".

Le pedí que fuera la tormenta eléctrica de su sueño. Pensó un rato, después con una sonrisa se levantó y paseó por la sala "chasqueando" sobre la gente (explicando que ella era el relámpago). Hizo un mo-

vimiento zigzagueante con su brazo sobre cada persona, gritando "¡Zap!" cada vez. Hizo esto con enorme gusto, informándonos de su goce. Después le pedimos que fuera la anciana del sueño. Se convirtió en una bondadosa anciana que hablaba afablemente con Vicki y la llevaba a dormir al ataúd. Vicki nos contó que le recordaba a su abuelita, quien estaba muy enferma y muriendo. Su abuela siempre había sido buena con ella y era una de las pocas personas a quien Vicki quería mucho.

Llegadas a este punto, encaramos una opción en su trabajo —pedirle abandonar el sueño y trabajar con sus sentimientos acerca de su abuela agonizante o permanecer en el sueño. Decidimos continuar con el sueño y le pedimos yaciera en un ataúd imaginario y nos dijera cómo era y qué estaba sucediendo. Se tendió en el suelo en posición rígida. "Estoy aquí tendida en este ataúd. Se supone que estoy dormida, pero todos creen que estoy muerta. Nadie presta atención a la anciana que dice a todos que no estoy muerta".

¿Cómo te sientes en el ataúd?

Vicki: No es muy cómodo. No puedo moverme mucho.

(A una señal nuestra, los demás niños se nos unieron para ser la gente que la miraba. Decíamos cosas como: "Oh, pobre Vicki. Es tan joven para morir. Es terrible. Lo sentimos tanto". Pedimos a Vicki que respondiera a la gente).

Vicki: ¡Hey! No estoy muerta. No lloren. Estoy viva. Puedo hacer cosas. Puedo hacer cosas.

¿Qué puedes hacer?

Vicki: Muchas cosas. Puedo hacer muchas cosas.

No te vemos hacer nada como no sea estar allí acostada. ¿Puedes elegir hacer alguna otra cosa o quieres seguir tendida allí?

Vicki: (Levantándose). ¡No quiero estar aquí acostada y que todos piensen que estoy muerta! ¿Ven? ¿Ven? (Estira los brazos y corre alrededor de la sala). ¡Estoy viva!

Haz una declaración que exprese el mensaje que tiene para ti el sueño.

Vicki: (Cavila por un momento, en seguida se anima y dice) ¡Estoy viva y puedo elegir! Puedo hacer muchas elecciones.

¿Como cuáles? (un chico del grupo, 9 años)

Vicki: (Lo mira, momentáneamente confundida). Bueno, yo puedo.

Niño: ¿Cuándo?

Vicki, camina alrededor de la sala, toma algunas personas y elige hacer algo con ellas.

Vick paseó ante cada uno de nosotros e hizo sus elecciones. "Elijo darte la mano... Elijo darte un abrazo... Elijo hacerte una morisqueta". Vicki y el grupo disfrutaron tanto este ejercicio, que cada miembro

insistió en tener la oportunidad de ir por la sala y hacer sus elecciones.

También he trabajado sueños en sesiones individuales con niños. Doy a la mayoría de los chicos que trato (a excepción de los que notoriamente odian escribir) un barato cuaderno de espiral para que lo guarden. En este cuaderno les pido que escriban cosas varias, incluyendo sus sueños. Patricia, una chica de 12 años, hizo la siguiente anotación:

"Detrás de Disneylandia. Se abre cuando estoy en un cuarto grande sin techo y a mi lado hay una gran caja de globos de Disneylandia. Y junto a mí hay disfraces colgados. Hay una tienda detrás mío. Entra un hombre, así que me escondo. Pero después se va y yo salgo de mi escondite, me pongo un disfraz, inflo los globos y salgo a venderlos".

Ella hizo un pequeño bosquejo de este sueño al final de la página. Le di papel y le pedí que dibujara otro de mayor tamaño, lo que hizo con muchos más detalles. Me explicó su cuadro y yo escribí lo esencial de sus declaraciones:

"Muros pero no techo. Estoy en medio del cuarto. Hombre entra. Me escondo porque pienso que me va a castigar. Entro a la tienda a esconderme. Pero él sólo toma globos y se va. No sabe que estoy ahí o si no me castigaría. Nadie más que yo sabe que soy yo, por el disfraz que me puse. Todos piensan que es sólo un obrero".

Patricia dibujaba a menudo cuadros de Disneylandia en su trabajo conmigo. Después de trabajar este sueño (la primera vez que recordaba haber *soñado* de verdad con Disneylandia), rápidamente formuló este mensaje: "Temo ser yo misma. Preferí simular que era otra cosa, como un personaje de Disneylandia". Ahora, finalmente, podíamos comenzar a descubrir a la Patricia que ella siempre estaba tapando y ocultando.

Al poco tiempo después, Patricia trajo otro sueño anotado. Lo presentó diciendo: "Esta no es la primera vez que soñaba esto. Lo hice cuando tenía 8 años, y muchas veces desde entonces, y anoche nuevamente". He aquí lo que escribió:

"Un cuarto oscuro con sólo una luz pequeñita, una cama, una tabla de planchar, mi mami (real). Estoy en cama justo al lado de ella. De repente se apaga la luz y oigo un alarido". En una esquina de la página había un pequeño dibujo de su sueño con la palabra OSCURO escrita encima.

Sentí que éste era un sueño muy significativo. Cuando Patricia tenía alrededor de 8 años, su madre natural fue víctima de un asesinato-suicidio (el padrastro la baleó y después se disparó él). Fue Patricia quien descubrió los cuerpos ensangrentados al entrar al dormitorio de ellos en la mañana. Escuché esta historia de labios de

su padre, quien la trajo a terapia cuatro años después, pero hasta que me reveló su sueño, Patricia sólo se encogía de hombros cuando yo mencionaba el asunto, y decía que no podía recordarlo. Ella trabajó este sueño y dijo: "Mi vida se oscureció cuando mi mami se apagó como una luz". Este fue el comienzo del trabajo de duelo que, junto con muchos otros sentimientos, Patricia nunca había completado.

Incluso los niños muy pequeños pueden trabajar sus sueños. Todd, de 6 años, despertaba con frecuencia en la noche por sus aterradores sueños. Le pedí que me contara alguno de ellos. Decía que un monstruo lo perseguía siempre, y a veces un auto. Se resistía a mi sugerencia de dibujar al monstruo, así que yo se lo dibujé según su descripción. Trabajando con mi dibujo, le pedí que dijera al monstruo lo que pensaba de él. El aulló: "¡Deja de asustarme!". Después le pedí que imaginara que podía hablar por el monstruo, corno si se tratara de un títere. El se dijo, hablando como el monstruo: "¡Eres un niño malo, malo! ¡Tengo que asustarte!". Le pedí que continuara siendo el monstruo y se dijera por qué era malo. "¡Eres malo! Tomaste dinero del bolso de tu mamá y ella ni siquiera lo sabe. Te hiciste pipí en los pantalones y ella no lo sabe. Eres malo, malo, malo". Este chico estaba en terapia por su molesta conducta en la escuela; la maestra había recomendado a la madre que le consiguiera ayuda. Mediante este sueño pudimos empezar a hablar sobre sus abrumadores sentimientos de culpa y de intenso resentimiento e ira hacia su madre, quien se había vuelto a casar recientemente. Aunque Todd quería a su padrastro, estaba celoso de una persona nueva en la familia. Estos sentimientos encontrados lo confundían, y necesitábamos sacarlos a luz para tratarlos. En lugar del dibujo, yo podría haber pedido a Todd elegir una figura de monstruo (o auto) y una figura de niño, y representar la persecución en la bandeja de arena o en el suelo.

En general, los sueños cumplen una variedad de funciones para los niños. Pueden ser expresiones de angustia —cosas que les preocupan. Pueden expresar sentimientos que los niños se sienten incapaces de expresar en la vida real. Pueden describir deseos, necesidades, fantasías, interrogantes y curiosidades, actitudes. El sueño puede ser un indicador de una postura o sentimiento general sobre la vida. Puede ser una forma de trabajar a través de sentimientos y experiencias —situaciones que los niños son incapaces de manejar en forma directa y franca.

Al trabajar un sueño, busco trozos que sean ajenos al pequeño, partes que esté temeroso de admitir. Estoy atenta a cosas que parecen faltar en el sueño, tales como un auto sin ruedas o un caballo sin patas. Busco las polaridades y divisiones, como el cazador y el cazado, la llanura y la montaña. Estoy alerta a los puntos de contacto, tales como

una tormenta azotando una casa, o puntos que impiden el contacto, tales como una pared que separa dos cosas. Me puedo focalizar en un deseo que emerja del sueño o en algo que parezca esquivarse. Puedo concentrarme en el proceso del sueño —un sueño de andar escapando, de que nada sale bien o de sentirse extraviado. Puedo examinar el patrón de una serie de sueños. La calidad del escenario del sueño puede ser muy importante: un páramo desierto, una calle atestada de gente, una gran casa con muchas habitaciones. Podemos reescribir el sueño o añadir un final. A veces trabajo con recuerdos, ensoñaciones o fantasías de la misma forma que lo hago con los sueños.

Sea lo que sea que elijamos para trabajar, permanezco muy cerca del niño. A medida que actúa los roles, se enzarza en un diálogo o describe el escenario, pongo gran atención a su respiración, postura del cuerpo, expresiones faciales, gestos, inflexiones de voz. En algún momento dado puede que elija concentrarme en lo que está sucediendo con el niño mientras trabaja su sueño, o dejar fuera el sueño con el fin de trabajar el contenido que surge de él.

La meta es ayudar al niño a aprender sobre sí mismo y su vida mediante su sueño. Evito analizar e interpretar; sólo el niño mismo puede percatarse de lo que el sueño está tratando de decirle. Los niños son completamente capaces de aprender por sí mismos a través del trabajo con sueños.

*La Silla Vacia*

La técnica de la silla vacía fue desarrollada por Fritz Perls como un modo de aportar un mayor darse cuenta y claridad al trabajo terapéutico. También se usa para traer al aquí y ahora algunas situaciones inconclusas. Por ejemplo, puede que una persona tenga retenido en su interior material no expresado y sentimientos hacia un progenitor muerto hace largo tiempo. Cuando se habla *acerca de* esto, es más fácil evitarse sentimientos y emociones. La experiencia de imaginar al progenitor en la silla vacía y decirle *a* él lo que es necesario en lugar de contarme a mí *acerca de* eso, es muy eficaz y a menudo sirve para cerrar aun otra gestalt incompleta en la vida de esta persona. Cuando esto sucede, se evidencia un sentimiento de serenidad y relajación en la postura corporal de la persona, y a veces observo que hace una muy honda exhalación, casi como un suspiro. La técnica de la silla vacía ayuda a convertir situaciones no resueltas del pasado en una experiencia actual e iluminada.

Una madre empezó a contarme, en voz aguda y quejumbrosa, de su exasperación con su hijo de 15 años, quien no estaba presente en la consulta. Le pedí imaginar que él estaba sentado en una silla vecina

y decirle lo que me estaba contando a mí. Ella miró la silla, empezó a acusarlo suavemente y después se puso a llorar. Cuando le pedí que le dijera a él, en la silla, sobre su tristeza, relató sus sentimientos de culpa con respecto a su hijo, y nuestra sesión pasó a ser mucho más productiva que si yo le hubiese permitido usarme sólo como una oreja para sus lamentos.

A veces, partes o símbolos de nuestro yo son sentados en la silla vacía. Una chica de 16 años que estaba trabajando su bulimia puso su "yo glotón" en la silla y pudo descubrir mucho más sobre lo que la hacía comer en exceso —razones que su propio "yo glotón" expresó cuando lo sentó en la silla y respondió a la parte de ella que quería perder peso.

La técnica de la silla vacía es una ayuda para aclarar nuestras divisiones y polaridades, una clarificación que es esencial en el proceso de centrarse. Fritz Perls habla sobre la reconciliación de nuestras partes opuestas, de modo que puedan ser unidas en una combinación e interacción productiva y ya no se haga necesario perder energía en una lucha estéril entre ellas. La más grave de estas divisiones es lo que Perls denominaba "perro de arriba" y "perro de abajo".

La voz del perro de arriba acosa y tortura con críticas al perro de abajo: "Deberías hacer esto", "Deberías hacer aquello", "Deberías ser mejor de lo que eres". Estos "deberías" se caracterizan principalmente por sermoneos y un aire de virtuosidad. El perro de arriba siempre sabe lo que el de abajo debería hacer.

El perro de abajo es una contrafuerza. Reacciona ante el perro de arriba mostrándose desvalido, cansado, inseguro, inepto, a veces rebelde, con frecuencia tortuoso y siempre un saboteador. Sus respuestas a las demandas del perro de arriba son: "¡No puedo!" (con voz lastimera), "Sí, pero...", "Quizás mañana", "Lo intentaré", "Estoy tan cansado", etc. Estos opuestos viven una existencia de frustración mutua y de continuos amagos de controlarse uno al otro. Esta lucha sin fin produce un estado de parálisis, agotamiento, y una incapacidad para vivenciar plenamente cada momento con todo nuestro organismo en una armonía integral.

Los adolescentes están a menudo acosados por conflictos de perro de arriba/perro de abajo que los mantienen en un constante estado de frustración. Sally, una chica de 16 años, se quejaba de que le era difícil estudiar —simplemente no podía concentrarse. Así que dejaba sus estudios para estar con sus amistades, pero entonces no podía divertirse dada su preocupación por las tareas inconclusas, los exámenes que se venían encima, etc.

Pedí a Sally describir una situación específica. Me dijo que sus abuelos predilectos habían venido de visita, que la familia iba a salir

a cenar esa noche, pero que ella tenía que preparar una composición para el día siguiente —una que había ido postergando por su falta de concentración. Sally era buena alumna y tenía altas expectativas para sí misma. Estaba nerviosa, angustiada y empezando a pensar que "estaba volviéndose loca", como ella misma dijo. Usando la silla vacía, Sally actuó sus partes de perro de arriba y perro de abajo.

Perro de arriba: (severamente) ¡Sally, me repugnas! Ni siquiera pienses en salir esta noche. Es culpa tuya no haber hecho antes tus deberes. Tú *sabías* que tus abuelos estarían aquí. No puedes ir esta noche.

Perro de abajo: (con voz lastimera) Pero yo traté de hacerlos antes. Sólo que no puedo concentrarme en lo que estoy haciendo. Estoy cansada de hacer tareas. Quiero salir esta noche. Quizás podría preguntar a la profesora si puedo entregarlas atrasadas.

Perro de arriba: Sabes que no lo pasarás bien si vas. Estarás preocupada de la tarea. ¡Yo me encargaré de eso!

Este dialogo prosiguió otro rato; finalmente Sally me miró, sonrió y comentó: "No me sorprende que no termine ninguna cosa si eso es lo que está pasando todo el tiempo en mi interior".

Le expliqué que estas dos fuerzas opuestas consumían energía dejándola agotada. El perro de abajo siempre parece ganar las batallas ya que nada se hace; pero dado que el perro de arriba no desiste, tampoco es satisfactorio no hacer nada. (¡El perro de arriba se encarga de eso!). Una vez que el conflicto se define, es útil retroceder y "observar" a estas dos fuerzas que discuten dentro de uno. Entonces podemos tomar nuestra opción libremente, tal vez negociando un poco con cada uno de estos lados.

Así es que Sally dijo a su perro de arriba: "Mira, quiero estar con mis abuelos. No los veo a menudo. Bájate de mi lomo y déjame hacer esto. Cuando vuelva a casa, me quedaré levantada hasta tarde y haré la tarea". Y a su perro de abajo dijo: "He decidido salir a cenar esta noche; eso debería hacerte feliz. Así que cuando regrese a hacer la tarea, me dejarás tranquila y recuerda que tuviste la oportunidad de descansar".

Posteriormente, Sally me informó que había salido a cenar y que de vez en cuando sentía la presión de su perro de arriba, y entonces le decía: "¡Desaparece! Yo elegí esto y haré la tarea más tarde. En cualquier caso, no podría hacerla ahora". Cuando volvió a casa, se quedó en pie hasta las dos de la madrugada y no le costó en absoluto escribir una magnífica composición.

En algunas de nuestras sesiones posteriores exploramos el origen de estas dos poderosas fuerzas. Ella empezó a aprender cómo se estaban interponiendo en el camino de su vida y se volvió ducha en manejarlas.

En mi trabajo en las escuelas con niños emocionalmente perturbados, a la técnica recién descrita la llamábamos el juego de la silla vacía. Siempre estaban preparadas dos sillas y se usaban a menudo para ayudar a los niños a clarificar lo que estaban haciendo en una situación dada, resolver conflictos, responsabilizarse de su propia conducta y encontrar soluciones a problemas. Un par de ejemplos demostrarán el poder de esto:

Todd, 12 años: ¡Necesito usar las sillas! (al volver de recreo en el patio)

Perfecto.

Todd: Lo odio, Sr. Smith. (volviéndose hacia mí) Siempre me está fastidiando.

Díselo a él.

Todd: ¡Lo odio! ¡Siempre me está molestando! A usted no le importa lo que yo haga con mis manos. (Ahora observo que Todd tiene las manos manchadas con tinta negra).

Ahora cambia de puesto y sé el Sr. Smith y di lo que él podría decir o te dijo.

Todd: (con voz; sarcástica) Bien, Todd, no es precisamente una buena idea que hagas eso. Tu mamá se va a enojar y le echará la culpa a la escuela y quizás qué daño puede hacerle la tinta a tu piel.

Todd: (cambiando de asiento por su propia voluntad, sin sarcasmo en la voz) Pero no tiene que enojarse tanto por eso.

Todd: (como el Sr. Smith) Pero, Todd, cuando te pedí que te lavaras las manos, no quisiste hacerlo. Tengo que ponerme estricto contigo.

Todd: (como él mismo, en voz baja) Creo que fui muy impertinente. (Todd me mira expectante).

¿Qué quieres hacer ahora?

Todd: Creo que iré a ver si puedo sacarme esta mugre de las manos. (Todd se va de la sala caminando erguido, no agachado como lo hace usualmente cuando está a la defensiva).

Danny, 12 años: Quisiera trabajar con las sillas. (Se sienta en una de ellas).

¿Quién está en la otra silla?

Danny: Usted.

Continúa.

Danny: No quiero hacer matemáticas ahora, Sra. Oaklander. Usted no puede obligarme.

Danny: (como yo) Pero todos vamos a hacer matemáticas ahora. Eso es lo que siempre hacemos a esta hora.

Danny: Pero yo quiero terminar esa cosa que estábamos haciendo la hora anterior. Me queda sólo un poquito por hacer.

Danny: (como yo) Pero Danny, si te dejo hacerlo, todos querrán hacer lo mismo.

Danny: Pero sólo necesito unos cinco minutos y después me ocuparé de mis matemáticas.

Danny: (como yo) Bien, Danny, eso me parece justo.

Danny se levanta en seguida, va al fondo de la sala, trabaja en su proyecto algunos minutos, vuelve, se sienta y trabaja con más ahínco que nunca en sus matemáticas. Durante todo el episodio, yo no pronuncio ni una sola palabra. (En realidad, Danny me había solicitado lo mismo con anterioridad a este diálogo y yo había dicho "No").

Uno podría considerar este ejercicio de Danny como una manipulación; pero en vista del trabajo de matemáticas que a la larga hizo, lo veo como el magnífico esfuerzo de un niño que estaba ganando autoapoyo, aprendiendo a cubrir sus propias necesidades, haciéndose responsable de sí mismo y demostrando a una maestra (mediante sus propios métodos) cuánto podía amarrarse a un horario que a ella misma le desagradaba —un horario que a veces parecía tener mayor importancia que las necesidades de un niño.

El siguiente ejemplo ilustra cómo uso la técnica de la silla vacía con una niña mucho menor. Gina, de 7 años, estaba jugando en el patio cuando estalló una terrible pelea entre ella y otra niña. Vino a mí corriendo y llorando. Nos sentamos en el césped mientras me contaba, entre sollozos, una historia de haber sido empujada fuera de las argollas por la otra chica. La escuché sin hacer comentarios. Cuando terminó de hablar, le dije: "Veo que lloras. Debes sentirte ofendida y furiosa con Terry". Asintió con la cabeza mientras seguía llorando. Casi como una petición, me preguntó: "¿La castigará?". Le contesté: "Primero me gustaría que hicieras algo por mí. Simula que Terry está sentada aquí y dile lo furiosa y ofendida que te sientes por lo que te hizo".

Gina: ¡Eres mala! ¡Te odio! ¡Siempre quieres ser la primera en ocupar las argollas! ¡No me gusta que me empujes!

(Yo le hablo a un pedacito sin pasto del terreno). Terry, por favor, di a Gina lo que tengas que decirle. Gina, ¿quieres sentarte aquí y ser Terry? (Gina se cambia de puesto).

Gina: (como Terry) Gina, lo siento.

¿Quieres que la llame ahora y averigüe por su lado lo que pasó entre ustedes dos?

Gina: No.

¿Quieres decir algo más a la Terry imaginaria?

Gina: Terry, parece que te pateé, y también lo siento.

¿Qué quieres hacer ahora?

Gina: (con una gran sonrisa) Ir a jugar.

Salió corriendo donde Terry y las vi jugar sin más problemas por el momento.

En otra situación, una pequeña de 7 años fue acusada de robar una chaqueta. Alguien dijo que la llevaba puesta en el bus de regreso a casa. Ella negó haberla tomado. Le pedí que habláramos y nos fuimos a un lugar privado de la sala donde nadie podía vernos. Traté de que me hablara sobre la chaqueta. Negó saber algo al respecto. Así que le pedí que fingiera que la otra niña (la que había perdido la prenda) estaba sentada a su lado y le dijera que no sabía nada sobre la chaqueta. Le dijo: "Siento que hayas perdido tu chaqueta y, mmm, yo no la tomé y...". Empezó a llorar. Me dijo que sí había tomado la prenda. Le pedí que dijera algo a la niña en la silla vacía sobre la chaqueta —la sensación de usarla. Ella dijo: "Me gusta tu chaqueta. Es bonita y abrigada. Me gustaría tener una así". Le pregunté si tenía algo más que decirle. "Te la devolveré mañana".

Me parece que en esta situación la chica fue atrapada en una circunstancia en que era incapaz de admitir haber tomado la prenda —necesitaba ser defensiva y negar la acción. ¿De qué otro modo podía reaccionar ante la acusación? Pero trayendo la situación a una experiencia presente con las inofensivas sillas vacías, le fue imposible ocultar sus sentimientos. El día que trajo de vuelta la chaqueta, la llevé a la sección de objetos perdidos de la escuela y tomamos para ella una chaqueta no reclamada.

Richard, de 10 años, nos proveyó otro ejemplo de ser capaz de salvar las apariencias con las sillas vacías. El había olvidado regresar los libros de la biblioteca que había llevado a casa y la bibliotecaria no le permitía llevar otros. Lloró amargamente. Después empezó a molestar a otro chico, Lee, y siguió haciéndolo todo el día. Lee siempre llevaba consigo un títere mono y Richard se apoderó de él y lo arrojó en el tarro de la basura cada vez que pudo. Lee se hartó finalmente y lo combatió, lo que precipitó una nueva y mayor crisis de llanto en Richard. Empezó a gritar y aullar y finalmente arrojó todo el contenido de su escritorio al suelo. Por lo visto, había llegado tan lejos en su estado emocional que no sabía cómo salir de él. No importaba lo que yo dijera, él sólo lloraba y gritaba más fuerte. Se rehusó a trabajar e incluso se negó a jugar durante los recreos. Finalmente le dije: "Richard, ven a las sillas". Se abalanzó. Los. demás chicos estaban bulliciosamente dedicados a otras actividades.

Richard, pon a alguien con quien estés enojado en esa silla.

Richard: Es Lee.

¿Qué querrías decirle?

Richard: No estoy enojado contigo. Lamento haber tirado tu mono al canasto. No es culpa tuya.

Richard: (se cambia de asiento, como Lee) Lamento haberte apretado el cuello.

Richard: (como él mismo) Lamento haberme enojado contigo.

Richard: (como Lee) Muy bien.

De pronto los dos advertimos que toda la sala está en silencio. Los demás chicos han estado escuchando y observando. El verdadero Lee grita desde el fondo de la sala: "¡Está bien!". Se sonríen uno al otro. Luego Richard insiste en poner en la silla a la bibliotecaria.

Richard: Lamento haber olvidado los libros. Trataré de acordarme de traerlos.

Richard: (como bibliotecaria) Las reglas son las reglas. Cuando los devuelvas, podrás sacar más libros.

Ahora Richard me pone a mí en la silla, disfrutándolo notoriamente.

Richard: Siento haber botado el escritorio y todo lo demás.

Richard: (como yo) Muy bien, Richard, está bien. (Abandona la sala para irse a casa con el espíritu muy en alto).

*Polaridades*

Quiero enfatizar la importancia de trabajar las polaridades. Al joven le atemorizan sus divisiones interiores, como también las que ve en los adultos que lo rodean. Se confunde cuando se siente furioso y lleno de odio hacia sus seres queridos. Se turba cuando alguien a quien considera fuerte y protector aparece débil y desamparado.

Le cuesta aceptar aquellos aspectos de sí mismo que le desagradan o que sus padres critican. Sus padres lo acusan de craso hedonismo, pues preferiría mil veces divertirse antes que ayudar con los quehaceres domésticos, y secretamente se pregunta si en verdad puede ser egoísta y perezoso. Al despreciar y alejarse de aquellas partes de sí mismo, más ahonda el abismo entre sus yo polares, causando una mayor fragmentación y autoalienáción. Una integración, reconciliación o síntesis de nuestros lados opuestos, positivo y negativo, es un requisito previo para un proceso de vida sano y dinámico.

Yo entrego a los niños una serie de ejercicios y experimentos para familiarizarlos con el concepto de polaridades en el yo y ayudarlos a comprender que éstas son parte inherente de la personalidad de cada uno.

Podemos discutir los opuestos en sentimientos y personalidades que ellos conocen: amor/odio, triste/feliz, temeroso/confiado, bueno/malo, seguro/inseguro, claro/confuso, enfermo/sano, débil/fuerte, etc. Puedo usar una serie de técnicas para concentrarnos en estas polaridades:

*Arte:* dibuja un cuadro de algo que te alegra y de algo que te entristece. O dibuja cómo te sientes cuando estás relajado o tenso. O dibuja cómo te ves cuando estás débil o fuerte.

*Arcilla:* haz una imagen de tu ser interior. Haz otra de tu ser exterior —cómo te presentas ante los demás.

*Cuentos:* "Había una vez un elefante que era muy cómico cuando estaba con sus amigos y muy serio cuando estaba en casa. Ahora tú serás ese elefante... cuéntanos el resto".

*Movimiento corporal:* representa varias partes de tu ser mediante charadas que tengamos que adivinar.

*Collage:* haz una representación de algunas partes opuestas de ti mismo.

En las técnicas de Sicosíntesis encontramos una diversidad de métodos para ayudar a los clientes a identificar varias partes del yo, llamadas subpersonalidades. Uno de tales ejercicios consiste en hacerse repetidamente la pregunta "¿Quién soy yo?" y anotar cada respuesta que surja. "Soy muy trabajador. Soy perezoso. Me asustan las alturas. Soy un buen nadador". Al revisar las respuestas, encontramos información acerca de nuestras diferentes facetas.

Otro ejercicio consiste en dibujar una torta trozada. En cada pedazo se pone una palabra o dibujo que represente una parte de nuestro yo. Luego uno puede entablar un diálogo con cada una de las partes para clarificar sus conflictos, exigencias o aspectos. Con la acrecentada percepción, comprensión y aceptación de las partes del yo, se produce una mayor autofortaleza y mayor oportunidad para escoger y adquirir autodeterminación.

CAPÍTULO 8

# TERAPIA DE JUEGO

Roger, de 5 años, se movía intranquilo en el asiento mientras su madre describía su conducta en casa y en la escuela. El estaba, decía ella, golpeando, pateando, agarrando todo, dando puñetazos, saltando sobre los demás chicos en tal forma, que otros padres se habían quejado de él. Roger se veía enfurruñado y hostil conmigo; no disimulo su desagrado hacia mí, mi oficina y este desperdicio de tiempo. Pero cuando finalmente quedamos solos examinó cuidadosamente todos los juguetes. Yo permanecí tranquila junto a él mientras lo hacía.

En la sesión siguiente, bajó de inmediato el set de médico y me ordenó tenderme. Nos pasamos toda la sesión jugando al doctor; yo era el paciente y él el médico. Todos sus modales cambiaban cuando representaba al doctor: era amable y cortés conmigo, solemne, y hablaba despacio y con preocupación de mi enfermedad. Le pregunté si tendría que irme al hospital. Me respondió con gravedad que yo estaba muy enferma y tendría que hacerlo. Me preguntó si tenía hijos. Respondí que tenía uno pequeño y que me preocupaba quién podría cuidarlo si me hospitalizaba. Le hablé de mi desvelo por su bienestar tanto en casa como en la escuela, y que siendo tan chico le sería difícil comprender y estaría demasiado preocupado por mí. Roger escuchaba atentamente. Por último, con la voz más bondadosa y gentil que he oído, me dijo: "No se preocupe. Yo hablaré con él y le explicaré que usted se va a mejorar. E incluso lo cuidaré mientras esté en el hospital". Me palmeó el brazo y me sonrió, y yo le agradecí por estas cosas maravillosas que haría por mí.

Roger y yo jugamos al doctor por lo menos durante cinco sesiones consecutivas y cada vez el drama se hizo más extenso y complejo bajo su dirección. "Finja que está en su casa y de repente se siente mal y me llama".

Después de estas sesiones, los amables y delicados modales de Roger se trasladaron a la escuela y al hogar. En la primera sesión con la madre y el niño, yo supe que ella estuvo muy enferma en una época

y había sido hospitalizada tres veces durante períodos prolongados. Sin embargo, ahora estaba bien e indicó que no creía que este anterior período de enfermedades pudiera ser un factor tras la conducta hostil de Roger. Su gran interés en el juego del doctor, no obstante, me decía que sus sentimientos por las hospitalizaciones de su madre aparentemente necesitaban expresarse de una manera que le había sido difícil manifestar en el hogar.

El juego es la forma que adopta en el niño la improvisación dramática. También es más que eso. A través del juego somete a prueba a su mundo y aprende sobre él, y por lo tanto, es esencial para su sano desarrollo. Para el niño, el juego es un asunto serio que tiene un fin determinado y a través del cual se desarrolla mental, física y socialmente. El juego es su forma de autoterapia, mediante la cual a menudo se resuelven confusiones, angustias y conflictos. Si bien Roger se permitió ser amable y considerado, otros niños actúan en forma dura y agresiva. A través de la seguridad del juego, todo niño puede ensayar sus propias nuevas formas de ser. El juego cumple una función vital para él. Es mucho más que sólo la frivola, liviana y placentera actividad que los adultos generalmente piensan.

Además, el juego le sirve de lenguaje al niño —un simbolismo que sustituye a las palabras. El niño vivencia muchas cosas en su vida que todavía no puede expresar en lenguaje, y entonces usa el juego para formular y asimilar lo que experimenta.

Carly, una chica de 4 años, ubicó con gran esmero los muebles en las habitaciones de la casa de muñecas, moviendo y enderezando las piezas hasta quedar satisfecha. En seguida acostó a los muñecos papá y mamá en uno de los cuartos y a un muñeco bebé en otra pieza. "Es de noche", me explicó, y mientras yo miraba, manipuló a los muñecos padres en una escena de amor. Después los ubicó a todos alrededor de una mesa en la cocina y me dijo: "Es de mañana".

Yo uso el juego en terapia en casi la misma forma en que podría usar un cuento, un dibujo, una escena en la bandeja de arena, una función de títeres o una obra improvisada. A continuación reseño cómo dirijo esta técnica, junto con algunos comentarios sobre el proceso de la terapia de juego.

Observo el proceso del niño mientras juega. ¿Cómo juega, cómo se acerca a los materiales, qué escoge, qué evita? ¿Cuál es su estilo general? ¿Cuesta cambiarlo de una cosa a otra? ¿Es desorganizado o bien organizado? ¿Cuál es su patrón de juego? La forma en que juega nos revela muchas cosas acerca de cómo es en su vida.

Observo el contenido del juego mismo. ¿Trata temas de soledad? ¿Agresión? ¿Educación? ¿Hay muchos accidentes y choques con aviones y autos?

Vigilo las aptitudes de contacto del niño. ¿Me siento en contacto con él mientras juega? ¿Está tan absorto en su juego que yo veo que se contacta bien con su juego y consigo mismo? ¿Está continuamente al borde del contacto, es incapaz de entregarse de lleno a ninguna cosa?

¿Cómo es el contacto dentro del juego mismo? ¿Permite el niño un contacto entre los elementos del juego? ¿Se contactan entre sí, se ven, conversan entre sí las personas, animales o vehículos?

Puede que aproveche la oportunidad de dirigir la toma de conciencia del niño hacia su proceso y contacto durante el juego. Puedo decirle: "Te gusta hacer eso lentamente". "Parece que no te gusta usar los animales —veo que nunca los tocas". "Te aburres pronto de las cosas". "Parece que ninguno de ellos se agrada". "Este avión está solo".

Tal vez opte por esperar hasta después del juego y ahí dirigir la toma de conciencia del niño a estas cosas. Si el patrón se repite en el juego, dirijo mis preguntas a su vida. Puedo decirle: "¿Te gusta que esté todo ordenado en casa?". "¿Hay personas que desordenan tu habitación?". (Una respuesta a esto último fue un vehemente "¡¡Sí!! ¡La mocosa de mi hermana!" —de un niño que rara vez hablaba).

Puede que simplemente dirija la toma de conciencia del niño a lo que está haciendo: "Estás enterrando a los soldados".

Quizás pida al niño detenerse en cualquier momento y repetir, enfatizar o exagerar su acción. Por ejemplo, observé que un chico de 10 años usaba a menudo una bomba de incendios en una elaborada situación que armaba con autos, casas y edificios —todo hecho sobre el suelo, y no en la bandeja de arena. La bomba venía al rescate en una diversidad de situaciones. Le comenté que había observado que su bomba hacía muchos salvamentos y le pedí que hiciera uno más para verlo yo. Así lo hizo y le pregunté si ello le recordaba algo de su vida. Su respuesta: "Mi mamá espera que la ayude en todo. Desde que papá está ausente (en la Armada), ¡ella quiere que yo haga *todo'."*.

Puede que dirija la toma de conciencia del niño hacia emociones sugeridas por su juego o el contenido de éste. "¡Suenas como si estuvieras furioso!". O: "Ese muñeco papá parece como si estuviera furioso con el niño". Observo su cuerpo, cara y gestos. Escucho su voz, indicaciones, comentarios. Puedo pedirle que repita algo que dijo.

Quizás pida al niño identificarse con cualquiera de las personas, animales u objetos. "Tú serás la bomba de incendios. ¿Qué dice ella? Describe lo que hace en tu cuento como si se tratara de ti". O: "¿Qué podría decir de sí misma esa serpiente?". "¿Cómo es *ser* ese tiburón en el agua?". O: "¿Cuál eres tú?".

Puede que pida al niño entablar un diálogo abierto entre objetos o personas. "¿Qué le diría la bomba de incendios a este camión si pudiera hablar?".

Llevo la situación a la propia vida del niño. "¿Te sientes a veces como ese mono?". "¿Te pones alguna vez a pelear como esos dos soldados?". "¿Te sientes a veces como apiñado?".

Tengo cuidado de no interrumpir el flujo, esperando una pausa antes de hacer alguna pregunta o comentario. Cuando permanezco muy involucrada con lo que el niño está haciendo, sé cuando es el momento oportuno de hablar o pedirle que haga algo. Con frecuencia él me habla mientras juega, y a veces como parte natural de este contacto conmigo, de alguna manera puedo dirigir su toma de conciencia.

Nunca pido al niño identificar, aceptar o discutir parte alguna del juego, proceso o contenido si a mí no me parece justo y apropiado, o si el niño se muestra reacio. Los niños muy pequeños, especialmente, no desean o no necesitan verbalizar sus descubrimientos y percepciones, o "aceptar" lo que se expresa a través del juego. Con el solo hecho de poner al descubierto esos sentimientos, situaciones y ansiedades, se produce cierto grado de integración. La integración se origina tanto a través de la expresión abierta —aunque ésta sea simbólica más que directa— como a través del vivenciar del niño de la situación lúdica en una atmósfera segura y aquiescente. Muchos padres informan que el niño regresa de la sesión manifestando una sensación de paz y serenidad.

A veces armo una situación estructurada con los juguetes con que jugará el niño. Puede que seleccione varios ítems que se adecúen a alguna circunstancia en la vida del pequeño o algún mítico dilema a resolver, tal como en el proceso de dramatización. Por ejemplo, selecciono varios personajes de la casa de muñecas y pido al niño que haga una escena con ellos. O podría decirle (mientras manipulo los muñecos): "La niña está en el dormitorio tratando de dormirse, pero escucha a sus padres peleando en la cocina. ¿Qué pasa en seguida?". O: "Aquí hay una familia sentada alrededor de la mesa y comiendo. Suena el teléfono. Es la policía que avisa que el hijo está en la comisaría porque fue sorprendido robando. ¿Qué pasa?".

Una chica de 9 años tenía terror a los aviones y no quería que sus padres hicieran el viaje que estaban planeando. Yo armé un aeropuerto y puse un avión y figuras de juguete que la representaban a ella y a sus padres. Le pedí que actuara sus sentimientos en esta situación imaginaria. En su acto se las arregló para impedir que sus padres se embarcaran en el avión. (Habíamos pasado las sesiones anteriores analizando sus sentimientos en torno a su temor a los aviones y al desastre inminente, su temor a ser abandonada, etc.). Armé nuevamente la situación, hice que los padres abordaran el avión después de darle un beso de despedida, y le pedí ser la muñeca que quedó en el

aeropuerto y que describiera sus sentimientos. A partir de esta nueva puesta en escena surgió mucho más material relacionado con sus paralogizantes temores.

A veces cuando estoy trabajando con niños de muy corta edad (de 4 o 5 años), dirijo una sesión de juegos con la madre y el niño. Puede que les sugiera tomar cualquiera de los juguetes o quizás yo elija algunos. De ello surge mucha información útil sobre la interacción entre madre e hijo. Fui motivada a hacer esto tras la lectura de *Are You Listening to Your Child?* (¿Escucha usted a su hijo?), de Arthur Kraft. Este escribe sobre sus experiencias para enseñar a un grupo de padres a dirigir sus propias terapias de juego con sus hijos.

Brent, de 5 años, y su madre estaban sentados en el suelo de mi consulta con algunos cubos, animales de corral, autos, un camión tolva y títeres. Les sugerí que jugaran un rato con cualquiera de los juguetes que yo había colocado. Al comienzo, el escenario les pareció rígido y artificial, pero pronto empezaron a jugar animadamente. Brent sugirió que cada uno construyera una granja con los cubos y se repartieran los animales. El decidió que estaría a cargo de los animales y pondría en el camión los que quería mandar a su madre y se los entregaría. Ella estuvo de acuerdo. Después de un rato, Brent decidió que necesitaba más cubos y quiso tomar algunos de la estructura que había construido su madre. Ella no quería aceptar esto, y Brent pasó por una secuencia de discusiones, lloriqueos, arrebatándole los cubos, gritando y después llorando acurrucado en el suelo. Finalmente su madre consintió en cederle unos cuantos cubos. De pronto Brent dijo que estaba aburrido de jugar con los cubos y los animales y anunció que nos haría una función de títeres. Observó cuidadosamente cada títere y al final se puso el cocodrilo en una mano y, con algunas dificultades, una dama en la otra. Después hizo que el cocodrilo atacara y devorara a la dama mientras se estrujaba de risa y júbilo. Yo avisé que era tiempo de parar y juntos recogimos los juguetes.

Empecé a comentar con Brent y su madre lo que había sucedido durante el juego. Ella dijo que lo que había ocurrido en mi consulta era exactamente lo que sucedía en casi todos los aspectos de su vida juntos. Mientras él dirigiera las cosas, dijo ella, todo parecía perfecto. Pero se iba poniendo cada vez más exigente, y cuando en determinado momento no podía salirse con la suya, le daba una pataleta. De modo que a la larga ella generalmente cedía ante él, pero cuando lo hacía, de una u otra forma todo se le estropeaba y quedaba descontento. A partir del muy gráfico ejemplo de la situación de juego en mi consulta, ahora podíamos tratar la evidente pugna de poderes que existía entre Brent y la madre, y su verdadera necesidad de que fuese *ella* quien tomara el rol inicial de firme conductora. Ella llegó a comprender que,

típicamente, un niño de 5 años se frustra y rebela cuando es puesto en una situación donde debe establecer por sí mismo muchos de sus propios límites.

Los niños mayores también responden con presteza a la terapia de juego. Jason, de 10 años, pasó algún tiempo construyendo con cubos pequeños sobre la mesa. Mientras construía la estructura, me dijo que se trataba de una cárcel. En la prisión puso a un vaquero. Mientras jugaba, contó una intrincada historia del vaquero y sus hazañas. Finalmente volvió a su asiento y avisó que había terminado. Le hice unas cuantas preguntas sobre las diversas estructuras y la gente, y por último le pedí ser el vaquero encarcelado y que describiera cómo era estar allí. Elegí hacer esto porque ahí es donde se centró mi interés —un vaquero solitario encerrado en una prisión. El cumplió con entusiasmo y al final le pregunté: "¿Te sientes a veces como si estuvieras en prisión, igual que tu vaquero?". Esto llevó a Jason a compartir algunos sentimientos muy fuertes sobre su situación de vida. Aunque no era mucho lo que podíamos hacer con respecto a su situación en particular, de todos modos fue importante para él hablarme desde lo más hondo de su ser. El mantener ocultos estos sentimientos sólo lograba debilitarlo, y cuando llegara el tiempo de que esta situación pudiera ser cambiada, los sentimientos no expresados habrían permanecido sepultos y estancados, oprimiéndole innecesariamente.

Los niños de más edad, aunque tienen un mayor dominio del lenguaje, con frecuencia encuentran, sin embargo, que es más seguro y sencillo expresarse mediante el juego. Sienten que es mucho menos amenazador expresar la hostilidad haciendo que los animales de juguete se ataquen entre sí, o golpeando la arcilla, enterrando figuras en la arena, y cosas por el estilo.

A veces pido a un niño que mire alrededor de la sala y tome un juguete específico. Después le pido que imagine que él es ese juguete y me describa todas las formas en que es usado, lo que hace, cómo luce, qué quiere hacer. Ejemplo: "Yo soy un avión. Me gusta volar a lugares nuevos. Me siento libre". "Yo soy un elefante. Soy torpe y la gente cree que soy tonto". "Yo soy una roca. Tengo un lado muy áspero. Pero este otro lado mío es muy suave y bonito". En cada caso, la persona pudo "poseer" la afirmación, y este derecho de propiedad abrió el camino a nuevas áreas de sentimiento. Este tipo de ejercicio es útil para cualquier edad. A veces hago preguntas para extraer más material. Entonces digo: "¿Hay algo de lo que dijiste que encaje *contigo?* ¿Querrías hacer alguna de esas cosas? ¿Algo de lo dicho tiene alguna relación con tu vida?".

Una niña de 6 años eligió un camión tolva. Se describió recogiendo la basura, yendo por las calles. Pronto me dijo que tenía tanta basura

por retirar, que debía pasarse por alto algunos semáforos rojos. Le pregunté si ella misma quebrantaba alguna vez las reglas. Hizo una mueca y asintió. Tuvimos una interesante sesión discutiendo este punto.

Aunque el niño juega en una atmósfera de aceptación, ello no significa que no establezcamos límites. De hecho, los límites se convierten en un aspecto importante de la terapia. Los límites involucran tiempo (generalmente veo niños en sesiones de 45 minutos) y normas sobre abuso del equipo y la sala de juegos, no sacar equipo de allí ni cometer abusos físicos contra mí o el niño mismo. El niño necesita que se le avise con cierta anticipación el término de la sesión: "Nos quedan sólo cinco minutos" o "Vamos a parar pronto". Por supuesto, se debe aceptar y reconocer su deseo de sobrepasar cualquiera de los límites aunque éstos sean respetados.

El juego hecho por el niño en la consulta del terapeuta es válido para otros propósitos aparte del puro proceso directo de terapia. El juego es diversión y ayuda a promover la relación necesaria entre terapeuta y niño. El temor y resistencia iniciales por parte del niño a menudo se reducen espectacularmente cuando enfrenta una pieza llena de atractivos juguetes.

El juego puede ser un buen instrumento de diagnóstico. A menudo cuando se me pide "evaluar" a un niño, paso algún tiempo permitiéndole jugar. Puedo observar bastante sobre su madurez, inteligencia, imaginación y creatividad, organización cognitiva, orientación en la realidad, estilo, períodos de atención, destrezas en resolución de problemas, aptitudes de contacto, etc. Por supuesto, evito hacer juicios apresurados.

Pienso que es importante darse cuenta que un niño también puede usar el juego para *evitar* expresar sus sentimientos y pensamientos. Además puede quedarse atascado en un tipo de juego o resistir involucrarse significativamente con alguna etapa del juego. El terapeuta debe reconocer este sesgo y manejar la situación directa y suavemente.

A veces cuando hablo con los padres, encuentro útil aconsejarles sobre los tipos de materiales de juego que beneficiarían más a sus hijos en el hogar. No es raro que los niños manifiesten gran interés por algunos materiales bastante comunes y de los cuales no han dispuesto en su casa, tales como arcilla o pinturas.

### *La Bandeja de Arena*

La arena es un medio maravilloso para trabajar con niños de toda edad. Usarla como medio terapéutico no es ninguna novedad.

Margaret Lowenfeld, en *Play in Childhood* (El juego en la infancia), describe los méritos del juego con arena y menciona brevemente la bandeja de arena, una bandeja de 46 x 69 cms., con un borde de 5 cms. de alto, hecha de madera y con un forro impermeable.

> La arena y el agua se prestan para la demostración de una gran variedad de fantasías, como por ejemplo, hacer túneles, enterrar o anegar, paisajes de tierra y mar. Cuando la arena está húmeda puede ser moldeada, y cuando está seca es agradable al tacto, y se pueden hacer muchos experimentos táctiles añadiendo agua gradualmente. La arena mojada puede volver a secarse y volver a mojarse, o si se le agrega más agua se hace "aguachenta", y finalmente sólo agua cuando ha desaparecido completamente la tierra seca. (pp. 47-48)

Lowenfeld usaba la bandeja de arena en conjunto con lo que llamaba material "del mundo": objetos representativos de la vida real.

Muchos terapeutas jungianos utilizan la técnica de la bandeja de arena tanto con adultos como con niños. Se usan muchos objetos pequeños y juguetes que se prestan para significados simbólicos específicos. La escena de la bandeja se mira como una secuencia onírica, y a menudo se toman fotografías del trabajo sobre la bandeja durante un período de tiempo con el objeto de observar, a través de las fotos, el avance de la terapia.

Compré un saco de arena blanca fina y la uso dentro de un recipiente plástico de menos de 61 cms. por lado, diseñado originalmente como lavapiés. Mi bandeja está puesta sobre una mesa baja de plástico y un pasillo plástico debajo para recibir cualquier derrame de arena. En las repisas hay canastos que contienen muchos artículos (detallados al final de esta sección). A veces pido a los niños que elijan cualquier ítem que deseen para hacer una "escena" o un "cuadro" en la arena, y en otras ocasiones puede que *yo* escoja las piezas para centrarlos en una situación específica. Son numerosas las ventajas de este tipo de actividad. Las figuras están a la vista en las repisas, así que el niño no tiene que crear su propio material como lo hace cuando dibuja. La arena constituye una buena base para las figuras, manteniéndolas en su sitio. Puede ser movida y cambiada para formar cerros, llanuras o lagos (la bandeja es azul). Las figuras pueden enterrarse en la arena y ser trasladadas para desarrollar una situación. La arena da una agradable sensación a los dedos y manos, creando una experiencia táctil y kinestésica ideal. La mayoría de los niños no están familiarizados con la experiencia en la bandeja de arena, y ello despierta mucho

su interés. El niño puede crear en la arena su propio mundo en miniatura. Puede decir muchas cosas a través de este medio sin necesidad de hablar.

Mark, de 9 años, representó en la arena muchas escenas de batallas. En diferentes ocasiones usó soldados, caballeros medievales, vaqueros y animales. Al final de cada escena, un bando siempre quedaba con un solo sobreviviente que sepultaba apesadumbrado a sus camaradas mientras los del otro bando celebraban la victoria, sepultando tal vez a uno o dos caídos. Cuando le preguntaba cuál de las figuras era él, Mark siempre escogía al capitán o caudillo del bando ganador. El deseaba muchísimo estar en el lado triunfador de la vida. Nos llevó varias sesiones antes de que "aceptara" su necesidad de tener amigos y se identificara con el solitario sobreviviente del bando derrotado. (¡Al menos él sobrevivía!). Sólo entonces pudo encarar abiertamente el obstáculo que le impedía hacerse de amigos.

Debby, de 7 años, vivía en un hogar de crianza y visitaba a su madre dos veces al mes. Me la enviaron por conducta extremadamente agresiva después de cada uno de estos encuentros. Debby era incapaz de expresar sus verdaderos sentimientos respecto a sus visitas y no quería comunicar la razón de sus sentimientos negativos, si es que en verdad se percataba de ellos. Su madre asignada se estaba poniendo reacia a que visitara a su madre natural debido a su conducta posterior. En una sesión pedí a Debby que representara en la arena sus visitas a la madre. Seleccionó figuras de juguete que representaban a sus padres designados, a los otros niños en ese hogar, a ella misma, a su madre, a su hermana menor que vivía en otro hogar de crianza, e incluso al amigo de su madre que pasaba a recogerlas a ella y a su hermana para las visitas periódicas. Construyó todas las casas con pequeños cubos e incluso amobló algunas habitaciones. Después ubicó cada figura en su lugar correspondiente y, con la muñeca-Debby, representó todo el proceso, desde que pasaban por ella hasta que volvía al lugar donde vivía. Mientras la observaba, me resultó obvio que la tensión de estas visitas sobre Debby era tremenda, aunque su voz sonaba indiferente, fría, petulante y desapasionada al contar su historia. Mientras yo observaba los movimientos de su muñeca personal y el grado de "cambios de velocidad" emocionales y cognitivos que ello involucraba, yo misma me sentí agotada. Expresé mis propios sentimientos de fatiga con sólo observar todo el asunto y de cómo yo imaginaba que la muñeca, y quizás la misma Debby, podría sentirse. Debby me miró intensamente a los ojos por algunos segundos, y al devolver su mirada, su cara se crispó, su cuerpo se dobló, rompió en lágrimas y se acurrucó en mi regazo, donde sollozó un rato. Al poner al descubierto este nuevo aspecto de sus visitas, tanto para ella misma

**como para los adultos en su vida, pudimos hacer algunos cambios para aliviar la tensión de las llegadas y partidas.**

**Tales representaciones de situaciones reales en la vida de un niño, se pueden hacer muy eficazmente sin usar la arena. Encuentro, no obstante, que dado que la arena tiene tanto atractivo para los chicos, se presta para una expresión más libre. Podría añadir que este episodio es un buen ejemplo de la importancia de que yo esté atenta a lo que está ocurriendo dentro de** *mí.* **He aprendido a confiar y usar mis propios sentimientos y sensaciones físicas cuando trabajo con adultos. Al trabajar con niños, este aspecto del trabajo es más importante aún, ya que ellos son sensibles y muy observadores. Si finjo estar interesada estando aburrida, es raro que pueda engañar a un niño. Cuando Debby me miró a los ojos, supo que yo le estaba diciendo la verdad acerca de mis propios sentimientos y que podía confiar en mí.**

**Lisa, de 13 años, también vivía en un hogar de crianza pero nunca visitaba a sus verdaderos padres. Su conducta estaba calificada como "predelincuente". Pedí a Lisa hacer cualquier escena que deseara en la arena. Trabajó aplicadamente, creando un desierto con algunos pequeños arbustos aquí y allá, un conejo, una serpiente metiéndose a un agujero y una niña parada en un cerro. Lisa no quiso contar una historia; tan sólo me describió su escena. Sin embargo, estuvo dispuesta a identificarse con la escena y con cada una de las figuras. En cada caso describió su existencia como aridez y desolación. Cuando le pregunté si algo de eso calzaba con su vida, Lisa empezó a hablar de su terrible soledad. Dado que pudo expresar estos sentimientos en nuestras sesiones, su conducta de expresión de deseos reprimidos** *(acting out)* **fue aminorándose poco a poco.**

**En ocasiones los niños se trasladan espontáneamente a la bandeja de arena durante una sesión, como lo hizo Gregory, de 13 años. El había dibujado una gran figura en el pizarrón que representaba a su madre, quien, dijo él, estaba chillando. Le pedí que se transformara en ella y se gritara a sí mismo. Empezó a chillar: "¡No hagas eso! ¡Si vuelves a hacerlo, no verás TV! ¡No esto, No aquello, No, No, No, No, No, NO! ¡Si haces eso, no te hablaré por 24, 48 o 72 horas!". Mientras hablaba comenzó a garabatear en el pizarrón. Después, súbitamente, dijo que necesitaba trabajar en la bandeja de arena. Hizo una gran casa con bloques Lego y la rodeó con numerosos animales en la arena, incluyendo un gran elefante, una jirafa, una serpiente, un burro, un pájaro, un tiburón, un tigre y un par de animales más, como también con algunos árboles, arbustos y cercos. Un hombre vivía en la casa (puso una figura de hombre adentro) y los animales vivían afuera. Cuando el hombre salió a trabajar en su auto (esto lo actuó), los animales jugaron y destrozaron el patio exterior y también la casa. El**

elefante fue el que hizo más destrozos. Esto se prolongó por un buen rato. Finalmente el hombre volvió y celebró una reunión con los animales, diciéndoles que tenían que limpiar todo, que él los escucharía y analizaría sus peticiones. El hombre se fue nuevamente, y los animales, bajo el liderazgo del elefante, reconstruyeron la casa, ordenaron todo y agregaron más arbustos, cercos y un puente. El hombre regresó y manifestó su aprobación. (Greg me lo iba narrando mientras movía sus figuras).

Cuando Gregory terminó, volvió a su silla y permaneció un rato en silencio. Me dijo que necesitaba descansar. Como ya había finalizado la hora, le pregunté si se identificaba con el elefante. "Por supuesto", respondió. (Gregory estaba algo excedido de peso, lo que le molestaba mucho e irritaba a su madre). Gregory se fue con una amplia sonrisa. Antes de retirarse, sin embargo, tomó un pedazo de papel y garrapateó una nota que me entregó al salir. Esta decía: "Usted me agrada".

Generalmente cuando uso la bandeja de arena, pido a un niño que arme una escena sobre la arena utilizando cualquiera de los artículos que están en los canastos. Los niños más pequeños a menudo quieren representar algo así como una batalla, en tanto que otros ubican cuidadosa y deliberadamente los diferentes objetos sin un plan previo. Los chicos mayores parecen desarrollar sus escenas en forma meticulosa, escogiendo los objetos con sumo cuidado. La bandeja de arena no tiene límites de edad. Suelo sugerir a los adolescentes que escojan de los estantes, sin pensarlo mucho, artículos que puedan atraerles, o que construyan su mundo tal como lo ven y sienten. Suelo decirles: "Cierra los ojos y visualiza, por un momento, tu mundo. Ahora arma una escena que represente lo que viste dentro de tu mente".

Trabajo con la bandeja de arena en forma muy semejante a como lo hago con un dibujo o un sueño. Los niños me describen la escena, me cuentan una historia sobre ella, me dicen lo que está sucediendo o sucederá. Puedo pedirles que se identifiquen con varios objetos o sostengan diálogos entre objetos. Es probable que un niño diga: "Este tigre se los va a comer a todos", y yo le pida que haga que tal cosa ocurra. A veces sucede algo nuevo cuando se lleva a cabo una acción. Por ejemplo, puede que el tigre se los coma a todos menos a un conejito por el que sintió lástima. A veces miro el cuadro total y comento sobre la generalización que deriva de éste: "Tu zoológico se ve demasiado aglomerado. ¿Te sientes apiñado en casa?". O puedo comentar sobre el proceso: "Te cuesta seleccionar los objetos. ¿Tienes problemas para decidir las cosas?".

Susan había pasado por una horrible experiencia: un hombre había entrado en su hogar, la había atacado mientras dormía y después

incendió la casa. Ella habló de esta experiencia en forma monótona, sin sentimientos. Al comienzo de nuestro trabajo le pedí armar una escena en la bandeja de arena, cualquier cosa que quisiera hacer. Susan, ahora de 10 años, casi con indiferencia sacó cosas del estante, las devolvió, ensayó otras. Finalmente se puso a trabajar en su escena, después volvió a sentarse y avisó que había terminado. Le pedí que me la describiera.

Susan: Bien, es una calle. Aquí están las casas y un par de autos estacionados al frente. Y este edificio grande al final de la calle es un museo. Hay una señora que regresa caminando de su trabajo —ella vino en un bus. Es enfermera. El museo tiene adentro cosas muy costosas, cosas muy valiosas. Así que ésta es una garita con dos guardias (soldados de juguete) parados a cada lado. Cualquiera que entra a esta calle tiene que ser chequeado por los guardias a causa del museo.

¿Estás tú en alguna parte de esta calle? ¿Dónde estás?

Susan: Oh, yo estoy dentro de una de las casas.

¿Qué siente la gente que vive en esta calle, qué sientes tú teniendo una garita de custodia justo en tu calle?

Susan: Oh, a todos les gusta. A mí me gusta.

¿Por qué?

Susan: Ningún extraño puede entrar en esta calle sin ser controlado. A la gente le gusta eso.

¿Te gustaría vivir en una calle como esa, una calle custodiada, después de lo que te sucedió?

Susan: ¡Oh! ¡Sí! ¡No puedo soportar que cada vez que hago algo aquí siempre volvemos a la misma cosa! ¡Ni siquiera estaba pensando en eso!

Y después pudimos empezar a enfrentar el terror de Susan.

Recientemente he agregado a mi oficina una segunda bandeja de arena en la cual vierto agua, y que está al lado de la bandeja seca. La arena húmeda, tal como en la playa, se puede moldear. La arena mojada es muy popular entre los niños más pequeños; tan pronto como descubren que pueden echar agua a la arena, quieren más. Un chico de 5 años preguntó si podía tener otro poco de agua en la bandeja, así que gustosamente le vacié más desde un jarro. Quería aún más. Agregué agua hasta llegar al borde del contenedor, dejando espacio para las salpicaduras. Kenny movió la arena para formar una playa y procedió a desarrollar una muy interesante escena que involucraba dinosaurios y un caimán, dentro del agua o sobre la playa, todos trabados en lucha con unos soldados que él ubicó en la bandeja de arena seca. Los dinosaurios ganaron. Cuando comentamos esta representación, Kenny me dijo que los soldados no tenían la menor

oportunidad contra los dinosaurios, e incluso contra el caimán. Estos eran muy grandes y fuertes, y los soldados, bueno, eran sólo personas chicas corrientes. Le pregunté si a veces se sentía así, pequeño entre gente gigantesca que lo rodeaba —no realmente gigantes, pero que a veces lo parecían. El sonrió y asintió: "¡Así es!".

Estos son los juguetes que tengo para la bandeja de arena: *Vehículos:* autos, camiones, buques, motocicletas, trenes, tanques y jeeps de combate, aviones, helicópteros, una ambulancia, un radiopatrulla, bombas de incendios. *Animales:* domésticos (gato, perro), de granja, de zoológico, fieras, dinosaurios, pájaros, numerosos caballos, serpientes, caimanes, cocodrilos, muchas cosas blandas y reptantes, peces, tiburones. *Figuras:* gente —de todo tipo, vaqueros, indios, soldados, caballeros, bailarina, novia, novio, Batman, Blanca Nieves y los siete enanitos, Santa Claus, un diablo, una bruja, un oso grande. *Piezas de escenografía:* muebles, cubos pequeños, edificios, árboles, musgo, arbustos, semáforos, postes telefónicos, banderas, puentes, pilar totémico, conchas, guijarros, madera de desecho, flores plásticas, cercos, cubos Lego (muy usados).

Constantemente voy agregando más artículos, ya que siempre estoy a la caza de objetos interesantes y baratos cuando entro a alguna juguetería, acuario, tienda de hobbies, farmacia, ferretería, bazar, etc.

Guardo estos artículos en forma bien organizada en canastos de varios tamaños. También sirven los envases desechables de papel de aluminio o cualquier caja pequeña, aunque no son tan atractivos como los canastos. Es conveniente tener los objetos clasificados por categorías y guardados en contenedores abiertos y separados.

### *Juegos en Grupo*

En mi trabajo en escuelas con niños perturbados, los juegos de grupo eran un instrumento muy usado para el aprendizaje de sociabilidad. A estos niños les costaba turnarse, jugar sin hacer trampas, vigilar a alguien más que se les adelantara y, sobre todo, perder. Si perdían en un juego, algunos de estos niños corrían a un rincón de la sala, escondían la cabeza entre los brazos y sollozaban descontroladamente. Otros terminaban gritando, aullando, llorando, pegando. Un observador probablemente habría considerado su conducta como una hiperreacción —después de todo, sólo se trataba de un juego. Pero para los chicos involucrados, era el juego de la vida. Ser acusado de hacer trampas era sólo otro ejemplo de las constantes acusaciones que encaraban. Su defensa en el juego era asunto de vida o muerte para cada uno de ellos. Cuando terminaba la batahola podíamos seguir jugando.

La forma en que un niño específico jugaba estos partidos era un buen barómetro de cómo estaba enfrentando su vida. A medida que pasaba el año, continuábamos jugando partidos a pesar de cualquier resabio entre ellos, y cada niño hacía un progreso visible, a veces notable, en su aprendizaje de encarar el juego en grupo. Los juegos ayudaban a que el niño aprendiera a relacionarse con otros en su existir, y a medida que se fortalecía en su vida, sus actitudes en el juego en equipo mejoraban.

Pese a las frecuentes y fuertes reacciones negativas de estos niños perturbados durante el transcurso de sus partidos, querían jugar y les encantaba hacerlo. Esto no es extraño; la mayoría de los niños gustan del juego en grupo. Pero estos pequeños rara vez tenían la oportunidad de hacerlo en casa debido a sus reacciones tan intensas. Muchos de los niños traían juegos de su casa al grupo, donde podían compartirlos y pelear por ellos a su gusto.

Los juegos que utilizo en el entorno terapéutico cumplen múltiples propósitos. A veces uso un juego para redondear el resto de una sesión cuando el niño ha terminado un trabajo. Los niños saben cuándo necesitan parar. Después de chacharear y hablar sobre importantes situaciones y sentimientos, a veces dicen en forma abrupta y sensata: "Juguemos un juego". Este es su modo de decir: "Paremos ahora. Por hoy es suficiente. Necesito asimilar lo que sucedió, permíteme integrarlo, rumiarlo bien".

Los juegos no sólo son entretenidos y relajantes; ayudan al terapeuta a conocer al niño, con frecuencia traspasar la resistencia inicial y promover la mutua confianza y credibilidad. Los juegos son especialmente buenos en el caso de niños que tienen problemas para comunicarse y con aquellos que necesitan una actividad que fije su atención. Son valiosos para mejorar las aptitudes de contacto en el mismo entorno terapéutico. Mientras juego con un niño, se revela buena parte de su proceso, de su posición ante la vida.

Los terapeutas sicoanalíticos a menudo usan juegos como un método para promover el estado de "transferencia" entre el niño y el terapeuta. A medida que el niño empieza a reaccionar al terapeuta *como si* éste fuera otro adulto importante en su vida, tal como su madre o su padre, el terapeuta utiliza esta conducta "como si" en el proceso de terapia. Aunque para mí este tipo de reacción puede ser importante, no me interesa promover esta fantasía. Yo *no* soy la madre del niño, yo soy yo. Me relacionaré con el niño como yo, explorando las diferencias con él.

No me gusta usar juegos complicados, juegos que requieran una intensa concentración, compromiso y tiempo, como el Monopolio o el ajedrez. Prefiero usar juegos simples como damas chinas, ludo, do-

minó, el gato tridimensional (favorito de muchos niños), palillos chinos (otro de sus preferidos), tabas y algunos juegos de cartas y damas. Con frecuencia los niños traen sus propios juegos.

Evito sugerir juegos que no me gustan mucho, como las damas, aunque los jugaré si el niño insiste, asegurándome de que él esté bien consciente de ello.

Una excelente actividad para un grupo es dividirlo en pares o tríos y que cada subgrupo juegue un juego diferente. Después de un rato, los grupos cambian a otro juego, y más adelante, pueden cambiar de jugadores.

Actualmente se encuentran en el mercado juegos de tableros y de naipes que se relacionan con los sentimientos. Entre ellos son típicos El No-Juego *(Ungame) y* el Juego de Hablar, Sentir y Hacer, que yo he usado con frecuencia. Encuentro que en estos juegos los niños a menudo disfrutan con los aspectos mecánicos del jugar —los marcadores, el tablero, las fichas, las perinolas— mientras van respondiendo preguntas y compartiendo sentimientos y contenido relacionados con sus vidas. Tales juegos se pueden inventar, y para implementarlos, en las tiendas de artículos escolares hay tableros en blanco, naipes que se pueden borrar, marcadores, perinolas y fichas.

Los sets de construcción como Lego, Tinker Toys, Lincoln Logs y otros, son excelentes materiales para usar en terapia. A menudo ayudan a vencer la resistencia inicial de los niños y a que se relajen. Algunos niños necesitan tener qué hacer con sus manos mientras hablan con el terapeuta. Estos sets también suministran escapes creativos que pueden ser aprovechados como materiales en la bandeja de arena u otras situaciones de juego. El proceso del niño se evidencia en su acercamiento a las labores de construcción.

Algunos niños gustan del trabajo con rompecabezas. Los rompecabezas simples y los tridimensionales más avanzados atraen a los chicos. A menudo un niño y yo los hacemos juntos, y en otras ocasiones él los usa como una forma de relajación. A veces el reto que representan estos rompecabezas es análogo al proceso del niño en el juego de partidos y en su vida.

En mi trabajo con niños he usado algunos trucos de magia. Richard Gardner es uno de los pocos terapeutas que ha escrito sobre el uso de la magia con los niños. En *Psychotherapeutic Approaches to the Resistant Child* (Enfoques sicoterapéuticos al niño resistente), escribe:

> Una de las formas más predecibles de hacerse atractivo para un niño es mostrarle unos cuantos trucos de magia. Es raro que un niño sea tan terco, poco cooperador, distraído, etc., como para que no responda afirmativamente a la pregunta del terapeuta: "¿Te

> gustaría ver un truco de magia?". Aunque no generalmente útiles como instrumentos terapéuticos primarios de alta eficacia, los trucos de magia pueden ser de gran ayuda para facilitar el compromiso del niño con el terapeuta. Tan sólo cinco minutos gastados en tal actividad pueden hacer significativa una sesión. El niño angustiado generalmente disminuirá su tensión y se sentirá más libre para participar en actividades terapéuticas de mayor envergadura. El niño que es muy resistente, con frecuencia cede ante tal "rompehielos". El niño poco involucrado o distraído, generalmente se interesará bastante en ellos, y por consiguiente, estará más preparado para ser cambiado a actividades terapéuticas más eficientes. En resumen, los trucos de magia facilitan la atención y el compromiso. Además, debido a que hacen que el terapeuta sea más entretenido y atractivo para el niño, contribuyen a profundizar la relación terapéutica que, como ya he enfatizado, es la piedra fundamental del proceso terapéutico, (pp. 56-57)

En un artículo llamado "El Aprendiz de Hechicero, o el Uso de la Magia en la Sicoterapia Infantil", Joel Moskowitz describe en detalle su uso de la magia con niños de 3 a 15 años. El descubrió que los trucos de magia sirven para establecer relación y confianza: hicieron las veces de un lenguaje universal para un chico que hablaba poco inglés y dieron seguridad y confianza en sí mismo a un niño que tenía reputación de ser torpe y desmañado. En cualquier área urbana hay tiendas donde venden trucos de magia baratos y fáciles de aprender.

Tesis *Proyectivos como Técnica Terapéutica*

Aunque diseñados como instrumentos de diagnóstico, muchos tests proyectivos e inventarios se prestan para uso terapéutico. Y aunque la exactitud del diagnóstico del test es cuestionable, no hay dudas acerca de su utilidad como medio *expresivo.* Yo trabajo con el material de tests como usaría cualquier otra historia, dibujo, sueño o escena en la bandeja de arena.

También es una técnica muy útil leer en voz alta las notas interpretativas de los manuales de tests. El niño es motivado a dar alguna respuesta sobre cómo se ve él mismo. Su capacidad para decir: "Sí, así es como soy, está bien", "No, no soy así en absoluto", "Bien, eso es cierto a veces" o "Soy así con algunas personas, pero con otras no", no sólo se presta para nuevos comentarios, sino que da al niño la especie de fuerza agregada y autoapoyo que surge de hacer afirmaciones específicas y definidas sobre sí mismo. Aprender a defen-

derse de declaraciones que no le calzan es parte crucial de este proceso.

*Test de Apercepción Infantil:* pido a los niños que me cuenten una historia sobre un cuadro y después trabajo con ella como lo haría con cualquier otro cuento.

*Test de Apercepción Temática:* este test es especialmente útil con adolescentes. Pido al niño que diga algo sobre lo que piensa está sucediendo en el cuadro y trabajamos con ello como en el párrafo anterior. A veces anoto sus respuestas a varios cuadros, y después saco mi manual y le leo lo que éste dice sobre el significado de sus respuestas. Le pregunto si piensa que el manual está correcto o equivocado (explicándole que puede estar muy equivocado). Por ejemplo, puedo decir: "El manual dice que, según tu respuesta a este cuadro, te sientes sexualmente atraído por gente mayor o que abrigas deseos de que tu madre muera". El joven para quien esto puede ser una insensatez, generalmente entra en una acalorada discusión conmigo (también para mí la afirmación del manual puede ser una insensatez) sobre sus sentimientos relativos a esta interpretación.

*Test Dibuja-Una-Persona y Test Casa-Arbol-Persona:* nuevamente, saco a menudo el manual y leo al niño la interpretación del dibujo que allí figura, para que manifieste su acuerdo o desacuerdo. Si es necesario, cambio las palabras por otras que estén más a su alcance.

*Inventa un Cuento con Láminas:* yo uso este test sólo en un sentido terapéutico, pidiendo al niño que relate su cuento.

*Dibujos Kinéticos de la Familia como Técnica Sicodiagnóstica:* en este test se pide al niño dibujar a su familia haciendo algo. He usado esto como podría utilizar cualquier otro dibujo, o leo al niño la interpretación del manual para ver si está de acuerdo con ella.

*Test de Rorschach* (manchones de tinta): he pedido a los niños me digan lo que ven y he trabajado con sus respuestas como lo haría con cualquier fantasía. Puedo pedirles que inventen una historia, que sean lo que hayan visto, que dialoguen entre las partes, etc.

Una sencilla manera de hacer nuestros propios manchones de tinta es con colorantes de alimentos. Se compran pequeños frascos-goteros de diferentes colores. Se vierten gotas o chorritos de algunos colores sobre una hoja de papel, se dobla la hoja y se aprieta suavemente. Después se abre y aparece un colorido manchón de tinta en el cual se pueden ver muchas cosas diferentes.

*Test de los Colores* (Luscher): éste es uno de los favoritos de los adolescentes. Escogen colores desde los que más les agradan hasta los que les gustan menos y nuevamente les leo lo que dicen las notas interpretativas sobre su elección.

*Test de las Manos:* este test presenta una serie de dibujos de manos

en diferentes posiciones —extendiéndose, apretando, etc. La persona sugiere lo que cree que está haciendo la mano. Este test es adecuado para inducir historias, impresiones, etc. Podemos proseguir con la historia o impresión, ampliándola, o podemos revisar lo que dice el manual sobre la respuesta de la persona.

Tesis *de Completar Oraciones:* es muy productivo trabajar con las respuestas en una forma terapéutica.

*Análisis de Temperamento Taylor Johnson:* este test indica lo que una persona opina de sí misma en términos de una serie de polaridades: nervioso/tranquilo; depresivo/animado; etc. Está diseñado para trabajar con los resultados como se indican en un perfil. A menudo retrocedo a las preguntas iniciales de testeo para obtener nuevas reacciones.

*Lista Mooney de Chequeo de Problemas:* ésta es una de mis herramientas más valiosas para trabajar con niños mayores y preadolescentes. La lista incluye 210 declaraciones referentes a niños de primaria o secundaria. (También hay una para los cursos de educación superior). Leo las declaraciones, pidiendo al niño responder "verdadero" o "falso", o "sí" o "no". Las afirmaciones varían desde *"A* menudo me duele la cabeza" hasta "Me siento avergonzado por algo que hice". Los niños jamás dejan de reaccionar a la naturaleza interna de las declaraciones presentadas, diciéndome muchas cosas acerca de sí mismos que nunca antes expresaron. Después de terminar el test, volvemos atrás y analizamos algunas de las respuestas.

*Test de Fábulas Despert:* cada fábula fue ideada originalmente para apuntar a algún conflicto o situación crítica. Ejemplo:

> Un papá y mamá pájaros y su polluelo están dormidos en el nido en una rama. Pero súbitamente sopla un fuerte viento que sacude el árbol y el nido cae al suelo. Los tres pájaros despiertan de golpe. El papá vuela rápidamente a un pino, la mamá a otro pino. ¿Qué va a hacer el pequeño? El ya sabe volar un poquito.

Hay muchos otros tests que no he mencionado, y usted puede estudiar cómo podrían ocuparse para uso terapéutico.

Cuando estos tests se usan para diagnosticar, tenemos que ser *muy* cautelosos para aceptar los resultados. Generalmente, el niño no tiene oportunidad de responder a lo que se afirma de él, ninguna chance de discrepar con las conclusiones del experto. Los resultados de un test pueden tener una finalidad despersonalizada que es difícil de contender una vez que han sido archivados. A veces esto puede ser muy dañino para el pequeño.

En un caso, un niño fue diagnosticado como esquizofrénico por un

sicólogo que le había administrado una batería formal de tests. Este diagnóstico estaba en el archivo permanente de una agencia social. Más tarde vi por casualidad a este chico en terapia y recibí copias de todos los resultados de los tests. Tras cinco minutos con el niño supe que no era esquizofrénico. El estaba, sin embargo, muy temeroso del sicólogo que lo había sometido a los tests (como me lo confesó más adelante), y como resultado de ello, se había sumido en una caparazón de silencio. El sicólogo no hizo nada intencionalmente para amedrentar al chico, pero el niño por alguna razón se desazonó. Lo que importa en este caso es que aunque el sicólogo probablemente hizo lo mejor de su parte, y con buena voluntad, los resultados fueron erróneos. Después de estos tests, todo el mundo trató a este chico como si estuviera gravemente perturbado.

Recientemente me trajeron un niño que había sido "testeado" por el sistema escolar y diagnosticado como retardado mental. Pude afirmar que no lo era desde nuestro primer contacto. Era un indio americano que había vivido en una reservación durante sus siete años de vida y simplemente estaba abrumado por su nueva situación escolar.

Para una interesante visión de algunas de las interpretaciones sicológicas hechas de dibujos infantiles, propongo *Dibujos de los Niños como Ayuda Diagnóstica,* de Joseph H. Di Leo. El sugiere lo que el dibujo de un niño puede estar diciendo dentro del contexto de lo que él sabe acerca de la situación de vida de un niño en particular. Los dibujos, como los sueños, tienden a hacer declaraciones exactas sobre lo que está sucediendo en nuestra vida en ese momento. Sin embargo, sólo el niño puede verificarlo, y a menos que sí lo verifique de algún modo (aunque sólo sea para sí mismo, mientras se expresa a través del dibujo), el que yo formule un diagnóstico no tiene en verdad ningún valor. Sólo puedo usar mis sospechas de diagnóstico para ayudarme a guiar el proceso terapéutico, y si voy por el camino equivocado, el niño me lo hará saber de alguna forma. Necesito ser capaz de reconocerlo cuando lo hace.

Un buen ejemplo de interpretación errónea se halla en el libro Human *Figure Drawings in Adolescence* (Dibujos de la figura humana en la adolescencia). A un niño de 13 años se le diagnostica una esquizofrenia infantil seudoretardada, y se hace el siguiente comentario sobre sus dibujos:

> El diagnóstico se aclara con estas sorprendentes producciones. El paciente se ve a sí mismo despersonalizado, como una especie de reloj de péndulo con los números al revés y los punteros saliéndose. La esfera separada del péndulo recuerda un ombligo, (p. 109)

Para mí es claro —y estoy muy segura de que el chico, si se le hubiese preguntado, habría verificado el hecho— que éste es un muy buen dibujo de ¡un receptor de TV! La "esfera separada del péndulo" es la perilla de encendido. El "reloj con los números al revés" es el selector de canales. Cualquiera que haya mirado cuidadosamente un aparato de televisión, como es obvio que lo ha hecho este niño, verá que los números del selector de canales siempre van contra las manillas del reloj.

Para cualquiera que deba estudiar dibujos de niños, es de suma importancia tener conocimientos sobre el desarrollo normal del arte infantil. Hay muchos buenos libros que describen dibujos típicos en varias etapas del desarrollo de un niño. Ruth Kellogg ha hecho un estudio profundo en esta área y su libro *Analyzing Children's Art* (Analizando el arte de los niños) es una obra excelente y completa.

Hace muchos años, cuando yo era profesora en práctica en un curso de jardín infantil, presencié un incidente que se repitió una y otra vez y que me provocó lágrimas de frustración e impotencia. La maestra que me habían asignado como guía era considerada una "profesora magistral", pero en mi opinión, no sabía nada sobre los niños. Un chico estaba un día pintando feliz ante su atril cuando repentinamente la profesora arrancó el papel del atril, lo hizo mil pedazos y gritó: "¿Acaso tus brazos salen de tu cabeza?". Más tarde, cuando la interpelé al respecto, ella insistió que su deber era enseñar a estos niños ¡a hacer *bien* las cosas! No pude hacerla entender que casi todos los niños pasan por una etapa en que típicamente los brazos y piernas brotan de la cabeza. Al exigir que los niños hicieran exactamente lo que ella ordenaba, estaba asfixiando su crecimiento, creatividad, expresión y aprendizaje. Cuando visitamos el muelle y se les pidió representar su visión de él en un juego con cubos, la construcción de cada niño tenía que verse exactamente igual a la de los demás, con tantos cubos en este costado, etc. Ella me dijo que les estaba enseñando a ver las cosas ¡con exactitud! Esta maestra era muy elogiada por su quieto, ordenado y bien comportado curso.

Aunque no concedo excesiva importancia a los tests en mi trabajo con niños, encuentro que los padres, escuelas y agencias sociales están ansiosos de que yo los administre, y excesivamente influenciados e impresionados por los resultados. Parecen querer conseguir la confirmación de sus propias observaciones sobre el niño mediante algunos tests específicos. Por lo tanto, los adultos se regocijan si administro varios tests aprobados y más tarde extiendo un informe indicando una conclusión específica, tal como: "Este niño muestra, según los resultados de los tests ya nombrados, tendencias a una conducta antisocial. Es restrictivo y temeroso y tiene mucha ira oculta que ha sido dirigida

contra sí mismo y ahora ocasionalmente contra otros". Ya todos sabíamos, de todas maneras, tales cosas sobre el niño, pero los tests las han convertido en *verdaderas.* Así, con un suspiro de alivio por saber ahora cuál es el problema, podemos abocarnos a la tarea de hacer terapia.

CAPÍTULO 9

# EL PROCESO TERAPÉUTICO

*El Niño Viene a Terapia*

¿Qué es lo que motiva a un padre para traer a un niño a terapia? Muchos niños manifiestan tipos de conductas que indican que algo anda mal. Sin embargo, la mayoría de los padres vacilan antes de buscar ayuda. Creo que casi todos ellos preferirían no creer que su hijo tiene el tipo de problema que pudiera requerir ayuda profesional. Se dicen a sí mismos: "Es sólo una etapa; el chico la superará". ¿Quién quiere admitir que no ha sido el padre perfecto? Y para la mayoría, el costo de la terapia no es fácil de soslayar, sin considerar además el tiempo que involucra traer al niño a las sesiones. También hay un riesgo respecto a lo que podría surgir si se lleva al niño a un terapeuta. Algunos padres sienten secretamente que pueden ser *ellos* quienes necesitan ayuda, y este hecho no es encarado fácilmente.

Mi hija desarrolló un tic cuando tenía alrededor de 11 años. Echaba la cabeza para atrás como si estuviera estirando los músculos del cuello. Hacía esto con frecuencia hasta convertirlo en un gesto fastidioso. La llevamos donde un médico que lo trató como algo sin importancia. No obstante, la cosa continuó. Su padre y yo, ambos sicoterapeutas, no nos apresuramos a llevarla donde alguien que pudiera ayudarla a revelar lo que yacía bajo ese tic. Nosotros mismos no estábamos prestando atención a lo que su cuerpo trataba de decirnos. Afortunadamente, al cabo de un tiempo, cesó de hacerlo. En retrospectiva, nos dimos cuenta de que nosotros, como muchos otros padres, tendíamos a esperar demasiado tiempo antes de buscar ayuda sicológica. Si ella hubiese continuado, quizás hasta el punto de dañar los músculos de su cuello, la habríamos llevado tardíamente.

Cuando los padres hacen el primer contacto telefónico solicitando ayuda, generalmente la situación se ha vuelto muy difícil, si es que no intolerable, ya sea para el niño o los padres. Incluso si éstos no están directamente afectados por la conducta del niño, han llegado a tal

punto de incomodidad, angustia o preocupación, que se sienten empujados a tomar medidas.

A veces los padres traen a los niños a terapia porque algo fuera de lo común ha sucedido y quieren asegurarse de que el niño exprese y termine con cualquier sentimiento abrumador derivado del incidente. Ejemplos de tales sucesos pueden ser la muerte o enfermedad de un ser querido, abuso, vejación o una experiencia profundamente atemorizante como un accidente o un terremoto.

De vez en cuando es el niño quien directamente pide ver a alguien. Muchos adolescentes han iniciado ellos mismos la terapia. Algunos niños con los que he trabajado previamente, a veces solicitan ayuda. Una chica de 9 años a quien yo había visto por cerca de tres meses de tratamiento continuado, de cuando en cuando dice a su madre: "Necesito que me consigas hora con Violet".

Si se me pregunta, en general, cuál es el momento adecuado para traer a un niño a terapia, no sé verdaderamente qué podría decir. ¿Cómo puede uno determinar cuál es el "momento adecuado" o si el problema va a resolverse solo? Ciertamente sería ridículo correr donde el terapeuta por cada conflicto y problema. Siento que los padres necesitan aprender a ser, en cierto sentido, "terapeutas residentes". Aunque los hijos no siempre compartirán con ellos lo que está sucediendo en su interior, hay maneras en que los padres pueden aprender a manejar muchas situaciones que surgen en la vida diaria. La mayoría de las técnicas descritas en este libro son útiles para los padres. Ayudarles a aprender a comunicarse con sus hijos mediante programas tales como Entrenamiento de Eficacia para Padres (Parent Effectiveness Training), es con frecuencia todo lo que se necesita para poner remedio a muchas situaciones. A veces cuando veo a un niño, sé que guiándolos un poco, los padres pueden hacer todo ellos mismos: un par de sesiones con padres dispuestos a cooperar es suficiente.

Diana, de 9 años, y su familia se habían hecho amigos de un joven en un sitio de camping. Un día los padres de Diana le pidieron quedarse con la niña mientras iban al pueblo a buscar provisiones. En su ausencia, el joven, de alrededor de 20 años, puso a Diana sobre sus rodillas, la besó en los labios y la acarició. Más tarde la niña contó a su madre lo ocurrido, con lo que su madre se alteró mucho y prohibió a Diana contarlo a su padre. Diana (que no había sufrido daño físico y admitió que había disfrutado con las atenciones del joven) reaccionó permaneciendo dentro de la carpa por el resto de la semana, alegando que estaba enferma. Cuando regresaron a casa, la madre la trajo a verme. Diana estaba sufriendo de pesadillas y dolores de estómago, y se negaba a ir a la escuela.

Cuando Diana y yo estuvimos a solas, ella expresó gran curiosidad

por la reacción de su madre. "¿Por qué estaba tan alterada? ¿Por qué no quiso que le contara a papá?". Como descubrí, la misma Diana tenía las respuestas a estas preguntas. Ella tenía vivo interés en la información sexual, algo que sus padres preferían ignorar. Después de dos sesiones familiares en que discutimos libremente sobre sexo y lo impropio de que una persona de 20 años acariciara a una de 9, Diana volvió a ser como antes. Sus padres descubrieron una nueva forma de discutir abierta y francamente con ella temas que antes eran tabú. Lo último que me dijo Diana antes de abandonar mi oficina fue: "Ese tipo debería haber estado besando y abrazando a niñas de su misma edad en vez de a mí, quizás tiene temor de ellas y no de mí. Creo que necesita crecer más. Tal vez su mamá no le dio suficientes besos y abrazos cuando era pequeño".

No es un asunto sencillo juzgar cuándo es el momento apropiado para traer a un niño a terapia. Con frecuencia es el niño mismo quien se encarga de que se haga algo —peleando con mayor ardor en alguna dirección hasta que alguien lo advierta. Las escuelas son a menudo las primeras en notarlo, y sin embargo, no recomendarán ayuda hasta que la situación sea grave. Sólo después de que un niño había pasado semanas sentado en la oficina de la directora durante sus recreos y hora de colación debido a su conducta destructiva en el patio, sus padres fueron contactados y se les dijo que si no conseguían ayuda para él, el chico sería trasladado a un curso para niños perturbados.

Muchos de los niños que me envían, provienen de los tribunales. Muchos de ellos han presentado conductas perturbadas mucho antes de haber sido arrestados. Un muchacho de 16 años, enviado a consulta por orden de la corte, había estado "causando problemas", según expresión de su madre, desde que comenzó el primer grado. Había tenido muchas dificultades para aprender a leer y sentarse quieto en la escuela, dijo ella, y ése parecía ser el comienzo de todo el problema. Sin embargo, ésta era su primera experiencia de conseguir asesoría sicológica.

Los médicos ven a niños con síntomas físicos que diagnostican como sicogénicos, y se ha sabido de algunos que los despachan sin recomendar ni urgir que se les dé ayuda sicológica. Una niña de 10 años sufría de fuertes dolores de estómago. Tras muchos exámenes, los médicos concluyeron que no existían causas físicas para esos dolores; eran provocados por tensión y angustia. Recetaron fármacos tranquilizantes, pero no hicieron mención de que se buscara auxilio sicológico. Como los dolores persistían, los padres finalmente la trajeron a terapia.

Creo que otra gran razón por la que los padres titubean en buscar ayuda es que piensan en la terapia como un proceso continuo que

involucra un largo período de tiempo, quizás años (comento esto más extensamente en la sección *Término).* Hay por cierto algunos niños que requieren tratamiento prolongado. En general, sin embargo, encuentro que muchos problemas pueden ser tratados en 3 a 6 meses de sesiones una vez por semana.

Antes de empezar a trabajar con un niño recibo a veces rumas de papeles referentes a él; resultados de tests, informes de diagnósticos, sumarios judiciales, informes escolares. Constituyen una lectura interesante, pero llegando al grano, sólo puedo manejar al niño con lo que él me presenta. Si confío en la información que me han dado sobre el niño para establecer mi base de trabajo con él, estaría tratando con lo que está escrito en un papel y no con el niño. Lo que está escrito en estos papeles es la percepción, hallazgos y a menudo juicios injustos *de otra persona.*

Una chica de 15 años me dijo: "Quiero que mamá me mande a una escuela de la que he oído hablar, en Arizona, porque allí nadie sabrá nada de mí y podré comenzar todo de nuevo". Ella estaba empantanada en el lodazal de expectativas negativas de otros (expectativas que estaban prolijamente documentadas en los archivos administrativos) y se sentía derrotada.

Por lo tanto, debo comenzar con el niño desde donde está *conmigo,* sin considerar ninguna otra cosa que oiga, lea o aun yo misma diagnostique sobre ella.

El niño está haciendo contacto con alguien que se halla dispuesto a aceptarlo tal como es en ese momento, sin una capa de prejuicios o juicios prematuros sobre él. Puede mostrar otro aspecto de sí mismo, quizás una faceta gentil y sensible, una parte suya que tal vez le cueste expresar ante sus padres y profesores. Si un niño es dócil y receptivo conmigo, aunque los informes lo describan como agresivamente vulgar, o mis propios tests lo muestren como defensivamente hostil, yo puedo seguir relacionándome con él en la forma que *es* conmigo en ese momento, la forma en que *ahora* quiere ser. Se trata de un individuo multifacético que es capaz de mostrar muchas maneras de ser.

Antes de mi primer encuentro con Jennifer, de 13 años, recibí un grueso expediente que contenía una variedad de registros: informes escolares, evaluaciones siquiátricas, resultados de tests sicológicos, un resumen de su oficial de libertad condicionada. Se la describía como hostil, renuente a cualquier tipo de ayuda o sugerencias, con escasa conciencia en relación a sus actos de faltar a clases, evadirse, robos en almacenes, promiscuidad sexual y falta de interés en la escuela o en su futuro. El pronóstico que de ella se daba era que probablemente quedaría embarazada o continuaría en sus comportamientos antisociales hasta terminar en prisión. Yo sentía mucha ansiedad sobre mi

inminente encuentro con Jennifer y me preguntaba cómo podía siquiera comenzar a ayudarla en vista de sus anteriores experiencias con orientadores. Me imaginaba a una muchachita dura, sarcástica, sofisticada. Sin embargo, deseaba saber sobre su rechazo documentado de ver a otro "loquero" a menos que fuese una mujer, y me recordaba mi propio principio de suspender todo juicio hasta haber hecho mi propio contacto personal con un cliente.

Jennifer fue traída a mi oficina por su padre, quien me dijo en su presencia que ya había perdido toda esperanza de que se pudiera hacer algo por ella.

Lo primero que hice cuando quedamos a solas fue decirle lo angustiada que estaba por lo que había escuchado sobre ella. Jennifer, una criatura delgada, pálida, frágil, me miró sorprendida. Le dije cómo me la había imaginado, incluso parándome y representando el papel, y ambas nos pusimos a reír. Ella quería saber cómo la veía ahora, así que me levanté, encogí los hombros, agaché la cabeza y caminé por la sala con pasos cortos y vacilantes. "Cuando camino así", dije, "me siento como una ratita asustada". Su respuesta: "Lo adivinó". Le pregunté sobre su petición de ver a una mujer terapeuta. "Odio la forma en que me hablan los hombres", dijo. ¿Cómo podía Jennifer siquiera empezar a hablar con alguien sobre sí misma y sus más profundos sentimientos, si odiaba la forma en que se dirigían a ella?

*La Primera Sesión*

Generalmente, los padres me llaman e intentan explicarme el problema por teléfono al concertar la primera cita. Les explico que cuando vengan a verme con su hijo, quiero que me cuenten otra vez el problema, pero en presencia del niño. Siento que es importante que él esté presente, con el objeto de aliviar sus peores fantasías sobre lo que anda mal. El niño siempre sabe que algo anda mal y con frecuencia imagina que es mucho peor de lo que es.

Nunca dejo que un niño aguarde en la sala de espera mientras sus padres están en mi oficina. Sea lo que sea, debe decirse frente al niño. Así puedo observar las reacciones del menor, la dinámica entre padres e hijo y oír a ambas partes. Este es también el inicio para poder establecer una relación de confianza con el niño. El verá que soy una participante justa e imparcial, interesada en todos —especialmente en el niño.

Así que cuando la familia llega a mi oficina, pido que alguno de ellos me informe por qué han venido a verme. Generalmente empieza la madre. Después de las primeras frases la detengo y pregunto al niño si está de acuerdo con lo que se ha dicho. A menudo el adulto

**usa grandes palabras, tratando de hablarme por encima del niño. Estoy muy consciente de esto y no permito que suceda. Si la madre dice: "Su conducta en la escuela ha sido extremadamente conflictiva", pregunto al niño si sabe de qué está hablando ella. Aunque él diga que sí, pido a la madre me diga a *mí* específicamente qué quiere decir. La respuesta de un niño al uso de la palabra "conflictivo" fue: "¡Yo no tengo eso!" —como si se tratara del sarampión. Otro niño tuvo esa misma reacción a la palabra "retraído".**

**Generalmente no me preocupa demasiado si el niño no quiere hablar o dar su opinión en esta primera oportunidad. Me interesa tenerlo allí para que escuche lo que dicen sus padres y para que me vea bien. Que descubra que estoy interesada en él, en verlo, escucharlo, tratarlo con respeto. No le hablo con altivez, ni lo ignoro, ni actúo como si fuera un objeto para ser analizado. Intento incluirlo en todo, aunque sólo sea confirmando los hechos con él y haciendo contacto visual. Pronto percibe que lo estoy tomando muy en serio.**

**Me interesa dejar bien en claro que yo oigo que el padre o el profesor está preocupado por algún aspecto de la conducta del niño, pero también queda en claro que no necesariamente doy por sentado lo dicho. También identifico *de quién* es el problema. Si el niño concuerda en que existe un problema, quiero saberlo por él. Si discrepa, aclaro que también estoy consciente de ello y que el problema no es suyo sino de la escuela o de los padres. Esto alivia mucho al niño.**

**Por ejemplo, una mamá trajo a su hijita de 6 años a mi consulta y me dijo que la profesora había recomendado asesoría para la niña porque había estado mordiendo y golpeando a otros niños y no tenía amigos. Primero necesitábamos asegurarnos de que la chica entendiera, tanto como fuera posible, qué era la asesoría. Después cuando le pregunté si estaba de acuerdo en que mordía y golpeaba a otros niños y que no tenía amigos, dijo: "¡Yo sí tengo amigos!". Le dije: "Sospecho que tu profesora está preocupada —es *su* problema. Por alguna razón, ella, tu profesora, está con la idea de que no tienes amigos y eso la preocupa, y también cree que estás golpeando y mordiendo a tus compañeros". Pregunté a la madre si pensaba que su hija no tenía amigos. Ella respondió: "Bueno, pasa mucho tiempo en casa, pero tiene una amiguita en la misma calle con quien juega". Así que dije: "Entonces *usted* no lo considera un problema serio". "No", respondió la madre, "Nunca lo consideré un problema". Entonces resultó ser un problema de la maestra. Esto complació a la niña y obviamente se relajó mucho más.**

**Yo no uso una ficha de admisión en mi entrevista inicial. Mi "admisión" consiste en el proceso de la primera sesión, donde los padres y el niño se reunen conmigo para conversar la razón por la**

**cual vinieron a verme. Una terapeuta amiga diseñó un cuestionario muy simple de admisión que usa con niños y adolescentes y que ella siente le ayuda a romper el hielo. Este pide datos como nombre, dirección, fecha de nacimiento, hobby, número de hijos, pieza sola o compartida, escuela y curso, etc. Pero yo no me siento muy cómoda llenando una ficha de admisión. Imagino que el niño o los padres presumirán después que con ello he obtenido todo lo que necesito saber acerca del niño y que mantendré esta información en mi banco de datos para sacarla y usarla cuando sea necesario. Prefiero conocer al niño sobre la marcha, ya que la información parece surgir dentro de un contexto significativo durante las sesiones. Supongo que la ficha es usada por otros en forma muy semejante a como yo uso el dibujo en una primera sesión. Todos necesitamos encontrar nuestro propio camino para empezar la relación —con frecuencia es difícil y embarazoso al comienzo.**

**Después que el problema es sacado a luz y delimitado, frecuentemente pido a los padres que esperen afuera mientras converso con el niño. Puede que le diga que intentaré mejorar la situación, que haremos algunas cosas entretenidas, que descubriré algunas cosas sobre él, y espero que él también lo haga, y algo sobre confidencialidad. Por lo general, el niño ya ha mirado a su alrededor y visto los juegos y juguetes, la mesa de pintar y la bandeja de arena —le parecen atractivos y está empezando a sentirse interesado. Si aún hay tiempo, puedo invitarlo a que mire más de cerca y compruebe lo que tengo. O le pido que dibuje una persona y una casa, o algún cuadro. Le explico que usaremos algunas de las cosas de la oficina y conversaremos un poco. Le menciono que algunas veces conversaremos sobre sentimientos, y que otras, pintaremos sentimientos.**

**Aunque tengo muchas dudas sobre el valor de los tests, administro algunos. A veces los uso como una forma inicial de relacionarme con el niño, aunque también pueden crear y mantener la distancia. O los utilizo como pretexto dilatorio cuando no sé qué otra cosa hacer. El** *Test Dibuja-Una-Persona* **y el** *Test Casa-Arbol-Persona* **son tareas simples para que los niños las completen. El verdadero proceso de evaluación necesita hacerse sobre la marcha, ya que nada permanece igual eternamente. Nosotros y los niños con que trabajamos estamos en un constante flujo de cambio, influenciados por los variables sucesos que nos rodean. Aprendo bastante sobre el niño mientras dibuja su persona. Aprendo más poniendo atención a su proceso que leyendo las notas interpretativas del manual de tests después que ha terminado. La forma en que emprende la tarea es muy reveladora. Puede que vacile, afirme repetidamente su falta de destreza, pida un lápiz o una regla; éstas son señales de sentimientos de inseguridad. Quizás los**

dibujos parezcan desorganizados, incluso raros. Tal vez sean coloridos, creativos, llenos de humor. Puede que el niño trabaje con grandes pinceladas, ría mientras trabaja, musite, me hable o permanezca muy quieto y silencioso, moviendo apenas la mano. Puede que trabaje en forma muy diligente, con precisión, cuidadosamente. O puede que haga un dibujo chapucero. Tal vez use muchos detalles y una variedad de colores, o dibuje un cuadro que sólo sea una sombra o un contorno. Puede que la madurez del dibujo sea inconsistente con la edad del niño. La *forma* en que hace el dibujo puede ser un indicador de cómo es en la vida o de cómo se siente en este momento conmigo, en mi oficina.

El niño revela muchas cosas en sus dibujos, pero suspendo los juicios. La interpretación es poco válida a menos que la use como clave para mayores exploraciones. El niño puede omitir las manos en un dibujo por varias razones; en el análisis final sólo el niño lo sabe. Si un niño dibuja figuras diminutas en un pequeño rincón de una gran hoja de papel, puede que sea porque en realidad está atemorizado e inseguro. Pero su aparente temor e inseguridad tal vez sólo se evidencie en esta única situación —su encuentro conmigo. Es probable que en su casa dibuje con naturalidad.

Una niña de 8 años, tras pedirle que dibujara una persona, me preguntó: "¿Por que?". Le respondí que me ayudaría a descubrir algunas cosas sobre ella. Cuando terminó, quería saber qué había descubierto. Miré su dibujo y dije: "Bien, veo que te gusta el color rojo y tu figura está sonriendo, así que quizás te sientes muy bien ahora. Dibujaste un retrato pequeñito, por lo que imagino que no tienes ganas de hacer cuadros grandes hoy (haciendo ademanes con el brazo), sino que quieres permanecer en un área pequeña. Y te gustan las flores, porque hay bastantes aquí. ¿Hay algo de cierto en esto?". Sonrió ampliamente y asintió, estando de acuerdo con mis suposiciones.

A veces usamos toda la sesión inicial para tratar el problema planteado —primero con los padres y después a solas con el niño. Creo firmemente en enfrentar el problema en forma franca. Después de todo, ya sabemos por qué estamos reunidos, así que ¿por qué esquivarlo? Esto parece obvio, pero en la experiencia de algunas familias, a menudo se hace el quite al problema en la asesoría, o se mantiene oculto hasta el momento mágico, o dicen: "No es necesario mencionarlo; se resolverá solo".

Un chico de 13 años vino con sus padres por su crónico orinarse en la cama. Después de los preliminares dije: "Bien, todos estamos de acuerdo en que el mojar la cama es la razón de que Jimmy esté aquí, y ahora quiero saber qué siente cada uno de ustedes sobre esto". El padre, con lágrimas en los ojos, dijo: "Es un gran alivio poder ser

franco sobre lo que siento al respecto. El último terapeuta donde lo llevamos nunca más habló de ello después de haberle explicado el asunto por teléfono al concertar la entrevista. Nos aconsejó que no lo mencionáramos y jamás quiso vernos a los tres juntos". Jimmy, en la segunda sesión, mientras pintaba un gran océano para describir lo que sentía al despertar sobre su lecho mojado, confirmó el hecho de que él y su anterior terapeuta nunca habían hablado específicamente de orinarse en la cama.

Comprendo que la "presentación del problema" no es más que eso —la presentación de un síntoma. Sé que corrientemente hay (¡aunque no siempre!) material mucho más profundo que se debe desenterrar. Pero creo que debemos comenzar con lo que tenemos —mirarlo, vivenciarlo, explorarlo, antes de que sepamos en qué forma calar más hondo. Debo manejar lo que *hay* antes de ir más lejos.

Jeff, de 9 años, habló muy poco mientras su madre mencionaba las razones para traerlo. Cuando ella salió de la pieza, le dije: "Jeff, después de mirarte, tengo la impresión de que me tienes miedo. ¿Te atemorizo?". Jeff se encogió de hombros, mirándose los pies, su cara se veía más pálida y contraída que durante la primera parte de la sesión. "¿Es el mismo tipo de temor que tienes cuando vas a la oficina de la directora?". Leve asentimiento. "¿O a la consulta del doctor? ¿Te asusta ir donde el médico?". Me miró de frente: "Sí". "Cuéntame sobre eso".

Jeff me cuenta algo de su temor y empieza a soltarse, su voz se hace más entera. "¿Quiere ver un truco que aprendí hoy?". Por fin hemos hecho algún contacto. Me enseña su truco de magia, la hora ha terminado, y lo veo complacido cuando fijo con su madre la próxima cita.

Lucy era una chica de **8** años cuya madre la trajo porque estaba preocupada por la reacción de su hija a raíz de su separación matrimonial. Le parecía que Lucy estaba extraordinariamente retraída y silenciosa, no estaba comiendo mucho y en general parecía "diferente de su yo habitual". Mientras su madre hablaba, Lucy estaba hundida en un extremo del diván. Pedí a la madre que dirigiera a la hija sus observaciones respecto a su preocupación. Cuando lo hizo, Lucy sólo respondió encogiéndose de hombros. Su madre se volvió hacia mí. "¿Ve? A eso me refiero. Simplemente no me habla. Sé que necesita ventilar sus sentimientos, pero no quiere decir palabra". Lucy entonces habló: "No puedo hablar. No sirve de nada". La madre empezó a llorar. Luego habló de sus propios sentimientos de pena por la separación. Lucy escuchaba sin hacer comentarios. La madre dijo: "Sé que me alivia mucho hablar de lo que siento".

Durante nuestro tiempo a solas en esta primera sesión, pedí a Lucy

dibujar a su familia. Hizo un retrato de cada uno, incluyendo a su padre, cada cual de pie y apoyándose contra el otro. Cada cara lucía una sonrisa forzada, todos estaban vestidos del mismo color y mantenían las manos detrás de la espalda. No quiso comentar el cuadro, pero éste hablaba a gritos por ella.

La declaración de Lucy sobre su actual lugar en la vida fue clara: no quería hablar —¿de qué serviría? Colegí de su dibujo que temía dejarse ir. Quería y necesitaba el apoyo de su familia sosteniéndose entre sí, o si no, todo su mundo se derrumbaría. Su mundo ya se había derrumbado, pero aún no podía afrontarlo. Esta primera sesión tuvo gran impacto; estableció el rumbo de la terapia y proyectó el camino para trabajos futuros.

Después de cada sesión inicial hago algunas anotaciones sobre lo que hicimos, qué sucedió, mis sentimientos, reacciones, observaciones. Antes me disgustaba intensamente llevar registros, pero últimamente he cambiado de actitud. A veces anoto algo mientras me siento con un niño, como recordatorio de algo que podríamos necesitar continuar en la próxima sesión, o hago una nota de haberle dado algún tipo de tarea para la casa. (Un ejemplo de tarea para la casa: "Cada día haz algo agradable para ti mismo, algo que corrientemente no harías, para ver cómo te sientes cuidándote a ti mismo"). Encuentro que para mí es importante hacer anotaciones después de cada sesión sobre lo que hicimos y lo que sucedió. Generalmente estas notas son breves, pero a veces estoy tan excitada con una determinada sesión, que tipeo una descripción de la sesión completa. De vez en cuando grabo una sesión, aunque encuentro que esto es difícil de hacer con los niños a menos que estemos usando la grabadora como parte integral de la sesión. Muchos niños se cohiben bastante cuando saben que la grabadora está funcionando.

Para mí, estas notas son parte importante del proceso terapéutico. Puedo ver lo que ha venido ocurriendo; puedo tornar determinaciones sobre lo que parece necesario en términos de actividades para nuestra próxima sesión. Si siento que he presionado demasiado, me recordaré ir más lento la próxima vez. Anoto mis propios sentimientos y reacciones para usarlos sólo como guías temporales.

No comparto estas notas con los padres (excepto para resúmenes muy generales concernientes al avance del tratamiento), pero a menudo se las leo a los niños, quienes se fascinan con lo que hay en su "carpeta". Probablemente su fascinación surge de los archivos acumulativos que se guardan sobre cada niño durante su vida escolar. Los niños *saben* que tales registros escolares existen y desean saber qué se dice en ellos. Pienso que los niños tienen derecho a saber lo que se dice o escribe sobre ellos si es que quieren saberlo.

Les encanta escuchar lo que yo he escrito. Una chica de 13 años me preguntó si le podía conseguir sus antecedentes con su oficial de libertad condicionada, para poder descubrir lo que estaba escrito sobre ella en aquel archivo. Le preocupaba terriblemente lo que podía haberse dicho. Llamé al oficial. No podía enviarme una copia de los registros, pero estaba llano a decirme por teléfono la esencia de lo que estaba anotado, como una ayuda para mi labor con la niña. Le dije al oficial que ella estaba muy preocupada sobre la impresión que él se había formado de ella. Conté a la chica lo que había oído, leyendo al pie de la letra mis anotaciones durante la conversación telefónica. Me preguntó varias veces: "¿Está segura de que eso es todo lo que dijo?". Volví a leérselas. Hablamos sobre sus angustias y temores acerca de su "archivo". Se sentía muy aliviada, me dijo, de que no apareciera en los registros el nombre del chico con quien estaba, cuando la policía la detuvo por evasión. "Me ha tenido tan preocupada que pudiera haberse metido en líos por mi culpa", comentó.

*Cómo Es Mi Oficina*

Con frecuencia la gente me pregunta cómo es mi oficina, imaginando quizás un vasto patio de recreo o una sala de juegos con magníficos juguetes. En realidad, mi oficina es muy pequeña, alrededor de 3 x 4 mts. Incluye un pequeño diván, dos sillas, un par de mesitas bajas. Estos items son usados más que nada por los adultos que veo. También hay una vieja y pesada mesa de café que uso para pintar. Bajo esta mesa hay una alacena donde guardo tarros y frascos de pintura, algunos diarios, toallas de papel, pinceles. Hay un armario con puertas, de regular tamaño, donde guardo otros artículos de arte: papel, lápices de cera, pasteles, plumones, pinturas para dedos, arcilla, madera, herramientas de carpintería, etc. Hay una bandeja de arena, y junto a ella, un gran estante que contiene principalmente juguetes, canastos de objetos para la bandeja de arena, juegos y algunos libros.

Los juguetes que generalmente parecen más valiosos son los diminutos cubos de madera, la casa de muñecas con sus muebles y diversas figuras, toda clase de vehículos de juguete (autos, aviones, barcos, camiones, radiopatrullas, bombas de incendios, ambulancias), bloques Lego, un set de médico, dos teléfonos de juguete, soldados, tanques y jeeps de combate, títeres, pequeños animales de juguete (especialmente animales salvajes), un par de grandes serpientes de goma, un monstruo marino, dinosaurios, un tiburón.

Tengo una pizarra, un tablero para dardos y un tablero de corcho para dispararle, y un Puncho (una gran figura inflable contrapesada al fondo para que siempre vuelva a su posición de pie después de haber

sido golpeada o apuñeteada). También han sido útiles unos cuantos animales embalsamados.

Mi oficina está alfombrada, hay algunos cojines grandes en el suelo y coloridos afiches en los muros. No es el lugar ideal para trabajar. Ciertamente me agradaría tener un cuarto más amplio y un espacio abierto. He descubierto que aunque yo no estoy muy satisfecha con mi espacio de trabajo, a los chicos no les importa en absoluto. Generalmente parecen fascinados con el cuarto y se acomodan a él con facilidad y felicidad. La mayor parte del tiempo nos sentamos en el suelo mientras trabajamos y/o conversamos. Es informal y alegre y se presta para el tipo de trabajo que hago con los niños.

*El Proceso Terapéutico*

Los niños no llegan a mi oficina proclamando: "Esto es lo que quiero hacer hoy". Si me conocen y confían en mí, llegarán con placenteras expectativas de qué será lo que haremos hoy. En ocasiones llegan sabiendo qué medio quieren usar, a qué quieren jugar, o a veces con algo que quieren decirme sobre lo que les ha sucedido desde la última vez que me vieron. No saben lo que desean explorar, trabajar o descubrir acerca de sí mismos. Por lo general, ni siquiera se dan cuenta de que esto es algo que podrían hacer o que incluso quieren hacer.

Los adolescentes a menudo tienen situaciones que desean discutir conmigo, pero nuevamente, por lo general sólo quieren compartir lo que ha ocurrido en su vida, o sus quejas sobre la escuela o miembros de la familia. También ellos, invariablemente, se paran en seco cuando se trata de escudriñar más hondo por su propia cuenta.

Así que a mí me corresponde proveer los medios con los cuales abrirán puertas y ventanas a sus mundos interiores. Necesito proveer métodos para que los niños expresen sus sentimientos, logren sacar a luz lo que tienen guardado adentro, y así podamos manejar juntos ese material. De este modo un niño puede cerrar un debate, tomar opciones y aliviar las cargas que se vuelven cada vez más pesadas mientras se las lleve más tiempo encima.

La mayoría de las técnicas que uso con los niños estimulan la proyección. El niño hace un dibujo o cuenta una historia, y a primera vista quizás parezca que no tiene nada que ver con el niño mismo o con su vida. Es "allá afuera", seguro y además entretenido. Sabemos que la proyección es a menudo definida como un "mecanismo de defensa", una defensa contra daños al yo interior. Las personas pueden proyectar en alguien más lo que están sintiendo, incapaces de encarar el hecho de que estos sentimientos están dentro de ellas mismas. O al-

guna gente se ve a sí misma sólo a través de los ojos de los demás y siempre está preocupada de cómo la ven los otros.

Pero la proyección también es la base para toda la creatividad artística y científica. En terapia es una herramienta muy valiosa. Dado que nuestras proyecciones emanan de nuestro interior, de nuestras propias experiencias, de lo que sabemos y lo que nos importa, dicen muchas cosas sobre nuestro sentido del yo. Considero que lo que el niño expresa "allá afuera" puede desplegar sus propias fantasías, ansiedades, temores, evitaciones, frustraciones, actitudes, patrones, manipulaciones, impulsos, resistencias, resentimientos, culpas, deseos, carencias, necesidades y sentimientos. El material que allí pone es poderoso y debe manejarse con cuidado. La forma en que yo, la terapeuta, maneje este material es extremadamente importante. A menudo la proyección será la única manera en que el niño acepte revelarse. Puede decir como títere o a un títere, las cosas que nunca me diría a mí directamente. Las proyecciones son útiles para los niños que hablan poco, porque lo que emana de un dibujo, por ejemplo, puede ser muy decidor y sirve para que "hable" por el niño. Las proyecciones también son útiles para los niños que hablan mucho, porque nos ayudan a enfocar lo que yace bajo las palabras.

En general no hago interpretaciones del material que entrega el niño a través de las proyecciones, aunque sí trato de traducir lo que veo y oigo con el objeto de guiar mis interacciones con el niño. Creo que cualquier interpretación que yo pudiera hacer sería inútil como terapia para el niño. En el mejor de los casos, las interpretaciones pueden darme pistas para tomar una dirección, pero ellas son mis propias ideas, basadas en *mis* sentimientos y experiencias, y las mantengo latentes. Si encamino al niño por direcciones guiadas por mis propias interpretaciones, tengo que ser doblemente cuidadosa.

Lo que principalmente hago es ayudar al niño, con toda suavidad y cuidado, a abrir las puertas a la autopercepción y autoposesión. La mayoría de los niños pueden fácilmente llegar a aceptar y reconocer por sí mismos sus proyecciones. La forma en que ayudo al niño a que empiece a "aceptar" lo que ha puesto a salvo "allá afuera" es hasta cierto punto evidente. Pero no puedo garantizar que si usted sigue mis instrucciones paso a paso, siempre se asegurará los resultados. Cada terapeuta debe descubrir su propio camino. La terapia es un arte; a menos que uno pueda combinar aptitud, conocimiento y experiencia con un sentido interior intuitivo, creativo y fluido, no es seguro que logre mucho. También me parece muy obvio que uno realmente debe tener simpatía y aprecio por los niños para poder trabajar con ellos. Esto no quiere decir que un niño no pueda fastidiarlo, irle a contrapelo, irritarlo a uno. Sin embargo, cuando a mí me sucede esto, es una

cegadora luz roja; me detengo y analizo lo que está haciendo el niño, cómo estoy reaccionando yo y de dónde provienen mis reacciones. Estas deliberaciones pueden servir de rico material para el proceso terapéutico. Y porque el niño me importa, puedo decir: "¡Hey, no aguanto lo que está pasando aquí!". Y entonces hablamos de lo que está ocurriendo.

Encuentro que algunos niños, especialmente los más pequeños, no necesitan forzosamente verbalizar sus descubrimientos, introvisiones y percepciones del qué y cómo de sus comportamientos. Con frecuencia parece que es suficiente sacar a luz las conductas o sentimientos bloqueados que han interferido con su proceso de crecimiento emocional. Entonces pueden convertirse en seres humanos integrados, responsables y felices, más capacitados para enfrentar las numerosas frustraciones de crecer en sus respectivos mundos. Pueden empezar a relacionarse más positivamente con sus iguales y con los adultos que hay en su vida. Pueden empezar a vivenciar un sentimiento de calma, alegría y autoestima.

Las técnicas son numerosas. Estoy descubriendo constantemente nuevas formas de trabajar con los niños. Hay una ilimitada provisión de recursos en el mundo que nos rodea que pueden ser integrados al proceso de hacer terapia infantil. Pero las técnicas nunca son sólo fórmulas o recetas para actividades sin propósito. La técnica que se elige jamás es considerada por sí misma como un medio para un fin (como, por ejemplo, lo son los "planes de lecciones" de muchos maestros). Uno debe tener presente que cada niño es un individuo único. No importa qué técnica específica se use, un buen terapeuta permanece con el proceso que evoluciona con el niño. El procedimiento o técnica es un mero catalizador. Dependiendo del niño y de la situación, cada sesión es imprevisible. Una idea lleva a otra, y constantemente se están desarrollando nuevas técnicas para la expresión creativa: el proceso creativo no tiene final.

No siempre sé *por qué* estoy haciendo lo que hago en determinado momento. A veces hacemos cosas porque estoy experimentando, porque nos parece que podría ser divertido o porque el niño quiere hacerlo. Algunas de mis mejores sesiones de terapia han ocurrido así. Una colega mía me contaba de un niño de 10 años con quien estaba trabajando y quien quería contarle de cómo nuestro país está dividido en estados, algo que estaba estudiando en la escuela. Le hizo un dibujo de los Estados Unidos con líneas para mostrar las divisiones de los diferentes estados. Parecía fascinado con el concepto de división de nuestra patria. Ella, después de un rato, le preguntó si a veces se sentía dividido. El hizo un dibujo de sí mismo y sus divisiones: contento, triste, enojado, etc.

No quiero dar la impresión de que en cada sesión acontece algo maravilloso. Con frecuencia no parece suceder nada francamente excitante e importante. Pero en cada sesión, el niño y yo estamos juntos. Pronto aprende a conocerme como alguien que lo acepta, que es sincero con él. Algunas veces el niño no tiene deseos de hacer nada, así que sólo conversamos o escuchamos música. Por lo general, sin embargo, está deseoso —a menudo ansioso— de ensayar alguna de mis sugerencias. De vez en cuando sabe con exactitud lo que quiere hacer. Puede acontecer que nada que parezca terapéuticamente importante surja de estas actividades, pero yo sé que algo está sucediendo todo el tiempo.

Ninguna de las técnicas sobre las que estoy escribiendo fueron inventadas por mí. La mayoría son de dominio público —cosas que siempre he sabido. Algunas cosas están allí mismo, en el ambiente, listas para ser usadas. Algunas ideas las aprendí de otras personas, y algunas de sus ideas las tomé y adapté a mi manera. Algunas técnicas las he empleado con muchísima frecuencia. Hay muchas otras que no he ensayado ni he pensado en ellas, y otras que conozco pero que tal vez jamás las use. Donde ha sido posible, me he referido a mis fuentes, y al final de este libro hay una extensa lista de libros y otros recursos que usted puede usar para obtener ideas y técnicas —adaptándolas a su propio estilo para sus necesidades y las de los niños con quienes trabaja.

*Resistencia*

Con frecuencia los niños son reacios a hacer algunas de las cosas que les pido. Un chico de 10 años, a quien le pedí ser el color rojo de su dibujo, dijo: "¿Está loca?". Los niños, especialmente si están en un grupo, a veces sienten vergüenza de hacer cosas "locas", o están tan cerrados, tensos y defensivos que son incapaces de lanzarse libremente al reino de la imaginación. Cuando esto sucede, trato al niño específico en la forma que considero más apropiada para él. Puedo decirle suavemente: "Sé que esto es difícil" (o tonto o chiflado —pues ciertamente lo es); "Hazlo de todas maneras". Aunque yo quiera traspasar su resistencia, la respeto. Puede que sólo apenas asienta ante su protesta y siga con mis instrucciones. Por lo general no sonrío durante esta interacción. Tomo en serio la resistencia. La reconozco y quiero pasar muy delicadamente a su alrededor, por delante, por arriba, por abajo de ella. Los niños ríen nerviosos, hacen ruidos desagradables y se aseguran de que los demás niños y yo sepamos con toda certeza que lo que les estoy pidiendo hacer no es una idea ni muy buena ni muy astuta. He tenido niños que se tiran al suelo fingiendo un des-

mayo. No me molestan estas demostraciones; las espero y acepto, y prosigo con mi asunto. Tan pronto como los niños están seguros de que ni el grupo ni yo estamos tomando la actividad gravemente, por lo general se meten en ella. Después de una o dos veces, este tipo de resistencia desaparece.

Algunos niños no son conscientemente resistentes, pero están tan inhibidos o tensos, que quizás al principio necesiten vivenciar algunas actividades seguras que les ayuden a liberar sus procesos imaginativos. Sé que algunos niños temen soltarse en algunas de las formas que les sugiero, y en tal caso, puedo tratar directamente aquel temor que se oculta tras su resistencia. O puede que permita a un niño decidir por sí mismo cuándo está preparado para arriesgarse a algo que le resulta difícil. Se abrirá más a medida que crezca su confianza; empezará a arriesgarse a medida que se fortalezca su sentido del yo.

Cuando los niños empiezan a expresarse con facilidad a través del material de fantasía y los variados tipos de proyecciones expresivas, trato suavemente de guiarlos de vuelta a la realidad de sus vidas —haciéndoles poseer o aceptar las partes de ellos mismos que han expuesto y así puedan empezar a tener un nuevo sentido de identidad propia, responsabilidad y autoapoyo. Esto es difícil para muchos niños. Continuamente intento guiar al niño desde sus expresiones simbólicas y material de fantasía hasta la realidad y sus propias experiencias de vida. Enfoco esta tarea con mucha suavidad, aunque hay veces en que soy firme y otras en que estimo más conveniente no guiar en absoluto y ser paciente.

Una de las técnicas más eficaces para ayudar a los niños a superar sus bloqueos es lo que se ha denominado "modelar". Ya sea en una sesión individual o grupal, si *yo* hago lo que he pedido a los niños, también ellos lo harán. Si un niño no puede encontrar un cuadro en su garabateo tras dos o tres intentos, yo misma hago uno. El niño queda fascinado, ahora entiende lo que le estoy pidiendo y se siente mejor haciéndolo una vez que me ha visto en acción. Generalmente participo en los juegos, funciones de títeres, charadas, ejercicios de fantasía y dibujo. Lo hago tan honradamente como puedo y no temo exponer mis propias debilidades, problemas e historia. (Un chico se interesó mucho cuando descubrió que yo estaba divorciada, y quiso saber cómo habían reaccionado mis hijos). Si los niños temen empezar, a menudo digo: "Simula tener sólo 4 años y dibuja como si tuvieras tal edad". A veces les muestro cómo hacer palotes, de personas y animales, para darles mayor confianza en comenzar.

La forma en que un niño enfoca el dibujar es con frecuencia similar a su proceso de enfocar la vida. Tal vez es vacilante sobre muchas

cosas, especialmente si son nuevas. Si un niño está en extremo angustiado por tener que dibujar, ciertamente no lo presionaré. Podemos hablar de su angustia en torno al dibujo o cambiarnos a algo menos amenazante para él. Puedo pedirle que use un pizarrón o una pizarrita mágica —que tiene una cubierta plástica que, al ser levantada, hace que las marcas desaparezcan. Ambos tienen valor para aquellos niños que se preocupan por la permanencia de sus dibujos; se sienten seguros al saber que sus creaciones pueden borrarse rápidamente. AI igual que los adultos, los niños deben ser aceptados como *son.* Desde allí —la punta de su existencia, su borde, su frontera— pueden empezar a avanzar gradualmente a verse a sí mismos con mayor seguridad y dignidad. Por lo general, si me acerco al niño en forma muy suave y no amenazante, él hará alguna tentativa. A veces es útil pedirle al niño que *me* diga qué dibujar, o yo puedo hacer un retrato de él mientras me observa (fascinado). Mi habilidad para el dibujo no es mucha y es algo infantil, lo que da al niño mayor confianza en su propia habilidad.

Además de la renuencia del niño a participar en las técnicas de terapia, también existe una resistencia inicial durante las primeras reuniones entre uno y el niño. Traspasar este tipo de resistencia es un proceso muy sutil, difícil de expresar en palabras. Involucra nuestro propio sentido intuitivo, al que debemos sentir y prestar atención antes de acercarnos directamente al niño, e involucra el propio sentido del menor de saber que somos alguien en quien puede confiar.

Lo que sucede en la primera sesión entre uno, los padres y el niño, es crucial. El chico lo observa, lo escucha, le toma el peso a uno. Los niños tienen una muy aguda forma de evaluar rápidamente a los adultos y su comportamiento con ellos.

Durante el tiempo que se está a solas con el niño, uno tiene otra oportunidad para que él capte si somos francos, honrados, auténticos, rectos, no enjuiciadores, aceptantes, amistosos. El puede descubrir esto mientras uno habla brevemente, cuando se le hacen preguntas para una simple ficha de admisión, cuando uno espera mientras él inspecciona la sala y el equipo, mientras uno juega con él a algo sencillo, cuando uno lo introduce a una actividad inofensiva. Tal vez el niño decida en sólo una sesión que uno es una persona confiable y con la cual se puede relacionar, o quizás necesite tres o cuatro para asegurarse. Cuando ello sucede, uno lo sabe de inmediato. Si no llega a producirse, también lo sabremos y quizás deseemos tomarnos el tiempo para reconocerlo y analizar lo que está aconteciendo entre uno y el niño.

Sobre todo, uno debe comprender que los niños son resistentes y defensivos por buenas razones. Como he dicho y repetido, ellos hacen

lo que tienen que hacer para sobrevivir, para protegerse. Han aprendido —de los mundos caóticos en que están envueltos y de las escuelas tan a menudo severas, indiferentes y ciegas— que deben hacer cuanto esté a su alcance para cuidar de sí mismos, para protegerse de intrusiones. A medida que un niño empieza a confiar en mí, comenzará a permitirse alguna apertura, ser algo más vulnerable. Tengo que moverme calmada, gentil y suavemente.

En un grupo que estaba supervisando como consultora, una participante expresó su frustración al encontrar resistencia en un niño. Me encontraba dándole todo tipo de sugerencias para vencer la resistencia, cuando súbitamente me di cuenta de lo que estaba haciendo: me estaba aliando con ella en contra del niño. Fortaleciéndola con mi alianza para combatir la resistencia del niño, sólo ayudaría a *aumentar* su resistencia. "¡Oye!", me dije, "Espera un momento. ¿Acaso crees que el niño *no* debería ser resistente?". ¿Por qué no debería ser resistente? El tiene razones para serlo. Nosotros debemos aprender a aceptar la resistencia, no en forma defensiva u ofensiva, sino como algo corriente.

En algunos niños encontraremos resistencia una y otra vez. El niño entrará en acción después de su cautela inicial, pero de cuando en cuando volveremos a chocar con su resistencia. En efecto, él está diciendo: "¡PARE! Tengo que parar aquí mismo. ¡Esto es demasiado! ¡Es muy difícil! Es demasiado peligroso. No quiero ver lo que está al otro lado de mi muro protector. No quiero encararlo". Cada vez que llegamos a este lugar con un niño, estamos haciendo progresos. En todo muro de resistencia hay una nueva puerta que se abre a nuevas áreas de crecimiento. Este es un lugar aterrador; el niño se protege bien, ¿y por qué no? A veces veo este sitio como similar a lo que Fritz Perls llamaba el impasse. Cuando llegamos a un impasse, estamos siendo testigos del proceso en que una persona renuncia a sus viejas estrategias y se siente como si careciera de apoyo. A menudo hace lo imposible por evitarlo —por escapar de ello o provocar una confusión que empañe la situación. Cuando podemos reconocer este impasse por lo que es, podemos anticipar que el niño está al borde de una nueva forma de ser, de un nuevo descubrimiento. De modo que cada vez que aparece la resistencia, podemos saber que no nos encontramos ante una rígida frontera, sino ante un lugar que tiene justo más allá una extensión, una creciente.

### *Término*

Creo que una razón importante de la vacilación de los padres para buscar ayuda sicológica para su hijo es la idea de que este es el co-

mienzo de un prolongado período de terapia, tal vez de años. Esta ha sido la imagen de la terapia, y por cierto hay niños que necesitan un largo tratamiento. Sin embargo, creo que, por regla general, los niños no deberían estar en terapia por mucho tiempo.

Los niños no tienen los múltiples estratos de asuntos inconclusos y "viejas películas" que acumulamos los adultos a través de los años. He visto resultados espectaculares con niños en tan sólo tres o cuatro sesiones. Si supiese de alguno que está en terapia por mucho tiempo, digamos por más de un año, sin que existan circunstancias muy inusuales en la vida del niño, yo querría dar un severo vistazo a lo que estaba sucediendo en esa relación terapéutica.

Generalmente hay suficiente progreso en un período de 3 a 6 meses como para justificar un término. Los niños llegan a una meseta en la terapia, y éste puede ser un buen lugar de detención. El niño necesita una oportunidad para integrar y asimilar —con su propio crecimiento y maduración natural— los cambios que se están produciendo como resultado de la terapia. A veces esta meseta es una señal de resistencia que debe ser respetada. Es como si el niño supiera que aún no puede manejar su abrirse paso por este muro específico. Necesita más tiempo, más fuerza; tal vez necesite abrirse a este lugar cuando sea mayor. Los niños parecen tener un sentido interno de este hecho, y el terapeuta necesita reconocer la diferencia entre este lugar de detención y anteriores bloqueos de tropiezo.

Hay claves para saber cuándo es tiempo de parar. La conducta del niño ha cambiado, según informan la escuela y sus padres. De pronto se involucra en actividades externas —béisbol, clubs, amigos. La terapia empieza a interferir con su vida. Después de la cautela inicial y hasta que se llega a la meseta, el niño generalmente espera con ansias el momento de venir a las sesiones. Si no es así, entonces necesitamos revisar cuidadosamente lo que está sucediendo.

El solo hecho de que una conducta haya mejorado no puede ser razón suficiente para dar por terminada la terapia. El cambio de conducta puede deberse a que el niño se está abriendo y expresando un yo más hondo al terapeuta. Así que también buscamos pistas en el trabajo mismo. El material que aparece en las sesiones puede ser un buen indicador para el lugar de detención.

Un chico de 5 años, etiquetado como "imposible" tanto por su profesora de jardín infantil como por su madre, había cambiado su conducta por bastante tiempo, de modo que ahora era un niño "posible". Pero su trabajo conmigo seguía destapando sentimientos que yo le ayudaba a expresar y manejar. Sin embargo, después de cerca de 3 meses, percibí un cambio. Empezó a "jugar" conmigo —y las sesiones ya no parecían tener el aura de "trabajo terapéutico". Un día le

mostré algunos dibujos que a veces usaba para la narración de cuentos. Una lámina (del *Test de Apercepción Infantil)* muestra a un conejo sentado en la cama en un cuarto en penumbras, la puerta está entreabierta. Generalmente este cuadro suscita temor, sentimientos de estar excluido o respuestas de soledad. Este niño dijo: "El niñito, quiero decir el conejo, se despertó y está sentado en su pieza, pero todavía es muy temprano para levantarse, así que está esperando que sea la mañana de verdad". Comenté: "Parece que está un poco oscuro. ¿Crees que está asustado?". Su respuesta: "No, no está asustado. ¿Por qué debería estarlo? Su mamá y su papá están en la pieza del lado". Le dije: "Me pregunto por qué está abierta esa puerta". Me miró con incredulidad y respondió: "Para que pueda entrar y salir". Ahora supe que estaba bien.

Este mismo niño contó una historia sobre otra lámina donde hay una mamá canguro con un bebé canguro en su bolsa y un pequeño canguro que va detrás de ella en un triciclo. La mamá canguro lleva un canasto de provisiones. El bebé sujeta un globo.

Billy: Recién llegaron del mercado y van a un picnic. El bebé va a jugar con el globo y el niño andará en su triciclo.

¿Qué va a hacer la mamá?

Billy: Va a comer. (La madre de Billy es demasiado aficionada a la comida).

¿Crees que al niño le gustaría que lo llevaran en la bolsa como al bebé? (En su casa hay un recién nacido).

Billy: (Observa largo rato la lámina). No. Mire, él tuvo su turno cuando era bebé. Ahora es lo bastante grande como para andar en triciclo, pero el bebé ni siquiera puede caminar.

¿Tal como tú tuviste tu oportunidad de ser un bebé y ahora le toca el turno a tu hermano?

Billy: ¡¡Exactamente!! (gran sonrisa)

Con frecuencia el niño ha hecho suficiente trabajo como para continuar por su cuenta. Esto es especialmente cierto si los padres han estado involucrados y continúan solos la terapia con el niño —si es que han aprendido nuevas formas de ser con su hijo. A veces el niño deja de venir y uno o ambos padres deciden explorar y trabajar algunos de sus propios conflictos y sentimientos. La experiencia de haber traído a su hijo a terapia, a menudo allana el camino y les ayuda a sentirse cómodos, y a veces anhelantes, de entrar ellos mismos en una relación terapéutica.

Mientras el niño está comprometido en su terapia, los padres están aliviados y empiezan a sentirse mejor y la atmósfera del hogar se hace más relajada. Esto ayuda al niño a sacar más partido de la terapia y comienza a mostrar algunos cambios conductuales muy positivos. A

veces los profesores lo notan y empiezan a sentirse mejor con la situación. Durante todo este tiempo el niño ha ido madurando y ganando en sensatez. Crecer y madurar también están a favor del niño. Todas estas variables trabajan unidas como auxiliares para su terapia; hay un efecto de bola de nieve, una acumulación de cosas favorables, una sinergia.

Es posible, por supuesto, terminar la terapia prematuramente. Una niña de 7 años parecía mostrar todas las características de término. Le estaba yendo bien en la escuela, en la casa y con sus amigas, y nuestras sesiones parecían ser cada vez menos productivas en términos de "trabajo". Yo la había estado viendo durante seis meses. En una sesión mencioné a ella y a su madre que podíamos empezar a pensar en una oportunidad adecuada para terminar, ya que todo marchaba tan bien. Cuando la chica volvió aquel día a su casa, empezó a retornar a algunas de sus antiguas conductas —iniciar incendios, robar, destruir bienes. Cuando su madre, desesperada, mencionó el asunto en nuestra siguiente sesión, la niña dijo: "Si me porto bien, no podré venir y no veré más a Violet". Me di cuenta, entonces, de que o yo no la había preparado bien para el término o había juzgado erróneamente su disposición para finalizar la terapia. Los niños nos dicen lo que necesitamos saber.

Es importante preparar a un niño para el término. Aunque ayudemos a los niños a ganar tanta independencia y autoapoyo como podamos, ciertamente establecemos mutuos lazos de afecto. Necesitamos manejar los sentimientos comprometidos al despedirnos de quienquiera que nos agrade e importe.

El término no necesita tener el matiz de finalidad que implica su nombre. El término es simplemente llegar a un lugar de detención, un final en este momento. Algunos niños necesitan que les demos la seguridad de que podrán volver si es necesario (si es que en verdad es posible). Generalmente tengo una sesión en presencia de los padres cuando estamos explorando la posibilidad de terminar, y lo discutimos abiertamente. A veces no es posible. Recibí la nota que está en la página siguiente de una niña de 8 años, después de dejar una agencia donde yo había estado trabajando como interna.

No me gusta dejar de ver abruptamente a un niño. Sugiero que nos veamos una o dos veces más, en semanas alternadas. Empezamos a hablar de nuestra época juntos y de lo que ha sucedido —una especie de tiempo de evaluación. A veces echamos un vistazo a todos los dibujos de su carpeta, recordando algunas de las cosas de que hablamos. Una niña de 8 años me dijo: "Me gustaría hacerte una tarjeta de despedida". Acepté y saqué los materiales. Me hizo una muy florida tarjeta tipo Valentín. Me la pasó y dijo: "Te voy a echar de

menos", y le respondí: "Yo también voy a extrañarte", y ella se puso a llorar. Se sentó en mi falda, la abracé y hablamos de lo difícil que era a veces decir adiós. Movió su cabeza afirmativamente y lloró, y yo también lloré un poquito. Finalmente se levantó y dijo: "Creo que voy a hacerte otra tarjeta". Sonrió e hizo un guiño malicioso. Hizo una tarjeta muy cómica, semejante a una de esas tarjetas-caricatura actuales. Nos reímos, le di mi dirección y número de teléfono y le pedí que me llamara o escribiera si alguna vez quería hacerlo.

Cuando trabajaba en escuelas daba mi número de teléfono a aquellos niños que eran trasladados a clases normales. De vez en cuando recibía una llamada de alguno de ellos. Los llamados eran generalmente muy cortos, un breve contacto a través de los cables telefónicos. Me sentía bien con esas llamadas y jamás pensé que estaba alentando lazos de dependencia. Eran llamadas sociales entre personas que habían pasado muy juntas algunos momentos. Rara vez recibo llamadas similares de los niños que atiendo en terapia privada, pero sí recibo cartas en la misma vena. Las correspondo con una breve nota y observo que los niños que sienten la necesidad de llegar a mí de esta manera, cesan de hacerlo tras uno o dos intercambios.

Creo que un error típico que cometen los profesores en el último día de clases es manejar el término pidiendo a los niños que hagan un dibujo de lo que van a hacer durante el verano. (Y en el otoño les piden dibujar lo que hicieron durante el verano). Pensar sobre algo de lo cual probablemente los chicos no están muy seguros, les impide la total percepción de lo que está sucediendo ahora mismo. ¿Por qué no un dibujo, en colores, líneas y formas, de lo que sienten *ahora* al dejar esta sala de clases?

Una asistente social de una escuela, quien había estado dirigiendo dos grupos seguidos, me contó que al final del año escolar se sentía triste de que éste terminara, porque iba a cambiarse de trabajo y ya no volvería a ver a los niños, pero que también estaba realmente contenta de estar yéndose. Le aproblemaba cómo manejar su propia ambivalencia y sentimientos ante la inminente separación. No quería que los niños se apenaran, decía, contándoles su tristeza por dejarlos y después confundirlos contándoles ¡su alegría por irse! A mí me pareció que ésta era la oportunidad perfecta para compartir con los niños sentimientos encontrados —expresar sinceramente *ambos* sentimientos. También los niños tienen a menudo sentimientos encontrados y se confunden bastante a causa de ellos. Ella dijo: "Sí, creo que es cierto —es realmente importante expresarles nuestros sentimientos. La separación es en verdad difícil. Desearía que en otras situaciones, cuando a las personas les hubiese importado, me lo hubieran expresado más".

Sep 5, 13

Dear Ulta,

I miss you

I Love you

I Ubmt

you.

Pede

Siempre tenemos algún asunto inconcluso sobre separaciones y adioses que dificulta mucho más el término. Necesitamos estar en contacto con nuestros propios sentimientos en tales ocasiones y no asustarnos de manifestarlos sinceramente. ¡No hay nada de malo con sentirse apenado (o a veces quizás contento) en una despedida!

CAPÍTULO 10

# PROBLEMAS CONDUCTUALES ESPECÍFICOS

En este capítulo discutiré algunas de las conductas específicas que presentan los niños enviados a terapia. Yo no visualizo el comportamiento de un niño, por desagradable que a veces sea, como una enfermedad. Lo veo como una evidencia de fuerza y supervivencia del niño. Un niño hará todo lo que pueda y lo que piense que es mejor para sobrevivir en este mundo y para completar la tarea de crecer.

La niñez es una etapa difícil, contrariamente a lo que indica el mito popular. En su libro *Escape from Childhood* (Escape de la niñez), John Holt analiza en detalle Ta falacia de este mito:

> La mayoría de quienes creen en la institución de la niñez como la conocemos, la ve como una especie de jardín amurallado donde los pequeños y débiles niños están protegidos de las asperezas del mundo exterior, hasta que se hacen lo suficientemente fuertes e inteligentes como para enfrentarlo. Algunos niños efectivamente vivencian así su infancia. Yo no quiero destruir su jardín ni expulsarlos de él. Si les gusta, que se queden allí de todas maneras. Pero creo que la mayoría de los jóvenes, y en etapas cada vez más tempranas, empiezan a vivenciar la niñez no como un jardín sino como una prisión.
>
> No quiero decir que la infancia sea mala para todos los niños todo el tiempo. Pero la Niñez, como Niñez Feliz, Segura, Protegida e Inocente, para muchos niños no existe. Para muchos otros, por buena que ésta sea, se prolonga demasiado y no hay una forma gradual, sensata e indolora de dejarla o abandonarla, (p. 9)

Concuerdo con Holt. Veo a muchos niños que llegan a medidas extremas para sobrevivir lo mejor que puedan en la "prisión" de la infancia. Ellos parecen estar haciendo lo imposible para aguantarse hasta llegar al estado mágico de la edad adulta, donde puedan tomar la total responsabilidad de sí mismos, sean respetados y, ellos esperan,

se les concedan todos sus derechos. A menudo la edad adulta tarda mucho en llegar.

*Agresión*

Con frecuencia los adultos consideran que los niños que se dejan llevar por un comportamiento directo y espontáneo, son agresivos. A estos niños se les describe como "actuantes" *(acting out),* lo que implica un ataque al ambiente, al mundo, en oposición a reprimirse. Para mí, "actuante" es sólo otra etiqueta impropia. Los niños pasivos, introvertidos, sometidos, quizás incluso catatónicos, también están "actuando" *{acting out)* algo a su modo. En realidad, todos nos encontramos por lo general en el proceso de actuar algo a nuestro propio modo.

El niño que actúa y es rotulado como actuante en la sala de clases, es el primero en ser notado. Con frecuencia es extremadamente inquieto, actúa impulsivamente, a veces golpea a otros niños sin razones aparentes (aunque a menudo con buenas razones), es desobediente (y por lo tanto, tildado de rebelde), habla fuerte, interrumpe a menudo, molesta y provoca a otros, produce conductas similares en los demás niños e intenta ser dominante. A los adultos les desagradan estos tipos de conductas en los niños. Ellas tienden a destruir la situación social con que nos sentimos más cómodos en nuestra cultura. Estas conductas se deben ver en perspectiva, ya que ocurren en un sistema con un doble estándar entre niños y adultos. Por ejemplo, es muy raro que se castigue a un adulto por interrumpir a un niño. Las conductas infantiles son a menudo fastidiosas tanto para los adultos como para los niños. Pero cuando un niño es llamado "agresivo", "rebelde", "actuante", "grosero" o "desobediente", uno debe estar consciente de que éstos son rótulos de juicio. Con frecuencia yo misma uso tales frases, y quiero que el lector comprenda que sé que éstos son los rótulos, descripciones y juicios de otros.

A veces un niño es considerado agresivo cuando sólo está expresando su enojo. Puede que quiebre un plato o golpee a otro chico en una expresión pura de rabia. Generalmente siento, sin embargo, que los actos agresivos no son la verdadera expresión de la ira, sino desviaciones de los sentimientos reales. Los actos agresivos, frecuentemente llamados antisociales, pueden incluir conductas destructivas tales como destruir bienes, robar, incendiar. Percibo al niño que cae en conductas hostiles, intrusivas, destructivas, como alguien que tiene profundos sentimientos de ira, de rechazo, de inseguridad y angustia, sentimientos heridos y a menudo un difuso sentido de identidad. También tiene una muy mala opinión del yo que él conoce. Es incapaz o no quiere y teme expresar lo que siente, porque si lo hace, puede

perder la fuerza que reúne para involucrarse en conductas agresivas. Siente que necesita, como método de supervivencia, hacer lo que hace.

Clark Moustakas, en *Psychotherapy with Children* (Sicoterapia con niños), describe al niño perturbado como alguien frecuentemente motivado por sentimientos de ira y temor indiferenciados y desenfocados. Su conducta puede mostrar hostilidad hacia casi toda la gente y todas las cosas. Los padres y maestros a menudo suponen que una perturbación en un niño proviene de una fuente interna específica —que algo definido, en el interior del niño, lo hace actuar de esa manera.

Por el contrario, es el medio ambiente el que perturba al niño. El niño es provocado por el ambiente más que por sus dificultades internas. De lo que él carece internamente es de la capacidad para enfrentarse a un medio que lo enfurece y atemoriza. No sabe cómo manejar los sentimientos generados en su interior por este medio hostil. Y así cuando de algún modo ataca, lo hace porque no sabe qué otra cosa hacer. De hecho, a menudo el ambiente provoca las conductas antisociales por parte del niño. Es raro que un niño se ponga repentinamente agresivo. El no es un niño dócil en un minuto dado, y al siguiente, otro que abrupta y súbitamente empieza a provocar incendios o rociar con pintura los autos estacionados. Generalmente se trata de un proceso gradual. Seguramente ya ha expresado antes sus necesidades en formas más sutiles, pero por lo general los adultos no le prestan atención hasta que exagera sus comportamientos. Estas conductas, percibidas como antisociales por los adultos, son con frecuencia un intento desesperado de restablecer un contacto social. El niño es incapaz de comunicar sus verdaderos sentimientos en otra forma que no sea la que ahora está desarrollando. Es como si estuviera haciendo lo único que sabe hacer para continuar la lucha de vivir en su mundo.

Tal niño rara vez es agresivo en mi consulta. A medida que empieza a confiar en mí, la agresividad se va vislumbrando en su juego, historias, pinturas, la forma en que manipula la arcilla. Yo empiezo a tratarlo como se me presenta; no puedo tratar una agresividad que no se ha expresado. Durante nuestra primera sesión, cuando están presentes los padres, oigo una larga lista de quejas sobre el niño mientras él se sienta amurrado en una esquina del diván haciendo como que no oye o no le importa, aventurando a veces un "¡Yo no!" o "¡Eso no es así!". Puedo adivinar, de tanto trabajar con niños y sus familias, que el problema aquí radica más en los padres y en sus sentimientos y reacciones hacia el niño. Sin embargo, antes de sugerir una terapia familiar o una "terapia para padres" (trabajando con uno o ambos progenitores solos), espero hasta tener una evidencia más concreta que

unas meras generalidades empíricas. Necesito conocer mejor al niño; necesito tener una visión más clara de lo que está ocurriendo entre este niño específico y su familia.

Es así que comienzo sin mencionarle su agresividad, lo cual probablemente lo alejaría de mí, sino presentándole algún tipo de actividad muy inofensiva para establecer una relación de confianza y credibilidad entre nosotros dos. El sabe que yo sé por qué ha venido, y me gustaría decirle: "Mira, yo conozco todas las quejas que hay con respecto a ti. Las escucho, y mi trabajo consiste en ayudar a que todos se sientan mejor. Pero ahora quiero conocerte por mi cuenta y descubrir qué está pasando realmente". A veces puedo decírselo no en palabras, pero sí mediante insinuaciones, por mi trato y acciones.

A mí me resulta más fácil trabajar con los niños agresivos y actuantes que con los inhibidos e introvertidos. El niño agresivo muy pronto llegará a indicarme qué es lo que le pasa. Con frecuencia empiezo invitándolo a que haga lo que desee. Puede que escoja un juego para jugarlo conmigo, pinturas, arcilla, arena o soldaditos. Si dice: "No sé", le sugiero algo. Por lo general no hago ningún trabajo específico de diagnóstico en esta ocasión. Usualmente el niño está muy alerta, en guardia. Al darle una experiencia agradable estoy, en cierto sentido, tratando de atraerlo a que desee volver. Generalmente está tan hambriento por el tipo de atención que yo le doy, que no me cuesta nada relacionarme con él.

Así, en las primeras sesiones, corrientemente no hablo al niño en forma confrontativa ni trato sus problemas en forma directa. No le digo: "He oído que eres agresivo; he sabido que le pegas a Tommy". Me manejo con lo que surge en sus actividades artísticas o de juego. Hacemos cosas que a él le gusta hacer. Cuando empiezan a aflorar los sentimientos, me muevo gradualmente a actividades más dirigidas. Por lo general, la ira es lo que primero emerge. Bajo la ira puede haber una herida, pero es la ira, la rabia, lo que parece surgir primero.

### *Ira*

La ira es un sentimiento legítimo, normal. Todos nos enojamos. Yo me enojo. Usted se enoja. Es lo que *hacemos* con estos sentimientos, si podemos aceptarlos, cómo los expresamos, lo que ocasiona todos los problemas. Una influencia no menos importante en la forma en que manejamos la ira es nuestra actitud cultural hacia ella: no está bien enojarse. Los niños reciben en este caso un doble mensaje. Vivencian el arrebato de ira de los adultos ya sea en forma muy directa o en la forma indirecta de una gélida reprobación, pero usualmente no se acepta que los niños manifiesten su propia ira. A muy temprana edad

aprenden a reprimir estos sentimientos, vivenciando en cambio ya sea vergüenza ante el enojo de la madre ("Debo ser muy malo") o culpa por los sentimientos iracundos y rencorosos que a veces los dominan. Los niños observan la ira bajo la forma de violencia en el cine y la televisión y bajo la forma de autoridad policial o militar. Oyen hablar de crímenes violentos y de guerra. Como resultado, se asustan y a menudo se fascinan cuando ellos mismos sienten ira. No es sorprendente que la ira sea como un monstruo agazapado que deba estarse constantemente aplastando, suprimiendo, desviando y evitando.

Reconozco cuatro etapas en el trabajo con la ira del niño:

1) Darle métodos prácticos para expresar sus sentimientos de ira.

2) Ayudarle a acercarse al verdadero sentimiento de ira que puede estar conteniendo y alentarlo a dar expresión emocional a esta ira ahí mismo, conmigo, en mi oficina.

3) Darle la experiencia de ser verbalmente directo con sus sentimientos de ira: decir lo que necesita decir a la persona a quien necesita decírselo.

**4)** Hablar con él sobre la ira: qué es, cómo la demuestra, qué hace cuando la siente, qué lo enfurece.

A los niños les cuesta mucho expresar la ira. Las conductas antisociales (comportamientos que nuestro orden social establecido considera irritantes) no son expresiones directas de los sentimientos de ira, sino más bien la evitación de los verdaderos sentimientos. Dado que los sentimientos heridos son tan comúnmente sepultados bajo una capa de sentimientos de ira, es muy amenazador y difícil para los niños, y también para los adultos, traspasar la corteza de sentimientos de ira para permitir la plena expresión de los auténticos sentimientos subyacentes. Es más sencillo disipar la energía dando golpes, cometiendo actos de rebeldía o siendo sarcástico e indirecto en cualquier forma posible.

Todos nuestros sentimientos involucran el uso de la energía física que se expresa mediante funciones musculares y corporales. Si no expresamos la ira en alguna forma directa, ella se expresará en alguna otra forma que generalmente es dañina para nosotros mismos. Cuando huelo que la ira de un niño está siendo contenida y reprimida, sé que necesito ayudarle a aprender las formas "apropiadas" (aceptables para el mundo adulto) de manejar los sentimientos de ira. Yo hago esto de diferentes maneras.

Kevin, de 6 años, fue enviado a terapia porque estaba literalmente despedazándose. Se rasguñaba del modo que pudiera. Cuando no estaba haciéndose daño, estaba destruyendo algo de su propiedad. Cuando empezó a romper su colchón, los adultos ert su entorno se alarmaron y lo trajeron a verme. Para mí fue evidente que Kevin tenía

agudos sentimientos de rabia e ira y le aterraba expresarlos. Vivía en un hogar de crianza, probablemente el cuarto o quinto de su corta existencia.

Mientras Kevin estaba jugando con arcilla, se refirió a otro niño de la escuela. Empezó a atacar vigorosamente la arcilla mientras hablaba sobre aquel niño. Le hice algunas preguntas muy suaves acerca de su relación con ese chico, tales como "¿A qué jugaban juntos?". (En estos momentos, el niño es como una tortuga que se ha atrevido a sacar la cabeza del caparazón. Tengo que andar en puntillas, cuidadosamente, para que no se abrume y nuevamente se retraiga). La voz de Kevin se apretó mientras hablaba. En un momento dado, dije: "¿Te encoleriza a veces?". Asintió con la cabeza y me contó cómo lo molestaba aquel chico. Puse un cojín y le pedí que dijera al niño en él lo que sentía. Le mostré cómo hacerlo hablándole yo misma al niño imaginario. Pronto estuvo diciéndole muchas cosas, expresando sentimientos de ira. Luego le pedí que diera puñetazos al cojín, y nuevamente yo lo hice primero. Al comienzo él lo hizo vacilando, pero pronto pilló el hilo mientras hablaba al chico. Le dije que hiciera lo mismo en casa con su almohada o su cama cuando estuviera furioso con aquel niño u otra persona. Su madre asignada me informó que hacía esto diariamente durante horas después de la escuela y poco a poco se tranquilizaba, y que cesó de arañarse y desgarrar su colchón. Por supuesto que también hicimos otras actividades, tratando finalmente algunos de sus sentimientos más profundos sobre su verdadera madre y sobre lo que estaba sucediendo en su vida. Pero debíamos comenzar con aquellos eventos que yacían en la superficie, y Kevin necesitaba algunas herramientas para enfrentar los sentimientos que le atemorizaban. Necesitaba adquirir fuerza para sí mismo.

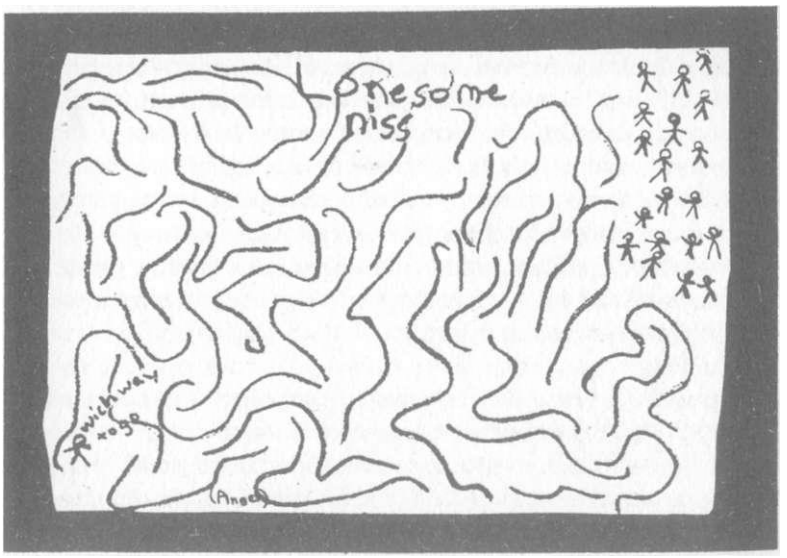
He sugerido muchas otras formas de expresar la ira aparte de dar puñetazos a un cojín: rasgar periódicos, arrugar papeles, patear una almohada, correr alrededor de la manzana, golpear una cama con una raqueta de tenis, gritar bajo la ducha, escribir en un papel todas las obscenidades que se le ocurran, escribir acerca de la ira, dibujar los sentimientos de ira. Hablo a los niños sobre los sentimientos físico-corporales de ira que de algún modo tienen que escapar. Hablamos sobre los músculos que se contraen en la cabeza, en el estómago, en el pecho, provocando dolores en cada una de esas zonas. Los niños lo comprenden de inmediato.

A los pequeños les preocupan mucho las reacciones de los adultos que los rodean. Un chico de 12 años me hizo una "caja de chillar", y otra para sí. Puso rollos de diario dentro de una caja, le hizo un agujero arriba en el que insertó un cilindro de toalla de papel, y me demostró que cuando chillaba dentro de esta caja, el sonido se apagaba

tanto que su madre no se alarmaba con el ruido. Un niño de 13 años me dijo: "Si le dijera al director lo que quiero decirle, ¡me expulsarían de la escuela!". Así que en vez de tratar en forma directa sus sentimientos de ira, se convertía en una peste en el patio y era "hiperactivo" durante las clases. Si yo, una adulta, estoy terriblemente enojada, hago algo similar: me siento mejor si agito y golpeo el pie, me muerdo las uñas y masco goma con vigor. Además sé que si estoy reprimiendo muchos sentimientos no expresados, me cuesta concentrarme en otra cosa.

¿Qué quiero decir con la frase "expresión directa de la ira"? Si el niño pudiera manejar directamente su ira con el director, se pararía frente a él, lo miraría a los ojos y declararía, o quizás le gritaría, sus sentimientos de rabia. Lo que parece ser necesario es permitir al niño que tome *conciencia* de la ira, que la *conozca.* Este es el primer paso para ayudar a los niños a sentirse fuertes e íntegros en lugar de huir atemorizados por los sentimientos de ira y esquivarlos, o descargarlos en formas indirectas que podrían dañarlos a ellos mismos o enemistarlos con otra gente. Después el niño necesita aprender a evaluar la situación y elegir si expresa la ira directamente a la persona o la expresa privadamente de alguna otra forma.

A veces hablamos sobre qué es la ira. Pedí a un grupo de niños con quienes trabajaba que me dijeran todas las palabras que usaban o pensaban cuando estaban furiosos. Escribí estas palabras, sin prejuicios, en una gran pizarra. Un chico de 12 años se echó al suelo riendo histéricamente con regocijo y asombro de que yo pudiera escribir con tanta calma palabras prohibidas que todos pudieran ver. Después que



tuvimos una larga lista, las revisamos. Observé que algunas de las palabras eran de ataque, de golpear, en tanto que otras eran de sentimientos internos. Hablamos un rato de esto. Después discutimos las formas individuales de manejar la ira, interior o exteriormente. Les pregunté: "¿Qué tipo de cosas los enfurecen?", "¿Qué sucede?", "¿Qué hacen?", "¿Qué pueden hacer para evitar meterse en líos cuando se enfadan?". Les pedí dibujar sus sentimientos de ira, algo que los enfureciera o qué hacen cuando están enojados. Los dibujos fueron muy conmovedores y expresivos. El proceso de ira de cada niño estaba claramente descrito. Un chico de 10 años dibujó un laberinto con varias figuras de palotes en la esquina superior derecha, y una en la esquina inferior izquierda con las palabras "¿Qué camino tomar?" junto a ella; en la parte superior del dibujo escribió "Soledad". Al comentar su cuadro, habló sobre sus sentimientos de soledad cuando se enfadaba con sus amigos. No sabía cómo volver con ellos: se sentía aislado y solo con sus sentimientos. Un sentimiento similar me fue expresado en una sesión individual por un niño de 9 años quien, después de garabatear en su papel para mostrar sus sentimientos de ira, dijo: "Cuando estoy furioso, me siento solo. Estar enojado me hace sentir muy solo".

A veces en una sesión con un niño, emergen sentimientos de ira que necesitan vivenciarse y expresarse en ese preciso instante. Hay ocasiones en que los niños expresan esta ira en forma indirecta a través del juego o de trabajos artísticos si es que encuentran muy amenazador "aceptar" como suyos estos sentimientos. Identificar y admitir nuestros propios sentimientos es más auto-sustentador, pero también sirve expresar la ira en forma simbólica.

Jimmy, de 6 años, se enfrascó haciendo una escena con la casa de muñecas, muebles y figuras de juguete. Hacía que una figura cometiera un robo, con lo cual las demás manifestaban gran ira. Era obvio que estaba totalmente involucrado en actuar la escena y expresaba auténticos sentimientos de ira a través de las figuras de juguete. El se había resistido a mis primeros intentos de relacionar el juego con su propia vida. Esto es de esperar, especialmente con niños muy pequeños. Le llevó bastante tiempo tan siquiera llegar al punto de expresarse a través de las figuras de juguete, y este nuevo juego se hizo muy significativo e importante para él. Antes de esto, Jimmy afirmaba con frecuencia: "Las niñas juegan con casas de muñecas", "Usted debería arreglar su casa de muñecas", "No quiero jugar con la casa de muñecas" o "Qué porquería de casa de muñecas".

Fue como si Jimmy estuviera actuando *(acting out)* sus propios hurtos —sus sentimientos de haber sido invadido, de que algo le hubiera sido robado. El, como una enojada figura de juguete, protestaba

por esta violación. No perseguí mi corazonada, mi interpretación de su juego, porque de alguna manera sentí que él estaba haciendo su propio trabajo, como lo hacen muchos niños cuando juegan. Si hubiera querido comprometer a Jimmy en una discusión para promover alguna toma de conciencia explícita (quizás para *yo* sentirme bien por mi intuición), podría haber dicho: "¿Sientes a veces que algo o alguien te ha sido arrebatado?", "¿Qué desearías tener ahora que te está haciendo falta?" o "¿Has perdido algo en tu vida?". Yo sabía que Jimmy no tenía familia propia y que había vivido en varios hogares de crianza. Si hubiera interrumpido su juego con estas preguntas, puede que hubiese respondido o no. Más tarde, cuando se reforzó nuestra relación, pude preguntarle directamente sobre sus sentimientos por no vivir con su propia madre, y aun así, no estar "libre" para ser adoptado.

Otros niños son mucho más directos con su ira. Un chico de 5 años me pidió dibujar una cara y ponerla en el tablero avisador que uso para las pistolas con dardos de goma. Dijo que ésa era la cara de su padre (nunca lo había conocido) y procedió a dispararle. Lo animé a decir palabras mientras apuntaba sus dardos y gritaba: "¡Estoy furioso contigo!", "¡Eres un pedo!", etc. Le daba gran regocijo acertarle. Después de un rato, me pidió dibujar lágrimas en la cara (quizás proyecciones de las propias), y finalmente, otra cara sonriente. "Está bien ahora", comentó.

En otra situación, Laura, de 7 años, había estado cerca de tres meses con otro terapeuta antes de que yo la viera. Por alguna razón, la experiencia le había desagradado; se oponía a ir a sus sesiones y, después, a verse conmigo. Laura estaba pasando por una etapa difícil en su vida, y expresaba sus sentimientos robando, acuchillando tapices, rociando pintura a los autos mientras andaba por la calle y provocando incendios. Parecía imposible que estableciéramos una relación. Yo sabía que, antes de poder hacer algún progreso con ella, tendría que manejar sus sentimientos respecto a su anterior sicólogo. Yo había puesto el tema una o dos veces antes, pero me había tropezado con unos ojos y boca herméticos. Ahora me arriesgué a sacarlo a colación de nuevo. Esta vez Laura murmuró algo y observé que su pierna se balanceaba de atrás para adelante casi como si estuviera dando un puntapiés. Dije: "Parece como si quisieras dar patadas con esa pierna".

"¡Sí! ¡En verdad quisiera patearlo!".

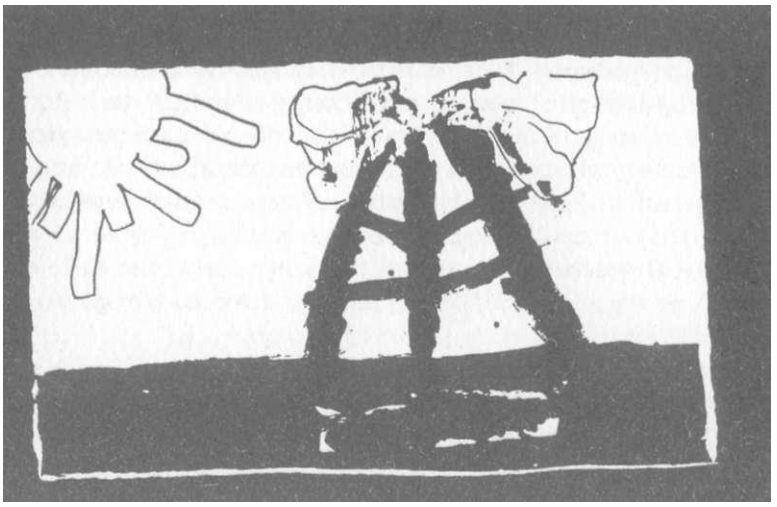
Le sugerí que pateara la silla como si él estuviera sentado allí. Se levantó y lo hizo. La animé a continuar y a decirle algo con cada puntapié.

"¡Te odio! ¡Me hiciste sentir mal!".

Estuvo haciéndolo un buen rato mientras yo sujetaba la silla. Repentinamente se detuvo, se sentó, me sonrió y cambió de tema. Su cuerpo se veía ahora relajado y su comportamiento hacia mí fue franco y amistoso. Ese fue el comienzo de una muy gratificante y exitosa relación terapéutica con Laura.

Otros objetos útiles para ayudar a los niños a expresar sus sentimientos de ira durante una sesión de terapia son la Bataca (un objeto similar a un bate, recubierto de espuma plástica, con un mango), el cuchillo de goma, la pistola de dardos y un muñeco porfiado. Les causa placer modelar en arcilla una figura real o simbólica y después romperla con el puño o un martillo de goma. Un pequeño ventilaba sus sentimientos desfigurando una cara de arcilla que representaba a su hermano. Le pedí que hablara a este rostro mientras lo hería. En esta forma surgió mucho más material que si sólo se hubiese quejado de su hermano. Cuando terminó, Danny amasó la arcilla e hizo una nueva cara para representar a su hermano. "Ya ha tenido suficiente por ahora", me dijo. La flexibilidad de la arcilla es valiosa porque permite a los niños deshacer cualquier daño que hayan hecho.

En ocasiones pido a las personas que dibujen su ira, y otras veces lo hacen espontáneamente. Billy, de 9 años, me fue traído a instancias de la escuela pública por su conducta extremadamente rebelde en clases y en el patio. Habían recomendado a sus padres conseguirle ayuda antes de tener que adoptar la medida de ponerlo en un curso diferenciado. La familia de Billy se había mudado muchas veces durante sus 9 años de vida debido a la carrera funcionaria del padre, y él no había reaccionado bien a estas mudanzas. En la primera sesión, Billy se arrinconó en el diván, negándose a hablar, mientras sus padres



me ametrallaban con una lista de quejas. Cuando lo vi a solas, siguió negándose a hablar o a jugar. En esta sesión inicial observé sus miradas a la mesa de dibujo. En la sesión siguiente le dije que me gustaría que pintara un cuadro —cualquier cosa que deseara— y aceptó a regañadientes. Pintó muy ensimismado mientras yo lo observaba desde mi asiento.

Billy: Este es un volcán.

Cuéntame de él.

Billy: Lo estudiamos en la escuela. No es un volcán en actividad, es un volcán dormido. Esta es la lava ardiendo (líneas rojas dentro de un volcán café de gruesas paredes) que aún no ha hecho erupción. Y este es el humo que sale del volcán. Tiene que soltar un poco de vapor.

Billy, me gustaría que me contaras de nuevo lo de tu volcán, y esta vez quisiera que imaginaras que el volcán tiene voz. Puede hablar, pero tú serás su voz, como la voz de un títere. Así que cuéntamelo nuevamente. Empieza con "Yo soy un volcán".

Billy: Muy bien. Yo soy un volcán. Tengo lava ardiendo dentro de mí. Soy un volcán dormido. Aún no he hecho erupción. Pero lo haré. Tengo humo gris que sale de mí.

Billy, si realmente fueras un volcán, si tu cuerpo fuera el volcán, ¿dónde estaría la lava caliente?

Billy: (muy pensativo —colocando finalmente una mano sobre su abdomen) Justo aquí.

Billy, ¿qué sería esa lava caliente para ti, un niño, en lugar de un volcán?

Billy: (brillándole los ojos) ¡Ira!

Entonces pedí a Billy que me hiciera un dibujo de cómo imaginaba que era su ira, usando sólo formas, colores y líneas. Pintó un gran y grueso círculo rojo con colores adentro. Escribí en su pintura lo que me dictaba: "Esta es la rabia de Billy dentro de su estómago. Es amarilla, roja y gris y naranja. Está saliendo humo". Después hice una lista de las cosas que me dijo le enfurecían: "Mi hermana desordenando el cuarto, cuando me meto en peleas, cuando me caigo de la bicicleta, cuando rompí mi candado, cuando me caí en la cancha de patinaje".

En este punto, Billy se dio cuenta de lo mucho que había revelado y no quiso seguir hablando de su ira. Terminamos la sesión con un partido de damas.

Billy todavía no estaba preparado para dar expresión a su ira como no fuese pintando. El sabía que su cólera estaba revoloteando en su interior. En sesiones posteriores pudo paulatinamente revelar más, y a medida que fue haciéndolo, su inaceptable comportamiento empezó a disminuir. Se hizo de amigos, se integró a un equipo de béisbol y en

general permitió que aflorara su yo comunicativo, amistoso y alegre. Para mí, la evidencia más significativa de este cambio se produjo tres meses más tarde cuando llamé a su escuela para averiguar cómo andaban las cosas ¡y la orientadora no recordaba quién era Billy!

Una y otra vez descubro que la energía gastada en reprimir los sentimientos de ira conduce a un comportamiento inadecuado. Con los niños los cambios pueden producirse con rapidez, ya que no tienen las múltiples capas de ira reprimida que a menudo tienen los adultos. No obstante, siempre me sorprende ver a un niño abrirse camino a través de la basura y emerger como un ser más sano e íntegro. Parece como si el proceso de llegar al lugar saludable fuera difícil, sin embargo usualmente es muy simple y obvio. Una chica de 12 años, clasificada como "predelincuente" por las autoridades judiciales, dibujó sus sentimientos de ira: garabateos amarillos, anaranjados y grises rodeados por un grueso borde negro. Su declaración sobre el cuadro fue: "La ira me rodea y comprime los sentimientos buenos y no los deja salir". Esto es claro y preciso. Cuando Debby empezó a tener ayuda para soltar sus sentimientos de ira, sus buenos sentimientos salieron a borbotones y su conducta rebelde decreció en forma espectacular.

Bobby, de 9 años, llegó a su sesión anunciando que tenía dolor de cabeza, su queja habitual en el hogar y en la escuela. Le pedí que dibujara su dolor de cabeza: "Cierra los ojos y mira tu dolor de cabeza. Ve qué forma tiene y de qué color es. Después dibújalo". He aquí la descripción que me dictó: "El lugar al medio es el que más duele. También los lados de la cabeza duelen mucho. Las partes alrededor del medio no duelen demasiado. Mi dolor de cabeza está en mi frente, la parte color naranja. A veces está atrás. El verde, rojo, gris y negro-café son los que más duelen. El azul, anaranjado, púrpura, amarillo, amarillo-ocre no duelen tanto. Me gustaría matar a mi dolor de cabeza para que no me doliera. Me vienen cuando estoy corriendo mucho, cuando el sol quema. A veces despierto con ellos. Y cuando me enojo. Y a la hora de la cena. Tengo uno pequeño ahora".

Después dibujó un rostro con el dolor más grande trazado ahora en miniatura. El sólo permitirse experimentar su dolor de cabeza, lo disminuyó notablemente. Sin embargo, mi interés se centró en las afirmaciones de Bobby: "Me gustaría matar a mis dolores de cabeza" y "Me vienen cuando... me enojo. Y a la hora de la cena".

Pedí a Bobby que dijera a su dolor de cabeza en el papel sobre cómo le gustaría matarlo. Estimulándolo lo hizo durante un rato. Después insinué que quizás había alguien en su vida a quien querría "matar". Inmediatamente respondió: "¡Sí! ¡A mi hermano!". Le pedí que dibujara la cara de su hermano y le dijera cuán furioso estaba con él. Dibujó una cara grande y fea y después procedió a marcarla con

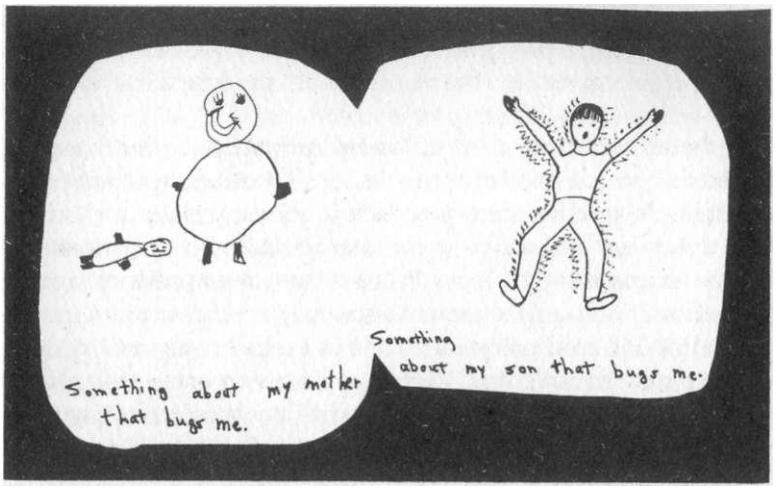
trazos de lápiz mientras expulsaba parte de su rabia. Bobby necesitaba algunas herramientas para enfrentar sus sentimientos de ira en formas más sanas que volverlos contra sí mismo en forma de dolores de cabeza.

Una de las cosas que a los niños les cuesta más aprender es cómo ser honestos con sus sentimientos de ira. Necesitan aprender a pedir directamente lo que quieren, y a decir qué les gusta y qué no. Creo que los niños son inducidos a ser manipuladores, tortuosos e indirectos por la reacción de los adultos a sus observaciones agudas y directas. Los niños, especialmente los adolescentes, a menudo me cuentan cómo los adultos que los rodean los critican y castigan si son directos en sus sentimientos. Dado que conocen estas reacciones negativas desde muy temprano, no desarrollan la práctica para la comunicación franca que pueden aplicar después en su vida adulta.

En las familias que trato, encuentro que todos sus miembros, incluyendo a los adultos, tienen problemas de comunicación entre sí. Un ejercicio tan simple como hacer que cada uno diga al otro algo que le gusta y algo que le desagrada de él, a menudo produce grandes resultados. Después de tal ejercicio, un niño dijo, con lágrimas de felicidad, a su hermano mayor: "¡No creí que hubiera *algo* que te gustara en mí!". También he realizado este ejercicio con grupos de niños no relacionados y encuentro que es una buena práctica para aprender a ser directo.

Un chico de **8** años se quejó conmigo de que su padre nunca pasaba un momento con él. Yo sabía que esto era cierto —pues aunque preocupado y amante de su hijo, su padre era un profesional muy atareado— y sentí que mejor que traer al padre para una sesión familiar, era dar al hijo la oportunidad de aprender a comunicar directamente sus necesidades sin recurrir a la forma manipulativa y quejumbrosa que siempre usaba. Le pedí que hablara a su padre como si éste estuviese sentado en la silla vacía (también podría haber usado una figura de juguete, un títere, un dibujo en papel o el pizarrón) y le hiciera presente sus resentimientos y carencias. Lo hizo así; después le sugerí que fuese a casa y repitiera a su padre estas declaraciones. En la sesión siguiente informó que su padre lo había escuchado realmente y que habían hecho arreglos para hacer juntos algunas cosas. El chico estaba extasiado y con esta experiencia adquirió mucha autoestima.

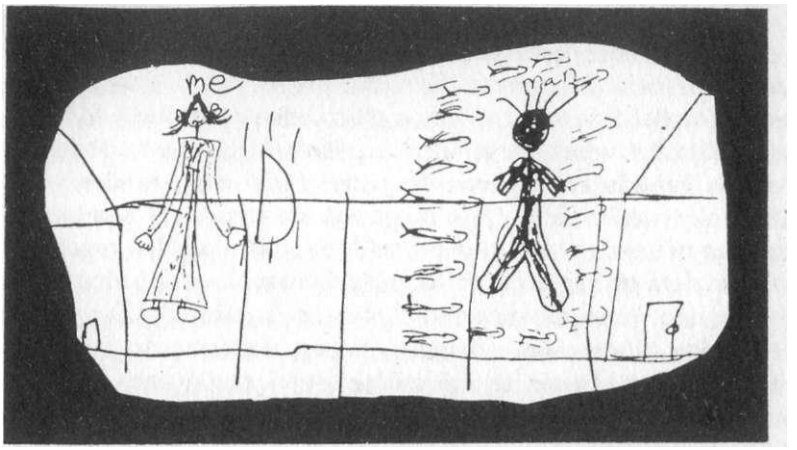
Una madre trajo a terapia a su hijo de 5 años a quien le daban unas terribles pataletas que dejaban agotados a ambos. Mientras ella me describía su conducta, Jeff se agitaba y retorcía en su asiento, fingiendo no oír lo que hablábamos. Yo quería que él se involucrara, así que interrumpí a la madre y le pedí que dibujara algo que la




irritaba en Jeff, y pedí al chico hacer lo mismo acerca de su madre. Jeff dijo que no quería hacerlo, pero observó atentamente mientras ella dibujaba a un niño tirado en el suelo, con los brazos extendidos, la boca muy abierta y líneas rojas onduladas que brotaban de todo el contorno del cuerpo. Este era Jeff sufriendo uno de sus berrinches. Luego él empezó a dibujar. Hizo una figura tendida en el suelo y otra mucho más grande irguiéndose al lado de la más pequeña. Dijo: "Esta es mamá gritándome cuando tengo una pataleta". Pedí a ella que hablara al niño de su dibujo sobre lo que sentía cuando él tenía un berrinche, y pedí a Jeff que dijera a la madre de su dibujo sobre sus propios sentimientos. Pronto estaban dialogando a través de los cuadros, y la atención de Jeff nunca decreció. Jeff dijo que su madre lo trataba como si él pudiera hacerlo todo y en cambio permitía que su hermano de 3 años se librara de todo. Le pedí ser más específico —"¿Qué cosa quiere ella que hagas? Díselo".

Su respuesta: "Una cosa que siempre quieres que haga es recoger todos los juguetes que él desparrama sólo porque son mis juguetes. Y cuando trato de decírtelo, nunca me escuchas y eso me produce la pataleta".

Pedí a Jeff sugerir algunas posibles soluciones a los problemas y ofreció algunas bastante buenas. Ambos discutían cada solución hasta finalmente llegar a un acuerdo, y luego pasaban a otra de las quejas específicas de Jeff. Sólo vi a Jeff por tres sesiones. Cuando él y su madre empezaron a oírse mutuamente, cesaron los berrinches. No todos los problemas son tan fáciles de resolver, pero éste es un buen ejemplo del poder que puede ejercer un niño —un poder que es capaz de dominar a los padres aunque la causa subyacente pueda ser simple, obvia y de fácil manejo.




Linda, de 10 años, fue vejada por un hombre, se negaba a hablar de eso con nadie, y en realidad, casi no hablaba de nada. Pude adivinar que tenía muchos sentimientos —ira, temor, vergüenza, quizás culpa— y supe que tendríamos que seleccionar cada uno de ellos y manejarlos separadamente. Saqué de inmediato a colación con Linda el incidente de vejación y le pedí hacer un dibujo de lo que sentía. Sin decir palabra, cogió algunos plumones *(felt pens)* y dibujó una niña a la que rotuló "Yo", y al otro extremo de la página trazó una figura negra que rotuló "Hombre". Se dibujó a sí misma sosteniendo un arco y dibujó numerosas flechas rodeando al hombre. Estaban parados en una vereda fuera de una casa. Linda describió lo que estaba haciendo en el dibujo con mucha expresión corporal y emoción en la voz. Si se hubiese negado a dibujar el cuadro, le habría sugerido hacer algo menos amenazante, como por ejemplo pintar cualquier cosa o construir una escena en la bandeja de arena. Si sus sentimientos no hubieran emergido, yo habría seguido sacando a colación el tema periódicamente, sabiendo que en algún momento ella estaría lista para expresarse.

Pedí a Debby, de 9 años, pintar cómo se sentía cuando estaba feliz y después cómo se sentía cuando estaba enojada. Trazó una línea por el medio de la hoja, escribió "enojada" en un lado y "feliz" en el otro. El lado "enojada" era una pequeña manchita de color; el lado "feliz" era más grande y de colores brillantes. A Debby le costaba aceptar sus sentimientos de enojo; al darle la oportunidad de pintar sus sentimientos agradables, su tensión aflojó un poco y le permitió empezar a encarar sus sentimientos no-tan-agradables. Conversamos de su lado "feliz". En respuesta a "¿Qué te hace feliz?", anotamos en su cuadro "Salir, mi papá, conversar contigo". Después hablamos de su lado

"enojada". Para este lado comentó: "Que mi hermano me fastidie; que se entrometa; cosas *pequeñas.* También la escuela —mi profesora me hizo sentir pésimo cuando hice una pregunta. ¡No volveré a preguntarle nada! Son muchas cosas chicas dentro de mí". Y luego me miró y dijo: "A veces me pondría a gritar". Le pedí que pintara cómo se sentía cuando tenía ganas de gritar. Pintó con grandes y fluidos trazos mientras hablaba: "¡Me carga cuando mamá me sermonea para que haga mis tareas y estudie piano! Me regaña, regaña, regaña. ¡Odio eso! ¡Quisiera que se le cayera la cabeza cuando estoy furiosa con ella! —en seguida, muy rápidamente: *"¡No, no lo quiero!".* Con frecuencia cuando los niños están enojados, tienen fantasías de mutilación y muerte que les asustan terriblemente —otra razón para mantener su ira muy encerrada adentro. Ahora Debby y yo podíamos hablar de sus aterradoras fantasías.

Un chico de 9 años dibujó sus sentimientos de ira en un bien definido garabateo negro, morado y rojo. Escribimos al respaldo de su hoja: "Estos son los sentimientos de rabia de John —y también algunas heridas. Me enfurece que mi hermano me ponga apodos; que mis padres me traten o actúen como si yo no existiera; ellos me ignoran. No contestan mis preguntas. No puedo tocar guitarra. Yo quiero tomar lecciones de guitarra y no me dejan".

Susan, de 11 años, habló franca y libremente sobre su experiencia. Un hombre había irrumpido en su casa y entrado a su dormitorio, la había golpeado hasta dejarla llena de moretones y sangrando, después había prendido fuego a la casa y se había ido. Ella contó esta increíble experiencia, que había aparecido en la primera plana de los diarios, en forma monótona y desapasionada. Nos sentamos en el suelo con la arcilla y hablamos de su experiencia mientras ella modelaba. Le pedí expresar lo que sentía hacia ese hombre como si la arcilla fuese él. Al principio se resistió, pero con algo de insistencia, empezó a dar pequeñas puñaladas en la arcilla. Esta era blanda y cedía con facilidad a sus movimientos. A medida que permitía que algunos de sus sentimientos se filtraran, la grieta de su coraza se ensanchó y empezó a golpear la arcilla con mayor energía. Le pedí que dijera a la arcilla-hombre lo que quería decirle. Le dijo unas pocas cosas, y en seguida se detuvo abruptamente y pude ver que las lágrimas asomaban a sus ojos. Me miró fijamente.

"¿Qué piensas en este instante, Susan?", le pregunté con dulzura.

Ella susurró: "¡Estoy tan furiosa con mamá! ¡Tengo tanta rabia con ella!".

Susan no podía mencionar a su madre su resentimiento por no haber escuchado sus gritos y haber despertado sólo cuando olió el humo. Me dijo que no podía decírselo porque su madre estaba tan

perturbada con lo sucedido. Sentí que era necesario que Susan fuera franca con su madre, que el contarme a mí sus sentimientos no la ayudaría a sanarse. Pedí a su madre que viniera a la sesión siguiente, y tratamos éstos y otros sentimientos que Susan tenía hacia ella y que se relacionaban con esta experiencia. Al finalizar la sesión, se abrazaron y lloraron. La madre dijo que ésta era la primera vez que veía llorar a Susan desde aquel incidente. Para Susan fue una lección importante aprender que las personas, incluida su madre, necesitan expresar sus sentimientos. Muchos niños se los reservan para no perturbar aún más o añadir una nueva carga a un padre que sufre. He escrito largo sobre la ira —esta emoción en extremo temida, resistida, reprimida y amenazante— porque es tan a menudo la más importante y profunda traba a nuestro propio sentido de integridad y bienestar.

*El Niño Hiperactivo*

Hoy en día existe mucha controversia sobre la causa y tratamiento del comportamiento hiperactivo. Ciertamente todos están de acuerdo en lo que respecta a la conducta visible de un niño hiperactivo. Puede que le cueste sentarse quieto, se revuelve, tiene que moverse mucho, a veces habla demasiado, puede que tenga modales irritantes, golpea a otros niños, causando a menudo muchas clases de conflictos y disputas, tiene problemas para controlar sus deseos, es impulsivo, con frecuencia tiene mala coordinación o un deficiente control muscular, es torpe, deja caer cosas, hace quebrazones, derrama la leche. Le cuesta centrar su atención, se distrae fácilmente. A veces hace muchas preguntas, pero rara vez espera por las respuestas.

He trabajado con bastantes niños hiperactivos. Son personas con las cuales es difícil vivir, y las primeras en ser identificadas por el maestro en el aula para darles una ubicación especial. Con frecuencia el niño hiperactivo tiene severos trastornos de aprendizaje causados por un deterioro de las facultades perceptivas —visual, auditiva y a veces táctil. Sus dificultades motoras provocan una mala coordinación ojo-mano y afectan su capacidad para escribir fácil y claramente. Lo confunden e irritan los numerosos estímulos de su ambiente. Existen muchos efectos secundarios que contribuyen a las dificultades del niño hiperactivo. Los adultos no le tienen paciencia, no confían en él, le gritan, a veces no pueden soportarlo. Tiene muy pocos amigos dadas sus magras aptitudes de relacionamiento interpersonal. Es humillado por los calificativos que se le aplican. Otros niños lo fastidian y le ponen apodos. Se siente mal por su menoscabo en el aprender; generalmente su autoimagen es pobrísima. Pero continúa luchando por sobrevivir en un mundo que le parece hostil e injusto.

Los médicos están muy prestos a recetar drogas para aquietar al niño hiperactivo. Ocasionalmente he visto niños que, debido a su dosis diaria de pildoras, pueden sentarse el tiempo suficiente como para enseñarles algo de lectura, o que se han vuelto tan dóciles que parecen pasar por una reversión de personalidad, de agresivos y odiosos a agradables y serenos. Sin embargo, tal como con las técnicas de modificación conductual, que sólo tratan lo sintomático, el niño así tratado no adquiere fortaleza interior para enfrentar su mundo. Usa las pildoras como una muleta y a veces como un arma de manipulación. "Dame mis pildoras para poder portarme bien", es algo que se oye con frecuencia.

También es pavoroso especular sobre el daño fisiológico que pueden causar tales drogas. Me inclino a preferir a quienes abogan por una buena nutrición y un tratamiento megavitamínico. Sé que los niños hiperactivos a menudo tienen dietas inadecuadas. Con frecuencia se les dan grandes cantidades de azúcar o de alimento-chatarra, ya sea como premio por hacer bien alguna cosa o para que se queden tranquilos y se callen.

Los niños que manifiestan alguno o todos los síntomas de la hiperactividad, a veces están simplemente esquivando sentimientos dolorosos. Un niño incapaz o reacio a expresar sentimientos reprimidos puede ciertamente tener dificultades para sentarse quieto, prestar atención, concentrarse —y *no* tener ningún trastorno perceptivo o motor con base neurológica. Es frecuente que los niños angustiados teman envolverse en actividades de cualquier tipo. Pasan constantemente de una cosa a otra y parecen incapaces de permanecer en alguna y dedicarle toda su atención. Los niños temerosos, coléricos o angustiados pueden conducirse de esta manera y aparecer como "niños hiperactivos" con todo lo que implica tal clasificación.

Jody, de 5 años, fue un ejemplo típico de esta clase de niños. Se le diagnosticó como hiperactivo y estaba tomando 10 miligramos de Ritalín al día. Su madre me informó que aunque había estado un año bajo tal medicación, su hiperactividad no había decrecido. En mi oficina saltaba de una cosa a otra, incapaz de asentarse en algo. Tomaba algo, empezaba a jugar y repentinamente cambiaba de idea. Podía empezar a trabajar en algo que yo le sugería, como la arcilla o un dibujo, y luego decía de improviso: "No quiero seguir haciendo esto". Cada vez yo respondía "De acuerdo" y le ayudaba a limpiar lo que había estado haciendo. En la cuarta sesión, me contó que había soñado con un monstruo que podría haberlo matado. Le pedí que pintara el monstruo. Trabajó de firme y muy absorto. Cuando volvió a su asiento y avisó que había terminado, le pedí que hablara con el monstruo y le dijera lo que pensaba de él.

Jody: ¡Tú me asustas! ¡Vas a matarme!

¿Cómo podría matarte, Jody?

Jody: Podría devorarme.

Díselo a él.

Jody: ¡Tú podrías devorarme! (Encorva los hombros). Oooooo. Te tengo miedo.

Sé la voz del monstruo y contéstate.

Jody: ¿Ser su voz?

Sí. Simula que eres él. ¿Qué te dice?

Jody: El dice: "Cuidado conmigo. ¡Voy a comerte!" (con voz ronca y gruñona).

Continuamos un rato en tal vena y finalmente le dije: "Jody, ¿cómo te sientes al ser el monstruo?".

Jody: ¡Muy bien!

Ya se había terminado la hora y teníamos que parar. La atención de Jody no se había desviado durante toda la sesión. En las subsiguientes, estuvo cada vez más dispuesto a permanecer con una actividad propia. Su juego se centró en situaciones de violencia. Ubicaba cuidadosamente la casa de muñecas con los muebles y la familia y decía: "Arrojan una bomba y todos mueren". Alineaba los autitos y después los derribaba con uno de los camiones. Colocaba soldados en la arena y les disparaba uno a uno, haciéndolos caer al fusilarlos. Cada vez que era posible lo alentaba para que "fuera" la bomba, "fuera" el camión que derribaba los autos, etc. Yo quería que él vivenciara su propio poder. Una vez que se sintió libre para hacerlo dentro de los seguros confines de mi oficina, empezó a llevar consigo a casa este sentimiento de poder. Empezó a expresar en forma mucho más directa a mí y a su madre algunas de las cosas que lo enojaban o asustaban. Su madre me informó que al fin se estaba tranquilizando y era más fácil entenderse con él.

Encuentro interesante que cuando trabajo con un niño considerado hiperactivo, rara vez se comporta así en mi consulta. He leído los informes de la escuela sobre su hiperactividad e incluso a veces yo misma lo he observado en el aula. He oído a sus padres y lo he visto hiperactivo en la sala de espera, saltando de arriba para abajo, trepando, correteando. Puede haber algo de agitación e inquietud cuando está en mi oficina, pero para mí es muy interesante que haya muy poco de lo que comúnmente se considera hiperactividad en una situación uno-a-uno. Cuando estos niños logran la atención de alguien, se les escucha para que se sientan oídos y se les toma en serio, pueden minimizar de algún modo sus síntomas "hiperactivos".

Trabajar con estos niños no es muy diferente de hacerlo con los agresivos y coléricos. Empiezo con el niño donde está e intento

focalizar los problemas específicos que me han presentado o que emergen. Si los síntomas hiperactivos son evidentes, uso uno de dos enfoques opuestos: 1) Puedo dar al niño materiales que sé que son sedantes, como la arcilla, la arena, el agua o la pintura de dedos. 2) Puedo seguir el rápido enfoque y desenfoque de la atención del niño y llamar su atención a lo que está haciendo para ayudarle a vivenciarlo más plenamente.

Creo que cualquier experiencia táctil ayuda a estos niños a que se concentren y tomen más conciencia de sí mismos —sus cuerpos y sus sensaciones. Cuando trabajaba en las escuelas con niños emocionalmente perturbados ("hiperactivos" y "antisociales"), a menudo usaba la dáctilopintura con excelentes resultados. Pedía prestadas bandejas del comedor, ponía almidón líquido en cada una y espolvoreaba uno o dos colores de tierra de color sobre el almidón. Los niños trabajaban (generalmente de pie ante las mesas) codo a codo, con gran regocijo. En los 6 años que trabajé con este programa, a menudo usé esta actividad con muchos grupos de edades diferentes y combinaciones de niños, así como con mis propios grupos de terapia y en terapias individuales. Ni una sola vez un niño manchó a otro o las paredes. Trabajaban absortos, haciendo hermosos diseños y experimentando con mezclas de colores, conversando entre ellos y conmigo mientras trabajaban. Cuando era tiempo de parar, tomábamos una gran hoja de papel, la poníamos sobre un diseño terminado en la bandeja, presionábamos el papel y nos salía una maravillosa impresión que dejábamos secar y que posteriormente recortábamos y enmarcábamos en un papel de color contrastante. Cada niño limpiaba su área de trabajo y lavaba su bandeja.

El valor de esta actividad era vasto. Las impresiones que hacían eran realmente hermosas, y por supuesto, se sentían muy orgullosos de ellas y de sí mismos. Habían pasado una buena hora de placentera actividad con su atención enfocada, y la camaradería les daba otra experiencia muy necesaria para ellos. Dada la naturaleza táctil y kinestésica de esta actividad, los niños vivenciaban una sensación exaltada de sus propios cuerpos. Ya que estos niños se distraen con tanta facilidad y a veces se confunden con los estímulos, tienen gran necesidad de vivenciar el retorno a sentir un sentido de sí mismos. Creo que cualquier experiencia táctil y kinestésica promueve una nueva y más vigorosa toma de conciencia de nuestro propio cuerpo y yo. Con la percepción aumentada del yo, surge una nueva percepción de los sentimientos, pensamientos e ideas.

Durante estas sesiones, los niños hablaban de muchas cosas, metiéndose a menudo en complicadas discusiones que involucran procesos lógicos de pensamiento. A veces hablaban de ellos mismos y re-

velaban sentimientos no expresados anteriormente. Eran bastante corrientes las discusiones sobre religión, muerte, problemas familiares, experiencias comunes, drogas y otros tópicos semejantes. Sé que lo que aquí escribo tiene especial significado para el lector que ha pasado por la experiencia de trabajar con niños emocionalmente perturbados en el marco de una escuela pública. Con frecuencia me sentía aterrada al escucharlos y me apenaba terriblemente saber que la riqueza y profundidad que reprimían en su interior, rara vez tenía oportunidad de salir a la superficie.

A veces les ponía música, generalmente clásica, mientras ios niños pintaban a dedo. Durante la música había muy poca conversación, permitiendo que cada niño tuviera la experiencia exaltada de estar plenamente consigo mismo en una nueva forma. La arcilla, el agua y la arena proporcionan otros tipos de experiencias táctiles. Cuando trabajaba en la escuela pública, donde había equipo recreativo, podía llevar a los niños al cajón de arena cuando nadie más estaba usando el patio. Cada uno de los ocho a doce niños podía disponer de su propio espacio para trabajar.

Jugar con agua tiene sus propios y únicos beneficios. Es el medio más sedante. Cuando había un lavaplatos en la sala de clases, me gustaba estimular a algún niño para que jugara con diversos objetos plásticos que teníamos para tal efecto. Muchos de estos niños nunca habían tenido la oportunidad de jugar con arena, barro y agua cuando eran pequeñitos —experiencias vitales para un desarrollo sano. En sesiones individuales con niños hiperactivos a menudo tengo a mano un lavatorio (ya que no hay lavaplatos en mi oficina) y tiestos para echarle y sacarle agua. Un chico de 6 años me empezó a expresar sus sentimientos sólo después de haberse enfrascado por algún tiempo con el juego del agua.

Dado que el palpar y el movimiento muscular parecen ser útiles para aumentar el sentido de sí mismo del niño y además tienen un efecto relajador, me parece natural que el masaje pueda beneficiar enormemente a un niño hiperactivo. Recuerdo que cuando trataba de enseñar algo de lectura o aritmética a algún chico del curso de niños emocionalmente perturbados, con frecuencia me sentaba junto a él y deslizaba suavemente mi mano de arriba hacia abajo por su espalda. A los niños les encantaba que lo hiciera, y a menudo lo solicitaban, y sé que les ayudaba a sentarse quietos y concentrarse. Desde entonces he sugerido a los padres que den masajes a sus hijos. Hay muchos libros con sencillas instrucciones para los legos. El masaje también es eficaz en niños que han experimentado algún trauma; el miedo y la angustia hacen que los músculos se contraigan, y el masaje puede relajarlos.

Mi otro enfoque para trabajar con niños hiperactivos es justamente lo contrario de dar actividades sedantes y puntuales. Si un niño está agitándose, yendo de una cosa a otra, etc., puedo observarlo hacer eso por un rato y después estimular esa conducta —incitarlo a que mire esto, mire aquello. Llamaré su atención a lo que está haciendo, en forma no enjuiciadora. Quiero que se fije en lo que *está* haciendo, para ayudarlo a darse cuenta de y quizás reconocer lo que hace. Cuando los niños se ven muy distraídos por objetos, sonidos, cuadros y luces, hacen muchas preguntas sin esperar respuestas o hablan incesantemente sin aguardar comentarios míos o de otros niños del grupo, significa que no se han involucrado ni hecho contacto con nadie o nada. Mirarán alguna cosa sin realmente percibirla antes de pasar a la siguiente. Así que mientras observo esta conducta, hago algún comentario sobre cada objeto o le formulo una o dos preguntas sobre éste y después lo impulso a mirar otra cosa. Esto le permite seguir realizando lo que está haciendo y, al mismo tiempo, lo estimula a vivenciar más. Puedo decirle cuando va a tomar una vela: "Mira esa vela. ¿Qué ves? Palpa la cera. ¿Observas la parte anaranjada?". Después paso directamente a otra cosa cuando veo que su atención cambia. "¿Qué es ese ruido? Suena como si fuera una bomba de incendios". Quiero que este niño efectúe al menos algún reconocimiento de cada cosa que vivencia. "¿Qué sientes en la pierna cuando la mueves de atrás para adelante como ahora?". O "Adivino que no quieres oír la respuesta a tu pregunta".

En las escuelas si los niños están ocupados en algo y escuchan ruidos afuera, por lo general se distraen mucho, asomándose a veces a las ventanas. La maestra usualmente dice: "Vuelvan a su trabajo. No se ocupen de eso". En mi opinión, eso es casi lo peor que se puede hacer. Para mí tiene mucho más sentido decir: "Bien, vamos todos a la ventana y veamos qué está sucediendo", mirar lo que sea, terminar con eso y después volver al trabajo interrumpido.

Una teoría en el trabajo con niños perturbables consiste en que es mejor mantener un ambiente neutro, entregando los menos estímulos posibles. Ya que yo misma nunca me he podido sentir cómoda en una atmósfera así, mis espacios de trabajo y vida jamás encajaron en esta teoría. Me gusta rodearme de muchos colores y cosas para mirar y trabajar. Nunca he encontrado que ello constituya un problema ni con grupos ni con niños individuales, siempre y cuando yo estimule a los chicos a atender cada distracción y completarla. Creo que los niños necesitan aprender a lidiar con la vida que los rodea en la realidad. Aprenden rápidamente a enfrentar los estímulos cuando se les enseña a enfocarlos. Se dan mejor cuenta de las nuevas visiones y sonidos; sus facultades perceptivas se agudizan y esto puede fortalecer su capacidad para lidiar con su mundo.

Evitar los estímulos retirándolos o ignorándolos significa debilitar al niño e incluso puede empeorar su postura ante la vida. A un niño que le cuesta atrapar una pelota, evitará en lo posible quedar en posición de cogerla. Pero si es gentilmente animado a atraparla cuantas veces sea posible, su coordinación ojo-mano se puede fortalecer. (Tengo gran resentimiento con los profesores y entrenadores que escogen al mejor lanzador, por ejemplo, para arrojar una y otra vez la pelota en un partido de béisbol, sacando de la cancha a los demás jugadores para que se deterioren). Cuando un niño advierte una nueva alhaja que estoy usando, un cuadro nuevo en la sala o un sonido que antes no existía, deseo estimular y aumentar su toma de conciencia, no criticarla ni desanimarla.

Doy gran importancia a los métodos que entregan a los niños hiperactivos los medios para centrarse en ellos mismos. A medida que se agudiza su sentido del yo, pueden empezar a ejercer el control interno que con tanta frecuencia parece faltarles. En general prefiero una progresión desde actividades sensoriales y táctiles simples (arena, agua, arcilla, dáctilopintura) hacia actividades que exigen más movimiento. Los ejercicios de respiración y relajación pueden ser el preludio para un movimiento corporal a mayor escala. Se habla mucho de dar a estos niños estructura y límites para su actividad, pero poco se ha dicho sobre darles las vías para crear y desarrollar sus propias estructuras internas. Los niños necesitan la oportunidad de elegir sus propias alternativas, de crear su propio control.

No estoy abogando por una total permisividad. Creo que es necesario establecer reglas para la seguridad del niño y mi propio confort. Rápidamente establezco los límites que necesito —tales como que la arcilla debe usarse sobre la tabla provista para tal efecto y no ser arrojada de un lado a otro de la sala. En realidad, rara vez necesito establecer tales reglas en mi oficina. Aunque usualmente no lo creamos, los niños tienen mucha más conciencia de lo que es apropiado hacer en un marco dado. Tal vez cuando optan por exceder los límites es porque sienten que eso es lo que los adultos de su mundo generalmente esperan de ellos.

He usado mucho la carpintería con los niños. Esta es una excelente actividad aun para los niños más hiperactivos, la mayoría de los cuales jamás ha tenido la oportunidad de siquiera tener en sus manos un serrucho o un martillo, y mucho menos construir cosas con ellos. Hablamos un poco sobre cómo manipular las herramientas —cómo usarlas y no herirse con ellas. Les doy trozos de madera, martillos, clavos, serruchos, taladros y otros objetos potencialmente peligrosos. Harán cosas maravillosas, experimentarán con nuevos métodos de hacer buques, cajas, aviones, etc., resolverán problemas, a veces pedi-

rán ayuda, se ayudarán entre sí y compartirán las herramientas. Me siento incómoda con que los niños fabriquen flechas, rifles y pistolas, así que les pido que no los hagan, dejándoles claro que ello se debe a mi propia intranquilidad. Acatan sin problema lo que les solicito y prosiguen su trabajo contentos y agradecidos. Una vez un académico de la Universidad del Estado de California en Long Beach entró inesperadamente a la sala para observar a un profesor en práctica mientras estábamos "construyendo" (la palabra que usan los niños para esta actividad) y comentó: "¡Estos parecen niños normales y corrientes!". De hecho, eran tal como el resto de nosotros.

Uso ejemplos de cosas que he hecho en las escuelas porque quiero demostrar que estos métodos son eficaces aun bajo las circunstancias más difíciles. Los niños que están en cursos diferenciados han experimentado tantas derrotas, fracasos, vergüenza e ira en las escuelas, que simplemente odian la atmósfera del plantel escolar. Se amedrentan con la sombra de las normas escolares, y aunque tal vez quieran sinceramente a su maestro y condiscípulos, el estigma de estar marcados y separados siempre está presente.

Al escribir esto, recuerdo varias pequeñas cosas que he hecho con niños hiperactivos para aliviar sus tensiones o aumentar su autoapoyo. Si en la escuela se nos invitaba a un acto en el auditorio (no siempre éramos convidados), yo les ordenaba a los niños que corrieran tan rápido como pudieran y me esperaran en un determinado lugar. Partían trotando (para envidia de los demás niños que marchaban en filas ordenadas) y luego me esperaban muy compuestos hasta que yo llegaba. Después de haber estado sentados en la sala de clases, el correr dejaba escapar parte de su energía acumulada y les permitía sentarse nuevamente durante algún tiempo en el auditorio.

No me agrada hacer que los niños se paren o caminen en fila militar y que con frecuencia tampoco puedan hablar. Cuando salíamos a dar un paseo, alentaba a los niños a caminar en cualquier agrupamiento que les acomodara —de dos, tres o aun solos. Mientras esperaban fuera de la puerta de nuestra aula, se agrupaban en corrillos, sosteniendo interesantes conversaciones. Decirles que esperen en filas ordenadas, los niños a un lado y las chicas al otro, sin permitirles hablar, me parece ridículo y sólo aumenta la agitación, frustración y fricción. No me agrada pararme en silencio en una fila a esperar y nunca he visto una hilera de adultos en que se prohiba la conversación. Cuando es necesario ponerse en fila para esperar turno, como en la cafetería, los niños lo hacen con toda facilidad porque le encuentran sentido.

En la sala de clases teníamos períodos de tiempo en que esperábamos que todos estuvieran callados, ya que había gente que estaba

estudiando o concentrada, y otros momentos en los que conversar era parte del curso natural de los eventos. A los niños les gusta conversar entre sí durante aquellas actividades donde no es esencial una silenciosa concentración, y estos niños necesitaban todas las oportunidades de interacción social que pudieran obtener. Algunas de las historias más creativas eran escritas en grupo por los niños —conversando, riendo, compartiendo entre sí lo que habían escrito, pidiendo ayuda cuando la necesitaban. Pienso que los maestros y otros que trabajan con grupos tienden a desalentar el ruido porque molesta a los adultos, porque temen haber perdido el control de los niños o porque pueden ser juzgados como incompetentes para mantener el control y la "disciplina" sobre los niños. Si el ruido se hace molesto para los adultos, 0 para algunos niños, esta preocupación debería ser compartida dentro del grupo. Los niños entonces pueden aquietarse por una razón legítima: "Esta bulla me está produciendo dolor de cabeza", y no por algunas razones erradas como: "Ustedes son unos niños malos y bulliciosos" o "Hacer ruido es malo". Pueden acordarse anticipadamente con los niños muchas señales para llamar la atención del grupo. Un mallete, una campanilla, un redoble de tambor, un timbre, un pestañeo de la luz —cualquiera de éstos funciona. A menudo los niños dan algunas ideas muy creativas para señales.

No debemos olvidar que los niños, incluso aquellos considerados hiperactivos, son personas como el resto de nosotros. Todos tenemos nuestros propios ritmos internos para hacer las cosas. Algunos somos rápidos y otros lentos. Cambiamos de una actividad a otra en formas diferentes, terminando una cosa a nuestra manera antes de empezar con otra. Al trabajar con cualquier grupo necesitamos saber que existirá una variedad de procesos de funcionamiento; los niños no son robots que se mueven en patrones sincronizados.

Finalmente, quiero enfatizar la profunda importancia de la elección. Todos los niños necesitan la experiencia de elegir; especialmente los niños hiperactivos necesitan la oportunidad de ejercitar su albedrío y juicio en forma positiva. Para elegir se requiere un sentido del yo; uno debe sintonizar sus funciones mentales y emocionales para tomar una decisión. El responsabilizarnos por nuestra elección es una experiencia de aprendizaje. En nuestro celo por crear límites, estructura, rutina y orden en la vida de los niños hiperactivos (y sé que precisan de todo esto), a menudo olvidamos darles suficiente experiencia con el proceso reforzador de elegir. He observado a los niños más inquietos y movedizos pararse largo tiempo frente al papel de construcción de diversos colores, eligiendo los tres colores que se les ha dicho que pueden escoger. A menudo les preocupa el que después puedan lamentar su elección, y preferirían que yo les pasara los tres

colores para así tener a quien culpar si no resultan ser los adecuados. Uno casi puede ver su cerebro moviéndose y revolviéndose dentro de su cabeza mientras contemplan las pilas de papeles, fortaleciéndose a través de este ejercicio. Aparentemente, las elecciones simples no son con frecuencia fáciles para estos niños, pero creo que es esencial darles muchas oportunidades para tomar decisiones. Esta es una de las mejores formas de reforzar la individualidad del niño.

*El Niño Retraído*

¿Qué es un niño retraído? Cuan a menudo escucho esta frase en boca de padres y profesores. Mi diccionario dice: "Retraído: adj., tímido, reservado, etc.". El verbo "retraer" es interesante. Nuevamente, mi diccionario da las siguientes definiciones: "verbo, transitivo. **1.** volver a traer; apartar. 2. retractarse o retirar (una declaración, etc.). verbo, intransitivo, retroceder; alejarse; retirarse". Así el niño retraído quizás ha necesitado retirarse de un mundo que es demasiado penoso.

Generalmente no traen a terapia a niños callados o tímidos. Los adultos en general se complacen con tales niños porque dan pocas molestias. El problema sólo se evidencia cuando el niño empieza a exagerar su conducta tímida. Puede que hable lo indispensable o que no lo haga nunca. Tal vez hable apenas en un susurro. Puede que permaneza en la periferia de todo, temeroso de participar o de probar cosas nuevas. A menudo es un solitario, no tiene amigos, o sólo muy pocos.

Pese a los intentos de eliminar los estereotipos de roles sexuales, se acepta que muchas chicas sean tímidas, reservadas, calladas, retraídas. A los varones se les estimula mucho más a contactarse con su naturaleza agresiva. Es considerado muy mono que las niñas sean calladas y tímidas. Encuentro interesante que las chicas que veo en terapia por su retraimiento son mayores, en cambio los niños tímidos son traídos prontamente. Pocos padres quieren ver a su *hijo varón como* callado y tímido. Las chicas utilizan este comportamiento porque han recibido aprobación para ello, y cuando llega a ser observado con preocupación, ya se ha perdido mucho tiempo.

Los niños retraídos se refrenan. La definición "retractarse o retirar (una declaración, etc.)" es adecuada. En algún tramo del camino aprendieron a mantener la boca cerrada —alguien habló demasiado y ellos captaron el mensaje. Los niños prontamente se "cierran", conteniendo con fuerza los sentimientos y experiencias dentro de la concha. ¿Ha intentado alguna vez hablar con un niño que se ha "cerrado"? *Usted* puede hablar, pero el niño no.

Tengo que acercarme al niño retraído con delicadeza. Este niño,

tan poderoso en su estado de retraimiento, no está dispuesto a renunciar a ese poder con facilidad. Una mamá me decía: "¡Ella nunca dice nada! ¡Me enloquece!". No hablar es la única arma de esta niña contra las exigencias de su madre. Le va bien en la escuela, hace sus labores hogareñas, cumple las reglas, no se queja ni ruega por nada, no llora, ni pega, ni pelea, ni grita. Pero sólo habla cuando es necesario —"Por favor, pásame la sal".

La niña no está usando esa arma intencionalmente. En algún momento de su vida aprendió que era algo que tenía que hacer, y aunque las circunstancias pueden haber cambiado, ella sigue haciéndolo. O lo hace porque presiente que es demasiado peligroso abrirse y hablar. Para mí no es importante saber por qué lo hace. Lo que sí es importante es que la ayude a encontrar nuevas áreas de fuerza, de modo que pueda escoger libremente entre hablar y no hablar. Al mantenerse tan herméticamente cerrada, ella clausura muchas partes suyas y de su vida. No se está permitiendo experimentar, explorar, desarrollar y crecer libremente en las múltiples áreas en que necesita hacerlo.

Así es que soy delicada —la fuerza puede romper la concha en lugar de abrirla. Recibo a la niña donde está, hablando yo misma muy poco. En nuestra primera sesión ha escuchado las quejas de sus padres. No dice nada. Cuando estamos juntas, me obedece al pie de la letra. Se comunica conmigo con encogimientos de hombros, gestos y frases suaves, especialmente "No lo sé". Estoy muy consciente del poder de esta niña. A veces me siento demasiado gritona, demasiado habladora, demasiado entrometida, aun cuando intento refrenarme.

Este niña ciertamente puede oír, aun si no habla. De modo que le digo que a su madre le preocupa que hable poco. Imagino que la niña no entiende del todo la preocupación de su madre, pues sé que generalmente los niños que hablan poco no consideran que ello sea un problema. Simplemente sienten que no tienen nada que decir. Le digo esto y asiente con la cabeza. Le digo que en nuestras sesiones, a través de las cosas que usemos, quizás encuentre que tiene más cosas que decir.

Las técnicas de expresión son especialmente útiles para el niño retraído no-verbalizador. Es mediante estas técnicas que él empezará a comunicarse sin tener que renunciar a su silencio.

Angie, de 10 años, no habló ni una sola palabra durante la primera sesión. Sus padres no sabían qué hacer. Su maestra había hecho fuertes comentarios en su libreta de notas acerca de su falta de expresión, aunque sus calificaciones eran buenas. Ella se negaba a contar a sus padres por qué no quería hablar; no quería decirles *nada.* Hasta ahora no se habían inquietado porque siempre había sido callada, buena,

disciplinada y tenía buenas notas. Pero finalmente empezaron a ver que no todo estaba bien.

Mientras sus padres esperaban en la antesala, pedí a Angie que dibujara una persona, lo que hizo obediente y cumplidamente. Su dibujo tenía unos ojos inexpresivos, una sonrisa en la cara, los brazos extendidos. Le pregunté si podía inventar algo sobre esa niña —su nombre, edad, cualquier cosa. Se encogió de hombros, frunció el ceño y meneó la cabeza. Le pregunté si era un autorretrato. Movió la cabeza. Le agradecí el dibujo; la hora había terminado.

En la sesión siguiente le pedí hacer una escena en la arena. Se encogió de hombros como diciendo: "Bueno, si eso es lo que quiere". Trabajó muy absorta mientras yo estaba sentada junto a ella y observaba. Examinó cada canasto en el estante, seleccionando cuidadosamente los animales, setos, árboles, personas, una casa, un peñón. Acomodó la escena como un zoológico, con cada animal tras su valla y mucha gente mirando. Reacomodó, cambió, recogió con paciencia las piezas caídas, trabajó duro creando un zoológico muy concurrido. Durante este rato no habló ni sola una vez; incluso su respiración estaba como detenida. En ese momento me di cuenta que no era la primera vez que notaba que los niños retraídos no respiran hondo. En un extremo de su zoológico había ubicado un pequeño puente, y sobre éste, un patito.

Levantó la vista y volvió a sentarse, indicando que había terminado. Le pregunté cuál era su animal favorito. Se encogió de hombros; sin respuesta. Le pregunté con algún énfasis: "Si pudieras ser uno de esos animales, ¿cuál de ellos serías?". Miró su zoológico y señaló al pato en el puente. Le dije: "Tu zoológico está muy poblado. Los animales están apiñados en sus áreas —todos, a excepción del pato. ¿Te sientes a veces apretujada como estos animales?". Se encogió de hombros. "Veo que elegiste al único animal que tiene algún espacio para sí. ¿Tienes pieza sola en tu casa?". "No" (fuerte y claro). "¿Con quién la compartes?". "Con mi hermana". "¿Te gustaría tener una pieza para ti no más?". "¡Sí! ¡Y a ella también! No nos gusta estar juntas en el mismo dormitorio". Después de eso, silencio. Ella miraba y miraba fijamente la escena. No la interrumpí. Finalmente le pregunté qué estaba pensando mientras observaba su zoológico. Encogimiento de hombros. La sesión terminó.

Quedé contenta con esta sesión. Sentí que habían sucedido muchas cosas que habría esperado que ocurrieran en una segunda sesión. En cada sesión subsiguiente, Angie habló un poco más —mediante un dibujo, una fantasía, una escena en la bandeja de arena. La estimulé a escribir en su cuaderno (escribía bien). Registró sus sueños, pensamientos, sentimientos. Usamos arcilla y empezó a conversar mientras

la trabajaba. Finalmente, por medio de cuadros, contó historias. En una sesión hizo un collage. Le encantó hacerlo y conversó mucho más después de esa sesión. A través de estas actividades, cada vez apareció más información —sentimientos que tenía, cosas que le gustaba hacer, sus canciones y colores favoritos. Nunca supe realmente por qué no había hablado durante tanto tiempo. (Yo conocía su historia familiar y podía aventurar algunas suposiciones, ¿pero de qué serviría? A veces los padres me ruegan que les diga mis suposiciones y les digo lo que pienso, asegurándoles que sólo se trata de conjeturas). Angie empezó a hablar conmigo y con sus padres, su hermana, sus profesores y sus amigos. Descubrió que tenía algo que decir.

Trabajé con otra niña que sí hablaba, pero sólo en susurros. Tenía **11** años y era la mayor de cinco hijos. Era competente y cuidaba a sus hermanos y hermanas. Le iba bien en el colegio y tenía buena conducta. Su madre estaba divorciada y trabajaba. Yo había trabajado antes con uno de sus hermanos menores, quien sufría de pataletas. Como su conducta había mejorado, la madre me preguntó si podía atender a su hija de **11** años. Tuvimos algunas sesiones familiares, vi varias veces a la madre individualmente y esta mujer empezó a visualizar la conducta en una forma mucho más diferente que antes. Se preocupó por el silencio de su hija. "Nunca sabemos lo que está sintiendo respecto a algo, y sé que eso no le hace bien", me dijo.

Hicimos muchas cosas y la hija sí empezó a comunicarme sentimientos, pero sólo susurrando. En esa época yo tenía un grupo de niños al cual decidí integrarla. Ella se retrajo a su silencio, pero observé algo interesante. Cada niño del grupo comentaba el hermoso y brillante pelo colorín y pecas de Jill. En una sesión privada le pedí dibujar qué sentía al tener el pelo colorín. Dibujó una figura de niña con una brillante cabellera roja y un profundo ceño negro, y la tituló YO. Alrededor de esta figura dibujó otras cinco personas, rotulando a cada una y dibujando una palabra-globo que salía de cada boca. Una figura rotulada UN NIÑO, decía: "¡Ja, Bola de Fuego!". Otra, rotulada UN HOMBRE, decía: "¿De dónde sacaste ese pelo colorín y esas pecas?". UNA SEÑORA decía: "¡Siempre quise ser pelirroja!". NIÑO PEQUEÑO decía: "¡Ja, pecosa cara de frutilla!". Y otro niño decía: "¡Ja, Llamarada Roja". Cuando terminó de dibujar, me describió su cuadro, ¡levantándose e imitando en voz alta los comentarios de cada persona con sarcásticas inflexiones de la voz!

Esta era la primera vez que había escuchado a Jill alzar la voz más allá de un susurro. Escribí en su hoja mientras me dictaba: "Así es tener el pelo colorín. Recibo comentarios en todas partes. Quizás si no me hicieran tantos, yo podría dejar de sentirme tan mal". Le pregunté qué color de pelo prefería. "Negro", respondió en voz alta y clara.

Discutimos la posibilidad de que se tiñera el cabello cuando fuera mayor. También me contó que no podía recordar ni una sola vez en que alguien no hubiera dicho algo sobre su pelo o sus pecas.

Jill tenía muchos sentimientos de ira, tristeza y resentimiento que había mantenido ocultos por largo tiempo. Se sentía abandonada por su padre, resentía el tener que cuidar a sus hermanos menores y estaba angustiada por su perturbada y esclavizada madre. Todos estos sentimientos más recónditos empezaron a aflorar a medida que su voz se liberó. Un día me dijo que después de todo podía dejarse el cabello rojo. "A veces", dijo, "es divertido llamar la atención por mi estúpido pelo. Claro que aún no me gustan las pecas".

Sandra, de 9 años, sólo se comunicaba en susurros y tenía frecuentes dolores de estómago. Pasamos bastante tiempo haciendo dibujos de sus dolores. Yo dibujé el primero, ya que ella quedó perpleja cuando le pedí hacerlo. Un día trabajó un largo rato ubicando figuras en el franelógrafo *(flannel board).* El personaje principal parecía ser una niña. Le pedí que me hablara de ella.

Sandra susurró: Ella no tiene con quién jugar.

Me parece simpática. ¿Cómo es que nadie quiere jugar con ella?

Sandra: Está en un lío. Estaba tan furiosa con su familia que les cortó la cabeza a todos.

No quiso contar nada más sobre la niña. Finalmente le pregunté: "¿Estás *tú* furiosa?".

Sandra: No. (respiraba apenas)

En la bandeja de arena desarrolló una historia con un ciervo muy dominante que mandoneaba a los demás animales. En una fantasía de rosal dijo, hablando como la flor: "Yo me escondo cuando llega la gente. El pasto y los cerros son mis amigos. Yo les converso". Me pareció que estaba susurrando menos.

Un día entró y me dijo en un susurro apenas audible: "Mi padre estuvo con nosotros este fin de semana cuando salió mi madre". Le pregunté qué le había parecido. "No estoy acostumbrada a él. Prefiero a mi madre". Su voz, rostro, modales, postura corporal parecían más constreñidos que la primera vez que la había visto. Nos sentamos juntas en el suelo y le pedí que me dijera a qué no estaba acostumbrada con su padre. Sandra volvió la cabeza hacia otro lado. Suavemente le tomé la cara y la miré a los ojos. "El me toca", dijo, y se puso a llorar. La narración de una larga historia de vejaciones brotó en una voz normal. Sandra nunca había contado esto a nadie.

El niño retraído está con frecuencia en un estado de aislamiento porque es incapaz de participar en una comunicación interpersonal libre y segura. Le cuesta expresar sus sentimientos de afecto y también de ira. Típicamente se mantiene en un plano seguro, evitando el riesgo

de ser rechazado o lastimado. La espontaneidad no le es familiar y le asusta, aunque puede admirarla en otros y desear ser más casual abierto, fluido. A veces la gente lo considera pusilánime, miedoso tímido, inhibido. A veces se le percibe como snob, deseoso de estar solo, colocándose aparte. Dado que es poco comunicativo, parece ser incapaz de expresarse, quizás falto de inteligencia y obtuso, aunque tal vez tenga buenas calificaciones en la escuela. Incluso puede que se le clasifique como esquizoide.

Mientras mayor sea la persona, más difícil es traspasar los años y años de su muro de protección. Pero haciendo un esfuerzo consciente, el adulto puede contrarrestar esto con su voluntad, su determinación de ser diferente. El niño pequeño, en cambio, está inmerso en su necesidad de protegerse y con frecuencia no está consciente de su estado de retraimiento, aunque puede captar que algo no anda bien. Es común que los adolescentes busquen terapia porque ansian atravesar la endurecida caparazón que los aisla de. las entretenciones y alegrías que ven entre sus pares. Su concha ha sobrepasado el propósito de escudarlos de dolores y heridas; se dan cuenta de que necesitan ayuda para encontrar una forma no-muy-incómoda de atravesarla para vivenciar sentimientos gratos.

Un joven de 17 años vino a verme porque se sentía "diferente". Tenía pocos amigos y era incapaz de gozar el toma y daca del contacto social que observaba en todo su entorno escolar. Dijo que siempre había sido así, pero nunca lo había inquietado cuando era más niño. Tenía numerosos hobbies que lo mantenían ocupado: colecciones de sellos, de monedas, y varias otras. Sentía que su vida hogareña había sido muy estable y no se le ocurría ninguna razón para ser tan poco comunicativo. Estas declaraciones (en respuesta a mis preguntas) fueron lo máximo que dijo durante un largo período. Literalmente no tenía nada que decir. A menudo yo sentía como si estuviera sacando muelas, y al final de cada sesión me sentía agotada. Imagino que vivencié exactamente lo mismo que los otros que entraban en contacto con él en su diario vivir. Cuando le pedí que hiciera algunos dibujos, fue tan restrictivo que encontró que ello era muy difícil, casi imposible. Era incapaz de describirme sus sentimientos, aun cuando yo le contaba de mis propias reacciones ante su dificultad para comunicarse conmigo. Durante los cuatro meses siguientes, John empezó a sufrir una transformación. He aquí algunas anotaciones de mis registros:

*Primera Sesión:* me dijo que le desagrada ser tímido. Incapaz de trabar amistades. Le gustaría tener una amiga. Nunca ha salido con una chica. A veces sale con un grupo, pero generalmente no vuelven a invitarlo. Le va bien en los estudios. Planea ir a la universidad. Excepto por no sentirse a sus anchas con las chicas y no tener amigos,

no cree que haya nada malo en él. No sabe por qué no tiene amigos. Me sentí como sacando muelas para que me dijera lo anterior. No tiene inquietudes ni problemas, a excepción de querer trabar amistades. Vida hogareña perfecta. Niñez perfecta.

*Siguiente Sesión:* le pedí hacer un dibujo en colores, líneas y formas mostrando su lado débil y su lado fuerte. Hizo un intento. Le costó mucho. Desistió. Pregunté qué estaba sintiendo. Incapaz de responder. Me pillé hablando mucho.

*Siguientes Pocas Sesiones:* más o menos igual que lo anterior. Me contó algo de lo sucedido durante la semana. Dijo que le gustaba venir a verme —era alguien con quien hablar. Le conté mis sentimientos —que hablar con él era como sacar muelas. Ninguna reacción. Se encogió de hombros, sonrió. Dijo que estaba de acuerdo y que probablemente eso era lo que sentían los demás.

*Siguiente Sesión:* le di papel y le pedí hacer un ejercicio Yo soy/estoy —escribir oraciones después de las palabras "Yo soy/estoy". Escribió: "Yo soy un muchacho; yo soy una persona; yo soy un estudiante; yo soy un hijo; yo no estoy seguro de esto; yo soy yo mismo; yo no soy perfecto; yo soy sensato; yo soy realista e idealista; yo soy independiente en mi interior; yo no estoy tan seguro; yo soy libre; yo soy...".

*Siguiente Sesión:* saqué arcilla. Realicé un ejercicio con él pidiéndole hacer una imagen de sí mismo a ojos cerrados. Estaba incómodo con la arcilla, pero lo hizo ante mi insistencia. Sesión muy emotiva. Dijo no estar definido porque no tenía confianza. Temor a ser alocado y tonto y salir lastimado por decir cosas, etc.

*Siguientes Sesiones:* John empezó a recordar sus sueños. Trajo sueños para trabajarlos. Uno era un sueño de estar ahogándose, donde se debate en el agua pero se las arregla para nadar y salvarse.

*Siguiente Sesión:* hice un ejercicio del continuum de la atención para ayudarlo a tomar mayor conciencia de lo que está ocurriendo en su cuerpo, mente, sentimientos. Lo jugamos como un partido entre ambos. Nos turnamos para decir de qué nos percatábamos, lo que veíamos, oíamos, sentíamos en nuestro cuerpo, nuestros pensamientos (catalogándolos como tales), etc. ¡Muy exitoso!

*Siguientes Sesiones:* me di cuenta de que John estaba hablando cada vez más, tomando la iniciativa sobre lo que quería hacer. Trabajó su temor al ridículo. Lo dibujó. ¡Ningún problema ahora para dibujar! Capaz de rememorar los sentimientos de ridículo de su niñez. ¡Empezó a expresar algún enojo! Súbitamente constató que había muchas cosas que lo enfurecían.

John entró a la universidad con nuevas fuerzas. Me informó que estaba haciéndose de amigos, sintiéndose feliz, conversando hasta por

los codos. John era muy inteligente y tenía muchas ideas y cosas que decir; había mantenido todo eso encerrado dentro de sí durante muchos años. Dijo que a veces sus antiguos sentimientos retornaban, pero sabía qué hacer cuando venían. Cesó en la terapia porque su vida ahora era muy plena. Esto puede sonar a una dulzona historia de éxito; yo sólo puedo decir que a veces la vida real es increíblemente teleseriesca.

*Temores*

Los niños temen más de lo que percibimos. Por cada temor que expresan abiertamente, hay muchos otros que se guardan. En nuestra sociedad tener miedo es sinónimo de cobardía. Los padres gastan muchas energías en disculpar con explicaciones los temores de sus hijos, en lugar de aceptar sus sentimientos de temor. Los niños aprenden a soterrar sus temores a fin de complacer a sus padres o para no asustarlos con sus miedos.

Cuando veo niños por conductas agresivas, comportamiento retraído o síntomas físicos, es frecuente que durante nuestras sesiones afloren muchos temores que han mantenido ocultos. Los niños necesitan hablar de estos miedos. Algunos temores son producto de ideas falsas; otros se basan en situaciones reales. Muchos son resultado de la posición de desigualdad que tiene el niño en nuestra sociedad. Todos sus temores necesitan ser reconocidos, aceptados, respetados. Sólo cuando pueden ser mirados abiertamente, el niño puede adquirir la fuerza para enfrentarse a un mundo que a veces es aterrador.

Algunos temores infantiles se transforman en fobias: sus temores crecen en tal proporción que sus esfuerzos para evitar las cosas que temen, interfieren enormemente en su vida. Un niño de 10 años tenía tanto temor a las alturas que no podía tolerar estar más arriba de dos pisos en un edificio. Escalar montañas estaba fuera de discusión.

Aunque puede que yo sepa que tal temor es un desplazamiento de la verdadera causa del miedo o de la angustia —el temor es achacado a una generalidad como las alturas más que a su verdadero origen—, debo trabajar con lo que se me presenta. Usualmente soy bastante directa y confrontativa; me zambullo en la situación de miedo pidiendo al niño que dibuje su temor o represente —mediante figuras de juguete o una obra teatral— una situación que lo ayude a acercarse a su temor.

Pedí a este chico elegir cualquier cosa que quisiera hacer; pude captar que primero necesitábamos más tiempo para llegar a conocernos. En el cajón de arena construyó una calle, con casas y árboles, ¡y al centro creó un *rascacielos* con bloques Lego! Siguiendo su iniciativa,

le pedí colocar una figura en su alto edificio, después ser esa figura y describir sus sensaciones. Respondió con prontitud y describió la sensación de sentir como si fuera a perder el equilibrio y caer. Su cuerpo se tensó, su respiración se apretó. El cuerpo y la respiración de una persona dan pistas claras para sintonizar el miedo. El temor se revela en forma muy explícita a través del cuerpo.

Contactarse con sentimientos no expresados relacionados con el temor específico es el paso inicial de la terapia. Con este niño descubrí que una fuente del temor era la sensación de no tener control —no quería tener absolutamente ninguna opción de acercarse al borde y saber qué ocurriría después. Pasamos algún tiempo haciendo varios ejercicios que involucraban control y equilibrio corporales, incluyendo subir y bajar por una pequeña escalera, balancearse en una cuerda y después caminar sobre una tabla. A medida que adquiría confianza y dominio, empezó a experimentar con la subida a lugares cada vez más altos. Le aseguré que iba a sentir temor, ya que se trataba de una antigua respuesta, pero que a pesar de ello, él podía optar por hacer lo que quisiera. Durante el curso de nuestro trabajo, él compartió conmigo muchos sentimientos que en la superficie no parecían estar relacionados con su fobia. Cuando liberó sus sentimientos y sus ideas y pensamientos ocultos, empezó a liberarse de su temor. Cualquier restricción de cualquier tipo, cualquier contención, parece tener mucho que ver con cada aspecto de nuestra vida. Aparentemente, mientras más podamos liberar y ceder, más control, equilibrio y centramiento experimentamos. Nuevamente, nunca supimos si en realidad habíamos acertado con la "causa específica" de su temor.

Otra niña con quien trabajé le tenía pavor al agua. Descubrimos el origen de su temor mediante una fantasía guiada. De pronto recordó que, cuando era muy pequeña, su hermano mayor la había empujado al agua y mantenido sumergida. Se había aterrado y pensó que se ahogaría. Este recuerdo fue verificado por su madre y lo trabajamos mucho, incluyendo el contactarse con sentimientos de ira hacia su hermano, hacer ejercicios corporales y ejercicios para la casa de un muy paulatino acostumbramiento al agua. No eliminamos completamente su temor, pero sí lo aminoramos hasta el punto de que no fuera totalmente descontrolado. Ella sintió que había avanzado mucho en contraste con su anterior terror al agua, aunque la natación probablemente nunca llegará a ser una de sus actividades favoritas. Esta niña era mucho mayor que aquel chico de 10 años que temía a las alturas, y su temor había sido reforzado por múltiples incidentes.

El temor a los ladrones y merodeadores es muy común entre los niños. Una chica de 9 años temía que un ladrón trepara por su ventana durante la noche, y le costaba dormir. No era el temor a la oscuridad,

pues sentía que una luz sólo serviría para guiar al ladrón. Le pedí dibujar cómo exactamente podría entrar el ladrón. Dibujó su casa, la ventana de su dormitorio y un gran árbol junto a ésta por donde treparía el ladrón. Describió su escena imaginaria con lujo de detalles, incluso todas las cosas que él se llevaría. Al examinar acuciosamente su temor, descubrimos que ella no temía un daño físico; más bien le repugnaba la idea de que un extraño entrara a la casa y sustrajera objetos. Tuvo la idea de colgar campanillas en la rama del árbol más próxima a su ventana, las cuales estaba segura la despertarían a tiempo para espantar al ladrón. Esta discusión y exploración disminuyó su temor lo suficiente como para darle un sueño más reposado, y luego pudimos pasar a otros problemas en su terapia.

En una situación similar, una madre me informó que su hijo de 5 años temía que entraran ladrones. El no quiso discutirlo conmigo cuando yo lo saqué a colación. Le leí un librito llamado *Some Things Are Scary* (Hay cosas que dan susto), y después de leer la historia le pedí inventar su propio cuento sobre el niño del libro y de qué tendría miedo este chico. Billy se mostró algo reticente hasta que conecté la grabadora, que uso con frecuencia en sesiones narrativas. Entonces contó de inmediato una historia sobre un niño que tenía miedo de que entrara un ladrón a su casa y robara varios objetos que enumeró. No intenté interpretar su cuento, pese a que era bastante complicado y yo podría haber hecho muchas suposiciones sobre su significado, ya que conocía a Billy y su situación familiar. Cuando hubo terminado, le pedí *ser* el ladrón de su historia. Lo hizo con gran gusto y muchos movimientos corporales, agazapándose y moviéndose tan sigilosamente como cualquier ladrón. Después le pedí ser el niño de su historia y simular que podía hablar con el pillo. Declaró no temer al ladrón y que lo golpearía, lo que luego procedió a hacer usando un cojín a guisa de merodeador. Era obvio que había sucedido algo importante para él, que éste era una especie de momento crucial. Su posterior conducta en la casa y la escuela mejoró notoriamente. No sé qué conflictos puede haber resuelto Billy en esta sesión. Me parece que hacer conjeturas o interpretaciones sobre lo que sucedió a nada conduciría como no sea a darnos material para conversaciones superfluas. Lo importante es la calidad de la *experiencia* terapéutica del niño, no el análisis de la situación hecho por alguien.

Andrew, de 10 años, vivía atemorizado. Necesitaba dormir con la luz encendida, a cada momento controlaba si su madre estaba acostada, temía irse solo a la escuela, sufría de pesadillas sucesivas si llegaba a ver un accidente o una película de terror en televisión. Trabajamos algunos de estos temores específicos, pero el disminuir alguno no disipaba los muchos otros que seguían aflorando.

En una sesión usamos las tarjetas del test *Inventa un Cuento con Láminas, y* él creó algunas historias muy terroríficas. Un cuento se trataba de un cementerio donde un hombre se escondía detrás de un árbol para huir de un fantasma y de un monstruo. En otro, un hombre estaba desangrándose en una caverna sin que nadie lo auxiliara. En otro, un hombre herido, una anciana y una niña estaban en medio del océano en una balsa sin avistar quién los socorriera. En casi todas las oportunidades, Andrew admitió sentirse débil, desamparado e impotente. Finalmente, al usar la tarjeta de la escena callejera, relató este cuento:

Al principio hay un automóvil bajando por el camino y una serpiente gigantesca salió de la alcantarilla. Un transeúnte que tiene una pierna quebrada, la vio y pidió auxilio. Vino un policía y empezó a dispararle a la serpiente, pero no la hirió. Luego había un niño en la calle. El hombre en el auto era su padre y su padre quería que él viniera a casa. Su padre estaba tan asustado que no quería meterse con la serpiente. El niño llamó a Superman, quien llegó y sacó a la serpiente del mundo. Fin.

Pregunté a Andrew quién era él en este cuento y respondió que en realidad era el niño, pero que desearía ser Superman y así podría encargarse de todo en su vida. Le pregunté qué querría tener a su cuidado.

Andrew: Me gustaría tener una motocicleta, poder leer mejor y no tener que ir nunca a la escuela.

Muy bien. ¿Y de qué más querrías encargarte?

Andrew: Me gustaría cuidar a mi mamá. Siempre está preocupada por cosas, como el dinero y nosotros los chicos.

Los padres de Andrew se habían divorciado cuando él tenía 5 años. Su madre me contó que él se había adaptado bien al divorcio y mantenía una buena relación con su padre, a quien veía con regularidad. Luego pedí a Andrew que fuera el niño de este cuento y hablara a cada uno de los demás personajes. Como niño dijo al padre: "Tú deberías haberte deshecho de la serpiente. ¡Superman no puede estar todo el tiempo a mano cuando lo necesitamos!".

Sentí que nos estábamos aproximando al origen de los temores de Andrew. Una vez que pudo empezar a expresar su gran temor a ser responsable de su madre y su resentimiento por el divorcio, pudimos comenzar a ayudarle a adquirir la fortaleza que le exigía el enfrentar su mundo.

Cindy, de 10 años, también sufría terriblemente de vagos sentimientos de temor. En una sesión en que le pedí imaginar que su miedo estaba sentado en una silla en la habitación, describió un feo monstruo con cuernos y dientes verdes y puntiagudos. Le pedí que hablara a su monstruo.

Cindy: Eres feo. Puaj. Te odio. Márchate. (volteando la cabeza) No puedo mirarlo.

Pregunta a tu monstruo por qué está allí, por qué te ronda.

Cindy: ¿Por qué estás aquí?

Ahora vas a ser el monstruo. Siéntate aquí y sé el monstruo y contesta a Cindy.

Cindy: ¡No! No puedo ser ese monstruo horrible.

Cindy, tú inventaste el monstruo —no está verdaderamente allí. Siéntate aquí y finge ser el monstruo. (Cindy se cambió de asiento a regañadientes). Monstruo, cuéntale a Cindy por qué la rondas.

Cindy: (como monstruo, a mí) Quiero que ella...

No, no me lo digas a mí. Díselo a *ella* (señalándole la silla que Cindy recién había abandonado).

Cindy: (como monstruo) Tengo que asegurarme de que siempre estés asustada.

Monstruo, di a la niña por qué quieres que esté siempre asustada.

Cindy: (como monstruo) Quiero que estés asustada, porque o si no, podrías ser violada.

Cindy, siéntate de nuevo en esta silla. Cindy, ¿tienes temor a ser violada? (Hice la pregunta muy dulcemente).

Cindy: (en voz baja) Sí.

¿Fuiste violada alguna vez?

Cindy: No lo sé.

Parece como si estuvieras recordando algo. Dime qué estás recordando.

Y Cindy me narra un incidente de cuando tenía 6 años y dos niños la empujaron dentro de un garage y la hicieron bajarse los calzones y la tocaron. Dijo que nunca se lo había contado a sus padres porque los niños le advirtieron que la matarían si lo hacía. Y ella siempre había oído de niñas que habían sido violadas y asesinadas.

Sus temores de violación estaban magnificados por su confuso conocimiento sexual. Esos dos niños la habían asustado, pero no ultrajado. El haber oído de violaciones y asesinatos agravó su terror. Ella igualó el manoseo y las amenazas con la violencia del estupro. Hablamos abierta y francamente del cuerpo, la actividad sexual, hacer bebés, el agrado del sexo, etc., disipando muchos de sus paralizantes temores.

A veces los niños expresan temor en alguna forma sin poder señalar específicamente algo que lo provoque. Es un sentimiento generalizado, vago e indiferenciado. Los dibujos constituyen un excelente medio para llegar al temor. Les he pedido cerrar los ojos, imaginar cómo representarían su temor en colores, líneas, formas o símbolos. Un chico dibujó una pelota negra junto a una puerta con un cartel

"puerta cerrada". Otro dibujó un cuadrado negro cerniéndose sobre un rectángulo azul rotulado felicidad y que a su vez se levantaba sobre un triángulo amarillo rotulado tristeza. Suelo pedir al niño que sea la figura negra y describa detalladamente el símbolo de temor: "Soy redondo, negro y oscuro", etc. El símbolo puede "hablar" a las otras partes del cuadro o al niño, y éste puede hablar al símbolo. Durante este proceso estoy muy atenta a las pistas de cambios en la voz y el cuerpo, como también al significado de lo que se dice. A veces durante esta actividad surgen destellos de recuerdos sobre situaciones vividas que son importantes.

En ocasiones necesito que un niño exprese completamente su temor. Susan, una chica de 11 años que había sido atacada por un intruso que entró a su casa, me contó que se sentía atemorizada. Pero la forma en que lo hizo me pareció superficial —Susan parecía ser incapaz de ventilar plenamente sus sentimientos en palabras. Por lo tanto, le pedí pintar su temor. Esto le ayudó a expresar su miedo, así como otros sentimientos. Cuando terminó de pintar su temor, entrelazó otros tipos de líneas. La pintura parecía un garabateo sin sentido, pero distaba de ser así para Susan. Cuando hubo terminado, describió las partes de temor y le pregunté qué eran las otras líneas. Las miró con aire pensativo, luego susurró: "Ira". Este fue el comienzo de una movilización de energía iracunda que había mantenido frenada a través de su miedo.

Sin embargo, los temores basados en la fantasía son sentimientos reales de temor. Una niña no podía tolerar estar separada de su madre. Se preocupaba y angustiaba cuando no sabía dónde estaba su madre. Esta debía llevarla de ida y vuelta a la escuela y rara vez tenía niñeras. Hace mucho tiempo, alguien había dejado caer ropa al volver de una lavandería, la que había volado hasta el patio de la escuela. La ropa, que incluía algunas prendas femeninas, fue recuperada, pero no antes de que algunos niños inventaran una sabrosa historia de un siniestro asesinato. Debby, que a la sazón cursaba el primer grado, oyó la historia y se aterrorizó. Dado que la ropa pertenecía a una mujer, se imaginó que su madre era la víctima. Se le dijo en múltiples ocasiones que tal episodio jamás había sucedido y que sólo era una historia inventada, pero no obstante seguía aterrada. Su madre, no queriendo traumatizar aún más a la chica, alimentó su temor dejándola rara vez sola. Finalmente, después de todo un año de esto, me la trajo a terapia.

En este tipo de situaciones, mi enfoque es muy directo. Hablé seriamente con Debby acerca del "crimen", le pedí dibujar sus impresiones sobre la escena, hice que la actuara con figuras de juguete y examiné cada detalle de ella. Pronto se convirtió en un verdadero chiste entre ambas y finalmente Debby, hastiada de hablar sobre el

asesinato, me dijo: "Violet, no *hubo* tal asesinato —¡sólo fue que a alguien se le voló la ropa lavada desde el auto! ¡Dejemos de hablar de eso!". Debby abandonó este miedo específico y su madre se sintió liberada para separarse de ella a veces. Pero otros temores vinieron a sustituirlo —algo no muy inusual. Temía que su madre pudiera estrellarse en el avión en un viaje que iba a emprender, temía que su madre sufriera un accidente automovilístico, etc. Actuamos cada uno de estos temores, sin negar la posibilidad de tales sucesos. Finalmente, mientras Debby dibujaba su ira contra algo, anunció que estaba tan enojada con su madre que ojalá se le cayera la cabeza. Inmediatamente palideció, se tapó la boca con una mano y susurró: "¡No, no lo quiero!". En ese momento pudimos comenzar a tratar con el poder y la normalidad de sus airados deseos de muerte.

Pienso que a menudo los niños se atascan en los temores y no sé cómo sacarlos de ahí. Candy, una chica de 10 años, me fue traída porque le asustaba dormir en cualquier casa que no fuese la suya. Esto nunca había sido un problema importante hasta que llegó a la edad en que las niñas gustan de quedarse a alojar a veces donde sus amigas. Ella sentía que se estaba perdiendo muchas diversiones. A instancias de sus padres lo había ensayado, pero nunca logró completar la noche. A alguna hora tenían que pasar a recogerla. Estaban desesperados por resolver este dilema.

Candy no sabía a qué se debía este temor. Le pedí dibujar un cuadro de cómo imaginaba que sería dormir en casa de una amiga. Dibujó una escena de la familia de su amiga mirando TV y a su amiga acostada en su dormitorio. "¿Dónde estás tú?".

Candy: No estoy donde usted pueda verme. Estoy en el baño.

¿Qué haces allí?

Candy: Lloro. Quiero irme a casa.

Suena como si eso hubiera pasado en realidad.

Candy: Sí.

Muy bien. Sé tú en el baño. Di lo que estás sintiendo.

Candy: (fingiendo llorar) Quiero irme a casa. Quizás qué estarán haciendo mamá y papá. Quizás qué estarán haciendo mis hermanos. Los echo de menos. Quiero estar en mi cama.

¿Qué sucedió?

Candy: El amigo de papá me llevó a casa. Todos estaban en casa.

¿Pensaste que no estarían?

Candy: No sé. No me gusta no saber qué está ocurriendo en casa cuando yo no estoy.

Ahora dibuja un cuadro de cómo sería *no* llorar ni tener que volver a casa.

Candy hizo un dibujo del dormitorio de su amiga, las dos estaban

en el suelo en sacos de dormir. Le pedí ser la niña que era ella dentro del saco de dormir.

Candy: Estoy en el saco de dormir en el dormitorio de mi amiga. ¿Te gusta estar allí?

Gandy: ¡Sí! Es divertido. Mi amiga y yo estamos conversando y riéndonos.

¿Qué sucede en la pieza vecina?

Candy: Sus padres están viendo TV.

¿Qué está pasando en tu casa?

Candy: Mis hermanos duermen. Mis padres ven TV, creo. O quizás hay alguna niñera y han ido al cine.

¿Qué estarías haciendo tú si estuvieras en casa? —imagínalo.

Candy: Probablemente durmiendo. Es tarde.

Pregúntale a la niña en el saco si está asustada.

Candy: ¿Estás asustada, Candy?

Candy: (en el saco) ¡No! ¿Por qué habría de estarlo? Esto es entretenido. Por la mañana prepararemos el desayuno —panqueques.

Pregúntale a Candy si está preocupada por lo que está pasando en su casa.

Candy: Muy bien. Contestó que no.

Candy continuó dialogando consigo misma, disfrutando este proceso. Dijo que iba a tratar de alojar fuera. Le recordé que ya que acostumbraba a ponerse miedosa, probablemente se pondría un poquito y que aún era tiempo de decidir si alojaba o no en otra parte. Vi a Candy por tres sesiones. Luego se quedó a dormir toda la noche donde su amiga y eso fue todo.

A veces no tengo tanto éxito en ayudar a eliminar los temores de un niño. John, de 10 años, tenía un miedo horrible a la oscuridad. Sus primeras palabras fueron: "Usted no puede ayudarme con mi problema". Según su madre, durante la sesión inicial, él tenía muchos otros problemas: "Odia los cambios, teme ensayar cosas nuevas, es muy negativo, le desagrada que lo toquen, abracen o besen, no tiene amigos, no le gusta ir a casas ajenas, teme tomar iniciativas, ve mucha TV".

Las respuestas de John a los comentarios de su madre fueron, típicamente: "La gente va a golpearme" y "Yo sí tengo amigos —en la escuela". Cuando pregunté a la madre cuáles eran los aspectos positivos del niño, John pareció sorprendido cuando ella dijo que era generoso, tenía buen corazón, era bueno con sus dos hermanos menores y les hacía funciones de títeres.

En nuestra primera sesión a solas, John me confió su preocupación de ser asaltado y golpeado. Comentó cómo se defendería. Empezó a contarme películas de terror de la TV que le asustaban y dijo que por

la noche tenía miedo de los hombres-lobo y las brujas. Le pedí dibujar algo que lo aterrara. Hizo un dibujo de una "espantosa cosa que succiona a la gente hasta matarla", a la que llamó "succibus". El cuadro era una gran figura monstruosa con un manto negro y pelo blanco erizado. Era obvio que disfrutaba hablando de esta criatura, pero no quería *ser* ella.

Luego observó los títeres y me hizo una función muy entretenida y creativa con los títeres de dedo. Después de eso le pedí dibujar una casa, una persona y un árbol. Hizo un cuadro de brillantes colores con numerosos detalles, un sol y nubes sonrientes, y una risueña y linda niña. Junto a la casa había un camino largo con un gran cartel al lado donde se leía SOLO UNA VIA. Su único comentario sobre el cuadro fue que él se había ido por el camino de una sola dirección.

Esa fue la última vez que vi a John. Su madre canceló la cita siguiente, diciendo que volvería a llamarme después de las vacaciones. Nunca volví a saber de ellos.

De vez en cuando me toca ver a un niño que tiene miedo de crecer, que parece tener un vago e impreciso sentimiento de angustia sobre el futuro. Recientemente me trajeron un niño de 10 años porque había confesado a sus padres su temor de crecer —no en forma airada, como en una respuesta argumentativa a un adulto, sino en tono bajo y serio. Otra chica de 6 años que vi, tenía temores similares. Descubrí que los padres de estos dos niños ponían mucho énfasis en el futuro, diciéndoles que todo lo que se haga ahora es una preparación para los años que vendrán. Al niño le decían cosas como: "Haz tus tareas —¿no quieres ser alguien cuando crezcas?" y "Algún día me agradecerás que te haya hecho practicar". La niña oyó cosas como: "Si no aprendes a conducirte ahora, ¿cómo vas a mantener tu empleo cuando crezcas?". Variaciones sobre tales declaraciones son bastante comunes; todos las hemos oído o dicho en alguna oportunidad. Muchos aún conducimos nuestra vida adulta por estos preceptos escuchados en la infancia. Algunos niños imaginan que nunca alcanzarán lo que parece esperarse de ellos en su edad adulta venidera. ¿Cómo podrán hacerlo, se preguntan, si ahora no lo alcanzan?

Cuando trabajo con niños que tienen tales temores, uso ejercicios como los que siguen:

Cierra los ojos e imagina cómo serás cuando crezcas. ¿Cómo te sientes? ¿Qué estás haciendo? ¿Cómo es el mundo para ti?

Cierra los ojos y obsérvate en la edad que tienes ahora y viviendo tu vida exactamente como quisieras. ¿Qué estás haciendo?

Tales fantasías se convierten en el punto de partida para una mayor expresión y claridad a través de cualquier medio que parezca apropiado. También trato de ayudar a los padres a ver que ellos deben

permitir a sus hijos vivir en el presente, como niños. Si los padres no pueden ver esto, al menos puedo ayudar a los niños a comprenderlo. En mi experiencia, si un niño puede empezar a ver las cosas por sí mismo en una mejor perspectiva —aun si los padres no pueden—, él empieza a sentirse más sereno, contento y menos temeroso y angustiado y se las arregla mejor para vivir su niñez. Si puede aceptarse tal cual es *ahora,* su postura ante el mundo va a ser más clara y productiva.

Los niños ven con frecuencia a los adultos que los rodean viviendo en un estado de zozobra y angustia. Ven un mundo de caos, contradicciones e incertidumbre. Y aunque algunos parecen no poder esperar a crecer para experimentar su independencia y autodeterminación, a menudo secretamente (y muchos otros más abiertamente) también sienten gran temor por lo que les espera más adelante.

*Situaciones Especificas de Tensión* (Stress) *o Experiencias Traumáticas*

*A* veces los niños han tenido una mala experiencia específica que necesita de ayuda terapéutica. Puede ser que el hijo haga saber de algún modo a sus padres que precisa ayuda, o que los padres estén alertas al hecho de que algunos niños necesitan un respaldo especial que los ayude a manejar una situación difícil. Divorcio, enfermedades graves, muerte, vejación o un terremoto son los tipos de sucesos que provocan traumas emocionales a los niños. A menudo la ayuda es necesaria para trabajar sentimientos subsecuentes que son abrumadores o que pueden quedar sepultados y causar problemas indirectos. Hay situaciones que afectan profundamente a los niños, aunque puedan parecer incidentes menores como el presenciar un accidente, mudarse a una nueva ciudad o escuela, la llegada de un bebé o la muerte de un animal regalón. En ocasiones se lleva al niño a terapia por una conducta preocupante que no parece estar directamente conectada con una experiencia específica. Pero tras algún trabajo con el niño, descubro que en realidad ha existido alguna experiencia que, cuando es destapada y encarada, deja al niño libre de inquietudes. A veces la experiencia ocurrió tiempo atrás y desde entonces todos han "protegido" al niño no mencionándosela. Y a veces es el niño mismo quien, porque no está preparado para encararla en ese momento, la distanciará, sólo para que emerja posteriormente.

A menudo el niño es incapaz de expresar a sus padres lo que siente porque también los padres pueden estar muy perturbados por lo que sea que haya ocurrido y el niño siente que debe protegerlos; él no quiere causarles más pena y desdicha. Si los padres pueden enfrentar

sus propios sentimientos en forma abierta, el niño puede ser más franco y abierto con sus propios sentimientos y confusiones.

Yo enfrento estas situaciones en forma directa. Sé que el incidente debe sacarse a luz, ser conversado, quizás reactuado simbólicamente. Con frecuencia se produce una desensibilización si se revisa y comenta la experiencia. Recuerdo a la Dra. Wilbur en la adaptación para TV del libro *Sybil* (sobre una mujer que tenía 16 personalidades distintas) diciendo a Sybil que ya que había sobrevivido a la experiencia real, ciertamente podría sobrevivir al *recuerdo* de la experiencia.

Me trajeron a terapia a una niña de 12 años por un comportamiento que irritaba a su padre y su madrastra. Aunque el problema conductual no era grave, era tan irritante para ambos que decidieron buscarle ayuda terapéutica. La madrastra me explicó por teléfono que ella no era la madre natural de la chica, que la madre real había sido asesinada por el padrastro de la niña en un caso de asesinato-suicidio, y que la chica había descubierto los cadáveres hacía cosa de 4 años cuando tenía cerca de 8. Los adultos no habían comentado mucho el incidente con ella porque no querían perturbarla aún más.

Cada vez que saqué a relucir el asunto, Patricia sólo se encogía de hombros, sin revelar ninguno de sus sentimientos. Tuvimos muchas sesiones de pintura, arcilla y cuentos, a través de las cuales se revelaron y exploramos muchas de sus quejas y problemas vigentes. Luego un día Patricia anunció que había soñado con su madre. Procedió a hablar de este sueño y después me inundó con largamente guardados sentimientos relacionados con su traumatizante descubrimiento. Hizo dibujos del crimen, de la casa, de la comisaría, incluso de su anterior vecindario, que no volvió a ver después de haber sido sacada de allí el mismo día en que sucedió esto. Recordaba y contaba las conversaciones que se habían desarrollado aquel día. Incluso recordaba haberse asustado de los policías cuando llegaron, sintiendo que quizás había hecho algo malo. Empezó a soñar mucho con sus antiguos amigos, su antigua casa y especialmente con su madre. A medida que trabajaba su pesar, se serenó más y disfrutó de una notoria mejoría en sus relaciones familiares.

A veces la muerte de un animalito regalón ocasiona pena y complejas emociones. Janet, de 8 años, tenía un conejillo de Indias que murió. La niña se sentía muy culpable —sentimiento que sólo apareció después de que majadereé sobre el asunto de la muerte del cobayo. Ella había jugado bastante con el animal y su madre había mencionado que eso podría haberle ocasionado la muerte. Le dije que cuando yo trabajaba en escuelas, teníamos cobayos en nuestra clase y los niños siempre jugaban con ellos. Los alimentaban, les cambiaban el papel, los tomaban, los mimaban, los querían. Posiblemente, si nunca hubie-

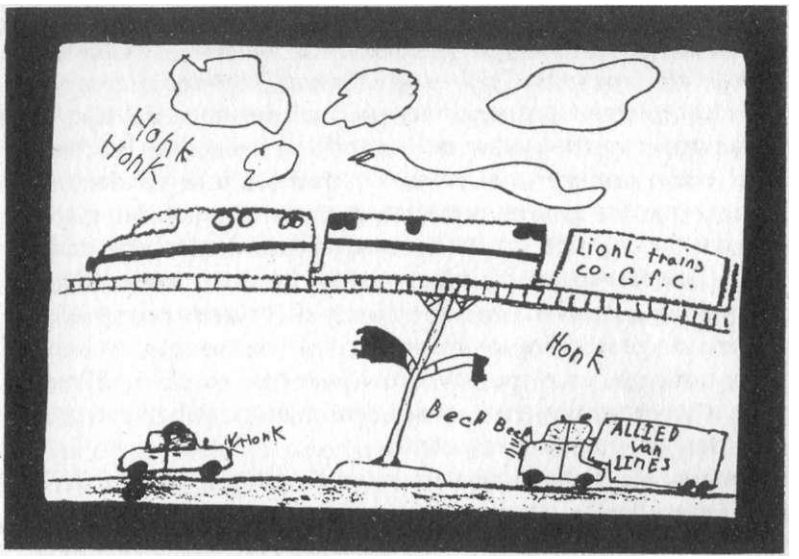
sen sido tocados, habrían vivido algún tiempo más; pero los conejillos disfrutaban el ser tocados y los niños ganaban más queriéndolos que simplemente observándolos en una jaula esterilizada. Janet se puso a llorar y preguntó si podía hacer un retrato de su regalón para mostrarme cómo era. Bajo el dibujo escribió: "Squeaky, amor mío". Hablamos de sus sentimientos y se despidió del regalón pintado en su cuadro, diciéndole: "Lamento no haber alcanzado a llevarte a la escuela como te lo había prometido". Cuando terminó la sesión, me dio el dibujo para que lo guardara —ella ya no lo necesitaba más.

Brad, de 10 años, llegó un día a la sesión bastante agitado. Había presenciado un accidente, y ya que estaba tan vivido en su mente, nos pasamos la hora tratándolo. Dibujó un prolijo cuadro del accidente, con ambulancia, radiopatrulla y bombas de incendios. Rotuló cada detalle, mostrando hasta el hospital donde suponía que habrían trasladado a los heridos. Escribí en su dibujo mientras me dictaba: "Un día hubo un gran accidente en San Pedro, California. Una bomba de incendios, un radiopatrulla y una ambulancia del Hospital Hoover. Hubo un gran accidente. Cuatro autos se dieron vuelta. Uno casi cayó por un acantilado. La policía auxilió a los que no estaban muy heridos, pero los bomberos y los médicos socorrieron a los muy mal heridos. Una persona murió en el auto número dos. Los demás sólo quedaron heridos". Tituló su cuadro "Un Accidente Perturbador".

A través de este dibujo empezamos a hablar acerca de algunos de sus temores y angustias sobre accidentes y muerte. Dijo que después de haber visto este accidente, le preocupaba mucho salir en auto. Brad necesitaba hablar del accidente y de sus sentimientos. Sus padres, que se encontraban con él en aquel momento, también estaban perturbados, pero lo hacían callar y nunca lo dejaban hablar del caso. Yo pude sentir su alivio al dejar escapar sus sentimientos con alguien dispuesto a escucharle.

Un chico llamado Greg, de 9 años, llegó diciendo que necesitaba dibujar algo. Trazó una escena donde aparecía un tren y un camión de mudanzas. Esta fue la historia que me dictó:

Una vez iba caminando por la vereda. Era un día asoleado y vi un tren pasar por un puente y dije: "Quisiera ir en ese tren". Me gustaría ir a Inglaterra (con toda mi familia) en un avión. Hay muchos vagones en el tren. Conté cada uno y el tren iba muy ligero. Parecía como si todos los carros fueran yendo despacio cuando los estaba mirando. Luego vi pasar un radiopatrulla y vi un camión de mudanzas y la luz estaba en verde y tenían unos postes gigantes y gruesos sosteniendo los rieles del tren. Hay gente en el tren que va a Michigan y el camión Allied Van lleva allá los muebles. El nombre del niño es John y estaba contento de estar mudándose. El radiopatrulla va a la estación.




Descubrí entonces que Creg se iba a mudar, pero a diferencia del "John" de su historia, no se sentía contento. Estaba temeroso y angustiado. Su madre venía de Inglaterra y a menudo hablaba de regresar allá; ésta era otra causa de angustia para él.

Otro niño, de 10 años,, fue traído porque su madre padecía una enfermedad terminal. Los padres habían hablado abiertamente con sus hijos de este mal, pero este niño rehusaba participar en las discusiones. Generalmente buscaba una excusa para salir de la habitación. A la madre esto la entristecía mucho; ella quería y necesitaba decir tantas cosas a su hijo. En mi habitual estilo directo, aunque moderado, saqué el tema de la enfermedad de la madre. Me tomó dos sesiones el que respondiera. Un día, mientras trabajaba con arcilla, vació sus sentimientos.

El divorcio es una experiencia de tensión común a muchos niños. Generalmente ellos están conscientes de los problemas entre sus padres mucho antes de la separación misma. Aunque los progenitores encuentran difícil franquearse con sus hijos cuando están viviendo problemas conyugales, los niños son extremadamente sensibles a la tirantez de sus relaciones.

Creo que es imposible proteger a los niños del trauma del divorcio. Ellos se asustan de la inminente separación: ¿dónde irán a vivir? ¿Qué sucederá? ¿Cambiarán las cosas? ¿Es culpa suya? Imaginan terrores mucho más allá de la verdadera situación. El libro de Richard Gardner, *Libro para los Chicos de Padres Separados,* ayuda a disipar algunas de las confusiones que pueden tener los hijos. Lo recomiendo

como una excelente guía para dar a los padres algún conocimiento de los sentimientos íntimos que pueden estar viviendo sus hijos. En su libro P*sychotherapy with Children of Divorce* (Sicoterapia con hijos del divorcio), el mismo Gardner ofrece un buen resumen del tipo de consejos que un terapeuta podría necesitar dar a los padres que se angustian por cómo proteger a sus hijos de traumas innecesarios.

Pienso que los padres necesitan reconocer que sus hijos estarán compartiendo algunos de los intensos sentimientos que rodean al divorcio. Con frecuencia los niños ocultan bien sus sentimientos porque no quieren causar más pesadumbre y dolor a sus progenitores. No hay forma de proteger a los hijos de estos sentimientos, tal como de otros sentimientos en respuesta a cualquier otro conflicto. Ellos tienen derecho a tener sentimientos, y sus sentimientos deben ser previstos, reconocidos, aceptados y respetados.

La madre de Kelly estaba preocupada porque su hija de 7 años estaba desarrollando conductas inquietantes desde la separación de sus padres. Sufría de pesadillas e insomnio, producía problemas a sus profesoras, peleaba más que de costumbre con su hermana, estaba quejumbrosa y lloraba por pequeneces. Gran parte del trabajo que hizo Kelly conmigo involucraba de alguna manera a su padre. Cuando le pedí dibujar a su familia, dijo: "No quiero hacer a mi papá porque me recuerda cuando mamá y papá estaban juntos". Esta declaración nos abrió el camino para conversar sobre qué tal era cuando vivían juntos.

En la sesión siguiente, ella puso a una niña en la casa de muñecas tras acomodar cuidadosamente el mobiliario. Dijo: "Esta niña vive sola. Su mamá y papá murieron en la guerra". Luego hablamos de sus sentimientos de soledad por su padre.

En otra ocasión construyó una casa en la bandeja de arena, adentro puso gente y después hizo que los dinosaurios atacaran y mataran a todos. Sólo en este momento Kelly pudo expresar algo de su propia ira por lo que había sucedido.

Una pequeña de 5 años cuyos padres se habían separado recién, hizo una escena sobre la arena que incluía figuras familiares y animales salvajes. El león atacó a la figura del padre y Janie lo enterró en la arena, observando: "El padre fue asesinado y ahora su mami era lo único que tenían".

¿Y cómo fue eso para ellos?

Janie: Triste. Todos lloraban.

¿Lloraste cuando tu papá se fue a otra casa?

Janie: Sí.

Lo extrañas muchísimo.

Janie: Sí... Pero voy a verlo y me saca a pasear.

Otra chica, de 8 años, pudo expresar sus sentimientos por el di-

vorcio de sus padres cuando le pedí dibujar, en garabateos coloreados, algo que ella sintiera estaba mal sobre el divorcio, algo que estaba bien, algo que estaba entre medio y algo que fuera de su propia elección. Dividió el papel en cuatro secciones y me pidió que las rotulara "Malo, Bueno, Entre Medio, Muy Bien". Bajo "Malo" hizo un garabateo en negro y dictó: "No cenar y estar juntos cuando nos vamos a dormir". Bajo "Bueno" garabateó en rosado y dictó: "Lo vemos con más frecuencia y hacemos cosas". Bajo "Entre Medio" hizo un garabateo en azul y dictó: "A veces siento que está muy bien y a veces no", y finalmente, bajo "Muy Bien" garabateó en turquesa y dictó: "El divorcio está bien porque no eran felices juntos".

Posteriormente, cuando pedí a la misma niña dibujar lo peor y lo mejor de su vida, bosquejó un gran cuadro de un edificio y escribió: "Lo peor de mi vida es tener que ir a la escuela", y para lo mejor dibujó un cuadro de ella misma junto a su amiga, y al otro lado del papel, a su madre y su padre. Escribió: "Lo mejor de mi vida es tener amigas con quienes jugar y tener padres". En ese instante me miró, sonrió y dijo: "¡Aun si están divorciados!".

*Síntomas Físicos*

Un ejemplo del niño que se cuida a sí mismo es el mojador de cama. Yo digo a este niño y a sus padres que el que moje la cama ¡es señal de salud! Algún tiempo atrás este niño fue incapaz de expresar de algún modo lo que necesitaba, así que empezó a hacerlo de otra manera. Quizás si no hubiese encontrado una forma de expresarse en el mojar la cama, lo hubiera hecho desarrollando un asma o un eczema. No creo que sea una mera coincidencia el que muchos de los mojadores de cama con que he trabajado, sean niños muy amistosos y llanos que no manifiestan mucha ira.

La madre de un niño con quien había estado trabajando, se quejó de que su hijo estaba expresando mucha ira verbal desde que estaba viéndome, y que por lo tanto, no estaba mejorando. Ella pensaba que si él se enojaba, debía sentirse desdichado. Le pregunté si seguía orinándose en la cama, caminando dormido y sufriendo pesadillas que despertaban a toda la familia —los actos que la habían impelido a traerlo a terapia. Pareció intrigada, después dijo: "¡Oh, esas cosas! ¡No las ha estado haciendo por bastante tiempo!".

Yo enfoco la micción nocturna, así como otras manifestaciones físicas, en varias formas. Primero deseo que los padres —y a veces toda la familia— compartan sus sentimientos sobre la situación. También intento devolver la responsabilidad del cuerpo a su dueño: el niño es responsable de orinarse en la cama. Además quiero ayudar al niño a

vivenciar tanto como sea posible el síntoma físico. Finalmente deseo ayudar al niño a aprender una manera más adecuada de expresar lo que sea que necesite expresar. No intento establecer la causa original de las micciones nocturnas. No me interesa su entrenamiento en hábitos de toilet. Me interesa mucho más su proceso actual —su forma de ser hoy en la vida.

De suma importancia es una primera sesión con los padres y el niño. Luego, si considero que hay otros familiares involucrados, es importante una sesión familiar. Cada uno tiene muchos sentimientos acerca del mojador de cama que pueden o no tener algo que ver con las micciones nocturnas. Es necesario que estos sentimientos asomen y se compartan. La mayoría de los padres han recorrido toda la gama para tratar de resolver el problema de la micción nocturna: desde ser benévolos y comprensivos hasta gritar e insultar, desde hacer que el niño lave sus propias sábanas hasta ignorar el asunto por completo. Hay muchísimos sentimientos agitándose en cada uno —preocupación, vergüenza, culpa, angustia, resentimiento, temor, ira, tristeza. Gran parte de estos sentimientos no se comparten directamente, aparecen en muchas otras formas. No es de extrañarse que el niño, quien generalmente no puede expresar sentimientos de ningún modo, tenga que seguir mojando la cama. Ningún niño quiere hacer esto. A veces los padres realmente imaginan que el niño desea orinarse adrede y despertar en una cama mojada, fría, maloliente e incómoda sólo para contrariarlos.

El paso siguiente es dar al niño la responsabilidad por su micción nocturna. Este es un prerrequisito muy importante para que deje de hacerlo. Le digo que él está haciendo esto para protegerse: *él* lo está haciendo, no otra persona. Se aclara abiertamente que él no desea continuar, incluso si *ha* gritado desafiante: "No me importa", o ha adoptado una postura de indiferencia y despreocupación. Además, es importante que los padres comprendan que la responsabilidad es del niño, no de ellos. El es quien despierta en una cama mojada, no ellos. El puede aprender a cambiar sus propias sábanas y lavarlas. Si ellos quieren hacerlo por él, entonces tienen que asumir la responsabilidad de su elección. Si es muy pequeño (aunque la mayoría de los niños que me traen por este problema ya tienen la edad suficiente) puede solicitar la ayuda que necesita. Los padres deben aprender que la micción nocturna no es un área de premio o castigo, aprobación o desaprobación. El elogio en nada ayuda si es que no se orina, como tampoco las recriminaciones si lo hace. (Generalmente no alabamos a un niño porque *no* tiene dolores de cabeza, ni lo llamamos estúpido si los sufre).

Una vez que queda en claro quién es el responsable por orinarse

en la cama, el paso siguiente es trabajar con miras a ayudar al niño a que *vivencie* su cuerpo y su micción nocturna. Primero doy al niño una libreta para que lleve un registro de sus micciones nocturnas. Esto le ayuda a volverse más consciente de lo que está haciendo. Sucede algo curioso cuando registramos cualquier conducta indeseada: ésta se reduce en forma automática. Si se usa un anotador de golf, por ejemplo, para registrar cada vez que uno se sorprende comiéndose las uñas, se las comerá menos. Tan pronto como el niño empieza a llevar un registro de sus micciones nocturnas, éstas se reducen notoriamente. Si un niño es aficionado a escribir, puedo pedirle que anote en su libreta palabras y frases que describan la sensación de despertar en un lecho mojado. A menudo pido a los niños que pinten la sensación de estar en una cama mojada. Mientras trabajamos con estos cuadros, empiezan a emerger los sentimientos. George von Hilsheimer en *How to Live with Your Special Child* (Cómo vivir con su hijo especial), escribe sobre un interesante método para ayudar a los niños a percatarse de su cuerpo mientras se orinan dormidos. El les ofreció dinero para que se mojaran en la cama, consiguiendo así que los chicos intentaran orinarse en forma consciente.

Ayudar a estos niños a percatarse de su cuerpo es parte importante del procedimiento terapéutico para ellos. Hacemos muchos tipos de ejercicios corporales incluyendo respiración, meditación, movimiento, juegos. Conocer su cuerpo y aprender a dominarlo y controlarlo es gratificante, excitante y esencial.

A veces la micción nocturna *aumenta* por un período breve durante alguna fase de la terapia. Un chico mojó su cama mucho más a menudo durante algún tiempo hasta que sus padres cesaron de involucrarse en el drama de la cama mojada. Tal vez estaba probando a sus padres para ver si mantendrían su pacto de dejar a él la responsabilidad de la situación (ellos lo hicieron) o quizás estaba autorizándose para vivenciar plenamente su orinarse dormido.

El último y más importante paso es ayudar al niño a expresar sus sentimientos sobre la micción nocturna y otros aspectos relevantes de su existencia. Es interesante notar que a menudo el niño continúa con esta conducta aun si el o los sucesos originales, reales o imaginarios, que lo llevaron a orinarse ya no están presentes. En una oportunidad el cuerpo recibió el mensaje de mojar la cama, y desde entonces los circuitos correctos para recibir un nuevo mensaje no han sido ubicados. El orinarse dormido cesará a medida que él empiece a tomar el control de sí mismo y encuentre nuevas formas de expresar sus sentimientos. Siempre tendrá sentimientos para expresar, aun si ahora todo marcha bien en la familia.

He discutido este asunto en forma más o menos detallada porque

es un problema tan común. Considero que trabajar con mojadores de cama no es muy diferente de trabajar con niños que presentan otras manifestaciones físicas de problemas sicológicos, aunque por supuesto uso algunas variantes dependiendo del problema específico.

Algunos niños defecan en sus calzones durante el día, y éste es un tipo especial de problema. Toda la gente que los rodea percibe el problema por el olor. Con frecuencia estos niños sufren de estreñimiento, reteniendo sus deposiciones durante varios días, y por ende, sufriendo dolores de vientre. Ensucian su ropa interior en momentos inoportunos y es frecuente que la escondan de sus padres. Nunca estoy segura de qué es exactamente lo que hace que un niño sea encropético, pero sí le explico que es una expresión de la búsqueda de salud de su cuerpo. Las feces caen porque el cuerpo está consciente de la toxicidad de los desechos, y la retención inicial es un sustituto de algún tipo de expresión.

El procedimiento para trabajar con niños que están luchando con este problema es muy similar al usado con los moja-camas. A menudo yo dirijo las sesiones para dar la máxima oportunidad de expresión a los sentimientos de ira reprimidos. Muchos de los niños que he visto con este problema son hostiles, sarcásticos, altamente verbales, discutidores. Pero nunca parecen echar fuera todos sus sentimientos de ira.

A veces, sin embargo, me he equivocado al perseguir esta premisa de ira reprimida. Trabajé con una niña de 10 años durante un buen tiempo, ofreciéndole numerosas experiencias con arcilla, la Bataca, títeres. Afloró mucha ira, pero el problema persistía. Empezó a haber períodos de progreso, pero cualquier situación estresante de inmediato traía en pleno el problema. En una sesión, a través de una pista obtenida en una narración de cuentos, tuve la sensación de que ella sentía miedo. Esta era la primera vez que había aparecido el temor. Posteriormente descubrí que ella tenía profundos temores que mantenía cuidadosamente ocultos. Uno era el temor de ahogarse, aunque sabía nadar y no demostraba ningún temor aparente por ir a hacerlo. ¡Nadie, ni siquiera sus padres, sabían de este miedo! Exploramos a fondo todos los aspectos de esta área de temor. Ella no recordaba haber experimentado alguna vez un problema en el agua o haber conocido a alguien que lo hubiera vivido.

Un día, por una corazonada, hice una fantasía con ella, pidiéndole imaginar que era una niña de 2 años que estaba sentada en el toilet. Hicimos esto en forma liviana, riéndonos y con humor. Ella estaba sonriendo con los ojos cerrados, escuchando mi voz mientras yo guiaba la fantasía. De pronto se sentó derecha, con los ojos muy abiertos, y dijo que temía caer dentro del excusado y ser arrastrada junto con sus deposiciones. Ella estaba extremadamente excitada por este descu-

brimiento, sintiéndose segura de que ésta era la causa original de su problema. Exploramos los temores de una pequeña de 2 años enfrentada a un enorme excusado y los misterios de las tuberías. Dibujé un rápido bosquejo de una niñita en una gran taza, y ella tranquilizó a la pequeña como lo haría una madre.

Esto puede o no haber sido la causa original de su problema. Quizás esta niña sólo necesitaba alguna forma de darse el permiso final para avanzar en su maduración. Su temor de ahogarse, un secreto tan bien escondido, era real, y ella experimentó gran alivio al compartirlo conmigo y, cuando se sintió preparada, con sus padres. Empezó a responsabilizarse de un programa de sentarse al W.C. y descubrió que podía hacer su digestión con regularidad casi exacta.

Otros tipos de síntomas físicos que pueden llevar a un niño a terapia incluyen dolores de cabeza, de estómago, tics, alergias, asma. A veces tales problemas físicos surgen durante el curso del trabajo aun cuando no fueron el motivo original para iniciar la terapia.

Una joven de 16 años se quejaba de un gran nudo en la parte posterior de su cuello. Le pedí dibujar en un papel aquel nudo. Dibujó su cuello con un gran lunar negro. Le pedí desovillar el nudo negro en otro papel. Tomó el lápiz de cera y empezó a garabatear furiosamente. La detuve y le pedí que lo hiciera muy lentamente, concentrándose en el nudo y en sus sentimientos mientras lo hacía. Empezó a dibujar su desenredo muy pausadamente. Cuando terminó el dibujo, el nudo en su cuello había desaparecido.

Aunque no enfocamos ningún contenido específico durante este proceso, mi cliente aprendió algo sobre poner atención al dolor y sobre los resultados de experimentarlo, antes que evitarlo. Aprendió que ella era quien controlaba los músculos que le provocaban el dolor, y que ella también podía ahuyentar las molestias.

Un chico de 11 años vino a una sesión de grupo avisando que no podía quedarse porque le dolía mucho el estómago. Le pedí que me contara algo de este dolor y dónde le dolía.

Ken: Aquí. No lo sé.

Dime cómo lo sientes.

Ken: Es como un nudo y me está apretando, y duele mucho. (Su voz era triste y plañidera al hablar).

Te siento muy triste.

Ken: Lo estoy. Lo que me está ocurriendo es triste.

Me gustaría escucharlo.

Ken: Es mi papá. No ha estado bebiendo, ¡pero está tan nervioso! Todo lo descarga en mí —me grita aunque no haya hecho nada, me tira cosas, me pega. Es tan malo como cuando está borracho. Se desquita conmigo porque soy el mayor. Hoy sucedió de nuevo.

A estas alturas, Ken lloraba en forma desconsolada. Después de algún tiempo dijo: "Quizás es mejor que me quede un rato más". Se quedó durante toda la sesión, olvidando su dolor de estómago. Quisiera agregar que Ken estaba sufriendo de frecuentes dolores de estómago. Su madre le prestaba mucha atención por ello —lo llevaba a menudo al médico, le daba alimentación especial y se preocupaba de que no se le produjera una úlcera. Lo que no hacía era escucharlo y sintonizarse con sus sentimientos. En definitiva, Ken necesitaba aprender a cuidarse de otras maneras además de producirse dolores de estómago. El llegó a darse cuenta de que ésta era una manera —pero no la única— en que podía obtener mucha atención de su madre.

Carl, de 13 años, llegó a la sesión demasiado cansado como para hacer algo. Le pedí hacer un dibujo de su cansancio. Usando café, negro y morado oscuro, dibujó un diseño que representaba su cansancio, "especialmente en mis hombros". Luego le pedí dibujar cómo sentiría lo opuesto de estar cansado. Dibujó dos cilindros frente a frente, ambos en colores brillantes, separados por una línea café parecida a una cadena de montañas. Le pedí que condujera un diálogo entre estas dos formas, las cuales, dijo, representaban sus manos y sus pies. Su diálogo lo llevó al deseo de hacer algo, ir a alguna parte, movilizar su cansado cuerpo "viejo". Empezó a hablar de su desasosiego, su deseo de estar donde no estaba, su frustración con su vida hogareña y escolar. (Usualmente, Carl, un moja-camas, anunciaba que todo marchaba bien).

Tammy, ahora de 15, había empezado a tener convulsiones leves cuando tenía 12 años. Me la envió un neurólogo que estimaba que sus convulsiones tenían una base sicológica. Ella parecía comportarse en formas que finalmente provocaban la furia de su madre. Esta decía: "Si le hablo se pone peor. Parece obligarme a zurrarla. Ha hecho esto por años. ¡Casi como si le gustara que la golpee! Cuando le doy unas palmadas se tranquiliza, queda feliz. Cuando no, sigue y sigue hasta que tiene una convulsión".

Tammy y yo trabajamos juntas varias semanas. Un día, mientras me hablaba y jugueteaba con la arcilla, empezó a decirme algo de lo que sucedía entre su madre y ella que la encolerizaba. Ya que estaba usando la arcilla, le pedí expresar sus sentimientos de enojo por medio de este material. Miró la arcilla y luego me dijo que no podía hacer eso. Le sugerí que me hiciera un cuadro en que expresara sus sentimientos de ira. Aceptó y al medio dibujó un círculo que tenía escritas las letras YEEEKE. Este era un alarido, me dijo. Dibujó dos triángulos rojos. "Estas son orejas de diablo. Quisiera golpear a alguien super fuerte, como mi hermano". Dibujó dos ojos con líneas zigzagueantes

rojas y amarillas brotando de ellos. "Este es fuego que me sale por los ojos. Los ojos se me ponen bizcos y me molestan". Trazó algunas líneas rojas, amarillas y azules. "Este es fuego en mi garganta. Me duele cuando grito". Dibujó una forma negra. "Este es humo negro que me sale por las orejas. Mis orejas se calientan y se tapan". Tammy estaba consumida por su ira —sentimientos violentos que la llenaban de culpa y temor. Gradualmente, a medida que trabajamos con su intensa ira, primero expresada en forma tan vivida a través de su dibujo, empezó a disiparse su necesidad de ser castigada hasta el punto de provocarse una convulsión.

Mientras trabajaba un día con una joven, se dobló en dos quejándose de intensos dolores menstruales. Le pasé un trozo de plasticina y le pedí que modelara su útero tal como ella lo imaginaba. Cuando terminó, le pedí describir su útero como si éste pudiera hablar, *ser* el útero y decir qué estaba sucediendo. Ella dijo algo como: "Yo soy el útero de Cathy. Estoy comprimiéndome y comprimiéndome hasta que ella no pueda aguantarlo". Continuó con esto durante un rato, alentada por mí. Cuando terminó, anunció asombrada que el dolor había desaparecido. Hablamos de cómo el tensar los músculos para tratar de evitar el dolor causa con frecuencia mayor dolor. *Ser* su útero ayudó a Cathy a vivenciar cómo se hacía esto a sí misma.

Ellen, de 16 años, habló de un dolor que sentía a menudo, justo debajo del pecho. Había ido donde un médico que no pudo encontrar una causa física. En ese momento estaba sintiéndolo. Le pedí que cerrara los ojos, entrara en el dolor y me lo describiera.

Ellen: Lo siento como un hoyo justo debajo del pecho, como un hoyo profundo y vacío. Como una perforación. Llega muy hondo. Es difícil de describir.

¿Aceptarías dibujarlo?

Ellen: No sé dibujar.

Imagina que sólo tienes 3 años y dibújalo. Puedes explicármelo mientras vas haciéndolo.

Ellen: (Traza un túnel circular, en espiral) Usaré el negro. Por cierto que mi túnel es negro. Es muy profundo, negro, oscuro. Es interminable. No sé qué hay allí abajo. Esta soy yo (una diminuta figura en palotes al borde del túnel). Estoy sentada en el borde sintiéndome muy pequeña.

¿Cómo sientes el dolor ahora?

Ellen: Bien, algo menor, pero así es —se agranda y se achica. Puede hacer eso en cualquier momento.

Sé la figura pequeña y cuenta algo sobre ti misma.

Ellen: Bueno, estoy sentada aquí al borde de este túnel. Mis rodillas están encogidas.

Siéntate en el suelo y hazlo. *Sé* la figura.

Ellen: (Sentada en el suelo con las rodillas levantadas, abrazándoselas, y la cabeza agachada). Estoy encogida, muy pequeña, sentada al borde de un túnel.

¿Puedes ver más allá del túnel, al otro lado?

Ellen: No. Pero yo sé que hay algo allá afuera. Hay muchas cosas allá afuera, pero no puedo alcanzarlas. (Empieza a llorar).

¿Qué ves si miras hacia abajo por el túnel?

Ellen: No es mucho lo que veo. Está muy oscuro. No sé lo que hay allá abajo, pero imagino que son cosas terribles.

Cierra los ojos e imagina que bajas por el túnel. (Cierra los ojos). ¿Qué pasa?

Ellen: No bajé. No puedo bajar allí. Es demasiado espantoso. Todavía estoy sentada aquí en el borde.

De acuerdo. No es necesario que bajes. Me gustaría que ahora fueras el túnel. Descríbete.

Ellen: Yo soy un túnel adentro de Ellen. La hago sentir dolor. Soy profundo, interminable, poderoso y fuerte.

¿Qué estás sintiendo, Ellen?

Ellen: Me siento fuerte y poderosa. Todavía estoy con el túnel.

Tenemos que parar por hoy. La próxima vez quizás desees explorar tus temores de entrar al túnel para que podamos ver qué hay allí adentro. Recuerda, se trata de tu túnel y los sentimientos de túnel también son tuyos.

Ellen: Sí. ¡Uf! ¡Ahora de nuevo me siento como esa pequeña figura!

Aún quedaban cosas por hacer, pero éste había sido un buen comienzo.

Beth, de 16 años, había sufrido de grave cansancio durante varios meses. No tenía energía. Su médico la había declarado sana, pero sin embargo, estaba demasiado fatigada para algo más que ir a la escuela, hacer pequeños quehaceres domésticos y caer rendida. No le quedaban energías para hacer las cosas que antes le gustaban: deportes, proyectos artísticos, salir con amigos. Usé muchas técnicas de expresión para dar a Beth la oportunidad de desprenderse de su caparazón de inercia. A medida que trabajábamos, afloraron muchos sentimientos estrechamente reprimidos. Se necesita mucha energía para clausurar sentimientos, para mantenerlos reprimidos.

Probablemente el ejercicio más revelador fue la lista de *Yo soy/estoy*. Beth pasó una sesión completa trabajando en oraciones *Yo soy/estoy:* "Yo soy hija. Yo soy estudiante. Yo soy alta. Yo estoy muy cansada. Yo estoy temerosa de estar sola. Yo estoy asustada de mis sentimientos...".

Beth me leyó su lista de *Yo soy/estoy* en la siguiente sesión y lloró.

Tres meses después de nuestra primera sesión, Beth trabajaba con arcilla, haciendo un objeto, con los ojos cerrados. Hizo un animal que no podía ver ni moverse, según dijo, pero que se sentía contento y en paz. Le pregunté cómo podría ayudar al animal para que viera. Hizo agujeros en el animal "para dejar que entre la luz. Estos son agujeros buenos que dejan entrar la luz a través mío y dejan que penetre una nueva percepción". Le pedí que ayudara al animal a moverse. "Bien, necesito que Beth me coja y me haga andar", dijo mientras movía al animal a lo largo de la mesa. Sonrió y me miró: "Oiga, creo que me iré a casa y haré un volantín". Y lo hizo —y también lo encumbró.

*Inseguridad; Aferrarse; Complacencia Excesiva*

El término "inseguro" se usa ampliamente para describir a niños con diversos comportamientos. El diccionario define esta palabra como "no a salvo del peligro, sintiendo más angustia de la que parece justificada, desprotegido". Considero que la mayoría de los niños que veo en terapia son inseguros, aunque lo expresen de muchas maneras.

A veces veo a niños que literalmente se pegan a las personas, con lo cual las hacen alejarse. Cuando la gente los esquiva, tratan de colgarse aún más. Estos niños se aferran físicamente a las personas como para aliviar sus sentimientos de inseguridad y hacerse sentir más a salvo.

La primera vez que vi a Melissa tenía 5 años. Era una clásica "pegote", colgándose de todas las personas que podía, hasta el punto de ahuyentarlas. Incluso su madre ya no podía tolerar más su aferrarse. Los niños de su misma edad se sentían incómodos con su excesivo toqueteo y abrazos, y se alejaban de ella.

Melissa no podía hacer un dibujo sin preguntarme continuamente: "¿Está bien esto? ¿Qué color debería usar? ¿Le gusta este círculo?", etc. Con cada pregunta yo sonreía y ella volvía a su labor, aparentemente satisfecha con mi reacción. Cuando usaba la bandeja de arena, bajaba casi todos los canastos de objetos, poniéndolos sobre su falda y en el suelo cerca de sus pies. Hacía lo mismo con los juguetes cuando jugaba; al parecer, necesitaba estar segura de tener a mano tantas cosas como fuera posible. La primera vez que oyó su voz en la grabadora, ño la reconoció. "¿Quién es ésa", preguntó, y al decirle que era su propia voz que recién había grabado, pareció realmente asombrada y quiso escucharla muchas veces. Quedó cautivada con un gran dibujo que hice un día de ella. Se miró al espejo cuando le pregunté: "¿De qué color es tu pelo?", y luego observó con deleite cuando yo dibujaba su liso pelo castaño.

Después de cerca de cinco sesiones comenzó a producirse un

cambio. Parecía empezar a verse a sí misma como una persona distinta de las otras de su mundo. Comenzó a expresar sentimientos, ideas y pensamientos propios. Cuando le pedí dibujar a su familia, ahora pintó ensimismada sin su anterior necesidad de reforzamiento constante. Habló de cada miembro: "Mi mamá juega y se pone ridicula... Mi papá es malo con mi mamá y pelean... Yo, yo siempre miro cuando pelean. No me gusta. Me asusta". Cuando le pedí pintar algo que la entristeciera, se pintó a sí misma sentada en su dormitorio y dictó: "No me gusta sentarme en mi pieza. Me siento mal cuando a veces me tengo que quedar en mi pieza". Cuando hablamos sobre cuál era la razón porque su madre la mandaba a su cuarto, dijo: "Mi mamá se enfurece porque dijo que yo no hacía lo que ella decía, que yo siempre quiero decirle a ella qué hacer". Le pregunté si le gustaba decir a la gente lo que tiene que hacer. "¡Sí! Pero a mis amigos no les gusta". Jugamos entonces un juego donde decíamos por turno lo que la otra debía hacer, con gran deleite de ella.

Más tarde cuando le pedí pintar algo de su gusto, pintó a un niño y dictó: "Este es David. Es malo. No me gusta David. Me pega mucho". Luego pintó un autorretrato y dictó: "Aquí estoy muy enojada. Me enojo mucho cuando mamá no me deja hacer lo que quiero. Detesto que mi mamá me obligue a entrar. Lo odio. Fin".

A medida que Melissa empezó a hablar de sí misma, de sus sentimientos, de sus gustos y aversiones, a medida que comenzó a hacer claras declaraciones sobre sí misma y su vida, su conducta "pegote" disminuyó considerablemente. Al parecer, a medida que empezó a conocerse mejor, a tener un sentido del yo, a sentirse consciente de sí misma, no necesitó aferrarse a los demás para verificar su existencia.

El niño (o adulto) que debe aferrarse físicamente a otros tiene un sentido tan vago de sí mismo que sólo se siente bien si puede fundirse con alguien más. Existe sólo en un estado de confluencia con otra persona. Estar separado es un concepto extraño y aterrador para él. No sabe dónde empieza y termina su ser. Se confunde con los demás en su intensa necesidad de una identidad.

Trabajar con tales niños involucra experiencias progresivas de reforzamiento del yo. Necesitamos traer al niño de regreso a su ser, introducirlo a él mismo, darle una identidad que pueda reconocer. Podemos comenzar con actividades sensoriales; seguir con ejercicios corporales y juegos que involucren el familiarizarse con sentimientos, autoimagen e imagen corporal, y finalmente integrar todo esto con experiencias de tomar opciones, expresar opiniones, determinar sus necesidades, deseos, gustos y aversiones, y aprender a dar a conocer verbalmente sus necesidades, deseos y opiniones.

Mientras trabajamos aparece material que podemos abordar, ya

que este niño *no* es una ficción; es un ser humano real, vivo, importante y único que en el entretanto se ha perdido a sí mismo. Una vez que empieza a reencontrarse, sus aptitudes de contacto mejoran hasta que ya no experimenta la necesidad de aferrarse a otras personas. El aferrarse era su modalidad anterior de supervivencia; ahora tiene otras opciones, otras formas de existir.

Los niños que se desviven por complacer a los adultos y que en apariencia son excesivamente obedientes, tienen sentimientos similares de inseguridad. Buscan aprobación en una forma que a menudo es muy reforzada por los adultos que los rodean. No es infrecuente ver a adultos que siguen viviendo de acuerdo a estos patrones infantiles, que jamás pueden decir "No" a nada, que nunca parecen tener una opinión o pensamiento propios, que son tan compulsivamente obedientes y "buenos" que llegan a ser latosos y aburridos como compañía.

Lo que aquí estamos tratando es un desequilibrio del lado "bueno" de la personalidad. Todos los niños desean aprobación; todos tienen dentro de sí la capacidad de ser "buenos", de seguir instrucciones y de hacer lo "correcto". También tienen dentro de sí la capacidad de enojarse, rebelarse, disentir, adoptar su propia posición y expresar sus opiniones cuando están en desacuerdo. Necesitamos ayudar a los chicos "demasiado buenos" a encontrarse a sí mismos, a descubrir aquellas facetas suyas que les parecen perturbadoras y atemorizantes. Pueden escoger libremente expresarse de la manera que quieran, antes que estar enclaustrados en un solo modo de expresión. El niño que se desvive por complacer, agota así gran parte de su energía. Está constantemente dirigiendo su energía al exterior en vez de satisfacer sus propias necesidades.

Corresponde al terapeuta proporcionar al niño experiencias para su autoexpresión, pues este niño modesta y calladamente espera que uno le indique qué debe hacer. Las actividades que serán eficaces involucran aquellas en que el yo pueda ser identificado, realzado y apreciado. "Dibuja algo que a *ti* te agrade o quieras, un lugar que disfrutes". Es importante darles la oportunidad de elegir —"Aquí hay dos juegos, ¿cuál jugaremos?". Paulatinamente nos encaminamos a ayudarles a expresar su asertividad.

Frank, de 14 años, era un "hipercomplaciente". Había vivido con distintos parientes desde que sus padres murieron en un accidente cuando él tenía 7 años. Ahora su hermana, 8 años mayor, se había casado y quería llevarse a Frank a vivir con ella. Su esposo estaba de acuerdo y se esforzaron al máximo para hacerle la vida placentera. Su hermana vino con él a consultarme porque sentía que su hermano era demasiado bueno. En el hogar no había un toma y daca natural. Frank

hacía todo lo que se le pedía, jamás hablaba si no se le dirigía la palabra, nunca reclamaba por nada. Su hermana dijo que tanto ella como su esposo le habían asegurado que pasara lo que pasara, su hogar también era su hogar. Su manera excesivamente complaciente estaba causando una tirantez en la familia.

Frank también era muy poco comunicativo conmigo. Yo podía sentir mi propia frustración ante su completa aquiescencia. Pero el uso de técnicas de expresión produjo toda la diferencia en mi trabajo con Frank. Simulando ser un rosal dijo: "Estoy frente a una casa... podría estar abandonada. No he visto a las personas. Quizás soy silvestre. Tal vez alguien cuidó de mí alguna vez. Estoy en medio de ninguna parte. No conozco mis raíces. Tengo espinas. No sé si estoy creciendo. A mi alrededor hay malezas. No estoy solo... no me siento solo. Las malezas me acompañan". Yo casi podía sentir su renuencia a admitir para sí estas declaraciones. Muy suavemente le repetí cada una, tal cual me las había dictado. "'Podría estar abandonada'. *¿Tú* sientes a veces que fuiste abandonado?". Vacilando, tropezando, por fin contestó: "Bien, sí. Solía sentirme así de pequeño. Después que fallecieron mis padres".

Frank contó esta historia, usando la tarjeta de la balsa en el set de *Inventa un Cuento con Láminas:* "Hay una balsa. En ella hay un hombre moribundo, un sacerdote, un niño, una señora, un perro. Han naufragado. Están flotando en el océano, pero después de mucho tiempo encontrarán tierra. Los parientes del moribundo están llorando".

¿Cuál eres tú, Frank? Sé uno de esos personajes.

Frank: (después de mirar mucho rato la lámina con las figuras) Soy el perro.

Dime qué te está pasando como perro.

Frank: Bien, estoy vigilando y esperando a ver qué sucederá. No hay nada que pueda hacer. Estoy asustado. Estoy muy asustado.

¿Te recuerda algo que haya pasado en tu vida?

Frank: (mirándome y suspirando) Sí. No había nada que yo pudiera hacer cuando murieron mis padres. Estaba tan asustado. Sólo tenía que ir a dondequiera que me enviaran.

Finalmente, Frank pudo expresar su pena, ira y temor de "ser echado". Empezó a aventurarse a ser él mismo, no sólo conmigo, sino en su mundo.

Ocasionalmente veo a alguna niña que parece ser tan frágil que podría quebrarse. Es apenas una sombra de sí misma. Necesita de todas mis aptitudes para que la ayude a recuperarse y fortalecerse. Empiezo con experiencias seguras e inofensivas. Al principio puede que necesite retractarse de lo que hace —borrar el dibujo en el pizarrón, borronear la dáctilopintura, arrasar lo trazado en la bandeja de

arena. Paulatinamente se irá permitiendo una mayor permanencia en sus expresiones. A medida que deje aparecer sus expresiones, con frecuencia empezará a lucir físicamente más vigorosa. Tara era una de estas niñas. Cuando la delgada, frágil y asustadiza Tara comenzó a expresarse a través de la pintura, cuentos, arcilla y arena, también pareció volverse físicamente más fuerte y robusta. Los juegos que involucran movimientos corporales fueron un importante aspecto de su terapia. Pareció deleitarse con el descubrimiento de su cuerpo y todo lo que éste era capaz de hacer. Empezó a disfrutar de sí misma, de vivir.

*El Solitario*

Algunos niños solitarios son lo suficientemente hábiles como para mantenerse ocupados y encontrar su propio camino. Pueden pasar muchas horas ordenando sus colecciones de estampillas o dedicándose a otros hobbies. Algunos se pierden en los libros (aunque esto se está convirtiendo en una rareza) y otros ven mucha televisión. Los solitarios ingeniosos no son, por lo general, los que yo veo. Aunque el sentirse cómodo cuando se está solo muestra una sana autoseguridad, todos necesitamos un equilibrio en nuestra vida —tiempo para estar solos y tiempo para estar con otras personas.

La mayoría de los niños que pasan gran parte de su tiempo libre solos por opción (en contraste con aquellos que no tienen a mano compañeros de juegos), lo hacen porque temen ser rechazados por los demás. Los chicos que traen a terapia, generalmente tienen algún problema de presentación además de su soledad. Estos son los no-tan-hábiles que fastidian a sus padres, son hoscos, discutidores e hiperactivos, adoptan conductas agresivas o antisociales, odian ir a la escuela o les va mal en los estudios, o son extraordinariamente introvertidos. En el curso de la terapia, con frecuencia descubrimos que no sólo pasan mucho tiempo sin compañía, sino que no tienen amigos íntimos y son muy solitarios.

Los niños que son solitarios a menudo continúan siéndolo en la edad adulta. Muchos niegan vehementemente tener algún problema para relacionarse con sus pares, y es realmente cierto que lo último que necesitan es un padre que los majaderee para que "salgan y se hagan de amigos". Necesitan tener una atmósfera donde puedan ser aceptados por lo que son; sólo esto puede darles a veces la energía y el valor para salir a buscar a otros y experimentar el relacionarse por su propia cuenta.

Muchos de los solitarios-problema se sienten secretamente diferentes de todos los demás. A veces se sienten tan distintos que hacen lo

opuesto, tratando de actuar tan igual al resto como sea humanamente posible. Por supuesto, en algún período, la mayoría de los niños hacen grandes esfuerzos por parecerse, para ser como los otros o como imaginan que lo son. Aun aquellos que van contra la "norma", generalmente lo hacen en grupos. El querer ser como los demás indica una búsqueda de autoidentidad como miembro de alguna ansiada comunidad. Pero ya que los solitarios sienten que los demás son tan diferentes de ellos, encaran un dilema.

Una de las principales tareas al trabajar con estos niños y sus familias es enfatizar que la unicidad debe ser atesorada. Con demasiada frecuencia los padres desean que todos sus hijos sean iguales, enfatizando la uniformidad. Los padres deberían respetar la unicidad de cada hijo.

Casi todos los niños experimentan con una diversidad de formas de ser, hasta que encuentran la suya propia. Pero algunos necesitan ayuda, y éstos generalmente se portan mal en formas que indican esta necesidad. Desgraciadamente, quizás no haya nadie en su entorno en ese momento que pueda leer las señales. A medida que trabajamos con estos niños para mejorar su autoestima, reforzar su identidad y promover su autoayuda, ellos empiezan a aprender a relacionarse con otros niños.

Uno de los ejercicios más impresionantes que he hecho con niños, para dramatizar lo fascinante y deseable que resulta la unicidad, es la experiencia de la naranja. Leí por primera vez sobre esto en el libro de George Brown, *Human Teaching for Human Learning* (Enseñanza humana para aprendizaje humano). En un grupo de niños de 11 y 12 años donde lo ensayé, los chicos hablaron sobre esta experiencia durante varios meses. Traje una bolsa de naranjas, una para cada niño. Miramos nuestras naranjas, las olimos, comparamos sus formas y marcas, las tomamos, las movimos en nuestras manos e hicimos todo lo que se nos ocurrió que podía hacerse con una naranja sin comerla. Después las pelamos. Cada uno de nosotros probó la cáscara, por dentro y por fuera, y exploró la textura de la superficie interna con las yemas de los dedos. Luego pelamos cuidadosamente la parte blanca de la cáscara de la fruta, comentando cómo la sentíamos. Abrimos nuestras naranjas en gajos, luego palpamos un gajo, lo olimos, lamimos y finalmente lo comimos. La parte más fascinante e interesante del ejercicio vino en seguida —intercambiar gajos. ¡Descubrimos que no había dos gajos que tuvieran el mismo sabor! Creo que mi propio entusiasmo con este descubrimiento fue el más alto del grupo. Un gajo era más dulce, otro más jugoso, uno más agrio, otro algo seco, etc.; pero todos eran agradables, ¡y por lo tanto, deliciosos! Nos divertimos mucho con este experimento y nos deslizamos fácilmente en una dis-

cusión sobre los niños del grupo —*sus* diferencias y semejanzas, cada una maravillosa.

Al trabajar con niños que son solitarios, hago muchas de las cosas que hago con los niños que necesitan recuperar un sentido y apreciación del yo. Más que esto, necesito estimular a estos niños a que experimenten el contactarse con otros. Ellos querrían comunicarse e integrarse, pero son temerosos y no saben cómo hacerlo. Por consiguiente, yo tengo que enfrentar ese temor y ayudarlos a experimentar con nuevas formas de ser.

Adam, de 11 años, era un chico sin amigos. Era inteligente y arrogante y parecía no preocuparle pasar solo la mayor parte del tiempo. Su madre le buscó ayuda porque consideraba que era un "problema de disciplina". El nunca hacía lo que ella le pedía, era hosco y rudo con ella y discutía y peleaba constantemente con su hermano menor. Cuando pregunté a ella si él tenía amigos, contestó: "No, no parece tener amigos, ni tampoco parece querer tenerlos".

Adam se resistió bastante a venir a terapia. En nuestra primera sesión a solas, se quejó de dolor de cabeza y dijo que consideraba tonto que su madre gastara dinero en que yo lo viera. Le pedí dibujar su dolor de cabeza. Se entretuvo mucho trazando un cuadro de garabateos con diversos colores. Le pregunté cuál era el principal problema con su madre. "Nunca cree nada de lo que digo", respondió de inmediato. "¿Y qué tal es tu papá?", pregunté. (Sus padres estaban divorciados). "El es muy bueno, pero siempre está pensando en sus propios problemas".

Adam participaba, con aire socarrón, en las técnicas proyectivas que yo sugería. Cada vez que lo hacía, revelaba algo más de sí mismo. A medida que trabajábamos juntos, se hizo patente que se sentía rechazado, indigno. En una sesión me dijo: "Soy como una tortuga con una dura caparazón. Si hablo de las cosas que tengo adentro, la gente me grita. Así que me mantengo dentro de mi caparazón". A medida que Adam se volvió cada vez más comunicativo conmigo, empezó a sentirse mejor consigo mismo y más fuerte para contactarse con los otros niños. Tuvimos algunas sesiones conjuntas con cada uno de sus padres, y como su comunicación con ellos mejoró, la disposición de Adam y la interacción familiar mejoraron notoriamente.

El padre de Seth estaba en la Armada y tenían frecuentes traslados. Cada vez que se hacía de amigos, pronto debía despedirse de ellos. Cuando tenía alrededor de 9 años había dejado de esforzarse por llegar a conocer a los niños de su nuevo vecindario y rechazaba cualquier acercamiento de parte de ellos. Su escuela me lo envió para que tratara su insociabilidad y rechazo a participar en cualquier cosa.

Seth respondió con gran interés a nuestras sesiones. Le gustaba

pintar, trabajar con arcilla, hacer escenas en la bandeja de arena, contar cuentos, participando con entusiasmo. Estas actividades hicieron aflorar sus hondos sentimientos de soledad. Era frecuente que su padre estuviera embarcado durante meses, y a su madre le costaba adaptarse a tales separaciones y desarraigos. Hablamos mucho del dolor de trabar amistades y después dejarlas. A medida que Seth empezó a sentir su propio autoapoyo, me presentó esta idea: "Tengo suerte de poder llegar a conocer tanta gente y ver tantos lugares diversos". Seis meses más tarde la familia se trasladó a Japón, y al poco tiempo recibí una carta de Seth donde me contaba entusiasmado sobre su nueva escuela, las cosas nuevas que estaba haciendo y los nuevos amigos que había adquirido.

*Soledad*

La soledad se repite una y otra vez en mi trabajo con niños. ¿Quién de nosotros puede retroceder mentalmente a su niñez y no reconocer este sentimiento? Sin embargo, he descubierto que en su defensividad inicial, los niños rara vez admiten sentirse solos.

Los niños a quienes se considera mal adaptados a su medio son especialmente solitarios. El proceso terapéutico parece bloqueado hasta que este sentimiento se manifiesta abiertamente de algún modo, ya sea verbalmente o mediante técnicas de expresión. En el prefacio de su libro *Loneliness* (Soledad), Clark Moustakas *dice:*

> ...la soledad es una condición de la vida humana, una experiencia del ser humano que permite al individuo sostener, extender y profundizar su humanidad. El hombre está final y perpetuamente solo, sea que viva aislado o esté enfermo, la sensación de ausencia causada por la muerte de un ser querido o la punzante alegría vivenciada en una triunfal creación. Creo que es necesario que toda persona reconozca su soledad, que perciba intensamente que, finalmente, en cada fibra de su ser, el hombre está solo —terriblemente, totalmente solo. Los esfuerzos para evitar o escapar de la experiencia existencial de soledad sólo pueden resultar en autoalienación. Cuando el hombre es arrancado de una verdad fundamental de la vida, cuando evade y niega exitosamente la terrible soledad de la existencia individual, se cierra a sí mismo una importante avenida del crecimiento de su propio yo.

Moustakas cree que estamos inevitablemente solos —que todos tenemos una soledad existencial básica con la cual luchar. Casi todos

encontramos que la soledad es difícil de aceptar y hacemos enormes esfuerzos para escapar del dolor de nuestros sentimientos de soledad. Nosotros, como adultos, somos expertos en encontrar formas para ahogar nuestra soledad, por ejemplo, desarrollando una actividad incesante. Concuerdo con Moustakas en que cuando hacemos esto, con frecuencia nos alienamos o perdemos nuestro yo. Algunos no estamos cómodos con el yo que somos y preferiríamos no conocerlo, encararlo, mirarlo, estar con él, por lo que evitamos frenéticamente encontrarlo en cualquier forma que podamos.

Los niños, buscando a tientas su propia identidad, ciertamente no saben arreglárselas con su soledad existencial. Creo que los niños se sienten especialmente solos porque en el fondo se sienten diferentes, y no están cómodos con, ni aceptan ni aprecian su propia particularidad. Los niños tienen sus propias formas de ocultar sus sentimientos de aterradora soledad. Los métodos que eligen son a menudo altamente contradictorios con el concepto que nuestra sociedad tiene de un comportamiento agradable, normal y adecuado. Para empeorar las cosas, sus conductas antisociales sirven generalmente para apartarlos y aislarlos aún más, provocando por lo tanto un aumento de sus cubiertas protectoras y defensivas. Esto, a su vez, promueve un mayor aislamiento, y así se perpetúa el ciclo.

Suzanne Gordon, en su libro *Lonely in America* (Solo en Estados Unidos), resume en esta forma su estudio de la soledad de niños y adolescentes:

> Para estos niños, la soledad llega como una abrumadora percepción de que en ninguna parte hay apoyo —que las personas de quienes dependen para su supervivencia, abrigo, afecto e interés, sólo pueden entregar la más mezquina atención a sus necesidades. En esta situación, los niños también se sienten desamparados. No tienen ningún otro sitio a donde ir, no hay nadie más a quien recurrir y nadie, incluyéndose a sí mismos, puede satisfacer sus necesidades. La respuesta del niño a este abrumador sentido de soledad es la angustia. En el caso de niños pequeños, la angustia y el temor los lleva a aferrarse a la figura materna, (p. 48)

Pienso que los niños se sienten frecuentemente desamparados y angustiados porque tienen dificultad para expresar a alguien sus sentimientos de vacío y soledad. Esos niños que vienen a terapia pueden ser considerados como los afortunados —pues aquí tienen la oportunidad de mostrar estos sentimientos. He hecho que los niños expresen sus sentimientos de soledad en diversas formas, sin usar necesariamente la palabra "solitario". Aun los más pequeñitos han

confesado el sentimiento de querer morir o matarse. Oigo esto como una expresión no sólo de una íntima y honda desesperación, sino también de soledad.

La soledad es a menudo una aliada de la generalmente infructuosa búsqueda de la felicidad. Todos los cuentos de hadas terminan con *"y* vivieron felices para siempre". Muchos de nosotros nos pasamos la vida buscando aquel vago estado llamado felicidad, como si cuando lo encontremos habremos cruzado una frontera y entrado a un nuevo estado en la vida donde nunca volveremos a sentir pena, dolor o angustia. Nos hemos dicho que sentirse "desdichado" es una enfermedad. Nos referimos a los niños perturbados como "desdichados", homologando esto con enfermedad, algo que necesita ser curado.

Un incidente de mi propia vida tuvo un duradero impacto en mí. Cuando nuestra madre murió repentinamente en un accidente, mi hermano y yo volamos por separado a una penosa reunión en casa de ella. Yo estaba en el abismo de la depresión porque ésta era la tercera persona muy cercana a mí que moría, y mi propio hijo estaba en ese momento sufriendo un mal irremediable. Mientras mi hermano y yo hacíamos los trámites para encargarnos de todo, revisando las posesiones de mamá, haciendo los arreglos necesarios, en un momento dado le dije llorosa: "Esto se acabó. No puedo soportar más. Si algo más sucede, me entrego". Mi hermano, que había pasado por las mismas aflicciones y aún más, me miró sorprendido y dijo: "¡Violet! ¡Qué cosa tan ridicula dices! Mientras más vivas, más cosas vivenciarás, incluyendo las penosas. ¡Algo va a pasar siempre!". Y con eso él terminó la conversación. Nunca he olvidado lo que dijo, aunque él probablemente sí lo ha hecho.

Si la dicha experimentada al esperar algo se convierte en la forma dominante de felicidad en la vida de una persona, ésta se ha puesto una cruel trampa a sí misma. Al aprender a concentrar mis experiencias vitales en el presente, antes que quedarme viviendo en recuerdos del pasado y magníficas fantasías del futuro, he aprendido que yo *puedo* aceptarlo.

Mientras menor es el niño, más capacidad tiene para vivir en el aquí y ahora. De modo que cuando trabajo con niños que expresan sentimientos de soledad, necesito ayudarlos a recuperar esa destreza de vivenciarse plenamente, en lugar de aferrarse a sus sentimientos de desamparo. Pienso que mediante la autoaceptación y el autofortalecimiento, los niños pueden aprender a movilizar sus energías, sus fuerzas vitales, para satisfacer algunas de sus propias necesidades.

Reprimir sentimientos deriva en soledad. Mientras menos capaz es uno de expresar lo que lleva adentro, más aislado y aparte se siente. Cada vez que los sentimientos quedan sin expresión, más se engruesa

la muralla protectora o caparazón y el sentimiento de soledad se infla tras la barrera.

Los niños cuyos sentimientos no son escuchados y reconocidos, se sienten solos. Sus sentimientos son su esencia misma, su ser mismo, y si sus sentimientos son rechazados, también el niño se siente rechazado. Por eso, cuando un niño dice: "Me siento solo cuando me enojo —estar enojado me hace sentir muy solo", es porque enfrenta un mundo de personas que no permanecerán en contacto con él mientras exprese sus sentimientos de ira. Es amonestado, repudiado, castigado, evitado, y todo esto lo sume en el aislamiento.

Cuando yo, como terapeuta, entrego los medios para que un niño exprese abiertamente sus sentimientos, escuchándolos y aceptándolos, se siente menos solo y empieza a ver el mundo como un lugar más amistoso. Puede empezar nuevamente a abrirse y contactarse con los demás.

Pienso que una de las razones por la cual los niños se buscan entre sí y se necesitan tanto, es porque sienten que tal vez otros niños tendrán alguna comprensión de lo que les está ocurriendo y de lo que sienten. En los grupos de niños con que trabajo, tengo el privilegio de escuchar algunas de las cosas que hablan entre sí. Generalmente no nos damos cuenta de la extensión y profundidad de lo que los niños piensan y sienten, porque ellos tienen mucho cuidado de censurar lo que dicen frente a los adultos de su mundo.

*El Niño que Está Dentro y Fuera de la Realidad*

He tenido alguna experiencia con niños que a veces están lúcidos y contactados, pero que en otras ocasiones simplemente parecen ser insensatos, haberse volado a algún mundo propio.

Chris, de 11 años, era uno de esos niños. Por mucho tiempo en nuestro trabajo juntos, me costó encontrar algún sentido a lo que decía. Trataba de mantenerme en su plano a toda costa. Cualquier cosa que yo dijera, podía lanzarlo a espacios donde me era difícil seguirlo. Disfrutaba trabajar con arcilla, pinturas (especialmente para dedos) y la bandeja de arena. También le gustaba contar cuentos. Y sus historias, creaciones en la bandeja de arena y trabajos artísticos reflejaban un lugar que me era difícil comprender. Sin embargo, para Chris, su trabajo parecía tener un propósito y sentido. Todo lo que hacía parecía tener un significado para él.

Chris me conversaba aunque yo no pudiera seguirlo. Me sonreía y saludaba afectuosamente cuando llegaba a sus sesiones. A veces empezaba a contarme algo de su vida que realmente tenía sentido para mí, luego pasaba abruptamente a otro asunto. Podía decir: "Mi

hermano mayor llegó ayer de la universidad". Respondiendo al brillo de sus ojos, yo comentaba: "Pareces estar feliz". El contestaba: "Sí, lo estoy, y cuando caminaba por mi calle vi un gran incendio y una luz que saltó al cielo tan grande que si uno pudiera haberse metido en ella podría haber atravesado el océano y haría una gran explosión y entonces un león vino saltando y no sé de dónde vino y tres niños de la escuela compartieron su almuerzo conmigo y ha visto alguna vez enormes fuegos artificiales que llegaran hasta la luna y la luz y mi casa es más grande que cualquier cosa como ésa, y mi hermano entró como una exhalación...".

Por bastante tiempo no lo aterricé —sólo lo seguí, o dejé de hacer lo imposible y sólo escuché. Y luego un día le dije con firmeza: "Chris, no respondiste mi pregunta. Estás diciendo algo que no tiene nada que ver con lo que te pregunté". Y él me miró y la respondió.

Sé que a Chris le asustaba mucho su mundo. Tenía que abandonarlo para sentirse seguro. Al aprender a conocerme y confiar en mí, se fue haciendo cada vez más capaz de permanecer en mi plano terrenal. A través de muchos de nuestros ejercicios ganó una fuerte comprensión de lo que podía hacer. Fue importante que yo lo siguiera, que estuviera con él donde quería y necesitaba estar. Mientras pintaba sus enigmáticos cuadros hablaba en un lenguaje igualmente enigmático y yo escuchaba el sonido de su voz, observaba su cuerpo y su rostro. Yo podía responderle basada en esas observaciones. Ante la tristeza en su tono, podía decir: "Lo que me cuentas suena triste". Frente a la vivacidad de su pintura, podía comentar: "Este lugar que hiciste se ve colorido y alegre". Cuando llegaba con los hombros gachos, podía decir: "Hoy tiene que haber sucedido algo que no te gustó —no estás parándote alto y erguido". Chris daba inmediata respuesta a estas observaciones, echando rápidas y repentinas miradas de sorpresa y asintiendo con la cabeza.

En esa época yo tenía un grupo de niños de más o menos su edad. Pensé que sería bueno que se uniera al grupo. El no tenía amigos en casa, ni se relacionaba con chicos de su edad. En la escuela estaba en un curso diferenciado y allí tampoco tenía amigos.

Chris se unió temeroso al grupo. Retrocedió a conductas cada vez más "fuera de la realidad". Los niños estaban atónitos, pero siguieron mis pautas y las de mi co-terapeuta. Cuando hacíamos paseos, decía cosas que nadie podía entender. Escuchábamos atentamente y le agradecíamos, teniendo a veces que recordarle suavemente que necesitábamos seguir la marcha. Cuando dibujábamos cuadros, los suyos eran incomprensibles. Los mostraba y a veces los comentaba, aunque no podíamos seguirlo. Hacía esfuerzos, a su manera, por participar en todo.

Se encandiló con una de las chicas y quería sentarse junto a ella, tocarla y tomarle la mano. Esto era muy irritante para ella y lo esquivaba y se cambiaba de puesto. Sabíamos que esto había que hablarlo francamente. Pedimos a los niños dibujar algo que les molestaba y algo que les gustaba de alguna persona del grupo. Sally hizo un dibujo de Chris "haciendo el loco" con ella, como ella misma lo describió. Cuando Sally hizo su comentario, alentada por nosotros, las lágrimas asomaron a los ojos de Chris. Teníamos una buena oportunidad de aceptar el fastidio de ella, aceptar la tristeza de él y hablar de la realidad de lo que venía sucediendo. Después de esto la atmósfera estuvo mucho más relajada. Más tarde hicimos un ejercicio oral análogo al del dibujo, y Sally dijo a Chris: "Me gusta que no sigas molestándome... no me gusta cuando hablas de cosas que no comprendo". Muchos de los niños compartieron este último sentimiento con él. Se lo dijeron cortés, bondadosa y afectuosamente. El los miró cuando le hablaban, encantado de que lo aceptaran de regreso.

Pronto observamos que cuando hacíamos dibujos, él dibujaba dos —uno que era enmarañado,- intrigante para nosotros, y otro que se ajustaba claramente a nuestras instrucciones.

Un día jugábamos un juego en que se pedía a cada niño ser un animal. Chris dijo que era un gato callejero con asma. Gateó por la sala ronroneando y queriendo ser regaloneado. Los chicos respondieron, para deleite suyo. Le preguntamos si sabía qué era el asma. Dijo: "¡Sí! ¡Tengo un gran bloque aquí (señalando su pecho) y él no puede respirar muy bien!". (A menudo decía "él" cuando quería decir "yo"). Sabíamos que no tenía asma, pero le creímos que tenía un bloque en el pecho. Sabíamos que nos estábamos aproximando a su expresión de este bloque.

Comenzamos a notar que Chris podía hacer cada vez más contactos con nosotros, y empecé a insistir en ello. Sentí que le habíamos permitido divagar sin sentido (desde nuestro punto de vista) por demasiado tiempo. Así que ahora, cada vez que lo hacía, le decía con firmeza: "No entiendo lo que estás diciendo, Chris. Dilo de nuevo para saber de qué estás hablando". O, cuando empezaba y luego se refugiaba en su fortaleza: "Dime por qué estás enojado o con quién estás enojado". (Cualquier cosa que tuviera que ver con la ira lo espantaba terriblemente y lo dejaba aturullado). Yo sabía que ya era tiempo de hacer que, paciente y deliberadamente, Chris se reintegrara al grupo cada vez que "despegaba". Sabía que ahora podía soportarlo.

Al término de cada sesión grupal estimulábamos los comentarios finales, las reacciones a la sesión, cualquier cosa que alguien quisiera decir. Un chico dijo un día: "¡Me alegra que Chris sea uno de nosotros ahora!". Al pedírsele que lo repitiera *a* Chris, dijo: "Me alegra que seas

parte de nuestro grupo ahora. Me alegra que no digas tonterías como antes". Chris resplandecía y los dos salieron juntos tomados del brazo.

*Autismo*

No escribiré mucho sobre el trabajo con niños autistas. Este es ciertamente un tema que en sí necesita la atención de un libro completo. Sólo he trabajado brevemente con niños autistas, pero quisiera compartir algunas interesantes observaciones de colegas míos que han tenido vasta experiencia con niños severamente autistas.

Cathy Saliba encontró, después de trabajar algún tiempo con tales niños, que ellos daban a conocer sus necesidades prontamente pero de maneras que eran fácilmente ignoradas: las necesidades eran indicadas en formas más bien sutiles que interferían con la estructura preparada de un programa. Saliba descubrió que si se sintonizaba con lo que el niño quería hacer, en vez de forzarlo a hacer lo que ella había planeado, podían suceder algunas cosas muy emocionantes. Por ejemplo, un niño de 5 años se paró frente al espejo mural de cuerpo entero, ignorando su llamado a trabajar con ella en un rompecabezas. En lugar de insistirle en que viniera a ella, ella fue hacia él, se sentó al lado del espejo sin decir palabra y observó como él se miraba y se palpaba partes de la cara. Ella se dio cuenta de que él estaba realmente *viéndose.* Repentinamente él notó que el reflejo de ella también estaba en el espejo, lo cual le produjo tanto deleite y emoción que se acomodó en su regazo. Habían pasado veinte minutos y la profesora no había dicho una palabra ni formulado una orden. Saliba empezó a nombrar las partes de su cara a medida que él las señalaba, mirándose en el espejo. Pero cuando llegó a su boca, ella no respondió. El la miró expectante por el espejo y gritó: "¡Boca!". Saliba describe este proceso, que se convirtió en uno regular con resultados altamente positivos, como sigue:

> Hasta aquel primer día cuando Sean mostró interés en el espejo, yo tenía planeado lo que cada alumno haría durante mis horas de relación con ellos. Sabía exactamente cuál rompecabezas sería hecho por cuál alumno a qué hora y por cuánto tiempo. Creía que los niños autistas necesitaban muchas estructuras, y en esencia, les estaba pidiendo qué cosa realizar, cuándo, cómo, dónde y hasta qué punto, y pensaba que necesitaban el día completo. Cuando permití a Sean ese lapso frente al espejo, yo estaba siguiendo una clave que él me daba, y que era: "Oiga, yo *quiero* estudiar mi reflejo y me *gusta* hacerlo". Desde aquel momento fui capaz de abrirme lo suficiente como para ver que Sean podía dar a conocer

otras necesidades y deseos. En realidad, yo sólo necesitaba permitirme ver y responder a esas señales en lugar de siempre imponer a él mis propias exigencias.

Y es así que Saliba empezó a experimentar con *quedarse con* los niños y encontró que a través de este método se producía mucho aprendizaje. También descubrió con gran sorpresa que cada niño sabía mucho más de lo que cualquiera sospechaba. Por ejemplo, un niño podía leer los avisos en muchas revistas. Ella empezó a usar esto como base para enseñarle a leer otras cosas. Este tipo de atención es difícil a menos que haya suficientes adultos asignados al curso y así un profesor pueda acompañar a un niño cuando surge la necesidad.

Otra amiga mía me contó sobre el uso de la dáctilopintura, en una forma única, con niños autistas. A menudo los niños quedaban pintados de arriba abajo. Un día ella se "acopló" a esto y pintó partes de la cara de cada niño frente al espejo, nombrándolas mientras lo hacía. Los chicos estaban encantados, y después de un rato pudieron hacerlo ellos mismos mirándose en el espejo. Luego se lo hicieron a la profesora. No sólo estaban ganando un nuevo sentido del yo, que tanto necesitaban, sino que estaban ocupados en una conducta de contacto y compañerismo.

Ariel Malek experimentó con un enfoque similar al de Cathy Saliba. Ella también descubrió que quedándose con el proceso del niño, antes que seguir con las actividades prescritas, cosechaba beneficios mucho mayores. Ella dice: "Puede que prepare una lección para enseñar al niño el color rojo, pero después me enfrasque en vencer su resistencia a participar". Se debe mantener un cuidadoso equilibrio entre seguir los planes del profesor/terapeuta y seguir las señales del niño. "...Yo generalmente estoy dispuesta a dejar la lección programada para seguir una señal importante que me está dando el niño. También creo que tiene gran valor el crear oportunidades para que el niño domine la dirección de nuestras interacciones".

Pareciera que las pautas que uso con niños más normales también se pueden aplicar a los autistas. Empezar donde está el niño. Permanecer con él. Seguir sus señales. Estar alerta a su proceso y a *sus* intereses (antes que a los de uno). Traerlo de vuelta a su autopercepción una y otra vez proveyéndole muchas actividades sensoriales tales como jugar con agua, pintar con los dedos, jugar con arena y trabajar con arcilla. Saliba relata haber llevado a los niños a la playa donde podían oler el mar, podían ver, sentir, sentarse y rodar en el agua y la arena, y podían sentir el sol y el aire. El trabajo corporal es esencial —usando colchonetas, haciéndoles masajes, "luchando" con ellos y estimulándolos a luchar entre sí, usando un trampolín y otros

equipos de juego. Estos niños necesitan muchas oportunidades para llegar a controlar el uso de su cuerpo.

Aunque este tipo de trabajo esté muy lejos de un nivel verbal, sin embargo los sentimientos están ahí. Observando el lenguaje corporal y las expresiones faciales del niño, la profesora/terapeuta puede adivinar lo que él está sintiendo y empezar a reflejarle verbalmente lo que ella imagina son esos sentimientos. (A menudo los sonidos y movimientos corporales del niño son expresiones muy explícitas de sus sentimientos). El lenguaje está entreverado a través de todas las actividades para que el pequeño pueda empezar a ver la relación entre la comunicación verbal y todo lo que él hace. Mediante el lenguaje aprenderá que puede tener algún control sobre su vida, dar a conocer claramente sus necesidades, etc.

El aspecto más importante de esto es familiarizar al niño consigo mismo, un paso necesario antes de que pueda hacer un contacto más amplio con sus iguales, sus padres, sus profesores y su entorno. Tanto Saliba como Malek han encontrado que mientras más se contactaron los niños consigo mismos —sus sentidos, sus cuerpos— y más autodescubrimientos realizaron, más tranquilos se pusieron. Los movimientos frenéticos amainaron y decreció la inútil autoestimulación. (Saliba cuenta que algunos visitantes a su sala de clases alegaban que los niños no eran realmente autistas, ya que el "comportamiento autista" había disminuido tan notoriamente). Estos niños estaban empezando a aprender; estaban relacionándose unos con otros y con sus maestras mucho más que antes.

*Culpa*

La culpa es generalmente ira o resentimiento retroflectado —ira vuelta contra uno mismo antes que dirigida al blanco de la ira. A un niño se le gritonea porque ha derramado leche. Ser gritoneado lo encoleriza, pero ya que es incapaz de expresar su ira, la empuja adentro y se siente culpable por derramar su leche. Si la ira es expresada directamente, la culpa puede desaparecer o el niño puede sentirse culpable de haberse enojado, dependiendo de la respuesta del progenitor.

El resentimiento es compañero de toda culpa. Si el niño no puede expresar su ira y se siente culpable, se resiente con el adulto (o quizás con otro niño) por este desagradable sentimiento. Usualmente, junto con el resentimiento, hay una demanda inexpresada. El niño puede resentirse con el progenitor por gritarle, y la demanda puede ser de que el padre sea más tolerante a su volcamiento de la leche.

El niño también está confuso sobre quién es responsable por una situación precipitante como el derramar leche, y prestamente asume la

culpa, siendo gritoneado continuamente por algo que él sabe que no hizo a propósito. Se echa la culpa y siente que es malo. Así la ira, la culpa, el resentimiento y la autoincriminación se tornan difusos y se mezclan con la autoimagen del niño. A algunos pequeños se les hace avergonzar por ser volcadores de leche, o cualquier otra cosa que hagan, y muy pronto empiezan a sentirse avergonzados de estar vivos.

Para aminorar sus sentimientos de culpa, el niño que se siente muy culpable puede ir por todos lados haciendo lo que imagina que los otros quieren que él haga, pero se siente resentido todo el tiempo. Está confuso e inseguro sobre lo que se espera de él, pero sabe a ciencia cierta que debe sepultar la ira y el enojo que lo roen por dentro. Hace lo imposible por agradar y se asimila a todos los que le rodean. Deja de sentirse diferenciado de las personas de su mundo, perdiendo totalmente su sentido del yo y de sus derechos.

Comprender algunos de los elementos que entran en el proceso de fabricación de culpa ayuda al terapeuta para guiar al niño a corregir las cosas. Un niño que ha desarrollado un patrón de esquivar la culpa tratando de no hacer nunca nada malo, necesita ayuda para separarse de la gente de su mundo. Necesita ayuda para descubrir quién es él, cuáles son sus necesidades, qué es lo que quiere. Necesita ayuda para aprender a verbalizar sus deseos, opiniones, pensamientos. Necesita ayuda para hacer elecciones claras y asumir la responsabilidad por ellas.

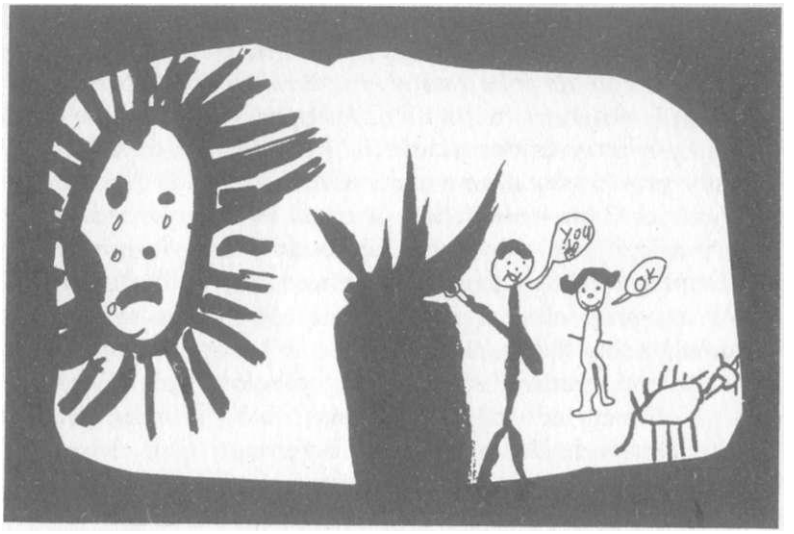
El niño necesita experimentar con la expresión de su ira, sus resentimientos y demandas. Mientras más directo pueda ser el niño con sus sentimientos de ira, menos culpa acumulará para debilitarlo e inmovilizarlo.

Ralph, de 7 años, era un incendiario. Cuando su madre lo trajo, me dijo que era un niño maltratado —un niño que había sido gravemente golpeado y lesionado desde los 2 hasta los 5 años, cuando ella había recibido una muy necesitada ayuda. Aunque ella ya no lo maltrataba, se sentía muy culpable y se reprochaba por su actual conducta de provocar incendios y su actitud generalmente hostil y beligerante.

En una sesión pedí a Ralph hacer un dibujo de él mismo provocando un incendio. Dibujó una gran fogata roja y un niño prendiéndola con un fósforo, diciendo: "Hazlo tú también" a otro niño que contesta: "De acuerdo". (Ralph explicó que provocaba incendios porque otro niño siempre se lo decía). La mitad del cuadro estaba ocupada con un dibujo de un gran sol llorando y frunciendo el ceño. Pedí a Ralph ser el niño del cuadro y decir qué se siente al prender fuego.

Ralph: Es un gran incendio. Me gusta hacerlo.

Ahora vas a ser el fuego. Simula que puedes hablar como el fuego. Di cómo eres.




Ralph: Soy un gran incendio. Un incendio *muy* grande. Pueden verme de todas partes.

¿Qué se siente al ser un incendio?

Ralph: ¡Fuerte!

Ahora serás el sol. ¿Qué dice el sol?

Ralph: (como sol) Estoy triste. Estoy llorando. Ralph va a meterse en un lío.

Sol, di eso a Ralph.

Ralph: (como sol hablando al niño incendiario del cuadro) Te meterás en muchos líos. Eres muy malo.

Sol, di a Ralph cómo va a meterse en problemas.

Ralph: (como sol) Oh, tu madre te matará, estará tan furiosa. (En seguida a mí) ¿Usted sabe que soy adoptado?

No, no lo sabía.

Ralph: Sí. Mi verdadera mamá tenía sólo 16 años cuando me tuvo y no podía cuidarme, así que mi mamá me tomó. Si yo le digo "mamá real" a mi mamá, ella llora.

¿Sientes miedo a veces de que tu madre vuelva a lastimarte como cuando eras pequeño?

Ralph: Sí, pero yo era malo. Todavía soy malo, pero ella ya no me maltrata.

Ralph era portador de sentimientos de culpa —aún se recriminaba por sus anteriores abusos. Continuamente ponía a prueba a su madre para ver si lo maltrataría y finalmente lo cedería a otra persona como había hecho su verdadera madre. El provocar incendios le hacía sentir fuerte y poderoso. A medida que comenzó a expresar su resentimiento,

ira y pena y que pudo sentir su propio derecho, valía y poder, su conducta hostil empezó a decrecer.

James, un niño de 9 años que se ensuciaba en los calzoncillos, expresó un día sus sentimientos de culpa cuando hizo una figura en arcilla de él y de su hermano y luego rompió la suya, dejando intacta la del hermano. Su hermano, 2 años mayor, lo fastidiaba por todo. James jamás se enojaba, pero me reveló que creía merecer esas provocaciones porque siempre se ensuciaba como un bebé. "Yo también lo molestaría si él lo hiciera". Su incapacidad para centrar su ira en el hermano era típica de su comportamiento general. Secretamente me confesó que pensaba que algo andaba mal en él "desde que nací". Se sentía culpable de estar vivo. A medida que James empezó a manifestar sus sentimientos a través de las numerosas técnicas de expresión, comenzó a ser más directo con sus sentimientos en casa. Un día su madre detuvo su terapia, diciendo: "Sólo está empeorando. Solía ser tan fácil de tratar. Ahora se encoleriza y golpea a su hermano e incluso nos contesta a mí y a su padre". No pude convencerla de que era mucho más saludable para el chico ser directo con sus sentimientos de ira que expresarlos reteniendo sus deposiciones y emporcando sus calzoncillos, y que su asertividad representaba sus nuevos sentimientos de autoestima.

Muchos de los adultos con quienes trabajo tienen mucha culpa rezagada desde su infancia. Los sentimientos de culpa que entraron furtivamente hace mucho tiempo, invadieron todas las áreas de su vida, ocasionándoles grandes pesares. Los sentimientos y mensajes de la infancia pueden acompañarnos por mucho tiempo e incluso afectarnos para siempre.

Un hombre que era incapaz de gozar una relación sexual, vino a verme acompañado por su esposa. Robert sufría de dolor en la ingle cada vez que tenía una erección. Había tratado de ignorarlo durante toda su vida sexual madura, pero ahora su matrimonio se estaba deteriorando a causa de ello. Había visto médicos, pero ninguno había encontrado el motivo de tal dolor.

En una de nuestras sesiones le pedí cerrar los ojos y fantasear este dolor, quedarse con él e informarme de cualquier pensamiento, idea, sensación o recuerdo fugaz que tuviera mientras lo hacía. Cuando estaba sentado con los ojos cerrados, de pronto recordó algo que había olvidado completamente hace mucho tiempo: "Recuerdo que cuando tenía 8 años desperté una noche con ganas de ir al baño. Pensé que era medianoche, pero no debe haber sido tan tarde ya que mi madre estaba en el living atendiendo a unos invitados. Medio dormido caminé desde mi alcoba hasta la sala. Tenía puesto el pijama. Cuando entré al living, mi madre clavó la mirada en mi ingle y quedó bo-

quiabierta. Gritó: '¡Robert! ¿Qué te pasa? ¿Qué estás haciendo?'. Me agarró y me sacó a tirones de la sala. No recuerdo qué sucedió después de eso, excepto que supongo que debo haber tenido una erección. ¡Dios! Puedo recordar cuán confundido y avergonzado me sentí".

Puede que la memoria de Robert no haya recapitulado la escena exacta (la memoria nunca lo hace) y tal vez éste no haya sido el único incidente que causó su actual dolor. Lo importante es que durante la terapia contactó algunos sentimientos que había sepultado cuando niño. Pudimos trabajar este recuerdo como podríamos hacerlo con un sueño, y él tuvo la oportunidad de enfrentarse con algunos sentimientos y conflictos hace mucho tiempo olvidados (pero que continuaban siendo incapacitantes). Tales sentimientos de culpa son con frecuencia devastadores. Puede que el recuerdo anterior se haya entretejido con una fantasía; tal vez Robert haya imaginado que a su madre le perturbó su erección cuando, en realidad, ella puede haberse molestado simplemente porque él salió de su dormitorio. Puede que ni siquiera haya mirado su ingle, aunque él recuerde que lo hizo. Antes de ese incidente, y ciertamente después, habían sucedido suficientes cosas como para reforzar los sentimientos de culpa que él tenía acerca de su pene erecto. Para que Robert pudiera gozar en su vida de sentimientos de autoestima, autoapoyo y bienestar, fue necesario que afloraran la vergüenza, la culpa y mucha ira y resentimientos sepultados, olvidados e inexpresados.

### *Autoestima; Autoconcepto; Autoimagen*

Siempre me han intranquilizado un poco las palabras como autoestima, autoconcepto, autoimagen. La estima se refiere al valor que damos a algo; un concepto es una idea, una noción, lo que nosotros pensamos. Una imagen es una representación de algo, no la cosa real. Las definiciones en la literatura referente a los niños son vagas y evasivas, y difieren según la interpretación individual. Muchos escritores evitan definir el autoconcepto, pero están listos para discutir las manifestaciones de un autoconcepto negativo y la necesidad de mejorar el autoconcepto de un niño.

Un bebé no nace con sentimientos negativos acerca de sí mismo. Todos los bebés piensan que son maravillosos. Sin embargo, lo que un niño siente acerca de sí mismo después de un tiempo, ciertamente está determinado en gran medida por los tempranos mensajes que capta sobre sí mismo de sus padres. En el análisis final, no obstante, es el mismo niño quien se traduce esos mensajes. El niño seleccionará del medio ambiente aquello que refuerce los mensajes paternos.

Haim Ginott, en *Between Parent and Child* (Entre padres e hijos) y

*Between Parent and Teenager* (Entre padres e hijos adolescentes), dice que cuando un niño sostiene que es estúpido, feo o malo, no hay nada que podamos decir o hacer para cambiar de inmediato su autoimagen. "La arraigada auto-opinión de una persona rechaza los intentos directos a ser alterada. Como un niño decía a su padre: 'Sé que es con buena intención, papi, pero no soy *tan* estúpido como para creerte cuando dices que soy inteligente´". Ginnot recomienda a los padres diferenciar entre alabanza generalizada y alabanza descriptiva. Si un padre dice: "Gracias por lavarme el auto. Me gusta como luce", tal vez el hijo se traduzca este mensaje como: "Puedo hacerlo bien lavando autos". Si el padre dice: "¡Qué chico tan maravillosos eres! ¡Eres el mejor lavador de autos del mundo!", puede que el hijo traduzca: "Sé que no soy tan maravilloso, así que debe estar tonteando".

No siempre es fácil encontrar el origen de la mala auto-opinión de un niño. A veces los mensajes que ha recibido son muy vagos y sutiles. A veces el niño los adorna con su propio material de fantasía. A veces resultan de o son reforzados por situaciones y acontecimientos sobre los cuales los padres no tuvieron control o nunca supieron. Si no por otra razón, la general falta de respeto de nuestra sociedad por los niños como seres humanos con derechos, sirve para deteriorar el sentido de autoestima de todos los niños.

La mayor parte de los niños con que trabajo en terapia y la mayoría de los niños emocionalmente perturbados que he tenido en cursos especiales, tienen una baja autoestima. Esto es de esperar, ya que la forma en que nos percibimos y valoramos determina en gran medida cómo nos comportamos, cómo enfrentamos la vida, cómo nos manejamos.

Los niños manifiestan su baja autoestima en muchas formas diferentes. Puede que ni siquiera estén *conscientes* de que no están conformes consigo mismos, aunque saben que algo anda mal. Algunas señales comunes son: lloriqueo, necesidad de ganar, hacer trampas en el juego, perfeccionismo, fanfarroneo exagerado, desprenderse de golosinas, dinero o juguetes, recurrir a trucos para atraer la atención como hacer el payaso, bufonear, provocar, desarrollar conductas antisociales, ser autocrítico, retraído o tímido, culpar de todo a los demás, inventar excusas para todo, estar continuamente disculpándose, ser temeroso de probar cosas nuevas, desconfiar de la gente, necesitar muchas cosas, conducirse a la defensiva, comer en exceso, complacer siempre, sentirse incapaz de elegir y tomar decisiones, nunca decir "No".

Esta lista incluye casi todos los tipos de conductas que pueden traer a un niño a terapia. Dado que nuestra sociedad valoriza a los astutos y ágiles, los niños torpes y lerdos tienen con frecuencia una

baja autoestima. Y así puede que sea la sociedad en general la que cause ese disminuido sentido de autovaloración. Aquellas personas que son más valoradas en nuestra cultura —la gente esbelta, atractiva, rica, de raza blanca— puede que no se sientan mejor consigo mismas que las más gordas, menos atractivas, más pobres y las que pertenecen a las minorías étnicas, pero es probable que la gente que se encuentra en las últimas categorías se afecte adversamente por los valores que impone nuestra sociedad.

Cuando veo a un niño en terapia, tengo la oportunidad de devolverle su yo, pues en cierto sentido un pobre autoconcepto es una pérdida de ego. Tengo una oportunidad de retornarlo al contacto con su propio potencial, de ayudarlo a sentirse a sus anchas en este mundo. Puedo ayudarle a renunciar a los mensajes negativos y re-formar los positivos. Al recuperar su sentido del yo, puede entregarse de lleno al proceso de explorar y descubrir todas las cosas de su mundo.

He aquí algunas pautas básicas para que los padres refuercen los sentimientos del yo de sus hijos:

Escuchar, reconocer y aceptar los sentimientos del niño.

Tratarlo con respeto. Aceptarlo como es.

Hacerle elogios específicos, al grano.

Ser sincero con él.

Usar mensajes "Yo" en lugar de mensajes "Tú": "Yo estoy molesto por el ruido de tu tocadiscos", en vez de "Tú eres tan bullicioso".

Ser específico en las críticas, en lugar de "Tú siempre..." o "Tú nunca...".

Darle responsabilidades, independencia y la libertad de elegir. Aunque necesite firmeza, reglas y controles, necesita con mucha mayor urgencia algún espacio en su vida para aprender a manejarse a sí mismo.

Involucrarlo en la resolución de problemas y la toma de decisiones que atañen a su propia vida. Respetar sus sentimientos, necesidades, deseos, sugerencias, sabiduría.

Permitirle experimentar, perseguir sus propios intereses, ser creativo o no.

Recordar el principio de unicidad: es maravilloso y sorprendente en su propia unicidad, aunque ésta pueda ser muy diferente de la nuestra.

Ser un buen modelo —pensar bien de nosotros mismos, hacer cosas para nosotros mismos.

Darse cuenta de que es bueno apreciarse. Es grandioso sentirse satisfecho con lo realizado. Es bueno encontrar placer para uno mismo.

Evitar ser criticón, dar muchos "deberías" y consejos innecesarios.

Tomarlo en serio. Aceptar su juicio; él sabe cuando no tiene hambre.

Si el niño expresa sentimientos negativos de sí mismo, el padre o terapeuta debe cuidarse de no contradecirlo. Por ejemplo, si una niña dice: "¡Soy tan fea!", uno podría estar tentado de decirle: "¡Oh, no! ¡Eres tan bonita!". Hacerlo sólo serviría para aumentar sus malos sentimientos de sí misma, no para cambiarlos, pues el mensaje implícito es: "Estás equivocada al creer que eres fea". El cambio debe venir desde adentro del niño, y esto sólo se puede lograr permitiendo y aceptando sus sentimientos negativos.

Una vez que tales sentimientos son expresados en forma abierta, pueden ser explorados plenamente. Si un niño dice que es un pésimo jugador de pelota, puedo pedirle que me diga cuán mal jugador es en realidad. Lo que sucede generalmente es que en algún momento él va a detenerse y decir: "Bueno, en realidad no soy tan malo", o tal vez: "Bien, no soy muy buen jugador de pelota, pero no lo hago mal nadando". Este es un buen ejemplo de la "teoría paradójica del cambio" de Arnold Beisser. En su artículo en *Gestalt Therapy Now* (Terapia gestáltica ahora), dice:

*El cambio ocurre cuando uno se convierte en lo que es, no cuando intenta convertirse en lo que no es*

> El cambio no se produce mediante un intento coercitivo del individuo o de alguna otra persona para cambiarlo, pero sí se produce si uno se toma el tiempo y hace el esfuerzo de estar donde está —estar completamente instalado en sus posiciones actuales. Rechazando el papel del agente de cambio hacemos posible un cambio ordenado y significativo, (p. 77)

Una chica de 7 años a quien yo atendía, hablaba constantemente de su popularidad entre los demás niños, de cuán inteligente era, de cómo siempre hacía todo mejor que los otros, etc. Un día empecé a contarle un cuento que comenzaba: "Erase una vez una niñita que nunca hacía bien las cosas". Me interrumpió para preguntarme el nombre de la niñita. Le dije que no estaba bien segura y le pedí que le pusiera algún nombre. Lo pensó un rato y después se indicó a sí misma, moviendo la cabeza enérgicamente, con los labios apretados. "¿Eres tú?". Muchos movimientos de cabeza ahora, un rictus desalentado. Este fue el inicio del tratamiento de sus verdaderos sentimientos de sí misma —y el comienzo del cambio. Los niños usan con frecuencia la frase: "Nunca hago nada bien", como una forma de expresar sentimientos negativos de sí mismos.

Los niños con baja autoestima necesitan muchas actividades que involucren experiencias sensoriales y que se centren en las semejanzas y diferencias entre ellos mismos y los objetos, animales, personas, frutas y vegetales. Mediante una percepción de las diferencias pueden comenzar a verse a sí mismos con una nueva apreciación y empezar a ver y acercarse a los demás y contactarse con éstos bajo la misma luz.

La percepción del cuerpo es básica para un sentido vigoroso del yo. Los ejercicios de relajación y respiración ayudan mucho, lo mismo que las experiencias de movimientos corporales. La imagen corporal es un aspecto importante de la autoaceptación. La mayoría de los niños con un bajo autoconcepto no sólo no están familiarizados con su cuerpo —lo que sienten, lo que pueden hacer—, sino que generalmente no les gusta como se ven (o como *piensan* que se ven). Por lo tanto, realizo muchas actividades que involucren hacer autorretratos, mirarse en el espejo, hablar a su imagen especular, mirar fotografías de cuando eran bebés, mirar fotografías que yo les tomo, dibujar una silueta del cuerpo en una gran hoja de papel, adentrarse en fantasía al interior dé su cuerpo, etc. A veces hago un retrato del niño en una gran hoja de papel y analizamos, mientras voy dibujando, cada facción, cada prenda de vestir, cada parte de su cuerpo. Los pequeños se deleitan con esta técnica.

Para ayudar a un niño a sentirse mejor respecto a sí mismo, necesitamos traerlo de vuelta a su yo. El primer y esencial paso en este proceso es que acepte sus sentimientos actuales —esos de vacío, de sentirse podrido y desesperado que tiene ahora. A medida que el niño acepta tales sentimientos, puede reencontrarse con sus sentidos, su cuerpo y todo lo que puede hacer con él. Puede aprender sobre sí mismo y su unicidad desde su interior, en lugar de a través de los juicios y opiniones de los demás, y comenzar a sentir una sensación de bienestar —que está bien ser quien es.

CAPÍTULO 11

# OTRAS CONSIDERACIONES

Hay actividades y enfoques que se adecúan mejor que otros a ciertas edades; algunos son más apropiados para escenarios de grupo en tanto que otros funcionan mejor en sesiones individuales. La mayoría de las técnicas se pueden *adaptar* a casi cualquier persona y cualquier tipo de situación. Resumo en seguida algunos de mis pensamientos y opiniones sobre métodos particularmente eficaces para tratar con varios niveles de edad, agrupamientos, escenarios, etc.

*Grupos*

Los grupos tienen la ventaja de ser una especie de pequeño mundo aislado donde se puede vivenciar la conducta vigente y ensayar las nuevas conductas. El trabajo de grupo es un escenario ideal para niños que necesitan practicar aptitudes de contacto. Es natural que la generalidad de los niños busquen a otros niños. El proveer un terreno a los que tienen dificultades para relacionarse con sus coetáneos, puede ayudarlos a descubrir y a trabajar lo que sea que haya bloqueado este proceso natural.

Pienso que cada terapeuta tiene que determinar el tamaño y tipo de grupo que considera más productivo; no se puede establecer una regla general para todos. En mi práctica con grupos he disfrutado de diversas situaciones y he descubierto mis propias preferencias. Cuando los niños son menores de 8 años, me gusta trabajar con otro terapeuta y prefiero que el grupo sea pequeño —de tres a seis chicos. Cuando son mayores, me inclino por grupos más grandes —entre seis y diez niños. Generalmente mis grupos se reúnen durante 90 minutos, aunque a veces eso parezca insuficiente.

Ciertos procedimientos y técnicas son especialmente eficaces en escenarios de grupo. Por lo general comienzo cada sesión haciendo rondas, cada niño se turna para informar acerca de sus sentimientos y percepción actuales y decir algo, si lo quiere, sobre cualquier cosa que le haya sucedido desde nuestra última reunión. Esta técnica es

particularmente útil para dar a cada niño la oportunidad de participar. A veces pido que las vueltas se centren sólo en el escenario actual, que cada niño informe acerca de su percepción del momento: lo que siente ahora, lo que siente en su cuerpo, lo que ve, lo que está pensando en este instante. Sin embargo, les dejo bien en claro que si algo que aconteció durante la semana aún los acompaña y no necesitan escarbarlo en su memoria, eso sin duda forma parte de su percepción actual. Con frecuencia llega a la sesión un niño irritado, ofendido o excitado por algo que sucedió justo antes de la reunión y necesita expresarlo para poder entregar toda su atención al grupo.

Generalmente las sesiones grupales con niños están estructuradas; es decir, yo tengo una idea bien precisa de qué haremos en tal sesión. Sin embargo, es importante ser abierto, flexible y creativo. Después de las rondas puedo preguntar al grupo si alguien desea compartir algo, hablar sobre algo, expresar algo que tiene en la mente o en sus sentimientos. A veces un niño presenta un problema que acarrea gran participación del resto del grupo. Por otra parte, puede que el problema sea algo que exija atención individual, en cuyo caso el niño y yo trabajamos juntos mientras los demás observan. Los grupos que se han estado reuniendo por algún tiempo se tornan más exigentes respecto a lo que pueden obtener de un grupo. Tales niños han hecho "trabajos", han pedido compartir las experiencias de otros chicos, han traído sus sueños para que los trabajemos, etc. Si en el curso de una sesión yo interrumpo la actividad grupal para trabajar con un niño, lo hago con la convicción de que, al mismo tiempo, los demás chicos recibirán muchos beneficios indirectos del trabajo del otro. Ruth Cohn, en su artículo "Terapia en Grupos: Sicoanalítica, Vivencial y Gestáltica", en *Gestalt Therapy Now* (Terapia gestáltica ahora), escribe:

> He dado talleres sobre "Cinco Modelos de Interacción Grupal", los que han incluido los modelos de terapia vivencial, analítico y gestáltico, junto con el grupo T y mi propio enfoque interaccional temático-centrado. En estos talleros, a los alumnos se les llevó a vivenciar cada modelo demostrado haciéndolos participar. Invariablemente, los grupos reaccionaron con el máximo envolvimiento personal en el taller de terapia gestáltica, a pesar de que la mayor parte del tiempo eran espectadores más que participantes interactuantes. Observar el dramático diálogo terapéutico tuvo mayor impacto que el intercambio de interacción personal. La zambullida vertical del paciente en. emociones anteriormente esquivadas pareció conmover al grupo de observadores en el más auténtico sentido de identificación y purificación de una tragedia griega. Los miembros de este coro griego parecían realmente

> vivenciar, dentro de ellos mismos, los sentimientos trágicos y jubilosos de las respuestas del paciente. (p. 138)

Encuentro que esto es igualmente cierto con grupos de niños de cualquier edad: lo que hago con un individuo también tiene impacto y sentido para los observadores.

Los temas son especialmente adecuados para los escenarios de grupo. Los niños, después de haber captado la idea, muchas veces me han sugerido sus propios temas. Un buen ejemplo de tema es "El Ridículo" o "Que Se Rían De Uno". En una sesión hablamos de qué significaba eso para cada uno de nosotros, si lo habíamos experimentado alguna vez, qué hacíamos cuando lo vivenciábamos, cómo nos sentíamos, y la diferencia entre nuestros sentimientos y nuestras acciones. Hablamos sobre hacerlo a los demás. Después todos cerraron los ojos y les pedí contactarse con alguna ocasión en que recordaran haber sentido que se reían, mofaban o burlaban de ellos. Les pedí inventar una situación si no podían recordar alguna o si es que nunca les había sucedido. Impulsé su evocación con preguntas e insinuaciones tales como: "¿Qué está sucediendo —cuál es la situación? ¿Quién está involucrado —quién está allí? ¿Hay otros observando? ¿Qué sientes? Trata de meterte en los sentimientos que estás experimentando al ver que se ríen de ti". Luego los niños hicieron dibujos de sus sentimientos, o del incidente, y después los compartimos y comentamos. Ellos hablaron tranquilamente, compartieron en forma intensa y escucharon con atención.

A veces sólo tenemos tiempo para dejar que cada niño comparta sus expresiones creativas (jamás forzando a aquellos que no quieren hacerlo), o para compartir los sentimientos y experiencias provocados por un ejercicio específico. En otras ocasiones nos dejamos tiempo para trabajar más a fondo con uno o más niños. Si es necesario, continuamos el trabajo en la reunión siguiente. Puedo decir: "Es posible que en la próxima sesión tengamos que trabajar con el sentimiento de soledad que expresaste mientras hablabas de tu figura de arcilla". Pero ninguna actividad preplaneada tiene prioridad sobre cualquier cosa importante que pueda estar ocurriendo ahora dentro del grupo o con un niño específico.

El proceso grupal es el aspecto más valioso del trabajo con grupos de niños. La forma en que se vivencian, reaccionan y se relacionan en el grupo de terapia, demuestra abiertamente cómo son en general sus relaciones interpersonales.

El grupo es un lugar para que el niño se percate de cómo interactúa con otros niños, para que aprenda a responsabilizarse por lo que hace y experimente con conductas nuevas. Además, cada niño

necesita relacionarse con otros niños, saber que hay otros que tienen sentimientos y problemas similares.

Dar a los niños la oportunidad de jugar entre ellos les entrega experiencias fundamentales de interrelación. A veces el grupo puede jugar en conjunto, y otras puede ser dividido en pares y tríos. En una de mis sesiones grupales traje varios juegos sencillos como naipes, gato tridimensional, *Blockhead,* palillos chinos, dominós. Los niños, entre 10 y 12 años, fueron divididos en pares y a cada pareja se le dio un juego. Pusimos un *timer* de cocina para 10 minutos. Cuando éste sonaba, se rotaban los juegos y las parejas. Después de este tiempo de juego, hablamos de la experiencia. He aquí algunos de los comentarios:

Esta es la primera vez que juego naipes con un chico. Tuve que enseñarle. ¡Fue estupendo!

¡Soy el primer niño que sabe jugar al naipe!

Perdí y me sentí pésimo. Me alegré cuando sonó el *timer.*

Chris hizo trampas, pero dejó de hacerlo cuando le dije que no me gustaba.

Conmigo no hizo trampas. Fue realmente cooperativo.

Tuve problemas con los naipes, pero Susan me ayudó.

El tono general de los niños fue cortés y tolerante. Un aire de contento y calma invadió la sala durante y después del período de juego. También hubo mucha bulla —el tipo de bulla que uno oye cuando la gente conversa.

Podemos usar el grupo para tratar las proyecciones del niño. Si dice: "¡No me gusta como él me mira!", le pido que describa lo que imagina que le está diciendo con esa mirada y luego se lo diga a sí mismo de modo que pueda ver si proyectó la expresión facial del otro niño para sustentar su propia autocrítica. He aquí el intercambio que se podría producir:

Phillip: ¡No me gusta la forma en que me está mirando Alien!

¿Qué imaginas que te está diciendo con esa mirada?

Phillip: Está diciendo: "¡Eres estúpido!".

Phillip, simula que estás sentado en ese cojín e insúltate con esas palabras: "Eres estúpido".

Phillip: (al cojín) ¡Eres estúpido!

¿Tienes una voz interior que a veces te dice eso?

Phillip: Sí.

Los niños necesitan aprender que ver un gesto facial no es lo mismo que conocer los pensamientos de una persona. Es posible que el otro niño estuviera con dolor de estómago. A veces, sin embargo, el otro chico en realidad está sintiendo lo que el primero imaginó y esto también debe verificarse con aquel niño.

Podemos examinar las introyecciones del niño ayudándole a renunciar a lo que no es adecuado. Podríamos jugar un juego en el que cada persona del grupo desempeñe el papel de su propio padre (o madre), *sea* su progenitor en una fingida sesión grupal y lo represente o nos cuente de su "hijo". Esta actividad mejora muchísimo si el líder se entrega a ella de lleno.

John Enright, en su ensayo "Introducción a las Técnicas Gestálticas", en *Gestalt Therapy Now,* describe cómo utiliza las siguientes técnicas en la terapia de grupo para mejorar el percatarse, la responsabilidad y las capacidades para escuchar. Todas estas técnicas se pueden aplicar eficazmente a los niños.

1) Decir a los niños que hablen directamente entre ellos antes que acusarse con el terapeuta. "¡El me empujó!" se convierte en "¡No me gusta que me andes empujando!". Poder y fortaleza se ponen en evidencia en la última declaración; quejumbre y debilidad son características de la primera.

2) Un buen ejercicio para ayudar a los niños a practicar el trato directo es hacer que cada uno recorra la sala formulando declaraciones a cada persona, tales como: "Lo que me gusta de ti es...; algo que me irrita en ti es...". O: "Algo que me gustaría que supieras sobre mí es...; algo que no quiero que sepas sobre mí es...".

3) Instruir a los niños para que reemplacen sus declaraciones por preguntas. Muchas preguntas enmascaran declaraciones implícitas. Por ejemplo, "¿Por qué me empujaste?" significa realmente "No me gusta que me empujes". Esto no sólo fortalece al niño empujado, quien ha hecho una clara afirmación, sino también al que lo empujó, ya que éste debe encontrar algún otro medio de comunicarse aparte del indirecto y tortuoso empujón. El terapeuta puede instruirlo para que formule una declaración propia en reemplazo de la comunicación enmascarada original.

4) Poner atención a cómo los niños se escuchan entre sí. Esto es vital en un grupo donde los niños interrumpen con frecuencia, se retraen a ensoñaciones o desorganizan a través de otros medios: conversando con otros niños, golpeando, haciendo ruidos, correteando. Puede ser útil prestar atención al que interrumpe. Interrumpir u otras formas de no escuchar son mensajes tortuosos e indirectos que necesitan traducirse en afirmaciones directas tales como: "Estoy aburrido", "Necesito un poco de atención", etc. Hay veces en que he pedido a un interruptor que salga de la sala hasta que se sienta listo para reintegrarse. Las interrupciones pueden ser molestas tanto para los niños como para mí.

Generalmente establecemos reglas para el grupo, como que una persona no sea interrumpida hasta que termine de hablar. Con fre-

cuencia el grupo mismo monitorea y pone en vigor estas normas, denunciando al niño que interrumpe continuamente. Si todo el grupo es desorganizador, entonces vendría al caso que el terapeuta revisara bien qué está haciendo *él.* Su rol es muy importante en los escenarios de grupo. Es él quien debe establecer el tono del grupo como un lugar donde los niños puedan sentirse seguros y aceptados. Precisa ser un modelo para que los chicos sigan su ejemplo.

También es importante que el terapeuta participe en el máximo de actividades con los niños. Cuando jugamos, representamos personajes o contamos cuentos, yo tomo mi turno. Si no deseo participar en algún ejercicio específico, hago una declaración positiva al respecto. Encuentro que suceden muchas más cosas cuando me involucro en las actividades, entrego de mí misma y comparto mi percepción y sentimientos actuales.

El terapeuta debe estar continuamente alerta a y consciente de cada niño. Si un niño está visiblemente perturbado u ofendido, el terapeuta debe ser capaz de sentirlo. Es esencial que el grupo sea un lugar en el que los niños puedan confiar y donde nada dañino para ninguno de ellos se le pase por alto al profesional.

Las sesiones grupales deberían ser experiencias placenteras. Una sesión satisfactoria es aquella en que cada niño se siente interesado, interesante, seguro y aceptado. Cuando el niño se sienta más libre para revelar de sí mismo y sus emociones, pensamientos y opiniones, y cuando sepa que va a encontrar apoyo y conexión en el terapeuta y en los demás chicos, se fortalecerá interiormente.

Generalmente dejo un tiempo de cierre para cada reunión grupal. Este es un lapso en que los niños pueden hacer algún comentario sobre la actividad o la sesión, decir algo que necesitan comunicar a alguien en la sala, informar cómo se sienten y expresar cualquier apreciación, resentimiento o deseo. Es típico que en las sesiones iniciales los niños digan muy pocas cosas durante el tiempo de cierre, pero a medida que pasa el tiempo y empiezan a sentirse cómodos consigo mismos y con los demás, este lapso se convierte en parte integral e importante del proceso terapéutico del grupo.

*Adolescentes*

Muchos terapeutas sienten que el adolescente perturbado es víctima de una situación familiar y que, a menos que la familia pase por un cambio terapéutico, no es mucho lo que se puede hacer por el infortunado niño. Pero mis sentimientos sobre este grupo etario no difieren de los de otros grupos. Todos los niños se pueden beneficiar con el tipo de experiencia de autoapoyo que puede brindar un tera-

peuta. Mientras mayor es el niño, más madurez y conocimientos aporta al proceso terapéutico.

Las sesiones familiares, cuando son posibles, están bien, pero no deberían impedir trabajar con el joven en forma individual. La sesión familiar es un lugar para poner al descubierto las dinámicas de interacción y comunicación que se producen dentro de la familia. Sin embargo, el adolescente perturbado puede hacer mucho por sí mismo. Como ya es casi un adulto, ha introyectado muchos mensajes erróneos que afectan sus sentimientos de sí mismo. Tiene muchos sentimientos, recuerdos y fantasías de su pasado que bloquean su flujo natural. Tiene una profundidad de sentimientos que encuentra difícil compartir con su familia. Necesita ayuda para expresar sus sentimientos de angustia, soledad, frustración, baja autoestima, confusión sexual y temor. Necesita ver de qué modo se puede responsabilizar por su propia vida tanto como le sea posible, y en qué forma está interrumpiendo su propio flujo organísmico.

Muchos adolescentes son reacios a recibir intervención terapéutica (aunque hay otros que la solicitan). Los padres los traen porque las cosas han empeorado tanto en la familia, que sienten haber llegado a un callejón sin salida. O a veces una orden judicial exige que obtengan orientación. En la primera sesión generalmente puedo ver que las percepciones del niño sobre la vida son tan diferentes de las de sus padres que les impiden dialogar. Para los niños que se resisten a la terapia, es particularmente importante saber que estoy escuchando estas dos visiones divergentes de la vida. Sólo cuando cada uno puede comenzar a oír lo que el otro tiene que decir, cuando los miembros de la familia pueden al menos iniciar un diálogo y compartir sentimientos armónicamente, puede empezar a suceder algo constructivo dentro de la familia.

Yo soy muy directa en estas situaciones. Si un miembro de la familia se ha obstinado tanto en imponer su posición que ni siquiera ha escuchado lo que otro tiene que decir, yo rápidamente se lo señalo a uno de los padres o al niño. También debo cerciorarme de que los mensajes y sentimientos subyacentes sean puestos en conocimiento de todos. Si un padre dice a su hija: "No me gusta como te vistes", tanto él como ella necesitan saber si lo que él quiere decir es: "No me agrada la forma en que haces alarde de tus pechos nacientes" o "Quisiera conservarte como mi pequeñita". Bajo ese mensaje podría haber un "Me preocupa tu seguridad y que seas derrotada por ese mundo de allá afuera". Este padre también necesita saber si su mensaje es recibido por su hija como "Tú no me agradas o no te tengo confianza".

Creo que la mayoría de los padres de adolescentes son reacios a que sus hijos crezcan. Los padres amorosos temen entregar sus hijos

al mundo, y sin embargo, deben hacerlo. Una y otra vez me encuentro tomando una posición en este problema con los padres. No pueden responsabilizarse por el trabajo escolar, amigos o planes futuros de sus hijos. No pueden rondarlos para asegurarse de que no anden haciendo el amor, fumando marihuana, bebiendo, etc. Lo que sí pueden hacer es establecer sus posiciones sobre estos asuntos. También pueden esperar que sus hijos participen en el manejo del hogar donde viven, pueden negociar ciertos límites que consideren importantes y pueden estar disponibles para entregar amor y apoyo. Pero también deben empezar a soltar riendas y ver a su hijo o hija como un ser humano individual y con derechos.

A veces digo al adolescente reacio: "Ya que estarás viniendo a verme por algún tiempo, usemos ese tiempo para descubrir algo de ti". Con frecuencia uso tests sicológicos proyectivos para dar a estos jóvenes la oportunidad de aceptar o rechazar aseveraciones hechas como interpretaciones sobre ellos. *Signos del Zodíaco,* un libro de astrología, es un entretenido punto de partida para hablar acerca del yo. Leo un párrafo escrito en este libro sobre el signo de un individuo y luego discutimos si, en su opinión, le calza o no.

Una vez fui invitada a visitar y trabajar en un hogar para "delincuentes adolescentes". Fui recibida por un revoltijo de jóvenes que mostraban ya sea hostilidad o indiferencia. Me presenté diciéndoles que podía sentir su rechazo y desconfianza, pero ya que se me había solicitado venir y realizar una labor, haría lo mejor a mi alcance. Expliqué un poco el uso de la fantasía y dibujos para ayudarlos a conocerse mejor a sí mismos y luego presenté un ejercicio en que les pedí cerrar los ojos y visualizarse como personas muy débiles en términos de colores, líneas y formas. Así es como los instruí:

Visualízate sintiéndote muy débil. La debilidad puede significar diferentes cosas para diferentes individuos. Sólo toma lo que significa para ti. Si tuvieras que representarte como una persona débil en un papel, ¿qué colores usarías?, ¿qué formas, qué tipos de líneas podrías ver? ¿Usarías toda la hoja o sólo una parte? ¿Dibujarías cargado o suave sobre el papel? ¿Te viene a la mente algún símbolo de tu debilidad? Si no se te ocurre nada, sólo elige un color que te parezca débil y deja que tu mano se deslice sobre la hoja. Cuando empieces, algo aparecerá. Siéntete libre de agregar cualquier cosa mientras lo haces. En cuanto estés listo puedes comenzar.

Después de un rato hice un ejercicio similar, pidiéndoles dibujarse a sí mismos como personas muy fuertes. Muchos se marcharon, desinteresados. Varios se quedaron y lo hicieron. Cuando terminamos, compartimos nuestros dibujos y seguí trabajando con varips voluntarios. Mientras trabajábamos, los que estaban desinteresados empe-

zaron a regresar, quizás picados por la curiosidad. Nos escucharon callados y atentos. Cuando terminamos, un chico que no había participado me dijo: "Espero que regrese... me habría gustado hacer ese dibujo".

En una sesión individual, un joven de 17 años habló de sus deseos de suicidarse sólo después de haber hecho la fantasía del rosal y haber dibujado sus ramas como muertas. Una muchacha de 15 años habló de sus profundos sentimientos de dolor por el rechazo de su padre; ella se franqueó conmigo sólo después de haber contado a la ligera una historia, mientras miraba una lámina del *Test de Apercepción Temática,* sobre un hombre que no quería oír a su esposa. Este tipo de experiencia no es infrecuente; es típico de las aperturas que se producen mediante el uso de las técnicas proyectivo-expresivas.

Muchos adolescentes vienen voluntariamente a terapia, y muchos otros continúan voluntariamente aunque al principio se hayan resistido. Los jóvenes tienen muchas preocupaciones que les cuesta compartir con otros. Una muchacha de 16 años dijo:

"Puedo hablar con cualquier persona, como contarle sobre mí, lo que hago, sobre un montón de cosas. Pero cuando se llega a hablar de ciertas cosas, no es tan fácil. Me resulta imposible decir a esa persona con quien puedo hablar de todo, o a mis amigos o a mamá o papá, que me siento insegura, que siento como si en realidad no tuviera amigos. No puedo contarles cosas como ésas, no puedo decir lo que estoy sintiendo, lo que soy *yo* realmente, lo que *realmente* hay dentro de mí. Especialmente no puedo contárselo a mis padres. Ni siquiera puedo decirles cosas que puedo contar a mis amigos".

Lo que dijo esta joven es típico de lo que muchos jóvenes me han contado. Conversé con otra jovencita de un grupo mío acerca de sus sentimientos sobre el valor de éste. Ella dijo:

"El grupo es bueno por muchas razones. Puedo hablar de cosas que cuesta hablar en otras partes. Y el autodescubrimiento —puedo empezar a descubrirme a mí misma. Pienso que ni *yo* misma me conozco. No sé echar fuera las cosas que siento —expresarlas. Es difícil. Como lo que pienso de mí. Lo que siento de mí. Como si me sintiera realmente destartalada. Sé que si pudiera sentirme realmente a gusto conmigo podría ser una persona mucho mejor. Pero no creo sentirme realmente bien conmigo misma. Todo el mundo cree que tengo muchos amigos, pero me siento verdaderamente insegura de ellos. Siempre parece como si todos los demás tuvieran muchos amigos —siempre están haciendo algo, siempre juntándose, cosas así. Veo a otros amigos que tienen eso y siento envidia. No creo tenerlo. Quizás no encajo con uno o los otros tipos de grupos, como uno que tiene gente falsa, gente que hace mucho teatro para todos, y los otros son

personas tan abiertas que no les importa lo que los demás piensen y a veces actúan en forma extraña. Yo estoy como al medio. El grupo es un lugar agradable para estar, me siento verdaderamente cómoda y lo espero con gusto. Uno sabe que la gente se interesa de veras por lo que tienes que decir y por tus sentimientos".

Cuando trabajo con adolescentes, encuentro que ellos aprecian que les explique en qué consiste la terapia. Quieren saber cómo iré ayudándoles a encontrarse a sí mismos y el bien que les hará. He aquí una muestra de lo conversado con una joven clienta:

Rachel: ¿Qué hace usted cuando se va descubriendo a sí misma, su yo interior? ¿Cómo lo hace para conseguirlo?

Bueno, es asunto de tener claras las cosas que uno piensa, las cosas que a uno le gustan, lo que siente y cómo está en el mundo —cuál es tu posición con tus amigos, tus padres, tus maestros. También es tener claro qué está pasándote, qué te hace hacer lo que haces. Por ejemplo, ¿recuerdas cuando en nuestro grupo Chris habló de su novio —cómo la hizo sentirse mal y sin embargo ella no quería romper con él? Mientras yo trabajaba con ella, descubrió que aunque no le gustaba lo que estaba ocurriendo, no quería terminar la relación, porque el solo hecho de tenerla le daba seguridad.

Rachel: Sí, Chris se quejaba de eso y después descubrió que ella misma había elegido estar con él.

Correcto. Al explorar sus sentimientos lo descubrimos. Ella se abrió con tan sólo decirnos lo que sentía. ¡Nadie sabía que no le gustaba andar con él! Fuimos los primeros en saberlo.

Rachel: Parece que sintió un gran alivio al contárnoslo. Eso es lo que yo siento a veces.

Tú sabes como se siente eso. Además, el que se abriera así le evita bloquearse. Cuando nos guardamos demasiadas cosas, nos bloqueamos, quedamos llenos de nudos y es difícil crecer plenamente y sentirnos fuertes en nuestro interior. Ahora podemos comenzar a mirar qué hay en ella y en su vida que la hace mantener una relación penosa sólo por seguridad. Podemos mirar eso de modo que ella quizás pueda empezar a encontrar formas de sentirse segura que sean mejores que la que está empleando, o tal vez pueda decidir afrontar el riesgo y permitirse sentirse insegura.

Rachel: Quizás se sentía insegura cuando pequeña y tiene temor a sentirlo nuevamente.

Correcto. Has descubierto que ahora haces algunas cosas debido a lo que sentiste o te sucedió cuando eras menor. Y cada vez vas descubriendo algo nuevo sobre ti misma o se te aclara realmente lo que estás haciendo y cómo eres, te abres a un nuevo crecimiento y a nuevas opciones. Nunca permanecemos inmóviles; mientras más sabemos de

nosotros mismos, más se nos abren las cosas. Y podemos empezar a sentirnos más fuertes, más centrados, más en paz.

Rachel: A veces hacemos cosas como dibujar y descubro cosas sobre mí misma que pensaba que ya sabía, pero que parecen diferentes cuando las hago de esa manera. Como cuando dibujamos la ira. Yo creía que sabía cómo era cuando estaba furiosa. La dibujé porque la conocía. Pero mientras lo hacía surgieron cosas en que nunca había pensado

¿Puedes recordar algunas?

Rachel: Bien, recuerdo que dibujé una gran explosión porque eso es lo que sucede cuando me enojo. Realmente exploto, especialmente con mi madre. Creo que me pongo destructiva... nada bueno resulta de eso. Cuando lo comenté, recuerdo haberme sentido como un ratoncito o una ardilla hámster y que mis padres estaban pinchándome y punzándome cuando estaban enojados conmigo o criticándome o sermoneándome. Ellos *en verdad* no me pellizcan, pero lo *siento* así. Y siento como que no me puedo defender. Yo *sé* lo que siento, pero no puedo decirlo de modo que tenga algún sentido, así que termino totalmente descontrolada. Es como si estuvieran atacándome y yo soy una ratita y debo retroceder y retroceder y no tengo donde llegar, ¡así que exploto! Doy alaridos, lloro y grito. Desearía poder controlar la situación, estar serena. Quiero trabajar eso un poco más.

Claro, lo haremos si quieres.

La escuela, los amigos, los padres, sentirse diferente, la ira, sentirse tonto, no cumplir las expectativas propias ni de los padres —éstos son sólo algunos de los problemas que preocupan a los jóvenes. El cuerpo y la sexualidad también son preocupaciones importantes. Una de las cosas que descubrí fue que los adolescentes con que trabajé no pusieron sobre el tapete el tema del sexo o de la imagen corporal a menos que yo lo hiciera.

Hice un taller de día completo, con otra terapeuta, con un grupo de 18 jovencitas de 14 a 17 años, sobre el tema de la sexualidad. El taller fue organizado por una agencia comunitaria y estaba abierto al público en forma gratuita para los participantes. Las niñas llegaron solas, o de a dos o tres. Eran de diferentes medios religiosos, económicos y culturales. La mayoría no se conocía entre sí ni a nosotras. Estaban sentadas esperando que comenzáramos.

Después de presentarnos empezamos con una serie de experiencias de fantasía que comprendían contactarse con acontecimientos primarios: el primer recuerdo, el primer recuerdo de ser mujer, la primera menstruación, etc. El primer panel fue para todo el grupo, los otros fueron para grupos pequeños de cuatro y cinco. Tras una muy franca discusión de sentimientos sobre la menstruación, presentamos el si-

guiente primer recuerdo: "Cierra de nuevo los ojos y vuelve a la época en que recuerdas haberte masturbado por primera vez. ¿Puedes recordar cuando te tocaste por primera vez, cuáles fueron las sensaciones, cómo te sentiste al respecto, qué sucedió? Si no puedes recordarlo, contáctate con la primera vez que oíste hablar de eso y qué sentiste".

A la palabra "masturbación", todas las muchachas se irguieron en sus asientos y abrieron los ojos. Las reacciones fueron de risitas, vergüenza, incomodidad, temores, horror, negación. Les dije que todas ellas se habían masturbado cuando eran bebés; que todos los bebés descubren los placeres sensuales de su propio cuerpo. Si ya no se masturbaban o lo habían olvidado o sentían desconcierto o vergüenza, era porque habían recibido algún tipo de mensaje de que estaba mal tocar y conocer nuestro propio cuerpo y sentir sensaciones de placer.

Lo que siguió fue una de las más emocionantes, abiertas y veraces discusiones sobre sexualidad que me ha tocado vivir. Todas estas niñas habían participado en las clases de educación sexual de sus respectivos colegios, pero las cosas que querían saber, las preguntas y confusiones, los conflictos y sentimientos más profundos que sentían, no eran cubiertos en estas clases.

Desde entonces saco el tema de la sexualidad con los adolescentes que debo tratar. Si espero que ellos lo mencionen, puedo esperar para siempre. Hago lo mismo con niños y niñas, en sesiones individuales y en grupos. Les cuento de mi experiencia en el taller y hago una variedad de ejercicios para ayudarlos a sentirse cómodos para hablar, compartir y preguntar. He aquí algunos:

Pida a los miembros de un grupo que escriban o dicten, mientras usted escribe, todas las palabras que hayan oído para nombrar o describir los genitales femeninos, los genitales masculinos, los senos, el acto sexual, la masturbación, etc. Mire estas palabras, léalas en voz alta, hable de cómo afectan sus sentimientos acerca del sexo y los cuerpos.

Pida a los miembros de un grupo que escriban en una hoja de papel algún secreto concerniente a la sexualidad: algo que hicieron una vez y nunca lo contaron, algo que una vez les sucedió, algo que querrían saber pero que no tienen el valor para preguntarlo, etc. Estas hojas no llevan firma. Póngalas al medio de la sala y haga que cada persona tome una y la lea. La participación y discusión que sigue siempre es valiosa y conmovedora. Según las reglas de este "juego", no se permite identificarse a la persona que escribió la declaración o pregunta específica.

Vuelva a los primeros recuerdos, como ya se describió. Junto con el primer recuerdo de ser mujer u hombre y el primer recuerdo de menstruación y masturbación, se puede incluir el primer recuerdo de

polución nocturna, el primer recuerdo de erección, el primer recuerdo de contacto sexual con otra persona.

Pídales dibujar lo que *sienten* sobre su cuerpo en colores, líneas y formas. Siempre comience estos ejercicios con los ojos cerrados y algún tipo de experiencia respiratorio-meditativa.

Hágalos dibujar lo que sienten sobre su propia sexualidad o en qué punto están con su sexualidad —"¿Qué tal te sientes como mujer? ¿Qué tal te sientes como hombre?".

Hágalos dibujar cómo son con los miembros del sexo opuesto y con los de su propio sexo.

Hágalos dibujar cómo imaginan que los ven las personas del sexo opuesto y las de su mismo sexo.

Lea un poema concerniente a algún aspecto de la sexualidad mientras la persona o el grupo escucha con los ojos cerrados. Hágalos dibujar cualquier sentimiento que surja del poema o cualquier cosa que éste les evoque. El libro *Male and Fémale Under 18* (Hombres y mujeres menores de 18 años) contiene muchos hermosos poemas escritos por jóvenes acerca de sus roles sexuales en el mundo de hoy.

La imagen corporal tiene gran importancia para los adolescentes, y también es un tema que no mencionan con facilidad. He descubierto que jóvenes y jovencitas se preocupan de cómo lucen. A veces les pido dibujar un cuadro de cómo creen que lucen, y otro de cómo les gustaría lucir. O les pido dibujar su cuerpo, exagerando aquellas partes que les desagradan. A veces hago un ejercicio de fantasía pidiéndoles imaginar que están en un cuarto oscuro y que empiezan a caminar hacia un área iluminada donde encuentran un gran espejo de cuerpo entero. Se paran frente al espejo e inician un diálogo con su propia imagen acerca de su cuerpo. Estos ejercicios ayudan a los adolescentes a comunicar sentimientos que les cuesta compartir. También pasamos algún tiempo hablando de la influencia de la publicidad sobre nuestros sentimientos de cómo deberíamos lucir.

El adolescente se afecta mucho por las realidades del mundo. Mientras el niño pequeño parece librarse de enfrentar el mundo por medio del juego —una actividad que los adultos aceptan como normal en los menores—, el adolescente sabe que pronto será lanzado al mundo para labrarse su propio camino. El ansia la libertad e independencia de la edad adulta, y a la vez está temeroso y angustiado por sí mismo. Muchos jóvenes hacen intentos por aprender a manejarse en el mundo —tratan de encontrar empleos, tomar sus propias decisiones y experimentar con su independencia. Pero la mayoría son ignorados, rechazados, no tomados en serio.

Encuentro que los adolescentes son inteligentes y mucho más sabios de lo que la sociedad reconoce. Ellos me enseñan mucho sobre

la vida. Pero hay muchos que están confundidos y perplejos por los enredados mensajes que reciben acerca de sí mismos de parte de sus padres y de la sociedad —mensajes que menosprecian sus capacidades y sabiduría. A veces se angustian, se deprimen, se preocupan y se atemorizan por sí mismos y la vida, especialmente por el futuro. Algunos asumen una actitud indiferente de "No me importa". Otros se rebelan abiertamente. Algunos luchan duro para afirmar su propio punto de vista. Los que vienen a terapia tienen la oportunidad de aclarar quiénes son, sus necesidades y sus deseos. Pueden ganar fortaleza para encarar los problemas y conflictos de ese mundo que deberán enfrentar.

*Adultos*

Muchos de estos enfoques y técnicas, tal como se presentan aquí, son útiles con adultos, o se pueden usar fácilmente con pequeños cambios o modificaciones.

Dado que generalmente los adultos vienen a trabajar con un programa establecido, por lo común no necesito introducir muchas técnicas proyectivas. No obstante, si alguno parece estar en blanco sobre qué es lo siguiente que debe hacer en su trabajo, puedo presentarle una técnica como método para traer a primer plano algún material inconcluso. Esto también sirve para un grupo en que todos están esperando que alguien se decida a comenzar.

Así como puedo determinar que un niño específico necesita más experiencia de trabajo corporal o sensaciones táctiles o ejercicios y juegos que involucren hacer afirmaciones específicas de elección, puedo tomar igual determinación con un adulto. Un adulto que habla incesantemente y tiene problemas para permanecer en contacto con sus sensaciones corporales, sacará gran provecho, por ejemplo, trabajando con arcilla.

A menudo en el transcurso del trabajo, sé que el uso de una determinada técnica mejorará y clarificará el trabajo. Una mujer tenía problemas para describir las sensaciones en su tórax. Cuando lo dibujó en colores, líneas y formas, el trabajo fluyó fácilmente. Muchos terapeutas encuentran útil el uso de imágenes de fantasía. Un hombre que tenía dificultades para dialogar con aquella parte suya que le hacía comer en exceso, lo halló más fácil cuando creó una imagen visual de un cerdo muy gordo con quien conversar. Alguien que estaba trabajando un dolor de cabeza, vio este dolor como un pesado martillo, y esta imagen le ayudó a trabajar con una nueva claridad.

Gran parte de lo que tratamos en terapia se relaciona con recuerdos, experiencias, introyecciones de la niñez. Muchos de nosotros

aún hacemos las cosas que hacíamos cuando niños —ésas que necesitábamos para sobrevivir, para abrirnos paso. Esas eran las únicas cosas que sabíamos hacer en esa etapa. Puede que aún las estemos haciendo, aunque ahora quizás sean inadecuadas e interfieran grandemente con nuestra vida. Una clienta mía estaba trabajando en aquella parte suya que le impedía realizar los tipos de actividades físicas que deseaba hacer. Por ejemplo, quería esquiar pero tenía miedo. En el transcurso del trabajo, descubrió que una parte suya era una niñita muy miedosa. Las dos conversamos con esta niñita, primero ella y luego yo. A esta parte-niñita le costaba expresarse, así que le pedí dibujar un cuadro de cómo era sentirse asustada. De este dibujo surgió mucho material que se relacionaba directamente con su necesidad de mantenerse protegida. Cuando sacamos esto a la superficie, mi clienta pudo empezar a ver la separación de su experiencia del yo *entonces y ahora.*

*El Adulto Mayor*

No me agrada diferenciar al adulto mayor en una categoría especial. Sin embargo, sé que ahora necesitamos hacerlo de una manera diferente —no poner aparte a las personas mayores, sino empezar a entender algo sobre la vejez y todos los mitos que la rodean. Por largo tiempo los terapeutas han trabajado con vacilación con la gente mayor, como si fuera demasiado tarde para hacer algo. Ahora reconocemos que esta idea es otro concepto errado y otra forma de opresión sutil, y estamos enfocando el proceso de envejecimiento desde un nuevo punto de vista.

Pienso que es cierto que muchos ancianos ocultan sus verdaderos sentimientos para protegerse de un mundo hostil. Ultimamente, con la nueva comprensión de que las personas mayores desempeñan un papel importante en nuestra sociedad (y de hecho, pronto superarán en número a los jóvenes), se les ha prestado mucha atención. Por el bien de los adultos mayores se están desarrollando programas que incluyen orientación sicológica. Todos nosotros, incluyendo a los ancianos mismos, nos hemos tragado los numerosos mitos que rodean a la vejez. Los ancianos, como el resto de nosotros, necesitan ayuda para deshacerse del erróneo material introyectado y recuperar el poder y autodeterminación que legítimamente les pertenece.

Los estudios gerontológicos están aumentando en las universidades —programas para asistir a la gente en el estudio del envejecimiento. Los estudiantes de estos programas también se están involucrando directamente en una diversidad de trabajos con gente mayor. Varias personas que han asistido a mis clases de entrenamiento

me han dicho que han usado muchas de. estas técnicas para ayudar a la gente mayor a expresar sus sentimientos íntimos acerca de sí misma y sobre la vida.

*Hermanos*

Ocasionalmente he tenido oportunidad de trabajar con hermanos que están sufriendo problemas de relacionamiento. Con frecuencia encuentro hermanos y hermanas que se golpean, se pellizcan, se muerden, se patean y se gritan a vista y paciencia de sus padres. Generalmente es obvio que esta conducta es más una comunicación a los padres que del uno al otro.

No obstante, hallo que puede ser muy valioso e ilustrativo ver a estos niños sin sus padres. Trabajo con ellos como podría hacerlo con cualquier grupo, introduciendo actividades que son entretenidas y conducentes a una mayor autoexpresión. Encuentro que a medida que los niños empiezan a conocerse, oírse, hablarse y expresarse sus resentimientos, sentimientos de ira, celos y apreciaciones, comienzan a desarrollar una cooperación que les ayuda a arreglárselas con toda la situación familiar. Para mí es sorprendente que estos niños puedan vivir bajo el mismo techo y sin embargo no saber casi nada el uno del otro. A veces los padres dicen: "En realidad son muy unidos", ignorando la distancia que existe entre ellos.

No siento que los hermanos necesariamente deban tenerse afecto por el solo hecho de su parentesco. Sí siento que ellos también necesitan apreciar sus propias diferenciaciones, tal como sus padres necesitan apreciar las peculiaridades de cada niño. A veces, en el transcurso de la terapia, aprenden a tenerse afecto.

*Niños Muy Pequeños*

Generalmente cuando me solicitan ver a un niño muy pequeño, de 4 a 5 años tal vez, estoy casi segura de que existen algunas dinámicas familiares especiales a las que está reaccionando el niño con conductas que causan preocupación. No obstante, después de la primera sesión, veo al niño solo. Puedo decir mucho acerca de la situación familiar por lo que sucede mientras el niño juega. Los pequeños se involucran libremente en su juego y algunos me invitan a participar.

Aunque muchos pequeñitos sacan a relucir en el juego algunos conflictos y preocupaciones, la sola terapia de juego no basta para superar una difícil relación padre-hijo. Cuando puedo empezar a comprender lo que el niño me dice sobre su vida a través de su juego o de su conversación, entonces puedo empezar a involucrar a los padres.

Cuando tenemos una sesión familiar, los pequeñitos pronto se aburren e inquietan. Pero debo cerciorarme de que el niño participe verdaderamente. Una forma de hacerlo es pedir a los padres que dibujen un cuadro de un problema específico. Trato de moverme desde lo general a lo específico cada vez que es posible; así, si la madre dice: "El nunca hace lo que le pido", podría pedirle dibujar una cosa que el niño nunca hace. También invito al niño a que haga un dibujo de lo que su madre no hace.

La madre de un niño de 5 años se quejaba de la relación de éste con su hermana mayor y su hermano menor. Mientras ella hablaba, el niño estaba sentado tapándose las orejas. Le pedí hacer un dibujo de algo que la irritaba. El observaba fascinado mientras ella dibujaba una mesa a la hora de cenar con toda la familia sentada comiendo. Ella describió esta hora como especialmente enervante. Le pedí que hablara a su hijo de 5 años en el dibujo.

Madre: Paul, me gustaría que no molestaras a tu hermano ni golpearas a tu hermana mientras cenamos. Ultimamente, es la única hora que tenemos para estar juntos. (La madre era sola, trabajaba y estudiaba). Cuando lo haces, ellos también comienzan a chillar y a pelear, y yo no puedo soportarlo y empiezo a gritonearte.

Paul: (desde fuera del campo) ¡Cathy siempre me pega primero! (Di instrucciones a la madre de seguir hablando al niño en el dibujo).

Madre: Para mí es difícil decir quién empieza primero, Paul. Sólo sé que tú lo haces mucho, y quizás si no lo hicieras, ella tampoco lo haría. (Continúo pidiendo a la madre que diga a Paul en el cuadro cómo le gustaría que fuera la hora de cenar).

Madre: Quiero que cada uno me cuente cómo le está yendo. Quiero estar con todos ustedes. Ultimamente tengo poco tiempo para estar con ustedes. (Empieza a sollozar).

Cuéntele de su llanto a sus hijos en el cuadro.

Madre: Me siento tan mal por no tener más tiempo para estar con ustedes. Me preocupa que eso no sea bueno para ti, Paul. Sé que a veces peleas porque me necesitas más, y ahora estoy tan cansada. (Ella llora desconsoladamente. Paul se acerca a su madre y ella lo abraza).

Paul: Mami, dijiste que cuando terminaras la escuela tendrías más tiempo para nosotros.

Madre: ¡Eso es cierto!

Se sentaron y se abrazaron. Hablamos un poco más antes de terminar la sesión. Más adelante, la madre de Paul me contó que la tensión de las horas de cenar había disminuido notoriamente. Paul se convirtió en el líder para lograr que su hermano menor y su hermana mayor adoptaran una actitud más considerada hacia su trabajadora madre.

Los niños responden sorprendentemente bien a hablar mediante cuadros. Un pequeño de 4 años dibujó una figura con la boca abierta que tituló "madre gritoneando". Le pedí que fuera el cuadro y gritara. El comenzó a chillarle a un niño imaginario, él mismo. En otra oportunidad le pedí dibujar su casa con una persona, que podía ser él, parada al lado. Dibujó su casa y una gran cabeza con la boca muy caída. Haciendo de cabeza, expresó muchos sentimientos amargos sobre lo que ocurría en esa casa.

Con frecuencia dibujo en un papel, en el pizarrón o en la pizarrita mágica mientras los niños me hablan. Es posible que haga un gran retrato de una niña mientras se describe —a veces mirándose al espejo. O hago dibujos para colgar en el tablero de dardos. Un pequeño que no se había esforzado en ocultar su enojo contra mí y toda la idea de estar en mi consulta, se hizo mi amigo cuando dibujé mi retrato, lo clavé en el tablero y le dije: "Toma, si estás tan furioso conmigo, por qué no me disparas unos dardos". El niño disfrutó enormemente dando directo en la boca de mi retrato con los dardos de punta de goma.

Cuando veo a pequeñuelos solos, a veces pido a la madre (quien generalmente es la que trae al niño) que se nos una al comienzo de las sesiones para que podamos hablar de cómo están marchando las cosas en casa. He encontrado que muchas veces la madre plantea un problema concerniente al niño que él después puede trabajar en su juego.

Había estado viendo a Kenny, un niño de 5 años cuyos problemas conductuales eran pataletas, pelear con otros niños y golpear a quien se le pusiera por delante. Después de 3 meses de sesiones unisemanales, algunas de las cuales incluían a uno o ambos padres, y otras a los hermanos, aparentemente Kenny ya no necesitó seguir golpeando y pedir ayuda como antes. Solicité a su madre que se nos uniera al inicio de una sesión para discutir el probable término de la terapia. Kenny escuchaba mientras ella hablaba de su satisfacción por su hijo y los cambios que habían ocurrido para toda la familia. No obstante, su madre sentía que él no se hallaba preparado para terminar porque ahora ella estaba empezando a darse cuenta de algunas cosas que no había observado anteriormente. Le pedí que me contara sobre una de esas cosas. Le preocupaba el hecho de que él parecía más temeroso de lo debido por algunas cosas, según pensaba ella, y que nunca antes había observado tales temores, ya que él los había ocultado con su conducta agresiva. Kenny escuchó todo esto mientras hacía dibujos y garabateos con plumones *(felt pens).* Aunque no dijo nada, lo tratamos como partícipe de la conversación, no como alguna persona de quien sólo estuviéramos hablando.

Cuando su madre salió de la oficina, él se sentó de inmediato ante

la bandeja de arena húmeda. Hizo un gran cerro con la arena al costado de su lago y puso dinosaurios sobre el cerro y dentro del agua. En la bandeja de arena seca ubicó soldados, tanques y jeeps. Procedió a entablar un combate entre los soldados y los dinosaurios, haciendo muchos ruidos para expresar la acción en curso. Finalmente los soldados capturaron un gran dinosaurio y lo rodearon en la arena seca. Después sacó un indio de un canasto y lo hizo caminar cerca del dinosaurio. Me dijo que ese indio era el único que no tenía miedo. Le pedí que fuera el indio y hablara de su valentía. Una de las cosas que dijo fue: "No te tengo miedo, pese a que eres tan grande". Yo dije: "¿Te parece a veces que el mundo es demasiado grande, Kenny?". El asintió, con los ojos muy abiertos. Hablamos de este sentimiento de ser pequeño en un mundo abrumador. Anteriormente él había necesitado mostrar a todos lo grande que pensaba que era. Esta sesión pavimentó el camino para un fructífero trabajo con los miedos de Kenny. En un mes más estuvo preparado para empezar a dar fin a nuestras sesiones.

*La Familia*

A menudo me preguntan cómo puedo hacer terapia con niños si no logro que la familia participe y cambie en algún sentido. A veces se considera a los niños como simples apéndices de sus padres. Ciertamente, un niño es con frecuencia el chivo expiatorio de una familia desequilibrada, pero eso no lo hace menos persona por derecho propio. En ocasiones los padres eligen señalar a un hijo específico como causa de un problema, porque él de algún modo les está incomodando. Yo jamás me negaría a atender a este niño, aun cuando quizás sean los padres quienes necesitan ayuda sicológica y la rehusan. El está indicando su rebelión a través de la conducta que motiva a los padres a buscarle ayuda. Este niño necesita saber que puede encontrar apoyo y conexión con alguien que lo respeta como un individuo con derecho a su propio crecimiento.

Mi primer contacto con la familia, tras mi conversación telefónica inicial con uno de los padres, se produce en la primera sesión. Rara vez algún miembro de la familia dice: "Nuestra familia está en problemas y todos necesitamos terapia". La mayoría de los profesionales estarán de acuerdo en que generalmente los adultos de la familia individualizan a una persona como el origen de todos los problemas.

Ya que sólo puedo empezar con lo que me presentan, comienzo con el niño identificado como problemático. En la primera sesión, que generalmente no incluye a los hermanos a menos que la relación con un hermano específico sea el problema identificado, me reúno con el niño y sus padres. Dado que veo muchas familias con un solo proge-

nitor, a menudo es únicamente la madre quien está presente. La primera reunión es importante: me da mi primera experiencia del niño. Me permite observar el origen de la preocupación —la presentación del problema. El niño puede descubrir —a veces por primera vez— qué está perturbando a sus padres. El tiene la oportunidad de verme y evaluarme a mí y lo que hago. Sobre todo puedo percibir algún aspecto de la dinámica de la relación padre-hijo. A menudo en esta primera sesión puedo decidir el procedimiento inicial para la terapia. Puedo tomar alguna determinación sobre la utilidad de ver al niño a solas, a la madre y/o al padre a solas, o con el niño, o si hay otros hijos o familiares (tales como abuelos significativos), a toda la familia.

Si cometo un error en mi determinación inicial, pronto se transparentará. Con eso en mi mente, voy donde me guían mis observaciones e intuición, sintiéndome en libertad para cambiar de dirección en cualquier momento.

Aun cuando pueda ser obvio que el niño sea un mero chivo expiatorio en una familia caótica o que funciona mal, con frecuencia empezaré viendo al niño a solas. El hecho mismo de que haya sido individualizado como el problema y haya hecho algo que ha centrado en él la atención, indica que este niño necesita una oportunidad de ganar algún apoyo para sí mismo.

Tras unas cuantas sesiones de ver al niño, la situación comienza a tomar una perspectiva más clara. En este momento tal vez decida que ya es tiempo de que la familia participe. Puede que ahora esté claro que a menos que cambiemos el actual sistema de relacionamiento familiar, no ocurrirá gran cosa para eliminar la conducta o síntoma perturbador. O quizás sienta que necesito percibir mejor los métodos de interacción familiar antes de hacer un trabajo más a fondo con el niño.

Cuando siento que la familia debería ser invitada a una sesión, lo discuto con el niño. A veces él se opone violentamente, contándome más cosas acerca de la dinámica de su familia. Si hace esto, entonces tratamos su objeción, sabiendo que la expresión y solución de esta repulsa es una importante oportunidad para su crecimiento. A veces un niño teme tanto una sesión conjunta con su familia, que debemos seguir haciendo un trabajo individual hasta que esté preparado para enfrentar sus temores. No obstante, con frecuencia el niño se muestra receptivo a la idea, y a veces muy complacido.

Había estado viendo a Don, de 9 años, por cerca de un mes cuando concerté una sesión familiar. A su llegada —madre, padre, hermano mayor, hermana menor—, Don pidió entrar primero y solo a la consulta. Entró ¡e inmediatamente empezó a ordenar la pieza! Fue de un lado a otro ordenando los estantes, acomodando las sillas,

esponjando los cojines. Luego anunció que él estaba listo para los otros. Al entrar la familia, condujo a cada uno a un asiento específico, presentándome a su hermano y hermana. (Yo había conocido a los padres en la primera sesión). La familia, no habituada a una conducta tan directiva y organizada de este niño, siguió dócilmente sus instrucciones. Cuando todos estuvimos sentados (su lugar junto al mío), me sonrió ampliamente como diciendo: "Ahora puede empezar".

No uso las sesiones familiares como foros para evaluar el progreso y conducta de un niño. Necesito formarme un cuadro de cómo funciona la familia reunida. Walter Kempler, en su libro *Principies of Gestalt Family Therapy* (Principios de terapia gestáltica familiar), describe seis procedimientos para que el terapeuta lleve a cabo esta tarea: 1) Iniciar una conversación familiar, 2) La búsqueda de las necesidades personales, 3) Refinar el mensaje, 4) La pronta y vivaz entrega, 5) Un tiempo para la respuesta, 6) Monitorear la conversación familiar.

La conversación de la familia le permite al terapeuta determinar los patrones de relacionamiento. Puedo comenzar sugiriendo algún tema o esperando que alguno de ellos tome la iniciativa. Generalmente uno de los padres hace alguna observación como: "Nos preguntábamos por qué quería usted que viniéramos", o "Don realmente nos sorprendió por la forma en que nos dijo donde sentarnos", o "Don parece estar portándose mejor en casa". Tan pronto como puedo, pido que las observaciones sean dirigidas a la persona en cuestión y no a mí.

Madre: Don, me sorprendiste por la forma en que nos dijiste donde sentarnos.

Don: ¿Por qué? (Sé que quiere decir algo más con su "por qué", ya que esta pregunta representa una declaración oculta. Tal vez quiera decir: "Yo puedo hacer montones de cosas que ustedes no saben, porque nunca lo notan". Pero no lo investigo en esta etapa temprana).

Si Don no da ninguna respuesta, puedo pedirle que lo haga. O puedo pedir a la madre que diga algo a Don sobre su sorpresa por su competencia, para aclarar su reacción.

Madre: Bueno, nunca hiciste algo así anteriormente. Me gustó que lo hicieras.

Y hemos iniciado una conversación con al menos dos miembros. Es posible que yo vuelva a intervenir para preguntar al padre y a los otros hijos si también ellos se sorprendieron. O, guiándome por su grata sorpresa con las instrucciones para sentarse, podría pedir a la madre expresar a Don qué le gustaría que hiciera en casa. Kempler sugiere preguntas como: "¿Qué quieren obtener uno del otro, que no tengan actualmente?" o "Háblenme de algún problema que todos quisieran ver solucionado hoy". En muchas familias rara vez se escucha

lo más recóndito de las carencias, necesidades, deseos y esperanzas individuales.

Hallo que las familias tienden a ser muy generalizadoras en sus interacciones. Constantemente solicito datos más específicos. Si un miembro adulto dice: "No me gusta tu actitud hacia mí", yo puedo decir: "Menciónele un ejemplo específico de cuál actitud le molesta o cómo le molesta aquí". También el niño tendrá muchas quejas generales, como: "Nunca me llevas a ninguna parte", y yo puedo decir: "Nómbrale algún lugar donde te gustaría que te llevara".

En las sesiones familiares se necesita que los mensajes sean dichos directamente a la persona a quien van dirigidos. Debe quedar bien claro que uno o habla *acerca de* sí mismo o habla *a* alguien. "Ahora me siento muy triste" es una autoexpresión. "Don me apena cuando actúa como lo hace" no sólo es una distorsión, es una acusación lanzada en dirección general a Don y a la que sólo puede reaccionar defendiéndose. Pedir a la madre que dirija *a* Don sus observaciones, puede aclarar el significado y promover la comunicación.

Madre: Don, me apena cuando te veo metiéndote en problemas en la escuela.

Le ruego mayores detalles.

Madre: Bueno, me hace sentir como si no hubiese cumplido bien mi papel de madre.

Cuando el mensaje es directo, los sentimientos ocultos empiezan a aflorar. Los miembros de la familia comienzan a verse entre sí de otra manera. A veces sugiero un ejercicio para promover la comunicación directa. Por ejemplo, podría pedir a los miembros de la familia que cada uno pasee por la sala y diga una cosa que le agrada y otra que le irrita sobre cada persona.

En su ensayo "Terapia Familiar Vivencial", Kempler postula tres principios como requisitos para entrevistas familiares productivas: que no haya interrupciones, ni preguntas (más bien, formular la declaración que generalmente se oculta bajo la pregunta), ni chismes (más bien, hablar directamente *a* la persona y no *acerca de* ella). Kempler enfatiza la importancia de la reacción rápida y directa de los miembros de la familia. Las interrupciones también son cosa común entre los miembros de una familia, y el terapeuta debe manejar el patrón interruptivo en cuanto emerge.

Yo tengo que determinar cuándo intervenir y cuándo esperar y observar. Necesito escuchar muy cuidadosamente el contenido y los sentimientos que éste encierra. Necesito estar alerta a las generalidades y a las palabras ampulosas que tal vez los niños no comprendan. Necesito observar las posturas corporales, gestos, expresiones y respiración de cada miembro como claves para dirigir la atención a lo

que está sucediendo con cada persona. Necesito determinar patrones en el proceso que se está desarrollando ante mis ojos. Necesito recordar a cada persona que permanezca en la situación aquí-y-ahora, y también saber cuándo se debe tratar algún asunto inconcluso del pasado. Necesito mantener centrada la comunicación y no dispersa, difusa y fragmentada. Necesito estar segura de que el mensaje de cada persona sea claro y escuchado. Quizás necesite pedir a alguien que refrasee el mensaje recibido, para cerciorarme de que haya sido captado. Por ejemplo, podría preguntar: "Madre, ¿qué es lo que acaba de decirle Don?".

En la sesión de terapia familiar me convierto en los ojos y oídos extra de toda la familia. En el ardor de su participación, o tras el muro de su aislamiento, a menudo los miembros de la familia no pueden ver ni oír lo que yo puedo percibir. Necesito dirigir su atención a lo que yo pienso y siento que es importante.

Necesito poner atención a mis propios sentimientos en tal sesión. Si estoy sufriendo un dolor de cabeza a causa de un frenético alboroto que se me ha escapado de las manos, gritaré mis sentimientos. Si estoy conmovida por la reacción de un niño, se lo diré. En este tipo de sesión soy parte del grupo, con mis propios sentimientos, mensajes y reacciones.

Una vez realicé un taller de día completo con un grupo de niños y sus padres, en el que dibujamos, trabajamos con arcilla e hicimos algunas fantasías. Muchos de los padres se sorprendieron ante las reacciones de sus hijos, y también los niños estaban fascinados al escuchar a sus padres compartir sus experiencias con los ejercicios. Después de un ejercicio con greda en el cual había pedido que todos cerraran los ojos e hicieran alguna forma, un padre dijo, como su pedazo de arcilla: "Soy una forma rectangular y sobre mí hay un gran terrón. El terrón está presionando mi forma rectangular y me cuesta mantenerla erguida. Es pesada y no muy segura. Así es como me siento a veces (en voz baja), como si hubiera algo muy pesado sobre mis hombros". Su hijo de 11 años estiró una mano para tocar a su padre, y con lágrimas en los ojos, dijo: "Yo no sabía eso, papá". El padre miró a su hijo y se abrazaron. No quedaron muchos ojos secos entre los demás del grupo que observaban y escuchaban la escena.

La palabra "comunicación" ha sido demasiado usada. A menudo un padre dice: "No sabemos comunicarnos entre nosotros. Lo que queremos es que usted nos enseñe a comunicarnos". O: "Ella jamás nos habla". Aunque sé que la comunicación es importante y que existen valiosos ejercicios para ayudar a mejorar las aptitudes de comunicación, generalmente el problema real es más profundo. Cuando me presentan la comunicación como un problema, puedo tener la

certeza de que no se están escuchando, reconociendo y aceptando los sentimientos. Cuando la comunicación defectuosa se presenta como el origen de todo el problema, puedo estar muy segura de que alguien se siente manipulado, impotente o maniatado en una lucha de poderes. También puedo sentirme segura de que bajo esos sentimientos que no están siendo oídos, hay otros que ni siquiera están siendo expresados. La comunicación no es sólo hablarse en forma comedida y civilizada. En primer lugar, hablar con el otro no es fácil. Y para mantener un buen nivel de comunicación y sana interacción, uno debe esperar y estar dispuesto a experimentar conflicto, dolor, ira, tristeza, celos, resentimiento, etc., junto con los buenos sentimientos que derivan de un intercambio sano, vigoroso e íntimo.

El niño que dice: "Mis padres no me escuchan. ¡Ni siquiera saben quién soy!", es un niño cuyos sentimientos han sido soslayados. El padre que dice: "¡Cómo que no lo conozco! Le gusta jugar a la pelota, prefiere estar con sus amigos antes que con nosotros o hacer sus tareas, le gusta la música, se encoleriza con facilidad...", no tiene la menor idea de los verdaderos sentimientos de su hijo. Algunos padres admiten: "Ya no la conozco". La hija hace tiempo ha dejado de expresarles sus sentimientos, dudas, preocupaciones e interrogantes. Ha sido demasiadas veces ignorada, rechazada y pasada a llevar. Cuando ella trata de expresar sus opiniones y sentimientos —como tal vez lo haga ocasionalmente—, puede percibir su desaprobación y desacuerdo aun cuando intenten escucharla cortésmente. En algún punto de la línea, ella dejó de cumplir con sus expectativas —la *imagen* de la hija que pensaban estar criando—, y por lo tanto, ya no *la* conocen.

La sesión familiar provee un buen terreno donde el terapeuta puede establecer la diferenciación y unicidad de los miembros de la familia. Los padres que verdaderamente quieren relacionarse con sus hijos, a menudo se estremecen al descubrir cuán parciales y desaprobadores son de la individualidad del hijo —sus gustos, aversiones, deseos, estilo actual de vida, amigos, opiniones, planes futuros, e incluso a veces apariencia. Pueden tener dificultad incluso de *ver,* y mucho menos reconocer, que es una persona aparte, única, con sus propios gustos. Pueden haber continuado viéndolo como aquel niño de 5 años que alguna vez conocieron o que supusieron sería tal como ellos.

En *Sicoterapia Familiar Conjunta,* Virginia Satir declara: "A las familias disfuncionales les cuesta mucho reconocer la diferenciación o individualidad. En tales familias, ser diferente es ser malo, e invita a no ser amado". Luego añade que tales familias tienden a "pasar por alto" o "empañar" sus desacuerdos, ya sea que éstos sean de percepción u opinión, y que "...las familias disfuncionales tienen dificultad para comunicarse tanto sus alegrías como sus sufrimientos".

Los padres necesitan empezar a aprender a dar mensajes claros al hijo, como también reconocerlo y aceptarlo como un individuo aparte, único, con derechos y méritos propios. Esto promoverá los sentimientos de autoestima y autoapoyo del niño y mejorará sus aptitudes de contacto. A medida que los padres son capaces de visualizarlo en toda su unicidad e individualidad, él puede agudizar sus propias aptitudes para vivenciar su medio ambiente y enfrentarlo.

Parte de mi trabajo con los padres se convierte en un simple enseñar y guiar. Muchos piden pautas y consejos específicos para trabajar con sus hijos, y me complace dar sugerencias para aliviar la tensión familiar. Sin embargo, creo que los resultados más duraderos ocurren cuando a los padres se les da la oportunidad de percatarse de y trabajar sus actuales actitudes, reacciones e interacciones con sus hijos.

En la sección sobre autoestima di una lista de muchas sugerencias que son útiles para ayudar a reforzar los sentimientos del yo de un niño. A menudo aconsejo a los padres leer ciertos libros que creo les ayudarán a mejorar su paternidad. He aquí otras dos sugerencias que producen resultados muy rápidos y positivos:

A los niños más pequeños fíjeles cada día una hora para una "sesión de enojos". Este es un tiempo en que el niño puede decir todas las cosas que le molestaron durante el día sin discusiones, contradicciones, explicaciones, justificaciones ni comentarios del progenitor. La hora de acostarse es adecuada para esto —*no* deja al niño, como algunos podrían pensar, mal dispuesto para dormir.

Cada día, o día por medio, pase con su hijo un tiempo que sea exclusivamente de ambos. Este tiempo puede ser muy corto, 20 a 30 minutos, y se puede usar un *timer* dé cocina para señalar el fin del período. El niño decide la actividad. Quizás las madres digan: "Pero si paso mucho tiempo con él". Sin embargo, gran parte de este tiempo no es un lapso donde le dedican toda su atención haciendo algo que *él* quiere. Los rituales de la hora de acostarse no cuentan para él.

A los padres que están desesperados, a veces les señalo que, sea lo que sea que hayan estado haciendo, no ha funcionado. Necesitan ver claramente qué ha estado ocurriendo y hacer algún esfuerzo para romper el círculo vicioso. A menudo sirve ensayar *cualquier* conducta nueva. Aun cuando no sea particularmente útil en sí, puede ayudar a aclarar el patrón existente. Y al introducir algo nuevo, se puede suavizar la rigidez de la situación actual.

Una y otra vez debo recordar a los padres que ellos no son sus hijos. Muchos padres se identifican tanto con sus hijos, que les cuesta reconocer que éstos son sujetos aparte. Por ejemplo, una madre se encolerizaba cuando su hijo haraganeaba. Cuando ella era niña, su propia madre la regañaba porque perdía el tiempo. Ahora cuando su

hijo flojeaba, lo gritoneaba, aunque en su niñez había odiado los gritos de su propia madre. En esos momentos parecía convertirse simultáneamente en su propio hijo y en su propia madre. Al tomar conciencia de lo que estaba ocurriendo, pudo empezar a visualizar estas escenas desde una nueva perspectiva y conducirse en forma más apropiada.

Es frecuente que los padres proyecten en sus hijos lo que están sintiendo. Los niños no sólo son seres aparte, también tienen sus propios sentimientos. Una madre me decía: "Sé que Jackie oculta sus sentimientos sobre su defecto (él cojeaba al caminar). Trato de hablarle de ello, pero no parece tan preocupado como yo sé que debe estar". Ciertamente Jackie tenía algunos sentimientos sobre su cojera, pero estaba lejos de los intensos sentimientos que su madre suponía. *Ella,* sin embargo, tenía muchos sentimientos amargos sobre esa renguera que tanto le costaba asumir.

*Escuelas, Profesores y Entrenamiento*

Dado que los niños pasan gran parte de su tiempo en la escuela, me parece lógico que toda la gente que trabaja con niños fuera del ámbito escolar, debería darse el tiempo para investigar cómo son las escuelas para el niño actual. Nuestras propias experiencias escolares, si no han sido olvidadas, pueden haber sido muy diferentes.

Me preocupa que, de los niños que veo en terapia, haya tantos que le tienen aversión a la escuela. Puede que tengan un maestro que les agrade y quizás disfruten estar con amigos, pero en general parecen visualizar la escuela como una especie de prisión. En Crisis *in the Classroom* (Crisis en el aula), Silberman presenta un brillante análisis tras cuatro años de investigación del sistema de educación pública en los Estados Unidos. El demuestra la necesidad de cambios radicales, dando numerosos ejemplos del fracaso de las escuelas para satisfacer las necesidades de los niños, tanto intelectual como emocionalmente.

La actitud negativa de los niños hacia las escuelas debería alarmarnos. Sin embargo, a excepción de unos cuantos y dispersos programas innovadores, no veo que se estén produciendo verdaderos cambios. Dado que trabajo con niños que tienen problemas suficientes como para llevarlos a terapia, me preocupa especialmente lo que ocurre en las escuelas. Parecería que un lugar donde los niños deben pasar tanto tiempo debería ser un espacio placentero, un lugar para vivenciar y aprender en su más amplio sentido. Parece que sentimos la necesidad de machacarles las habilidades matemáticas, de lectura y de escritura, pero prestamos poquísima atención al hecho de que si no satisfacemos sus necesidades sicológicas y emocionales, estamos contribuyendo a crear y mantener una sociedad que no valoriza a las personas.

Por largo tiempo he sentido que los maestros deberían tener entrenamiento terapéutico a la par que pedagógico. Debería darse prioridad a las necesidades emocionales de los niños en el proceso de aprendizaje. Hoy en día muchos profesores sienten la necesidad de un mayor entrenamiento de este tipo y están buscando ayuda por su propia cuenta si es que no pueden encontrarla en las universidades o en los programas internos de los sistemas escolares.

He dado numerosos cursos a profesores sobre el tipo de trabajo que hago. No pretendo entregar un entrenamiento a fondo, pero sí presento un análisis básico y una variedad de ideas y técnicas que los maestros pueden utilizar con los niños. Esto puede servir para que 1) los profesores se contacten mejor con sus alumnos, 2) los niños sientan que la sala de clases puede ser un lugar seguro y cómodo, y 3) los alumnos y el maestro se abran entre sí como seres humanos con problemas humanos. Deseo ayudar a los profesores para que empiecen a mirar con otros ojos a los niños. Quiero que vean que si los chicos están angustiados, sufriendo de algún modo o sintiendo que valen poco, no es mucho lo que van a aprender. Los niños que ven al maestro como una persona fría e indiferente y que no son tratados como seres humanos valiosos y con derechos, obviamente aprenderán menos. Por eso introduzco algunas nuevas actitudes y formas con las que pueden mejorar el autoconcepto del niño, algunos métodos para expresarle interés en su vida y sentimientos, y vías para posibilitar que también el niño se exprese.

Muchos profesores se sienten desanimados, frustrados y afectados negativamente por el régimen escolar y las exigencias que les imponen las escuelas. Ellos llevan el peso de las actitudes de rechazo de los niños hacia la escuela, y a veces a causa de su propia frustración descargan sus sentimientos negativos en los chicos.

Estoy muy consciente de que aun los profesores más humanos y dedicados enfrentan una lucha cuesta arriba. No es mucho lo que se puede hacer en tanto la estructura de poder no sea cambiada para satisfacer mejor las necesidades de los niños. Mucho se debe hacer fuera de la sala de clases. Sin embargo, hay formas de efectuar algunas aperturas dentro del aula. Los profesores pueden unirse con los niños que educan conociéndose mejor entre sí, viendo desde una perspectiva realista las tareas de cada cual en el ámbito escolar, y ayudándose unos a otros a sentirse más fuertes y mejor consigo mismos.

Aun cuando los profesores no reciben entrenamiento terapéutico, de todas maneras pueden usar estos métodos en cualquier nivel que les acomode. Los maestros que encuentro en mi trabajo tienen profundo interés en los niños y utilizan estas ideas en forma responsable. Aún no me he cruzado con un profesor que use alguna de estas téc-

nicas para avergonzar a un niño o escudriñar imprudentemente su psique, o que rompa su confianza transmitiendo información privada a sus padres o a otro personal de la escuela.

Muchos maestros quieren hacer de las escuelas un mejor lugar para los niños y necesitan algunas herramientas y técnicas con que comenzar. Algunos de estos profesores son estimulados por la administración a hacer lo que puedan. Otros están temerosos de las consecuencias. Algunos siguen adelante a pesar del temor. Una maestra me escribía: "Este verano voy a impartir un curso de matemáticas terapéuticas, y usted puede estar segura que cada día usaré alguna de estas técnicas, aun si me despiden por ello. Casi no puedo creer la diferencia que produjo en mi curso regular cuando comencé con este material. Yo estaba más feliz, los chicos estaban más felices, casi se podían sentir las buenas vibraciones en la clase. Era como si todos compartiéramos un secreto, y había un sentimiento de solidaridad y de ´estamos juntos en esto' que se traspasaba a todo lo que hacíamos".

Me impresionan estos comentarios, y también las nuevas sugerencias que continúo recibiendo de profesores que he conocido en mis cursos y consulta privada.

Estos comentarios habitualmente hablan acerca de las diferencias en actitudes entre profesores y alumnos, mejores relaciones entre estudiantes, y niños que parecen estar más relajados y serenos y que tienen mejor concentración, se ven más contentos y esperan con interés y disfrutan las experiencias. Estos métodos *pueden* hacer una diferencia. Han sido utilizados por profesores desde el jardín infantil hasta la enseñanza secundaria. He aquí algunos de sus comentarios después de haber puesto en práctica estas técnicas:

Profesor de sexto grado: me sentí mucho más cerca y más contento de estar con mis alumnos y ellos reaccionaron más positiva y cálidamente hacia mí. Pienso que empezaron a interesarse mutuamente.

Profesor de tercer grado: me sorprendió realmente lo atentos e interesados que se pusieron entre ellos (cuarenta niños significa mucho que escuchar sin hablar o ser groseros, ¡y esto se hizo sin que yo los obligara!).

Profesor de Inglés de séptimo grado: el próximo año me gustaría empezar esto más temprano para aprender más de mis alumnos y que ellos se sientan más a gusto con sus condiscípulos y conmigo. Es interesante ver que los alumnos querían estar libres y alejados de problemas, y no obstante también deseaban estar seguros y protegidos por los otros. Me imagino que éste es el dilema clásico de los adolescentes. Por ejemplo, una chica quería estar sola arriba de un cerro, y sin embargo deseaba ser un gato porque necesitaba mucha atención.

(El ejercicio que ella hizo fue "Dibuja tu animal favorito y el lugar en que te gustaría estar").

Educadora de párvulos: uno de mis chicos es de aprendizaje lento y además muy indisciplinado, y el ejercicio me dio una visión penetrante de sus pensamientos. (La profesora había puesto varios objetos en el suelo. Dijo a los niños que cogieran cualquier objeto y dijeran qué sensación les producía). Este chico recogió una gran estrella roja de cartón. La escogió porque dijo que quería hacer feliz a las personas, ya que él estaría en el diario de ellas cuando hicieran una buena acción.

Profesora de Inglés de séptimo grado: durante la fantasía del rosal había silencio absoluto. Todos parecían estar muy embebidos en lo que estaba ocurriendo. Cuando les pasé los lápices de colores, ésta fue la primera vez en que no hubo discusiones ni rencillas por los materiales. Yo estaba sorprendida y abrumada por la honradez y sentimientos personales que me expresaron cuando les pedí —después que algunos compartieron oralmente— escribir en sus papeles algo sobre su rosal. Esta es la última semana del año escolar, y sin embargo tras este ejercicio, me doy cuenta de que realmente no conozco muy bien a algunos de mis alumnos. Me gustaría haberlo sabido antes. El próximo año empezaré desde el comienzo. Ansio que llegue ese momento.

Profesor de Algebra de noveno grado: pasé cinco minutos haciendo una fantasía donde ellos cerraron los ojos y acabaron sus ideas y sentimientos inconclusos de antes de entrar a clases, y luego los conduje a través de una fantasía de dónde les gustaría estar. El tiempo empleado en esto no fue más del que generalmente uso para iniciar la clase, pero la productividad pareció mucho mayor. El ejercicio tuvo una influencia muy sedante y los alumnos parecían capaces de concentrarse mejor en sus estudios después de esta experiencia. Incluso parecían relacionarse mucho mejor entre ellos.

Enfermera de enseñanza secundaria: no he tenido tiempo para hacer dibujos y cosas, pero a causa de mi nueva percepción de mí misma y de mis alumnos, parece que ha mejorado mi relación con ellos y mis colegas. Las niñas que han estado en mi oficina privada para orientación por embarazo tienen una nueva mirada en los ojos, una mirada que me dice que yo *realmente* me *preocupo* de ellas y no me limito a darles información.

Profesor de cuarto grado: mientras cada niño hablaba de su dibujo, parecía adoptar una personalidad diferente de la que tenía en la escuela.

Profesor de Inglés de séptimo y octavo grados: todos escuchaban a todos y creo que conseguimos conocernos mejor. Descubrimos que

había cosas que temamos en común y que otras personas compartían nuestros intereses.

Profesor de primer grado: nunca imaginé que un cuadro pudiera ayudar a una persona a percatarse más de sí misma o de otra gente. Cuando hice un ejercicio pidiendo a los chicos que dibujaran a sus familias como animales, me asombró el resultado. Para mí, la parte más interesante fue hacer que los niños explicaran sus cuadros. Si yo hubiese hecho mis propias interpretaciones, habría estado *muy lejos* de la base. A mi curso le encanta hacer estas cosas.

Profesor de Inglés de décimo grado: después de aplicar algunas de las técnicas que aprendí y viendo los resultados, me he vuelto a interesar y entusiasmar realmente por la enseñanza. Había dos chicos que siempre interrumpían y jamás hacían ningún deber. Ahora, desde que he estado poniendo atención a sus sentimientos y a ellos mismos como personas a través de los ejercicios que hemos venido haciendo, han estado cumpliendo con todo su trabajo, y más que eso, nos hemos hecho amigos.

La mejor manera que tengo para enseñar a usar estas técnicas a terapeutas, profesores y otra gente, es dándoles una experiencia directa de ellas. Una de las dificultades de leerlas en un libro es que uno sólo vivencia la lectura. Incluso las ideas que presento serán entendidas y asimiladas por usted a través de lo que usted mismo aporta a la lectura —sus propias experiencias, ideas, opiniones.

En mis clases encuentro que cuando las personas *hacen* algunas de las cosas de que hablo, cuando trabajan conmigo a través de estas experiencias, la integración de las técnicas es mucho mayor. Mediante la experiencia ganan alguna nueva comprensión de sí mismas y aportan una nueva profundidad a su trabajo con los niños.

La actuación es una de varias técnicas proyectivas que es particularmente útil para entrenamiento. Cuando representamos un personaje específico, traemos a su representación nuestras propias experiencias y personalidad.

Por ejemplo, en uno de mis grupos de consulta estábamos hablando acerca de la primera sesión, con padre e hijo presentes. Sentí que las personas no estaban captando totalmente las ideas que estaba tratando de hacerles llegar. Inventamos una situación teatral de una primera sesión, con una de las consejeras haciendo el papel de una niña de 6 años, mientras que otra se prestó para ser la madre. Yo actué como terapeuta, aunque cualquier otra persona pudo haber tomado este rol. No determinamos anticipadamente cuál sería la situación; dejamos que la "niña de 6 años" decidiera cómo actuar y que la "madre" presentara el problema y decidiera cuál sería su conducta en la sesión. Cada una se permitió reaccionar libremente a medida que

avanzaba la sesión, y esta espontaneidad mejoró notoriamente la situación dramatizada.

Cada uno de nosotros puede, si se empeña, contactarse con su yo de 6 años y con la madre (tanto la madre introyectada como el rol de madre que podemos tener en la vida real). Ambas personas se permitieron "ser" plenamente estos personajes, y al poner en práctica las ideas de que yo había estado hablando, éstas adquirieron una vivida claridad.

Una dificultad que he encontrado en las sesiones de entrenamiento es la presentación del material teórico. Los alumnos provienen de diferentes niveles profesionales, y a veces se me dificulta hallar un terreno común para la presentación de la teoría. Yo misma he aprendido gran parte de mi conocimiento teórico durante el proceso de hacer.

Dar conferencias y recomendar libros sobre teoría es sin duda una parte del método de entrenamiento. Sin embargo, la mejor presentación de la teoría adviene de su integración con el hacer. Cuando trabajo con las personas en su experiencia de las técnicas que presento, debo conectar esta labor con la comprensión teórica. No lo hago *mientras* trabajo —pues esto interrumpiría el flujo mismo de la labor—, sino que tan pronto como puedo en una consecutiva discusión e interacción. A medida que las personas pueden conectar los conceptos teóricos con su propio trabajo, el trabajo ajeno que observan y el trabajo de los niños de que hablamos, empiezan a integrar una comprensión de la teoría que encaja con la práctica.

*Sexismo*

El prejuicio o discriminación basado en el sexo ha sido tan parte de nuestra cultura por tanto tiempo, que lo damos por sentado. Por esto, debemos empezar a erradicarlo reconociéndolo en todas sus sutiles e insidiosas formas.

El sexismo afecta el crecimiento de los niños. Suprime muchas de sus capacidades naturales, impidiendo el libre y total flujo del desarrollo organísmico. Las niñas a menudo son estimuladas a desarrollar sólo lo que rotulamos como "femenino", y los niños son alentados a hacer sólo lo que se considera "masculino'', inhibiendo así extensas áreas de capacidades humanas innatas en cada cual. Estas capacidades continúan pujando por abrirse paso de cualquier modo, y lo que sucede cuando lo logran afecta en sumo grado la salud emocional del niño.

Tanto las cualidades "masculinas" como las "femeninas" debieran ser consideradas parte de la estructura total de cada uno de nosotros.

Solía preocuparnos mucho la necesidad del niño de identificarse con el progenitor de su mismo sexo. Sentíamos que él necesitaba un modelo masculino y que ella necesitaba un modelo femenino. Creo que hemos llegado a constatar que tanto hombres como mujeres necesitan *todas* las cualidades de un ser humano: sentimiento y acción, dependencia y aserción, ira y tristeza, etc. Aquellas cualidades que una vez reconocimos como varoniles y aquellas que llamamos mujeriles necesitan darse en todo ser humano, sea hombre o mujer. Los niños precisan saber que lo que hacemos en la vida se puede extraer del total de la experiencia humana, no limitarse ni sesgarse por las expectativas culturales, y se puede amoldar a la unicidad, intereses, talentos y capacidades individuales de la persona.

Aunque algo se ha progresado, nuestra sociedad aún está plagada de actitudes sexistas, y a veces tenemos que enfatizar y exagerar todas las posibilidades disponibles para nuestros niños. Cuando mi hijo tenía 2 años, las personas se espantaron de que le regaláramos un cochecito y una muñeca para su cumpleaños. Hoy sonríen complacidas cuando lo ven atender con solicitud y ternura a su propio hijito. Mi hija ha sido muy influenciada, creo, al observar mi propia batalla por ser yo misma en una época en que esto era aún más difícil de lo que es hoy. La veo como un ser muy vital, independiente y con una gran capacidad de amar, y pienso que mis propias e intensas luchas conmigo misma y con mi vida le dieron la autoridad y el ímpetu para cultivar su propia fortaleza.

Muchos de nosotros continuamos librando la batalla. Nuestras propias actitudes sexistas se nos encaraman con frecuencia, impidiendo nuestro avance hacia la plena auto-realización. Cuando trabajo con jóvenes, veo los efectos de las actitudes sexistas que han penetrado sus sentimientos y conductas, y me asombro tanto como cuando me percato de los míos. También veo sus confusas luchas contra sus propias necesidades y deseos naturales.

Las actitudes paternas, los medios de comunicación y las escuelas desempeñan un rol importante en la formación de las actitudes sexistas. Aun aquellos que queremos cambiar estas actitudes, con frecuencia participamos en su perpetuación. Recomiendo encarecidamente el libro *And Jill Carne Tumbling After: Sexism in American Education* (Y Jill llegó dando tumbos: sexismo en la educación estadounidense). Este libro presenta una variedad de artículos que señalan sucintamente la forma en que perpetuamos las actitudes sexistas a partir de la niñez temprana, no sólo en las escuelas sino en el hogar y en el mundo, un mundo que incluye la oficina del terapeuta.

CAPÍTULO 12

# UNA NOTA PERSONAL

Mucho ha cambiado y crecido este libro durante el proceso de escribirlo. A medida que lo escribía, me encontré abriéndome a nuevas ideas. Me sorprendí queriendo ampliar y explicar algunos de los temas que presentaba, pero sentí que para hacerlo necesitaba de vuestra retroalimentación. Quería saber qué os había conmovido, aburrido o intrigado, con qué estabais de acuerdo o en desacuerdo. A menudo me pareció difícil escribir para una audiencia silente e invisible. Necesitaba tomar contacto con vosotros.

Sé que escribí mucho acerca de algunas cosas, y no lo suficiente sobre otras. Si os he dejado en suspenso y dudosos, espero que me escribáis y me lo digáis. Cada vez que he dictado un curso, he aprendido nuevas cosas sobre mi trabajo y sobre mí misma. Igual cosa me causó escribir este libro, y quiero que tales aprendizajes continúen, si es posible, a través de vuestras reacciones y comentarios. (Escribidme a *The Gestalt Journal,* P.O. Box 990, Highland, New York 12528).

Empecé a escribir un libro realista, fácil de leer y práctico. No quería agregar otro libro esotérico y erudito a los estantes de las bibliotecas. Aunque sentí ocasionales deseos de impresionar a aquellos (entre los cuales me incluyo) que valorizan la erudición, todo el tiempo me recordaba a mí misma que, más que un libro para impresionar, quería escribir sobre lo que yo hago, cómo lo hago y lo que pienso acerca del trabajo con niños. Quería compartir mi experiencia con aquellos de vosotros que necesitan un asidero para su quehacer con los niños. Sé que muchas personas que trabajan con niños están luchando, tropezando, necesitando confirmación de lo que hacen. Otras simplemente necesitan algunas ideas sobre lo que podrían hacer con eficacia para llegar a los niños. Espero que este libro les sirva.

Ahora quiero escribir algo sobre cómo desarrollé mis ideas acerca de la niñez y la labor con niños. He leído muchísimos libros sobre el desarrollo infantil y sobre cómo son los chicos. Pero cuando trabajo con niños, aporto algo más a mi labor, y a mi relación con ellos, que todo el conocimiento adquirido en libros y conferencias. Estoy muy

empeñada en saber qué es eso, porque tengo la certeza de que este "eso" es algo importante y proviene de una fuente que es tan parte de mí que ya ni siquiera "pienso" en ella. Cuando estoy con un niño, sea que tenga 4 ó 14 años, hallo que puedo relacionarme con él desde un lugar que está muy a tono suyo, y al mismo tiempo, no perderme a mí misma. No veo a este niño como un extraño. No quiero decir que presumo de saber todo lo concerniente a él, pero fácilmente puedo ponerme en contacto con el niño, y él lo reconoce.

Recuerdo muy claramente lo que era ser pequeña. No es tanto el recordar incidentes y sucesos, sino recordar el *serlo.* Recuerdo claramente haber tenido íntimos sentimientos y conocimientos que jamás mencioné a nadie. Yo sabía cosas. Me hacía preguntas sobre la vida. Filosofaba. Y nadie en realidad conocía este aspecto mío. Pensaba en la muerte y me asombraba el hecho de que la vida existiera antes de haber nacido yo. Me maravillaba que mis padres hubieran vivido tanto y me preguntaba si yo también viviría largo tiempo. Veía a mis abuelos como sabios de otra época y lugar. Dado que mis padres me contaban a veces historias de su niñez en un ghetto en Rusia, sabía que existían lugares remotos y diferentes de Cambridge, Massachusetts, y me maravillaba y cuestionaba. Puedo recordar que cuando tenía alrededor de 7 años observaba las casas en el recorrido de Cambridge a Lowell y deseaba saber de las familias que habitaban al otro lado de los refulgentes ventanales en las ciudades y granjas. Yo, la socióloga de 7 años, quería saber de esas personas: ¿cómo eran? ¿Cómo vivían? ¿Qué hacían?

Recuerdo que de niña tenía curiosidades y sentimientos que venían de un lugar tan dentro de mí que sé que, aunque hubiese querido, jamás habría podido expresarlos en palabras. Nunca hablé de ellos ni siquiera a mis padres, quienes me amaban y centraban su interés en mí. También recuerdo que cada momento de las experiencias de la vida era muy grande e importante para mí, y que estos sentimientos me acompañaban mientras me dejaba guiar por los adultos que había a mi alrededor. Ellos tenían preocupaciones de dinero, alimento y seguridad, y de alguna manera yo sentía que era mejor guardarme esas cosas que para mí eran muy importantes, pero que podían parecer necias y fútiles a los demás.

Quizás sea mi capacidad para evocar estos recuerdos de la niñez lo que me da cierta visión de los niños a la cual ellos responden. Ahora estoy pensando en la comicidad, alegría, sencillez y risas de los niños. Es interesante que cuando hablamos de "contactarnos con el niño que llevamos dentro", nos referimos principalmente a la alegría de la infancia. También estoy recordando que de niña dejaba expresarse a mi despreocupado yo (que recibía mucha aprobación), y por cierto tam-

bién expresaba algunas lágrimas de dolor y pena y un poquitito de ira. Pero pronto sentí que estas últimas expresiones apesaraban a los adultos que amaba, y rápidamente aprendí a ser muy cuidadosa en mis manifestaciones. Pienso que la mayoría de los niños captan este tipo de mensaje, y en algún momento empiezan al menos a bajar el tono de sus expresiones.

Comencé a trabajar con niños como orientadora de campamentos cuando era adolescente. Teóricamente nada sabía sobre los chicos; pero sabía que me gustaban muchísimo, podía conversar con ellos, podía estimularlos e interesarlos en las cosas, podía enseñarles canciones, natación y cómo escenificar una pieza teatral. Me gustaba escucharlos y estar con ellos. En esa época pensaba que podría llegar a ser una asistente social para grupos de niños. Aun entonces tenía afinidad con aquel chico que no era el típico niño estadounidense exitoso y que parecía tener algunos problemas existenciales. Sabía que a estos chicos les gustaba hablar conmigo y eso me agradaba. Quizás yo sentía así porque tenía una imagen, un concepto, de los típicos niños estadounidenses —casi todos blancos, anglosajones, esbeltos, atléticos, agraciados, rubios, muy serenos y compuestos. Mis padres eran inmigrantes judíos rusos —emocionales, afectuosos, intelectuales, habladores, revolucionarios. De niña recuerdo haber sentido a veces gran envidia por esas familias estadounidenses frías, calmas, conformistas y sin acento extranjero, de los chicos que conocí y con quienes crecí en Massachusetts. Me sentía diferente.

Me casé joven, tuve tres hijos y me sumergí en la maternidad con el mismo tipo de compromiso, convicción e interés que llevé a casi todas mis misiones en la vida. Me hice experta en cada fase por la que pasaron mis hijos. Aprendí mucho, especialmente sobre el desarrollo en la primera infancia (ya que parecía que siempre tenía algún hijo en tal etapa), e incluso enseñé en un jardín infantil durante un par de años. Descubrí que los chicos de cualquier edad son maravillosos e interesantes. Volví a la escuela cuando el menor de mis hijos tenía casi 3 años, y me convertí en profesora principalmente porque era algo útil para una madre. Realmente amaba a los niños, y ahora que mis hijos estaban en la escuela, me interesé en la educación infantil.

Yo era una profesora "alternativa" antes de que este término se hubiera inventado, y tropecé con muchas dificultades en el sistema escolar. Mi directora me dijo que yo era demasiado "orientada a la recreación". Ella sabía que yo había trabajado con numerosos grupos de niños en los Centros Comunitarios Judíos a través del país y me instó a retomar este tipo de labor —donde divertirse era bien considerado. Entretanto, todos los chicos con problemas eran de una u otra manera asignados a mi curso. Después de tres años de enseñanza

"normal", me ofrecieron un puesto en el programa de educación diferencial del distrito con niños clasificados en forma específica como emocionalmente perturbados. En los seis años que trabajé con ellos (tiempo durante el cual obtuve mi diploma de maestra en educación diferencial), aprendí lo máximo sobre los niños.

Cuando estaba estudiando para recibir mi título en educación diferencial, quería que se me permitiera hacer estudios independientes, leer a fondo la literatura y estudios disponibles sobre trabajo terapéutico con niños. Ya que yo era una de sólo cuatro personas en un programa especial financiado por la Oficina de Educación de los Estados Unidos, finalmente me dieron permiso para ganar algunos de mis créditos para el título en el tipo de estudio que yo sentía me era necesario. Ya había pasado cuatro años trabajando con niños perturbados en escuelas públicas y creía *saber* todo lo que necesitaba en mi educación y dónde radicaban mis deficiencias. Sabía por experiencia que los niños no aprenden a leer y escribir y a hacer matemáticas cuando se sienten podridos. Ya había descubierto en mi trabajo con niños que cuando me tomaba el tiempo para hacerles terapia y les ayudaba a liberarse de algunos de sus sentimientos bloqueados, hacían un trabajo académico mucho mejor. Planeé escribir mi tesis final sobre esta área. Quería saber y aprender más sobre hacer terapia con niños. Pero descubrí que las clases de desarrollo infantil avanzado, sicología anormal y guía y orientación para discapacitados, así como los seminarios en educación diferencial y tratamiento de trastornos de aprendizaje, etc., *no me enseñaban a hacer terapia con niños.* Solicité que se me permitiera estudiar por mi cuenta y visitar, con la aprobación de la universidad, programas terapéuticos en curso. Tras un considerable batallar, estas peticiones fueron finalmente concedidas.

Entonces leí muchos libros, revistas y estudios experimentales; visité numerosos tipos de programas, clases, clínicas, escuelas y agencias; hablé con mucha gente que trabajaba con niños para averiguar qué hacían, cómo lo hacían y qué les estaba ocurriendo. Estas experiencias —entrevistando, observando, leyendo— me fueron acreditadas como dos años completos de universidad. Así tuve bastante tiempo y margen para hacer lo que realmente deseaba, y me reunía periódicamente con dos de mis profesores para informarles sobre mis experiencias.

Esta experiencia única me enseñó muchísimo, pero no lo que había esperado y deseado. Me enseñó que probablemente yo sabía tanto como cualquiera del trabajo con niños. Me di cuenta que lo más valioso de mi entrenamiento no provenía de cursos o libros, sino de los niños con que había trabajado. Descubrí que a menudo un enfoque académico contradice a otro, aun cuando ambos deriven de las enseñanzas del

mismo renombrado "experto". Aprendí que, junto conmigo, toda la gente andaba a tientas. Muchas personas estaban haciendo una buena labor, pero no parecía existir ninguna base bien fundamentada.

Por largo tiempo, antes de la moda de la modificación conductual y los objetivos conductuales, yo tuve completa libertad para estructurar, como estimé más conveniente, mis clases para niños "emocionalmente discapacitados". Hice muchos experimentos con diversos métodos de trabajo con niños para ayudarlos a sentirse mejor consigo mismos, a aprender a enfrentar sus caóticas vidas, a expresar sus sentimientos en forma directa antes que indirectamente a través de una llamativa conducta beligerante o un total retraimiento. Durante esta época ingresé al programa de entrenamiento del Instituto de Terapia Gestáltica de Los Angeles, y mi trabajo con niños se reorientó con un énfasis gestáltico a medida que me adentraba en la teoría y práctica de la terapia gestáltica. Durante este período de mi vida también pasé por mi propia terapia —como resultado de la ayuda que necesitaba para encarar la enfermedad de 18 meses y posterior deceso de mi hijo de 14 años, y al poco tiempo después, el fin de mi matrimonio. Una vez más volví a la escuela, me diplomé como orientadora matrimonial, familiar e infantil, obtuve mi licencia para ejercer, me hice miembro oficial del Instituto de Terapia Gestáltica e inicié mi carrera como profesional privada. En la primavera de 1978 obtuve un Ph.D. en sicología, del International College, y este libro es fruto de mi tesis.

Cuando pienso en mi relación con los niños a través de mi vida —recordando qué es ser niño, trabajando con niños en centros de recreación, siendo maestra en práctica y después maestra por derecho propio, trabajando con niños emocionalmente perturbados (abiertamente clasificados y reconocidos como problemáticos) y haciendo terapia con niños en ejercicio privado—, recuerdo muchos, muchos incidentes, historias que podría contar, que me hacen reír y llorar. Pienso en mis sentimientos mientras pasaba el tiempo con todos los niños que ha habido en mi vida, incluyéndome a mí misma cuando era pequeña,

Me doy cuenta de que *¡aprendí de los niños —incluyéndome a mí misma cuándo era pequeña— a trabajar con los niños!* Ahora esto me parece tan obvio, casi demasiado elemental como para escribirlo. Los niños son nuestros mejores maestros. Ellos ya *saben* cómo crecer, cómo desarrollarse, cómo aprender, cómo expandirse y descubrir, cómo sentir, reír, llorar y enfurecerse, qué es correcto para ellos y qué no lo es, qué necesitan. Ya saben cómo amar, ser alegres, vivir la vida en plenitud, trabajar, ser fuertes y llenos de energías. Todo lo que ellos (y los niños que llevamos dentro) necesitan es el espacio para hacerlo.

# SOBRE LA AUTORA

Además de haber criado a sus tres hijos, Violet Oaklander tiene un Ph.D. en sicología y dos grados de magíster: uno en Orientación Matrimonial, Familiar e Infantil, y otro en Educación Diferencial de niños emocionalmente perturbados y con trastornos de aprendizaje. Enseñó a niños con perturbaciones emocionales durante seis años en el Long Beach Unified School District de California, y desde 1972 ha ejercido en forma privada, al presente en Santa Barbara, California. Desempeñó durante ocho años el cargo de Directora del Centro de Terapia para Niños y Adolescentes en Hermosa Beach, California, y en la actualidad es Directora del Instituto Violet Oaklander, dedicado específicamente a la supervisión y entrenamiento de personas que trabajan con niños.

La Dra. Oaklander completó tres años de entrenamiento en el Instituto de Terapia Gestáltica de Los Angeles y ha sido miembro oficial de éste desde 1973. Gran parte de su trabajo se desarrolla en el entrenamiento de profesionales, y ha dado numerosos seminarios, talleres y cursos para muchas instituciones de Estados Unidos, Canadá, Europa, Israel y Australia. En fechas más recientes ha sido autora de una serie de cintas de audio y de video (producidas y distribuidas por MaxSound, P.O. Box 9217, Seattle, WA 98109) que se relacionan con el trabajo sicoterapéutico con niños.

# BIBLIOGRAFÍA


*American Folk Songs for Children.* Sccger, R.C. Garden City, NY: Doubleday, 1948.

*Analyzing Children's Art.* Kellog, R. Palo Alto, CA: National Press Books, 1969.

*And Jill Came Tumbling After: Sexism in American Education.* Stacey, J., Bereaud, S. y Daniels, J. Nueva York: Dell, 1974.

*Anger and the Rocking Chair.* Lederman, J. Nueva York: McGraw-Hill, 1969.

"An Introduction to Gestalt Techniques". Enright, J.B. Capítulo 8 en *Gestalt Therapy Now.* Fagan, J. y Shepherd, I.L. (Eds.) Nueva York: Harper and Row, 1971.

*Are You Listening to Your Child?* Kraft, A. Nueva York: Walker, 1973.

*Art: Another Language for Learning.* Cohen, E. y Gainer, R. Nueva York: Citation Press, 1976.

*Art for the Family.* D'Amico, V., Wilson F. y Maser, M. Nueva York: The Museum of Modern Art, 1954.

*Be a Frog, a Bird, or a Tree.* Carr, R. Ganden City, NJ: Doubleday, 1973.

*Begin Sweet World: Poetry by Children.* Pearson, J. Garden City, NY: Doubleday, 1976.

*Between Parent and Child.* Ginott, H. Nueva York: Macmillan, 1965.

*Between Parent and Teenager.* Ginott, H. Nueva York: Macmillan, 1969.

*Career Awareness: Discussions and Activities to Promote Self Awareness.* Williams, S. y Mitchell, R. Monterey Park, CA: Creative Teaching Press, 1976.

*The Centering Book.* Hendricks, G. y Wills, R. Englewood Cliffs, NJ: Prentice-Hall, 1975.

*Children in Play Therapy.* Moustakas, C.E. Nueva York: Jason Aronson, 1973.

*The Children's Rights Movement: Overcoming the Oppression of Young People.* Gross, B. y Gross, R. (Eds.) Garden City, NY: Anchor, 1977.

*The Child's World of Make-Believe.* Singer, J. Nueva York: Academic Press, 1973.

*Cómo Aprenden los Niños Pequeños y los Escolares.* Holt, J. Buenos Aires: Paidós.

"Costume Play Therapy". Marcus, I. en *Therapeutic Use of Child's Play.* Schaefer, C. (Ed.) Nueva York: Jason Aronson, 1976.

*Creative Dramatics in the Classroom.* McCaslin, N. Nueva York: David McKay, 1968.

*Crisis in the Classroom.* Silberman, C. Nueva York: Random House, 1970.

*Dance Therapy in the Classroom.* Balazs, E. Waldwick, NJ: Hoctor Products for Education, 1977.

*El Darse Cuenta: sentir, imaginar, vivenciar.* Stevens, J. Santiago de Chile: Editorial Cuatro Vientos, 1976.

"The Despert Fable Test". Despert, J.L. en *Emotional Disorders of Children: A Case Book of Child Psychiatry.* Pearson, G. Nueva York: Norton, 1949.

*Dibujos de los Niños como Ayuda Diagnóstica.* Di Leo, J.H. Buenos Aires: Paidós.

*Dibujos Kinéticos de la Familia como Técnica Sicodiagnóstica.* Burns, R. y Kaufman, S.H. Buenos Aires: Paidós.

*Dramakinetics in the Classroom.* Complo, Sister J.M. Boston, MA: Plays Inc., 1974.

*Draw A Person Test.* (Véase *Personality Projection in the Drawing of the Human Figure).*

*Dr. Gardner's Fairy Tales for Today's Children.* Gardner, RA. Englewood Cliffs, NJ: Prentice-Hall, 1974.

*Dr. Gardner's Modern Fairy Tales.* Gardner, R.A. Filadelfia, PA: George F. Stickley, 1977.

*Dr. Gardner's Stories About the Real World.* Gardner, R.A. Englewood Cliffs, NJ: Prentice-Hall, 1972.

*Enseñanza por el Afecto.* Weinstein, G. y Fantini, M.D. (Eds.) Buenos Aires: Paidós.

*Escape from Childhood: The Needs and Rights of Children.* Holt, J. Nueva York: Ballantine, 1975.

"Experiential Family Therapy". Kempler, W. *International Journal of Group Psychotherapy,* Vol. XV, No. 1, enero 1965.

*The Family of Man.* Steichen, E. Nueva York: The Museum of Modern Art, 1955.

*Famous Folk Tales to Read Aloud.* Watts, M. Nueva York: Wonder Books, 1961.

*La Fantasía y el Sentimiento en la Educación.* Jones, R.M. Barcelona: Hogar del Libro, 1983.

*Fantasy Encounter Games.* Otto, H.A. Nueva York: Harper and Row, 1974.

*Feelings: Inside You and Outloud Too.* Polland, B.K. y DeRoy, C. Millbrae, CA: Celestial Arts, 1975.

*Fish is Fish.* Lionni, L. Nueva York: Pantheon Books, 1970.

"Four Lectures". Perls, F. Capítulo 2 en *Gestalt Therapy Now.* Fagan, J. y Shepherd, I.L. (Eds.) Nueva York: Harper and Row, 1971.

*Fracaso de la Escuela.* Holt, J. Madrid: Alianza.

*Freedom to Learn.* Rogers, C. Columbus, OH: Charles E. Merrill, 1969.

*Free to Be... You and Me.* Thomas, M. Nueva York: McGraw-Hill, 1974.

*The Gestalt Art Experience.* Rhyne, J. Monterey, CA: Brooks/Cole, 1973.

*Go Away, Dog.* Nodset, J.L. Nueva York: Harper and Row, 1963.

*Go See the Movie in Your Head.* Shorr, J.E. Nueva York: Popular Library, 1977.

*Grownups Cry Too.* Hazen, N. Chapel Hill, NC: Lollipop Power, Inc., 1973.

*The Hand Test.* Wagner, E.E. Los Angeles, CA: Western Psychological Services, 1969.

*Have You Seen a Comet? Children's Art and Writing from Around the World.* U.S. Committee for UNICEF. Nueva York: The John Day Co., 1971.

*El Hombre y sus Símbolos.* Jung, C.G. Barcelona: Caralt.

"The House-Tree-Person Test". Buck, J. *Journal of Clinical Psychology,* 1948, 4, 151-159.

*How it Feels to Be a Child.* Klein, C. Nueva York: Harper and Row, 1977.

*How to Live with Your Special Child.* Von Hilsheimer, G. Washington, DC: Acrópolis Books, 1970.

*How to Medítate.* LeShan, L. Nueva York: Bantam, 1975.

*Human Figure Drawings in Adolescence.* Schildkrout, M.S., Shenker, I.R. y Sonnenblick, M. Nueva York: Brunner/Mazel, 1972.

*Human Teaching for Human Learning: An Introduction to Confluent Education.* Brown, G. Nueva York: Viking Press, 1971.

*If I Ran the Zoo.* Geisel, T. (Dr. Seuss) Nueva York: Random House, 1950.

*I'll Build my Friend a Mountain.* Katz, B. Nueva York: Scholastic Book Services, 1972.

*Improvisation for the Theatre.* Spolin, V. Evanston, IL: Northwestern University Press, 1963.

*I Never Saw Another Butterfly.* (Dibujos y Poemas de Niños del Campo de Concentración Terezin). Nueva York: McGraw-Hill, 1964.

*Infancia y Sociedad.* Erikson, E.H. Buenos Aires: Hormé.

*I See a Child.* Herbert, C. Garden City, NY: Anchor, 1974.

*Is This You?* Krauss, R. y Johnson, C. Nueva York: William R. Scott, 1955.

"Just Imagine..." (Mini-Libro de Tarjetas) Trend Enterprises, 1972.

*Learning Time with Language Experiences for Young Children.* Scott, L.B. St. Louis: McGraw-Hill, 1968.

*Learning to Feel —Feeling to Learn.* Lyon, H. Columbus, OH: Charles E. Merrill, 1971.

*Le Centre Du Silence: Work Book.* Avital, S. Boulder, CO: Aleph-Bcith, 1975.

*Left Handed Teaching: Lessons in Affective Education.* Castillo, G. Nueva York: Praeger, 1974.

*Leo the Late Bloomer.* Kraus, R. Nueva York: Young Readers Press, 1971.

*Let's Do Yoga.* Richards, R. y Abrams, J. Nueva York: Holt, Rhinehart and Winston, 1975.

*Libro para los Chicos de Padres Separados.* Gardner, RA. Buenos Aires: Galerna.

*The Live Classroom.* Brown, G., Yeomans, T. y Grizzard, G. (Eds.) Nueva York: Viking, 1975.

*The Lives of Children.* Dennison, G. Nueva York: Vintage, 1966.

*Loneliness.* Moustakas, C.E. Englewood Cliffs, NJ: Prentice-Hall, 1961.

*Lonely in America.* Gordon, S. Nueva York: Simon and Schuster, 1976.

*The Magic Hat.* Chapman, K.W. Chapel Hill, NC: Lollipop Power, Inc., 1973.

*Make-A-Picture Story (MAPS) Test.* Schneidman, E.S. Nueva York: The Psychological Corporation, 1949.

*Making it Strange.* Synectics, Inc. (Ed.) (serie de 4 libros). Nueva York: Harper and Row, 1968.

*Male and Female Under 18.* Larrick, N. y Merriam, E. (Eds.) Nueva York: Avon, 1973.

*Math, Writing, and Games in the Open Classroom.* Kohl, H. Nueva York: Vintage, 1974.

*Meditating with Children.* Rozman, D. Boulder Creek, CA: University of the Trees Press, 1975.

*The Me Nobody Knows: Children's Voices from the Ghetto.* Joseph, S. (Ed.) Nueva York: Avon, 1969.

*Me the Flunkie: Yearbook of a School for Failures.* Summers, A. (Ed.) Nueva York: Fawcett, 1970.

*Miracles.* Recopilado por Richard Lewis. Nueva York: Bantam Books, 1977.

"Moods and Emotions". Tester, S. (paquete de láminas didácticas y folleto de apoyo). Elgin, IL: David C. Cook, 1970.

*Mooney Problem Check List.* Mooney, R.L. Nueva York: The Psychological Corp., 1960.

*Movement Games for Children of All Ages.* Nelson, E. Nueva York: Sterling, 1975.

"Music Therapy". Dreikurs, R. en *Conflict in the Classroom: The Education of Emotionally Disturbed Children.* Long, N.J., Morse, W.C. y Newman, R.G. (Eds.) Belmont, CA: Wadsworth, 1965.

*My Body Feels Good.* Singer, S, Olderman, S. y Maceiras, R. Nueva York: The Feminist Press, 1974.

*My Sister Looks Like a Pear: Awakening the Poetry in Young People.* Anderson, D. Nueva York: Hart Publishing Co., 1974.

*The New Gantes Book.* Fluegelman, A. (Ed.) Garden City, NY: Doubleday, 1976.

*Nobody Listens to Andrew.* Guilfoile, E. Nueva York: Follet, 1957.

*The Non-Coloring Book.* Cazet, C. San Francisco, CA: Chandler and Sharp, 1973.

*Not THIS Bear!* Myers, B. Nueva York: Scholastic Book Services, 1967.

100 *Ways to Enhance Self-Concept in the Classroom.* Canfield, J. y Wells, H. Englewood Cliffs, NJ: Prentice-Hall, 1976.

*One Little Boy.* Baruch, D. Nueva York: Dell, 1952.

"The Paradoxical Theory of Chango". Beisser, A.R. Capítulo 6 en *Gestalt Therapy Now.* Fagan, J. y Shepherd, I.L. (Eds.) Nueva York: Harper and Row, 1971.

*Personality Projection in the Drawing of the Human Figure: A Method of Personality lnvestigation.* Machover, K. Springfield, IL: Charles C. Thomas, 1949.

*P.E.T.: Parent Effectiveness Training.* Gordon, T. Nueva York: New American Library, 1975.

*Play, Dreams and Imitation in Childhood.* Piaget, J. Nueva York: Norton, 1962.

*Play in Childhood.* Lowenfeld, M. Nueva York: John Wiley, 1967.

*Principies of Gestalt Family Therapy.* Kempler, W. The Kempler Institute (P.O. Box 1692, Costa Mesa, CA 92626), 1973.

*The Psychology of Play.* Millar, S. Nueva York: Jason Aronson, 1974.

*Psychosynthesis.* Assagioli, R. Nueva York: Viking, 1965.

*Psychotherapeutic Approaches to the Resistant Child.* Gardner, R.A. Nueva York: Jason Aronson, 1975.

*Psychotherapy with Children.* Moustakas, CE. Nueva York: Ballantine, 1959.

*Psychotherapy with Children of Divorce.* Gardner, R.A. Nueva York: Jason Aronson, 1976.

*Put Your Mother on the Ceiling.* De Mille, R. Nueva York: Walker and Co., 1967.

*Rainbow Activities.* Seattle Public School District No. 1. South El Monte, CA: Creative Teaching Press, 1977.

*Recuerdos, Sueños y Pensamientos.* Jung, C.G. Barcelona: Seix Barral, 1986.

"Las Ropas del Emperador". Andersen, H.C. *Cuentos de Andersen.* México: Diana.

*Rose, Where Did You Get That Red? Teaching Great Poetry to Children.* Koch, K. Nueva York: Vintage, 1974.

*Sapo y Sepo Son Amigos.* Lobel, A. Northvale: Santillana.

*The Second Centering Book.* Hendricks, G. y Roberts, T. Englewood Cliffs, NJ: Prentice-Hall, 1977.

*The Sensible Book: A Celebration of Your Five Senses.* Polland, B.K. y Hammid, H. Millbrae, CA: Celestial Arts, 1974.

*Sicología del Niño.* Piaget, J. e Inhelder, B. Madrid: Morata, 1985.

*Sicoterapia Familiar Conjunta.* Satir, V. México: Prensa Médica, 1986.

*Signos del Zodíaco.* Goodman, L. Bogotá: Tercer Mundo, 1988.

*Somebody Turned on a Tap in These Kids: Poetry and Young People Today.* Larrick, N. (Ed.) Delta, 1971.

*Some Things Are Scary.* Heide, F.P. Nueva York: Scholastic Book Services, 1969.

*Some Things You Just Can't Do by Yourself.* Schiff, N. y Schiff, B.S. Stanford, CA: New Seed Press, 1973.

"The Sorcerer's Apprentice, or the Use of Magic in Child Psychotherapy". Moskowitz, J.A. *International Journal of Child Psychotherapy.* Vol. 2, No. 2, abril 1973, pp.138-162.

*Spectacles.* Raskin, E. Nueva York: Atheneum, 1968.

*The Story of Ferdinand.* Leaf, M. Nueva York: Viking, 1936.

"Subpersonalities". Vargiu, J.G. *Synthesis.* Vol. 1, No. 1, 1974, pp. WB 9-WB 47.

*Sybil.* Schreiber, F.R. Chicago: Henry Regnery, 1973.

*Sylvester and the Magic Pebble.* Steig, W. Nueva York: Dutton, 1969.

*The Talking, Feeling, and Doing Game: A Psychotherapeutic Game for Children.* Creative Therapeutics (155 Country Road, Cresskill, NJ 07626), 1973.

*Talking Time.* Scott, L.B. y Thompson, J.J. St Louis, MO: Webster, 1951.

*Taylor-Johnson Temperament Analysis.* Taylor, R.M. Los Angeles, CA: Psychological Publications, Inc., 1967.

*Teaching Human Beings: 101 Subversive Activities for the Classroom.* Schrank, J. Boston, MA: Beacon Press, 1972.

*The Temper Tantrum Book.* Preston, E.M. Nueva York: Viking, 1969.

*Terapia a través del Arte en una Comunidad Infantil.* Kramer, E. Buenos Aires: Kapelusz.

*Terapia de Juego.* Axline, V.M. México: Diana.

*Terapia Gestáltica.* Polster, E. y Polster, M. Buenos Aires: Amorrortu, 1985.

*Test de Apercepción Infantil (TAI).* Bellak, L. y Bellak, S.S. Buenos Aires: Paidós.

*Test de Apercepción Temática (TAT).* Murray, H.A. Buenos Aires: Paidós.

Tesf *de los Colores.* Luscher, M. Buenos Aires: Paidós.

*Theater in My Head.* Cheifetz, Dan. Boston, MA: Little, Brown, 1971.

*Therapeutic Communication with Children: The Mutual Storytelling Technique.* Gardner, RA. Nueva York: Science House, 1971.

*Therapeutic Consultation in Child Psychiatry.* Winnicott, D.W. Nueva York: Basic Books, 1971.

*Therapeutic Use of Child's Play.* Schaefer, C. (Ed.) Nueva York: Jason Aronson, 1976.

"Therapy in Groups: Psychoanalytic, Experiential, and Gestalt". Cohn, R.C. Capítulo 10 en *Gestalt Therapy Now.* Fagan, J. y Shepherd, I.L. (Eds.) Nueva York: Harper and Row, 1971.

*There's a Nightmare in My Closet.* Mayer, M. Nueva York: Dial, 1968.

*Transpersonal Education.* Hendricks, G. y Fadiman, J. (Eds.) Englewood Cliffs, NJ: Prentice-Hall, 1976.

*Treasure Book of Fairy Tales.* McGovern, A. Nueva York: Crest, 1969.

*The Ultimate Athlete.* Leonard, G. Nueva York: Viking, 1974.

*The Un-Coloring Book: Doodles to Finish. Book II.* Schumann, K. Media for Education (13208 Washington Blvd., Los Angeles, CA 90066), 1976.

*The Ungame.* Au-Vid, Inc. (P.O. Box 964, Garden Grove, CA 92642), 1972.

"The Use of Puppetry in Therapy". Woltmann, A.G. En *Conflict in the Classroom: The Education of Emotionally Disturbed Children.* Long, N.J., Morse, W.C. y Newman, R.G. (Eds.) Belmont, CA: Wadsworth, 1967.

*The Uses of Enchantment: The Meaning and Importance of Fairy Tales.* Bettelheim, B. Nueva York: Knopf, 1976.

*What Is a Boy? What Is a Girl?* Waxman, S. Culver City, CA: Peace Press, 1976.

*What Is Your Favorite Thing to Hear?* Gibson, M.T. Nueva York: Grosset and Dunlap, 1966.

*What Is Your Favorite Thing to Touch?* Gibson, M.T. Nueva York: Grosset and Dunlap, 1966.

*Where the Sidewalk Ends.* Silverstein, S. Nueva York: Harper and Row, 1974.

*Where the Wild Things Are.* Sendak, M. Nueva York: Harper and Row, 1963.

*The Whole Word Catalogue 1.* Brown, R., Hoffman, M., Kushner, K., Lopate, P. y Murphy, S. (Eds.) Nueva York: Virgil Books, 1972.

*The Whole Word Catalogue 2.* Zavatsky, B. y Padgett, R. (Eds.) Nueva York: McGraw-Hill, 1977.

*Wishes, Lies and Dreams: Teaching Children to Write Poetry.* Koch, K. Nueva York: Vintage Books, 1970.

*Yoga for Children.* Diskin, E. Nueva York: Warner Books, 1976.

*Your Child's Sensory World.* Liepmann, L. Baltimore, MD: Penguin, 1974.

*The Zen of Seeing: Seeing/Drawing as Meditation.* Franck, F. Nueva York: Vintage Books, 1973.