

EL TESORO La vida interior de niños y adolescentes ESCONDIDO

Terapia infanto-juvenil



VIOLET OAKLANDER

Autora de **Ventanas a Nuestros Niños**



Me gustaría dedicar este libro a Mollie Filler Solomon y a Joseph Solomon, mis maravillosos padres, quienes me dieron el tipo de niñez que querría para todos los niños del mundo.

HIDDEN TREASURE
A Map to the Child's Inner Self
c Violet Oaklander, 2006

EL TESORO ESCONDIDO
La vida interior de niños y adolescentes / Terapia infanto-juvenil
Violet Oaklander
c Editorial Cuatro Vientos, Santiago de Chile, 2008

Traducción: Larissa Boroday y Francisco Huneeus

Registro de Propiedad Intelectual No 173.785
ISBN: 956-242-112-6

Diseño de portada: Mario Albarracín
Diagramación: Edmundo Rojas
Corrección y verificación: Paulina Correa

Esta publicación, incluido el diseño de la cubierta, no puede ser
reproducida, almacenada o transmitida
por cualquier medio, ya sea eléctrico, químico, mecánico, óptico, de
grabación o de fotocopia, sin
permiso previo, por escrito, del editor.

Editorial Cuatro Vientos, Maturana 19, CP 8340608
- SANTIAGO - CHILE

Violet Oaklander

EL TESORO ESCONDIDO

La vida interior de niños y adolescentes

Terapia infanto-juvenil

Prólogo
Peter Mortola

*

Traducción
Larissa Boroday y Francisco Huneeus



Cuatro Vientos Editorial

www.cuatrovientos.cl

Me gustaría agradecer especialmente a mi hijo e hija: Mha Atma Khalsa y Sara Oaklander, quienes me estimularon, presionaron e hicieron amorosamente todo lo necesario para cerciorarse de que escribiera este libro.

Y también a mi nuera, Martha Oaklander, quien me ayudó de maneras que ni ella sospecha.

CONTENIDOS

PRÓLOGO / 11

INTRODUCCIÓN / 21

*

1

Qué trae a los niños a terapia: perspectiva de desarrollo / 23

2

El proceso terapéutico con niños y adolescentes / 37

3

Fortalecer el sentido de sí mismo en niños y adolescentes / 65

4

Las muchas caras de la ira / 83

5

Trabajar con adolescentes / 105

6

Pérdida y duelo / 129

7

Ayudar a niños y adolescentes a ser cuidadosos consigo mismos / 153

8

Trabajar con niños muy pequeños / 173

9

Trabajar con grupos / 183

10

Tratamiento de niños con síntomas de trastorno
por déficit atencional hiperactivo / 195

11

Una manera innovadora de usar la música en terapia / 217

*

EPÍLOGO / 233

REFERENCIAS / 235

ÍNDICE DE MATERIAS/ 237

Agradecemos a Ana María Bringas y Michelle Parra por su ayuda en la búsqueda de terminología; a Juan Francisco Jordán por su colaboración en las notas; y a Gestalt Press, que gentilmente nos autorizó para traducir y publicar el trabajo de Peter Mortola.

Los Editores

PRÓLOGO¹

Aprender de la experiencia: el enfoque Oaklander en la formación de terapeutas infantiles

¿Qué hay en el abordaje de Violet Oaklander hacia la formación y la terapia que atrae a terapeutas infantiles, psicólogos clínicos y educacionales, trabajadores sociales, supervisores de asistencia residencial, psiquiatras infantiles y enfermeras psiquiátricas de todo el mundo? Gran parte de su popularidad internacional con profesionales de la salud mental se debe al carácter único de su texto fundamental, *Ventanas a Nuestros Niños: Terapia Gestáltica para Niños y Adolescentes*, traducido primero al alemán y luego al portugués, español, italiano, serbo-croata, ruso, chino y hebreo. Actualmente se trabaja en traducciones al coreano y checo.

En los siete años que llevo estudiando el método utilizado por la Dra. Oaklander en la formación de adultos para trabajar con niños y adolescentes, he descubierto que ella aborda su labor formativa de la misma manera vivencial como aborda su trabajo terapéutico con niños. Más aún, he descubierto que este aspecto vivencial del entrenamiento Oaklander —en que los participantes se embadurnan las manos con arcilla y pinturas al óleo— es en gran medida lo que lo hace tan popular entre profesionales de diversos lugares del mundo.

En sus talleres de formación, Violet suele decirles a los alumnos que, en la terapia con niños y adolescentes, lo que vale es la experiencia. Con esto quiere decir que para un niño es terapéutico obtener un sentido más fuerte de su yo mediante la vivencia de sí mismo —sus emociones, sentidos, cuerpo y pensamientos—, para poder abordar y trabajar con temas más difíciles como el trauma o el abuso en el contexto terapéutico.

¹ En vez de encargar un prólogo especial para este libro, hemos preferido incluir un artículo (condensado y traducido) de Peter Mortola, Ph.D. (“Learning from Experience: The Oaklander Approach to Teaching Child Psychotherapists”, *Gestalt Review*, Vol. 10, No. 2, 2006), Associate Professor of School and Counseling Psychology en Lewis & Clark College, en Portland, Oregon, quien ha estado estudiando durante siete años el método de trabajo de la Dra. Violet Oaklander (N. del E.).

Gran parte del trabajo de Oaklander puede *parecer* muy sencillo y juguetón —tanto ella como el niño riéndose a gritos mientras golpean o pinchan un montón de arcilla. Sin embargo, esta etapa de su labor, que ella denomina “trabajo del yo”, generalmente conduce a un nivel más profundo de contacto y apoyo, no sólo entre el terapeuta y el niño, sino también dentro del niño mismo. A partir de este sentido fundacional del yo es que el niño adquiere el “apoyo a sí mismo” que necesitará para enfrentar el trabajo más desafiante de la terapia.

Las mismas ideas y valores con respecto al rol de la vivencia rigen para su enfoque del entrenamiento de adultos. “Si van a trabajar con niños, deben estar dispuestos a experimentar las mismas cosas que les van a pedir a ellos que hagan”, dice en sus grupos de formación. Tanto así que, por ejemplo, en el segundo día, la Dra. Oaklander dirige a los participantes a la experiencia de primero imaginar y luego dibujar “un lugar muy seguro” en sus vidas. Enseñada trabaja con un voluntario tal como si fuera un niño en el contexto terapéutico. Después los alumnos trabajan en parejas, compartiendo luego ideas y sentimientos acerca de sus dibujos.

Al tercer y cuarto día de la formación, los participantes realizan experiencias terapéuticas más prolongadas y profundas, como “trabajar con arcilla” y “los dibujos de la rabia”. Estas vivencias terapéuticas más exigentes moldean la forma en que la Dra. Oaklander se dirige a niveles más profundos de dificultad emocional o psicológica. De manera muy adecuada, tanto en el contexto terapéutico con niños como en el contexto formativo con adultos, estas experiencias terapéuticas más desafiantes son introducidas una vez que hay apoyos establecidos —tanto internos como externos— que le permiten al niño o al adulto contener el nivel de trabajo emocional más profundo reflejado en estas experiencias. Ya en la mitad de la segunda semana, los participantes han experimentado con dibujos, arcilla, instrumentos de percusión, títeres y juguetes de bandeja de arena. Todos llegan a vivenciar de primera mano el ser terapeuta, y luego paciente, con estos elementos proyectivos —frecuentemente en presencia de un observador.

Antes de que el grupo trabaje en parejas, a menudo les recuerda que “esto es formación y no terapia”, y que el trabajo debe centrarse en ayudar a la persona en el rol de terapeuta a afinar sus destrezas y experiencia. Durante algunas actividades, se les pide a los alumnos que “sean ellos mismos como niños de entre 3 y 16 años” mientras trabajan en parejas o tríos, mejorando no sólo el proceso del participante al actuar como “cliente”, sino también el nivel de realismo de la vivencia del participante al actuar como “terapeuta”.

En total, durante el curso de 2 semanas, los alumnos ocupan más de la mitad de las 55 horas de entrenamiento en ejercicios vivenciales, ya sea practicando ser terapeuta, observando el trabajo de otros o adoptando el rol de cliente. Casi al terminar la segunda semana, la Dra. Oaklander introduce el uso de *La Rueda Medicinal*², en cuyas cartas cada figura representa diferentes animales autóctonos de Norteamérica.

A través de mi investigación he descubierto que sin importar el medio que esté usando en el momento, la Dra. Oaklander siempre utiliza un conjunto de pasos similares en su modalidad de trabajo con niños y adolescentes. Ya sea que estén trabajando con arcilla o con juguetes en la bandeja de arena, generalmente lo primero que le sugiere al niño tiene que ver con el uso de la imaginación. Durante el curso formativo dictado en el verano de 2003, la Dra. Oaklander le hizo una sugerencia parecida a Liz, una joven hongkonesa que era orientadora en procesos de duelo en un hospicio. Al ofrecerse como voluntaria para trabajar delante de otros 24 participantes, Liz se acerca a la Dra. Oaklander en el centro de la sala y observa detenidamente la baraja de coloridas cartas dispuestas ante ella. “Me gustaría que eligieras tres cartas”, le dice. “Escoge una que represente lo que has sido en el pasado, otra lo que eres ahora y otra lo que te gustaría ser en el futuro”.

Al verse obligada a pensar en forma imaginativa y metafórica, Liz revisa con detención los naipes, hasta que finalmente elige tres cartas: un puercoespín, una ballena y una mariposa. Enseguida las pone en fila sobre la alfombra al frente suyo. La acción de involucrarse silenciosamente en los atributos sensoriales de las cartas —su apariencia, textura, atractivo imaginativo— es buen reflejo de un segundo componente constante en el enfoque de trabajo con niños y adolescentes. Se trata de involucrar al niño en la acción física de hacer o representar algo (aunque en el caso de Liz, ella simplemente escogió las cartas, no las dibujó).

El tercer elemento constante en el enfoque vivencial de Oaklander es el uso de la metáfora y la narrativa. Como se verá en la siguiente transcripción, Liz no puede sino hablar metafórica y narrativamente acerca de sus vivencias basada en los tres naipes que ha escogido para representarse a sí misma en diferentes etapas de su vida:

² J. Sams y D. Carson, *La Rueda Medicinal: Las Cartas del Círculo Indio de Sanación a través de los Animales*, Barcelona, Integral-RBA, 1997.

Violet: Bien, por qué no me cuentas algo acerca de lo que elegiste...

Liz: Sí... como era antes... Escogí un puercoespín... Estaba indecisa entre un puercoespín o algún tipo de gato salvaje que pareciera realmente fiero y malo...

V: Mmm...

L: Pero escogí un puercoespín porque era una niña muy retraída... y muy sensible a lo que ocurría a mi alrededor... siempre escuchando y tratando de mantenerme segura y protegida... y sentí que este animalito tiene la protección que yo quería tener al crecer. El puercoespín... está solo y está tratando de protegerse y mantenerse seguro...

V: Correcto. ¿Y bastante espinudo? ¿Tú estabas llena de espinas también?... Conoces a los puercoespines, uno no los toca, porque tienen todas esas púas...

L: Pienso que me mantenía a una distancia segura de las demás personas...

V: Oh, claro que sí...

L: ...Yo era una persona muy reservada, muy tímida. Había momentos en que podía estar con gente en un grupo y pasarlo muy bien. Pero en general... era espinuda... Era difícil llegar a conocerme...

V: Mmm... Bien, dime algo acerca de la carta que eres ahora...

L: Ahora siento que me encanta estar con gente y escogí la ballena. El año pasado fui a Seattle e hice una excursión para ver las ballenas. ¡Me encantó! Vi ballenas solas que luego se unían a un grupo. Tener la libertad de la independencia, pero también una verdadera conexión... una familia...

V: Mmm...

L: ...Cuando lo pienso ahora... me siento más equilibrada con eso. Disfruto estando sola, pero también disfruto mucho estando con otra gente. Igual que las ballenas...

V: Eso está muy bien... ¿Y qué hay de cómo te gustaría ser?

L: Escogí una mariposa... Me gustaría ser más libre. Me gustaría... no imponerme tantas reglas, mucha presión... Soy tan crítica conmigo misma y ese peso es tan grande que me impide... volar a otras áreas... y hacer muchas cosas...

He llegado a apreciar una maravillosa paradoja que emerge constantemente en la terapia y la formación que ofrece la Dra. Oaklander. He visto cómo muchos individuos, al trabajar con ella, se expresan más abiertamente y con mayor libertad acerca de sí mismos al hablar de alguna otra cosa que ellos

mismos. Es difícil imaginar que Liz se hubiera descrito en forma tan articulada y multidimensional si la actividad no hubiera sido mediada por los ricos aspectos imaginales y sensoriales de las figuras de animales. Esta riqueza de la descripción que hace Liz está ligada al uso de la metáfora. La metáfora —del latín, “transportar de una orilla a otra”— parece tener la capacidad de ayudar a niños y adultos a tomar prestados e interpretar objetos distintos de, pero relacionados con, el sujeto de interés. En el caso de Liz, la “espinudez” del puercoespín y los aspectos “más libres” de la mariposa parecen haberle ayudado a construir un puente de significado desde las imágenes en las cartas a su propia experiencia personal como individuo en desarrollo durante el tiempo.

A diferencia del lenguaje formal, conceptual o abstracto, el lenguaje metafórico necesariamente está más cercano al mundo de la imaginación, la emoción y la vivencia.

De hecho, la metáfora es un tropo lingüístico utilizado para vincular algo que ya conocemos (p.ej., la “espinudez” del puercoespín) con algo que aún estamos tratando de entender (p.ej., la vivencia de nosotros mismos como niños). De esa manera, el uso constante que hace la Dra. Oaklander de la metáfora le permite y estimula a quienes trabajan con ella a darle voz a, e identificarse con, partes de ellos que posiblemente de otra manera quedarían ocultas o serían pasadas por alto por un tipo de lenguaje más formal que enfatiza la abstracción por sobre la vivencia.

Sin embargo, cuando formula la pregunta de si acaso las cosas vistas en las metáforas tienen algún significado en la vida del cliente, se está moviendo hacia un lenguaje más conceptual que en lo descrito por Liz resulta obvio, ya que había sido establecido en su descripción de las características que compartía con los animales escogidos. Así y todo, en su trabajo en conjunto, la Dra. Oaklander le formula a Liz un tipo de pregunta más reflexiva que la devuelve al tiempo presente y hacia una toma de conciencia de sus sentimientos del momento:

V: Claro... ¿y qué sientes al mirar éstas?

L: Con sólo mirar todas las cartas, veo cuánto ha cambiado mi vida y cuán diferentes son un puercoespín y una ballena... y espero tener esa libertad, quiero ser esa mariposa... Yo soy muy, pero muy seria. Y pienso que la mariposa no parece tan seria...

V: ¿Y eras seria cuando joven?...

L: Muy seria... y muy como adulta. Nada parecida a una niña. Mi profesora

de 2º le contó a mi mamá que yo era una de las niñas más intensas que había conocido. Y cómo hacía las cosas... esa necesidad de hacerlas muy bien y muy rápido. Era muy impaciente... mucha presión.

La próxima pregunta es una especie de marca de fábrica de la Dra. Oaklander, y la continuación de la construcción del mundo metafórico o narrativo que la cliente ha comenzado a crear. Precisamente debido a la naturaleza emocional de la metáfora, Liz vivencia en el proceso algunas emociones muy intensas.

V: ...Si la mariposa pudiera hablar con la ballena, ¿qué le diría?

L: Ojalá que pudieras ser como yo. Soy tan libre y puedo ir a cualquier parte. Puedo hacer cualquier cosa.

V: Mmm. ¿Y qué responde la ballena?

L: Ahora me gusta aquí. Pero me gustaría tener una vida diferente. Me gustaría... ser capaz de volar, de explorar...

V: Mmm. ¿Te gustaría decirle otra cosa a cualquiera de ellos?

L: (*hace una pausa y luego habla lento*) Pienso que si la ballena hablara con el puercoespín, le diría... "Hiciste lo mejor que pudiste" (*con voz trémula*)...

V: (*suave*) Estoy segura que así fue... claro... y eso hace salir la emoción...

L: (*asiente, con los ojos llenos de lágrimas*).

V: ¿Y te gustaría decirle también algo a ella? La ballena ahora eres tú, cualquier otra cosa que quieras decirle a él (*apuntando a la carta con el puercoespín*).

L: Veo al puercoespín... con una fuerte caparazón para protegerse el corazón...

V: Díselo... ¿qué edad tiene? (*de nuevo apunta a la carta con el puercoespín*).

L: 6 años.

V: 6 años. Así que dile: "Yo sé que estabas protegiendo..."

L: (*con voz emocionada*) Yo sé que tienes un exterior tan áspero y duro porque estás tratando de protegerte a ti misma. Y aferrándote a ser tan sensible y proteger tu corazón... (*pausa larga*)...

V: Y tal vez te gustaría decir algo, sabiendo que ahora está contigo...

L: Mmm.

V: ...que está bien dejarlo a un lado de vez en cuando, que tú te asegurarás de que nada le pase...

L: (*hablándole desde su yo de 6 años a la tarjeta puercoespín*) Yo te voy a proteger, no te pondré en una situación donde no estés segura. Así es que no tienes que tener erizadas tus púas todo el tiempo...

V: (*riéndose entre dientes*) Correcto...

L: (*se ríe*).

V: Creo que lo dejaremos hasta aquí...

L: Bueno...

Desde la perspectiva de la terapia gestalt, el uso de la imaginación, la expresión sensorial y la articulación metafórica que hace la Dra. Oaklander da cabida y promueve la ocurrencia del proceso proyectivo. Luego de explorar estas proyecciones, se trabaja para “readueñarse” de estas partes o atributos proyectados, creando así un sentido de integración y totalidad personal más profundo. Al inicio de su trabajo en conjunto, la “espinudez” de Liz estaba relacionada con una época distante de su vida. Al finalizar el breve trabajo demostrativo con Liz (11 minutos), sus sentimientos hacia esa parte suya —y su capacidad de adoptar una postura cuidadosa hacia sí misma y sus imperfecciones— son mucho más inmediatos y se integran a su experiencia actual.

En la labor terapéutica se considera de “avanzada” este trabajo de autocuidado³, en que una parte más desarrollada del yo involucra, acepta y cuida a la parte más joven, pero aún activa. Señalemos que este trabajo se realizó el 8º día de un programa de 10, sólo tras concretar muchas actividades basales de apoyo en el entrenamiento y entre los alumnos.

Durante una discusión de procesamiento luego de la sesión de demostración, Liz aclara qué le brindó la experiencia en términos de desarrollo personal y reflexiona sobre el significado para su trabajo futuro con niños. En respuesta al comentario elogioso de uno de los participantes acerca de la “libertad como de mariposa” que la motivó a salir adelante para trabajar, Liz responde:

L: Sí, he estado esperando (*risas*)... Quise salir adelante y darme la oportunidad, porque a través de todas las cosas que hemos estado haciendo esta semana, el tema ha seguido apareciendo... la sensación de haber sido tan protectora al crecer e intentando bajar la guardia y confiar en mí misma... y sentí que se me levantaba el brazo solo y pensé: “Bien, ahora sí que sí”.

³ En inglés, *self-nurturing* (literalmente, autonutricio). Así responde la Dra. Oaklander al preguntarle qué significa este concepto: “Es una manera de ser aceptante y generoso consigo mismo. Para mí, es un proceso activo, así como hacerse a uno mismo cosas agradables todos los días. Es ser capaz de separar esa parte de ti que todavía transmite el mensaje negativo que dice: ‘¡Eres un idiota!’, ‘¡Eres mala!’, etc., que viene de la niñez temprana, y ser aceptante con esa parte y quererla. A esto habría que agregar que lo más probable es que las conductas que merecieron las descalificaciones que nos acompañan hasta ahora, en su momento eran el único modo que teníamos para protegernos de algo o conseguir algo que realmente necesitábamos” (N. de los T.).

V: (*riéndose entre dientes*) Muy bien, me alegro mucho.

L: Pero pensé que hay tantas cartas diferentes ahí adentro que podría haber hecho muchas elecciones... pero... estas me gustan muchísimo. Pienso en los chicos con quienes trabajo... se conectan tan bien con los animales... yo sé que yo lo hago...

Aquí cabe señalar dos cosas: (1) Liz pudo experimentar directamente con los materiales terapéuticos y con lo que podría ser el proceso terapéutico desde el punto de vista del niño; (2) Liz se contactó con su propia experiencia como niña y cómo se relaciona con el tipo de persona que es hoy.

La primera actividad del entrenamiento fue cerrar los ojos e imaginarse como niños de entre 3 y 16 años, y luego dibujar con pastel y crayones una escena que representara la imagen. Durante el último día se le pidió a los participantes que “sean niños de una edad específica” en una sesión de 45 minutos en que otros dos alumnos hacen de terapeuta y observador. La Dra. Oaklander opina que su recuerdo de sí misma como niña y su vivencia actual de su “yo más joven” le ayudan a guiar su toma de decisiones momento a momento en el delicado trabajo de hacer terapia con niños y adolescentes.

Debemos añadir tres aspectos más generales sobre el abordaje de la Dra. Oaklander. En primer lugar, su enfoque es un modelo de una práctica adecuada desde el punto de vista del desarrollo —construir a partir de las fortalezas de la niñez— antes de ayudar al niño a pasar a la siguiente capacidad de desarrollo. Más específicamente, ella inicia su trabajo comprometiéndolos primero en las destrezas más tempranas del desarrollo infantil (imaginación, sensación, metáfora y narrativa) antes de estimularlos a usar los aspectos más desarrollados y conceptuales del lenguaje hablado, para ayudarles a encontrarle sentido a sus experiencias. Le ayuda al niño a lograr apoyo y confianza dentro de las capacidades propias de su etapa y experiencia antes de ofrecerle tareas o actividades más desafiantes.

En segundo lugar, aunque no parezca muy obvio a primera vista, la Dra. Oaklander también practica los principios de adecuación al desarrollo con los adultos en su entrenamiento de dos semanas. Werner⁴ ha descrito cómo al aprender una destreza nueva, los adultos atraviesan un período de impresiones asociadas a sentimientos y sensaciones corporales, antes de llegar a un nivel de competencia en su nueva área de destreza. Con demasiada frecuencia olvidamos que los adultos pasamos por ese proceso, focalizándonos más bien sólo en los aspectos cognitivos y abstractos del aprendizaje en los contextos

de educación de adultos. La Dra. Oaklander incorpora (palabra que significa literalmente “hacia adentro del cuerpo”) niveles de vivencia en su formación que facilitan el aprendizaje adulto y les permite integrar lo que han aprendido dentro de sus “yo enteros”: sus cuerpos, sentidos, emociones y pensamientos.

Y en tercer lugar, creo que vale la pena reformular mi pregunta original: ¿qué hay en la formación que ofrece la Dra. Oaklander que resulta tan atractivo para tantos individuos y de todas partes del mundo? La respuesta la he obtenido de muchísimos participantes: el enfoque de la Dra. Oaklander, tanto de la formación como de la terapia, refleja y se basa en aspectos universalmente compartidos del desarrollo infantil y de las vivencias básicas de la niñez. Instrumentos musicales, dibujos, arcilla, títeres, arena y figuras, imágenes de animales, todos estos modos fundamentales y arcaicos de la expresión humana son utilizados por los niños de casi todas las culturas. Además, como ya dije, la Dra. Oaklander otorga a la imaginación, la sensación, la metáfora y la narrativa un rol central en su formación de adultos y su terapia con niños y adolescentes. Sabemos, por estudios transculturales y de desarrollo, que cada uno de estos atributos humanos fundacionales y definitorios están entre las fortalezas de desarrollo más temprano de los niños, a lo largo del tiempo y del espacio alrededor del mundo⁵.

En conclusión, pienso que es fundamental reconocer que en más de treinta años y en tres capacidades importantes —terapeuta clínica, autora y formadora de adultos—, la Dra. Oaklander ha servido como un valioso puente entre los mundos de la teoría de la terapia gestalt, la teoría del desarrollo infantil, la terapia infantil y la formación de adultos. En cada una de estas capacidades profesionales ha sostenido el estandarte de algo que, siendo central, también es compartido por las diversas disciplinas mencionadas: lo que vale es la experiencia.

⁴ H. Werner, “The Concept of Development from a Comparative and Organismic Point of View”, en D.B. Harris (Ed.), *The Concept of Development*, Minneapolis, MN, University of Minnesota Press, 1957.

⁵ D.E. Brown, *Human Universals*, New York, McGraw-Hill, 1991; M. Cole y S. Cole, *The Development of Children*, New York, American Books, 1989 (2ª ediciónj).

INTRODUCCIÓN

Ya han transcurrido veintiocho años desde la publicación de mi primer libro, *Ventanas a Nuestros Niños*. Sin embargo, las cosas no han cambiado mucho. Ciertamente han habido avances tecnológicos (escribí *Ventanas* en una pequeña Hermes portátil y ahora tengo un espléndido computador) y han sucedido tantas cosas en el mundo. Pero no ha ocurrido mucho en términos de lo que necesitan los niños. Ellos siguen siendo víctimas de abuso y acoso, divorcio, pérdidas y separaciones, y mucho, mucho más. Los que trabajamos con niños aún estamos desesperados por tener herramientas que les ayuden a sobrevivir, arreglárselas y ser tan íntegros como para vivir en nuestra estresante sociedad. En estos años he seguido aplicando el enfoque gestáltico en mi labor y he descubierto que continúa siendo muy eficaz para trabajar con niños y adolescentes.

Dado que no tenía tiempo para escribir otro libro, grababa cintas de audio describiendo algunos de los avances e ideas nuevas que utilizaba. Escribí artículos aquí y allá y capítulos para libros de otras personas. Di charlas e hice presentaciones en numerosos talleres. Me di cuenta que necesitaba poner en otro libro todas estas nuevas (desde *Ventanas*) ideas, pensamientos, descubrimientos y desarrollos en mi trabajo. Lo genial de esta tarea para mí es que a medida que pasa el tiempo, se nos brinda la oportunidad de crecer y desarrollarnos aun cuando envejecemos.

A estas alturas de mi vida (cumplí 79 en abril pasado), me considero “semirretirada”. Hace siete años renuncié a mi práctica privada y ahora hago algunas supervisiones, clases y mi programa de entrenamiento de dos semanas. Aún viajo dentro y fuera de EEUU, realizando talleres y dictando charlas, pero estoy tratando de disminuirlos. En los últimos años trabajé en Sudáfrica, Irlanda, Austria, México e Inglaterra, y también en algunas ciudades de EEUU. Gente de todo el mundo acude a mis programas de entrenamiento de dos semanas. Justo cuando pienso dejar este intenso ritmo de trabajo, estoy

recibiendo solicitudes de Brasil, Argentina, Taiwán, Nueva Zelanda y otros lugares lejanos —de gente extremadamente interesada en aprender mi método de trabajo con niños y adolescentes. Es asombroso el interés por hacer una buena labor con niños.

Un grupo de personas ha creado la Fundación Violet Solomon Oaklander, para asegurarse de que mi obra perdure en caso de mi retiro total. Al momento de escribir esto, este grupo está en su fase inicial y me siento muy afortunada de estar presente. Son personas comprometidas y apasionadas por el trabajo que yo he patrocinado. De más está decir que ellas son la flor y nata de la cosecha y llenan mi corazón de orgullo y gratitud.

Mi trabajo me ha reportado gran alegría. Espero que este libro ayude a aquellos que estén haciendo esta labor, y cosechen lo mismo que yo he recibido: el regalo de ayudar a los niños hacia su adecuado sendero de la vida y el crecimiento.



CAPÍTULO 1

Qué trae a los niños a terapia: *Perspectiva de desarrollo*

¿Qué trae a los niños a terapia? Es probable que, en respuesta a esta pregunta, ustedes digan: bueno, tienen algún tipo de trastorno; no les está yendo bien en el colegio; son agresivos o retraídos; han sufrido algún trauma; están reaccionando mal al divorcio de sus padres; etc. Todos estos son síntomas y reacciones. ¿Pero qué los está causando?

Este asunto me ha dado mucho que pensar y quisiera presentar mi tesis. Lo que voy a decir les parecerá básico y elemental. En realidad estoy contemplando lo obvio, lo que tendemos a pasar por alto. A veces necesitamos volver a este lugar de lo obvio.

La mayoría de los niños que he visto en terapia a través de los años, han tenido dos problemas básicos:

1. Les cuesta hacer un buen contacto con profesores, padres, pares y libros.
2. Generalmente tienen un pobre sentido de sí mismos.

La expresión “autoconcepto” se usa más a menudo para describir cómo se sienten los niños respecto a sí mismos. Prefiero usar “sentido de sí mismo”, ya que esto evita una postura de enjuiciamiento y es un concepto más integrado.

Para hacer un buen contacto con el mundo, necesitamos conocer las funciones de contacto que denominamos mirar, escuchar, tocar, saborear, oler, moverse, expresar sentimientos, ideas, pensamientos, curiosidades, etc. (Polster y Polster, 1973). Estas resultan ser las mismas modalidades que constituyen nuestro *self*¹ o sí mismo. Los niños con trastornos emocionales debido a algún trauma u otra razón, tienden a aislarse de alguna manera; anestesian sus sensaciones, restringen su cuerpo, bloquean sus emociones y cierran su mente. Estos

¹ *Self* puede traducirse como “sí mismo” o “yo”, o, como suele hacerse en algunos textos, dejarse sin traducir. Nosotros preferimos utilizar “sí mismo” o “yo” en la medida que respondan a un uso correcto del lenguaje (N. de los T.).

actos afectan profundamente su crecimiento sano y agravan más sus problemas. Ellos no pueden hacer un buen contacto y el sí mismo se inhibe aún más.

Me di cuenta de que la causa de que los niños emprendan estas prácticas poco saludables no sólo son los traumas y otras situaciones problemáticas de la vida. Varios factores de desarrollo contribuyen a esto.

Creo que el niño sano llega al mundo con la capacidad de hacer pleno uso de sus sentidos, cuerpo, expresiones emocionales, intelecto. El bebé llega al mundo como un ser *sensorial*: necesita succionar para vivir, debe ser tocado para desarrollarse. A medida que crece, usa activamente todos sus sentidos. Mira con atención todas las cosas, toca todo lo que está a su alcance, degusta todo lo que puede llevarse a la boca.

Su *cuerpo* está en constante movimiento. De pronto, nos parece, su percepción es evidente. Puede botar accidentalmente el cascabel que ha estado aferrando. Llorará y alguien lo recogerá y lo pondrá en su mano. Pero él no quiere sostenerlo: quiere botarlo. Hace esto una y otra vez. No quiere sostenerlo, quiere botarlo. Y sigue haciéndolo hasta haber dominado esta nueva habilidad. Se mirará las manos una y otra vez, y de repente se dará cuenta que puede tomar algo. A medida que crece, no se limita a los movimientos corporales. Cuando gatea, camina, trepa, corre, lo hace en forma exuberante y gozosa.

El bebé expresa *emociones* desde que nace. Sonríe. Ríe. Parece estar contento en su cuna. Pero enseguida empieza a llorar. Incluso para la madre más perceptiva, es difícil determinar qué necesita. ¿Tiene hambre? ¿Está mojado? ¿Asustado? ¿Rabioso? A medida que desarrolla gestos, sonidos y expresiones faciales, y particularmente el lenguaje, su expresión emocional se hace muy clara. Uno *sabe*, por ejemplo, cuando un niño de 2 años está asustado, triste, feliz o enojado. Él no oculta sus emociones, como podrá aprender más adelante en la vida.

¿Y qué hay del *intelecto*? Nos asombra todo lo que un bebé o niño pequeño puede aprender. Aprende lenguaje, es inquisitivo, explora y hace mil y una preguntas. Quiere saberlo todo. Hace lo imposible para encontrarle sentido al mundo. Su mente es algo maravilloso.

El organismo, compuesto por los sentidos, el cuerpo, el intelecto y la capacidad de expresar emociones, está funcionando en una forma integral y hermosa, tal como va creciendo el niño.

Pero a cada niño —a unos más que a otros— empieza a sucederle algo que interfiere con un sano desarrollo. Los sentidos se anestesian, el cuerpo se restringe, las emociones se bloquean y el intelecto no es lo que podría ser.

¿Por qué sucede esto? Ciertamente varios traumas como el abuso, divorcio, rechazo, abandono, enfermedades, pueden ocasionar que el niño se retraiga de algún modo. Esto lo hace instintivamente para protegerse. Pero hay una serie de etapas del desarrollo y factores sociales en su vida que también hacen que él se restrinja, se bloquee o se inhíba a sí mismo.

Estos factores de desarrollo consisten en: confluencia y separación, egocentrismo, introyectos, satisfacción de necesidades, establecimiento de barreras y límites, el efecto de diversos sistemas, expectativas culturales y respuestas de los padres a él, particularmente sus expresiones de rabia. Sin duda existen muchos otros factores que lo afectan. Muchos creen que el niño está determinado biológicamente. Hasta cierto punto, esto puede ser verdad. Pero todo niño, en mayor o menor grado, sin tomar en cuenta su temperamento y personalidad, se ve afectado por factores de desarrollo.

Confluencia²

El niño viene al mundo confluyente con su madre: es casi uno con ella. Saca su sentido de sí mismo de la madre: su voz, gestos, miradas, caricias. Esta confluencia es muy importante para el bienestar de la criatura. La primera tarea del niño es separarse, y sin este lazo no hay nada realmente de lo cual separarse, lo que puede causar mucha ansiedad al niño que está creciendo. Él puede luchar por separarse y, al mismo tiempo, necesita tener ese sentimiento de unicidad con ella. Esto es crucial. La brega por la separación comienza en esta etapa de la infancia, no en la adolescencia, como se suele creer. Va sucediendo periódicamente a medida que crece —adentro y afuera, atrás y adelante— a través de la vida del niño. Para él, es esencial sentirse como un ser separado. Sin embargo, esto es un dilema para el niño, ya que encuentra muy poco apoyo en sí mismo. La respuesta a este conflicto puede ayudar o entorpecer esta tarea.

Egocentrismo

El egocentrismo siempre suena mal cuando decimos: “Esa persona es tan egocéntrica: sólo piensa en sí misma. Cree que el mundo gira a su alrededor”. Sin embargo, los niños son normalmente egocéntricos. En esencia, no entienden qué son las experiencias separadas. Les intriga el hecho de que yo pueda experimentar el mundo de un modo distinto a como ellos lo sienten. Imaginan

² Término introducido por Fritz Perls, que significa pérdida de límites o fronteras. Es parte de la terminología gestalt (N. de los T.).

que la experiencia de todos es la misma que la de ellos, y que la experiencia de ellos es la misma que la mía. Es todo un proceso de aprendizaje el llegar a entender la experiencia separada, y los niños experimentan con esto a temprana edad. Por ejemplo, una niña de 3 años y medio le preguntó a su abuela: “¿Tú vives sola?”. Cuando ella contestó que sí, la nieta dijo: “Lo siento”, y los ojos se le llenaron de lágrimas. Dado que la abuela no era feliz viviendo sola, sintió que su nieta era extremadamente perceptiva y compasiva. En realidad, la niña estaba proyectando sus propios sentimientos al respecto. No podía imaginarse viviendo sola, sin sus padres. Piaget escribió extensamente sobre el egocentrismo y creía que, desde los 7 u 8 años, el niño es cognitivamente capaz de comprender las experiencias separadas (Phillips, 1969). En mi trabajo descubrí que el egocentrismo emocional persiste por mucho más tiempo. De hecho, muchos adultos retroceden, emocionalmente, a un estado de egocentrismo. Por ejemplo, cuando sucede algo terrible, decimos: “¡Ay, qué es lo que hice!”, “¿Cómo podría haber evitado esto?” o “¡Todo es por mi culpa!”. Esto es lo que les ocurre a los niños. Dado su egocentrismo y dificultad para separar la experiencia individual, se culpan por todo lo malo que les sucede. Los pequeños se culpan a sí mismos si hay una enfermedad, si son abandonados, si de alguna manera son rechazados, si uno de los padres tiene jaqueca o si está enojado y rezongón, si son acosados sexualmente y si existe algún tipo de trauma. Sienten secretamente que cualquier cosa mala que haya sucedido es su culpa. Esto lo sé desde que leí las obras de Piaget para mi magíster en educación de niños desadaptados. Pero en algún punto de mi tesis me di cuenta, a través de mi trabajo como psicoterapeuta infanto-juvenil, que la edad no influía. *Los niños de todas las edades se culpan por toda suerte de cosas terribles.*

Un ejemplo: un juzgado me solicitó que evaluara a un chico de 12 años porque sus padres estaban en un violento proceso de divorcio y disputándose su custodia. Sus notas estaban bajando, pasaba cada vez más tiempo solo en su cuarto y presentaba una serie de síntomas físicos. En sesión conmigo, negó que le preocupara lo que sus padres estaban haciendo: “Es su problema. No les presto atención”. Mientras tanto, paseaba la vista por mi consulta, enfocando su interés en las bandejas de arena, y me preguntó para qué servían. Le expliqué que las personas escogían miniaturas de la variedad existente en los estantes y las ubicaban en una de las bandejas en algún tipo de escena. Le sugerí que lo intentara. Buscó entre las numerosas figuras y seleccionó tres surfistas (decoraciones para tortas), y tras mover la arena con las manos, las emplazó. “Listo”, dijo. Le pedí que me dijera qué estaba pasando. “Bueno, estos son tres surfistas y están sur-

feando”. Es típico de muchos niños describir su escena con una oración muy breve. Empezamos una especie de diálogo para ampliar y construir una historia.

Yo: Quisiera que fueras uno de los surfistas. Señala cuál serás tú.

Zack señala uno de ellos.

Yo: Hola, surfista. ¿Cómo están las olas?

Z: Magníficas.

Y así empezamos a conversar sobre el surf, las olas, el océano en general, de cualquier cosa. Mientras habla, uno de los surfistas se cae.

Yo: ¡Oh! ¿Qué le pasó?

Z: Se cayó de su tabla.

Yo: ¿Qué le ocurrirá?

Z: Se ahogará porque su tabla le golpeará la cabeza antes de que pueda levantarse.

Yo: Y este otro surfista, ¿qué hace?

Z: Se aleja surfeando.

Yo: ¿Y tú qué haces? (*apuntando a la cabeza del que él escogió*).

Z: Creo que podría haberle ayudado, pero no lo hice y por eso se ahogó.

En ese momento, Zack se cerró, interrumpió el contacto y empezó a alejarse de la bandeja de arena.

Yo: Antes de detenernos, sólo quiero preguntarte si tu escena e historia te recuerdan algo de tu propia vida.

Z: Bueno, me gusta surfear.

Yo: Sí, y sabes mucho sobre eso. En tu historia, el surfista que escogiste se siente responsable por el otro tipo que se ahoga. ¿Te sientes alguna vez responsable por alguna cosa en tu vida? ¿Piensas que hay algo que es responsabilidad tuya?

Zack empieza a sollozar.

Z: ¡Todo es mi culpa! Siempre pelean por mí. ¡No sé qué hacer!

La bandeja de arena permite implementar una técnica proyectiva de efacia. La historia que el niño arma en la bandeja suele ser una significativa metáfora de algún aspecto de su vida. Generalmente, si a un chico de 12 años se le pregunta cómo está, responde: “Muy bien”, sin percatarse de sus verdaderos sentimientos. Es experto en ignorar y negar (como el surfista que simplemente se alejó) y no se permite ver que el otro puede estar ahogándose. Cuando estos sentimientos ocultos salen a la superficie, la sanación puede empezar y él puede aprender que la rabia mutua de sus padres no es por culpa suya. Puede aprender a expresar sus sentimientos en forma sana. Puede aprender a manejar la situación. Entonces puedo brindarle el apoyo que necesita. En una siguiente sesión con sus padres, él pudo expresarles lo que estaba sintiendo. (*Nota:* no sé adónde habríamos llegado con la historia si uno de los surfistas no se hubiese caído al agua, pero estoy segura de que algo habríamos descubierto).

Los terapeutas que trabajan con niños y adolescentes necesitan comprender el fenómeno del egocentrismo y cómo afecta sus vidas.

Introyectos³

Un introyecto es un mensaje que oímos sobre nosotros y que hacemos parte de lo que somos. Los niños muy pequeños son incapaces de discriminar la validez de estos mensajes. No tienen la capacidad cognitiva para decir: “Sí, esto me calza” o “No, esto no coincide conmigo”. Crean todo lo que escuchan sobre sí mismos, pese a cualquier evidencia en contra. Algunos de estos mensajes son encubiertos. Si el niño derrama la leche, puede que la madre no diga expresamente: “¡No seas torpe!”, pero su expresión facial sí puede transmitir ese mensaje. Dado que los niños son egocéntricos y se culpan de todo, él siente que es un niño malo cuando su madre, por ejemplo, está gruñona o tiene jaqueca. Cargamos con estos mensajes negativos a lo largo de toda nuestra vida. (En realidad seguimos operando con el sistema de creencias de un niño de 4 años). Aun cuando hayamos tratado estos mensajes durante años en terapia y sintamos que han desaparecido, cada vez que estamos estresados vuelven a surgir. Un terapeuta que conozco me dijo una vez: “He pasado años en terapia trabajando mi relación con mis padres y siento que la he completado. Pero la semana pasada fui a visitarlos y ¡todos esos malos sentimientos que tenía de niño —malos sentimientos acerca de mí mismo— volvieron a salir!”. Yo creo

³ Otro concepto utilizado en terapia gestalt introducido por Fritz Perls, y tiene que ver con el “tragarse entera” alguna creencia, idea, etc., sin mayor cuestionamiento o reflexión. Aquí cabe señalar la analogía de la deglución y la masticación de los alimentos hasta su licuefacción, sin la cual no hay una buena absorción, y no tragárselos enteros. Esto también se relaciona con la agresión, siendo una de las contribuciones más originales de Perls (N. de los T.).

que, en realidad, jamás nos liberamos de estos introyectos negativos. Lo mejor que podemos hacer es reconocerlos y aprender a manejarlos.

Incluso las declaraciones positivas pueden ser dañinas. Afirmaciones globales como: “Eres el mejor niño del mundo”, lo confunden. Sabe que no es el mejor —en el fondo, sabe que el otro día fue “malo”. Así que transforma el mensaje en uno negativo. Estas afirmaciones globales en realidad tienden a fragmentar al niño, ya que a una parte de él le gusta escucharlas, pero la otra sabe que no es verdad. Puede crecer sintiéndose como un farsante.

Yo les digo a los padres que necesitan ser específicos, por ejemplo: “Me gusta la forma en que recogiste tus juguetes” o “Me encantan los colores que usaste en tu dibujo: me hacen sentir bien”. Tales declaraciones no son introyectos sino mensajes que refuerzan el yo del niño.

Satisfacción de necesidades

El niño pequeño hará cualquier cosa para satisfacer sus necesidades. Sabe que no puede hacerlo por sí mismo. No puede conseguir un empleo, conducir un automóvil, comprar alimentos, etc. El sentido de dominio es un ingrediente esencial del desarrollo del niño, ya que le da cierta sensación de control y poder. Sin embargo, básicamente depende por completo de los adultos para sobrevivir. No se expondrá a la rabia, abandono o rechazo de sus padres y hará todo lo posible para que tal cosa no ocurra. Además de sus necesidades básicas, el pequeño progresa con el amor y la aprobación. El problema es que no siempre sabe qué hacer para obtener lo que necesita, y a veces su proceso vital puede ser inapropiado y causarle mayores dificultades. O puede desarrollar una forma de ser que es para protegerse, pero que en realidad cercena algunos aspectos de su yo. Por ejemplo, un niño víctima de abuso sexual usualmente se anestesiara para evitar sentir todo lo que le provoca esa vivencia, y lo más probable es que ésta permanezca en él a lo largo de su vida si no hay la intervención apropiada para liberarlo de esa inhibición.

Autorregulación organizmica⁴

El organismo se regula a sí mismo en su intento de mantenernos sanos (Perls, 1969). Entendemos esta idea desde un punto de vista físico: el organismo nos dice cuándo comer y cuándo dejar de comer, cuándo ir al baño, cuándo dormir, etc. No siempre lo escuchamos, pero el organismo persiste. Cuando estoy

⁴ Concepto central a todo funcionamiento biológico y fisiológico. Lo introdujo Kurt Goldstein y se refiere a la tendencia innata a funcionar de modo saludable y satisfactorio (N. de los T.).

hablando en un seminario, me molesta tener que parar para tomar un sorbo de agua, ya que puedo perder el hilo de las ideas. Pero si no hago caso a esta necesidad, mi garganta se pone rasposa y finalmente podría quedar afónica. De modo que bebo un sorbo y puedo sentir ese momento de homeostasis, una sensación de equilibrio. Esa necesidad ha sido satisfecha y ahora puede dejarle paso a nuevas necesidades que deben ser atendidas.

Este fenómeno es verdadero emocional, psicológica, cognitiva y espiritualmente. Sentimos varias necesidades fastidiándonos de tanto en tanto, y cuando les prestamos atención y hacemos lo que precisamos hacer, se cierra esa necesidad en particular, permitiendo que entren otras nuevas. Este es el proceso de vida y crecimiento, y jamás termina.

Rabia

Aquí tenemos un ejemplo de lo que le sucede a un niño: se siente enojado con su padre, quien le ordena quedarse quieto y que deje de fastidiarlo. El pequeño ya aprendió que expresar su rabia es inaceptable y sólo empeorará la situación. Incluso podría ser peligroso. De modo que ahoga ese sentimiento. No obstante, el organismo, en su eterna búsqueda de salud, lucha por dar salida a este sentimiento, expresándolo de algún modo. Por desgracia, generalmente lo expresa en formas inapropiadas o incluso dañinas. Dañinas para su propio bienestar.

El niño puede retroflectar⁵ el sentimiento, es decir, puede empujarlo para dentro de sí para asegurarse de que no vaya a ser expresado. Lo reprime de tal modo que no se da cuenta de ello. Este es el niño que sufre de dolores de cabeza o de estómago, o que es muy callado y retraído. Otro niño puede deflektar⁶ este sentimiento: apartarlo de sí. Pero el organismo necesita librarse de esta energía. Este es el niño que pelea y patea y se comporta mal en general. Le pregunté a un cliente mío de 8 años qué lo lleva a reñir tanto con otros niños en el patio, cuando jamás lo había hecho antes. Su respuesta fue: “Tengo que hacerlo porque los chicos son malos”. No dijo: “Porque mi padre nos abandonó y creo que no le importo nada, y mi madre siempre está llorando y quizá sea mi culpa”. Pudo expresar sus auténticos sentimientos sólo tras mucho trabajo proyectivo. Su conducta cambió drásticamente después de eso.

Los niños mojarán la cama, se ensimismarán, se pondrán hiperactivos, encopréticos, temerosos e incluso fóbicos antes que expresar sus sentimientos directamente. En general, se apartan de los sentimientos y no se percatan de

⁵ Actuar sobre uno mismo lo que en realidad está destinado al otro (N. del T.).

⁶ Hacerle o adjudicarle a otro lo que está destinado a uno (N. de los T.).

ellos. Cuesta un poco destapar estos sentimientos sepultados y a menudo descubrimos que la rabia está mezclada con tristeza o vergüenza.

Podría especular sobre por qué un niño elige deflectar sus sentimientos mientras otro niño hace otra cosa, pero se requerirían estudios controlados para encontrar la respuesta correcta. Probablemente se basa en una serie de factores como desarrollo prematuro, dinámica familiar, personalidad innata, etc.

La mayoría de estas conductas se manifiestan sin que el niño las perciba; pero hay ocasiones en que la decisión se toma conscientemente. Una cliente adulta recordaba que, a los 4 años, decidió ser siempre muy, muy callada. A esa edad, como criatura vivaz, energética y activa, estaba jugando con su tío preferido, luchando con él en el suelo, y repentinamente él hizo unos ruidos terribles, se puso rígido y murió. (Esto lo supo mucho después). Ella chilló de terror y su madre acudió corriendo, y aunque se puso histérica, logró llamar a urgencias. Llegaron los paramédicos e intentaron revivirlo, pero ya estaba muerto. Se llevaron el cadáver. Mientras tanto, la niña siguió tironeando a su mamá y preguntándole sobre su tío. La madre, llorando a gritos, le ordenó callarse y que no la molestara. Dado que sólo tenía 4 años, estaba segura de que le había hecho algo terrible a su tío y que su madre estaba muy enojada con ella. Entonces tomó la decisión de retraerse lo más posible. Cuenta que habría querido desaparecer si hubiera sabido cómo. Recibió mucho refuerzo positivo por ser una niñita tan tranquila; y cuando cumplió 16 años, ingresó a un convento, se hizo monja y tomó muchos votos de silencio. Cuando a los 45 años decidió abandonar el convento, estaba totalmente desarmada para enfrentar el mundo y resolvió someterse a terapia. Sentía que su quietud estaba interfiriendo con su vida y su capacidad de hacer amigos. El recuerdo del incidente con su tío surgió cuando le pedí retroceder a una época en que no era tan pasiva. (Le pedí retroceder a un tiempo en que se sentía como una niñita más vivaz). Ella había olvidado totalmente este incidente hasta que le hice esta petición.

Paradójicamente, la mayoría de las conductas son producto de la autorregulación orgánica y la búsqueda de salud del organismo. Las conductas conflictivas son vistas como “resistencias” o “perturbaciones de la frontera de contacto”, aunque constituyen la forma en que el niño se protege a sí mismo, para sobrevivir, para hacer frente a la vida, para crecer. Pero en vez de eso, las conductas ponen al niño en problemas, lo preocupan, afectan su salud física, consumen mucha energía y, sobre todo, generalizan. Con cualquier estrés, el niño se pondrá hiperactivo o le dolerá el estómago, o sea cual sea su proceso particular. Si le decimos: “Deja de hacer eso”, y lo sermoneamos y castigamos,

será infructuoso, ya que él no puede hacer nada para controlar estas reacciones. Si logran detenerse, otra conducta inapropiada la reemplazará. Una niña de 13 años, al terminar el período de sesiones, me dijo algo que siempre recordaré con gratitud. Cuando le pregunté qué había sido lo más importante en nuestro trabajo, dijo: “Jamás olvidaré nuestra primera sesión. Me llevaste en un viaje de fantasía y me hiciste dibujar el sitio al cual había llegado. Nunca me sermoneaste como el resto de la gente. Jamás me pediste que cambiara. Nunca olvidaré eso”. Esta chica vino a terapia como parte de un programa experimental para niños con trastornos emocionales. Cuando la vi, había estado en siete hogares de acogida e iba a ser internada en una unidad para adolescentes “incorregibles” de un hospital psiquiátrico. En cuatro meses (el tiempo que se me asignó) de trabajo una vez a la semana, se transformó hasta el punto de que no fue trasladada al hospital, estaba yendo al colegio y se sentía muy orgullosa de sí misma. La verdad es que no se transformó: se encontró a sí misma.

Cuando estamos reprimidos y bloqueados, el yo disminuye notoriamente. Para algunos niños, la pérdida del yo es tan intensa que harán lo imposible para recuperarlo. Algunos lo buscarán haciéndose confluentes con otro, es decir, obteniendo de otra persona el sentimiento del self. Se “cuelgan” de alguien, tratan constantemente de agradar, son incapaces de tomar decisiones o comprometerse, o de completar una tarea por temor a fracasar. Otros tratan de encontrar su yo ejerciendo todo el poder que puedan obtener, como con pataletas, peleando, iniciando incendios y luchas de poder en general.

Aspectos sociales que afectan el desarrollo del niño

Establecer límites

Por cierto necesitamos definir límites para mantener al niño a salvo. A muy temprana edad aprende los peligros de cruzar la calle, saltar desde mucha altura, etc. Lo que marca la diferencia es cómo lo hacemos. A veces los padres esperan que el niño recuerde los peligros. En realidad es tarea de ellos vigilar a sus hijos en todo momento hasta que tengan más madurez y percatación cognitiva. No es raro ver a un padre regañar duramente a un niño por algo que se le dijo sólo una vez que no hiciera. El niño aprende mediante una suave y amorosa repetición. También es importante extender cautelosamente los límites a medida que crece, para permitir la experimentación. Recuerdo que a mi hijo Michael, entonces de 4 años, le gustaba abandonar la seguridad de su puerta de entrada para explorar cada vez más la calle. Mis vecinas y yo nos sen-

tábamos afuera con los bebés, esperando que algún niño mayor regresara del colegio. Dejando a mi bebé con las vecinas, yo lo seguía furtivamente a gran distancia, para que no me viera. Observaba cómo examinaba los arbustos, cosas en la acera, baches en el terreno, insectos, etc. Mis vecinas me reprendían por no cogerlo de la mano y hacerlo volver a casa. Pero yo quería fomentar su independencia y su naturaleza exploratoria, en tanto estuviese seguro. A cierta distancia volvía sobre sus pasos y yo fingía observar las hojas de un arbusto. Él, gozoso, me llamaba y corría a mi encuentro, ansioso de contarme algo sorprendente que había descubierto. Mi hijo, Michael, murió cuando estaba por cumplir 15 años de edad y éste es uno de los muchos recuerdos que me llenan de alegría y de algún modo aminoran mi pesar.

Expectativas culturales

Los niños aprenden de su grupo cultural específico lo que se espera de ellos. En algunas culturas, por ejemplo, en la iglesia debemos estar muy tranquilos y callados; en otras, podemos gritar para expresar nuestros sentimientos. En algunas culturas, el niño aprende a guardarse sus sentimientos; en otras, hay mayor libertad para expresarlos. En algunas culturas, el niño aprende a no mirar a un adulto cuando le dirige la palabra; en otras, el pequeño es regañado por no hacer contacto visual. Es importante que los terapeutas sepan esto y respeten las distintas consideraciones culturales, creencias, valores y experiencias. A menudo surgen dificultades cuando el niño se encuentra entre dos culturas. Tengo una experiencia personal respecto a este fenómeno. Mis padres eran inmigrantes ruso-judíos que vinieron a EEUU siendo adolescentes. Aunque más tarde aprendieron a leer y escribir en inglés y se hicieron ciudadanos estadounidenses, en su hogar hablaban principalmente yiddish y la cultura judía era muy importante para ellos. Fui criada en esta cálida y expresiva atmósfera, rodeada de libros en yiddish, música y discusiones políticas. Mi vida en Cambridge, Massachussets, lejos de mi hogar, fue drásticamente diferente. Yo quería muchísimo a mis padres, pero admito que me avergonzaban su acento y las costumbres de Europa Oriental. Un día, cuando tenía 10 años, una compañera de curso me invitó a su cumpleaños. Era la primera vez que me invitaban a uno y estaba muy ilusionada. En mi familia, mi madre generalmente hacía una comida y postres especiales para mi cumpleaños. Mis padres y hermanos mayores solían regalarme un libro. Esta invitación me tenía muy entusiasmada. Mi madre, que era costurera, me hizo un hermoso vestido de terciopelo rojo, un atuendo digno de una coronación. En cuanto

llegué a la casa de mi amiga, supe que algo andaba mal. Vi a los otros niños con su bonita ropa para jugar, cada uno portando un regalo envuelto en alegres papeles. Yo ignoraba la costumbre de que uno lleva regalo a tales fiestas. Estuve tentada de salir corriendo de vuelta a casa, pero la madre de la chica me vio y se acercó a darme la bienvenida y me llevó a la sala donde estaban las demás niñas. Ella captó la situación y trató de tranquilizarme. Me hizo sentar al medio de una larga mesa. En cada puesto había un gorro de fiesta, un vaso desechable lleno de caramelos, un pequeño regalo, una corneta y varios otros artículos de cumpleaños. Yo nunca había visto todas estas cosas —y 65 años más tarde, mientras escribo esto, lo sigo viviendo en mi imaginación y tengo el mismo sentimiento de humillación. Recuerdo haber deseado que me tragara la tierra. Había una torta con velitas (nuevo para mí), juegos como Ponerle la Cola al Burro y otras entreteniciones. Probablemente actué como si estuviera pasándolo muy bien a pesar de lo distinta e inadecuada que me sentía. En el colegio era experta en actuar como “estadounidense”. Lo más importante de aquel cumpleaños es que jamás se lo conté a mi madre. Yo sabía, aun a mis 10 años, que se sentiría devastada. A menudo pienso en qué debería haber sucedido para que hubiera sido una mejor experiencia para mí. Tal vez ahora estamos más conscientes de las diferencias y las escuelas están asumiendo las diferencias culturales. Sí, pienso que si hubiésemos tenido estas discusiones en el colegio, mi experiencia habría sido mucho mejor.

Sistemas que afectan el desarrollo del niño

Tendemos a culpar al sistema familiar por todo lo que nos ocurre. Sin embargo, en nuestra estructura social hay una serie de otros sistemas que afectan a nuestros niños. En mi opinión, algunos son: el sistema escolar, el sistema judicial, el sistema eclesiástico, el sistema de bienestar social, el sistema de servicio social y, por supuesto, nuestro sistema político. Otro más es el sistema médico. Cuando tenía 5 años me quemé gravemente y estuve mucho tiempo en el hospital debido a los injertos de piel y una larga convalecencia. Las experiencias que viví allí afectaron profundamente mi vida. Aún recuerdo a los médicos y enfermeras advirtiéndome: “Pórtate bien y deja de llorar”, a pesar de mi terrible dolor, tierna edad, obvia confusión y sensación de abandono. Escuché esas palabras innumerables veces, especialmente cuando me hacían las curaciones. Esta es una larga historia cargada de muchas experiencias terribles en ese hospital. Hoy día, pese a trabajar esta experiencia a fondo en terapia, me cuesta admitir que siento dolor. Por alguna razón, tengo el profundo sentimiento de

ser una mala persona al confesar cualquier dolor. Le hablo a mi yo de niña pequeña y le digo que tenía derecho a llorar, que ella era una niñita buena. Pero ese inquietante y hondo sentimiento persiste. Cuando lloraba frente a mis padres, me consolaban con cariño, pero a los 5 años no podía expresarles ni transmitirles mis sentimientos más profundos. A veces imagino cómo habrían sido las cosas si hubiese tenido una terapeuta como yo junto a mi cama para ayudarme a descubrir las ideas y sentimientos escondidos, mediante dibujos, títeres o cuentos.

Los niños reaccionan al trauma de muchas maneras diferentes. Yo opté por mantener mi dolor escondido lo más posible para ser una niña buena. Los niños harán todo lo posible para lograr algún tipo de equilibrio y así contrarrestar un sentimiento de desintegración.

¿Qué hacer respecto a todo esto?

Cuando un niño llega a terapia, yo sé que ha perdido lo que alguna vez tuvo, y tenía derecho a tener, cuando era bebé: el pleno y gozoso uso de sus sentidos, su cuerpo, su intelecto y la expresión de sus emociones. Mi trabajo es ayudarlo a encontrar y recuperar esas partes faltantes de sí mismo. Para hacer esto he usado una serie de técnicas expresivas y creativas, las cuales son potentes proyecciones y nos proveen un puente a la vida interior del niño. Pueden ayudarlo a expresar emociones sepultadas donde no bastan las palabras. Estas técnicas han sido utilizadas por miles de años como modos de expresión de culturas antiguas. Pueden brindar experiencias para ayudar al niño a familiarizarse con aquellas partes perdidas de sí mismo y ofrecer oportunidades para nuevas y sanas formas de ser, y, por último pero no menos importante, son entretenidas.

En *Ventanas a Nuestros Niños* (Oaklander, 1992) analicé a fondo estas técnicas. El próximo capítulo, “El proceso terapéutico”, describe el uso específico de éstas. Cabe señalar que antes de utilizarlas, debe crearse una relación entre el terapeuta y el niño, aunque sólo sea el inicio de una relación. Si un niño es incapaz de establecerla, entonces el enfoque de la terapia debe ser ayudarlo a alcanzar esta forma más básica de confianza.

CAPÍTULO 2

El proceso terapéutico con niños y adolescentes¹

En mi trabajo terapéutico con niños, he observado lo que parece ser una progresión natural que llamaré “el proceso terapéutico”. Desde cierta perspectiva, puede parecer como si poco o nada estuviese pasando, que sólo estamos jugando, cuando en realidad es un proceso muy definido, una secuencia, si se quiere, en el encuentro terapéutico con los niños. A pesar de que la palabra secuencia implica una progresión de una cosa a otra, este proceso no siempre es lineal, aunque la relación sea la primera en venir. No obstante, con los subsiguientes aspectos del proceso terapéutico, tiendo a ir para adelante y para atrás mientras evalúo las necesidades del niño. La mayoría de las personas suponen que mi trabajo consiste en emplear una serie de técnicas proyectivas y expresivas. Aunque en parte es correcto, antes de utilizar estas técnicas hay que prestar atención a muchas cosas más.

La relación

Nada sucede sin al menos una hebra de relación. La relación es algo tenue que requiere cuidado o una cuidadosa nutrición. Es la base del proceso terapéutico y puede, en sí misma, ser poderosamente terapéutica. Esta relación Yo/Tú, basada en los escritos de Martin Buber (1958), tiene ciertos principios fundamentales que son muy significativos en el trabajo con niños. Nos encontramos como dos individuos separados, ninguno superior al otro. Es mi responsabilidad mantener esta posición. Soy tan auténtica como me es posible: soy yo misma. No uso una voz condescendiente o de maestra. No manipulo ni juzgo. *Aunque soy una perpetua optimista respecto al potencial sano del niño que veo en mi consulta, no me hago expectativas sobre él. Lo acepto tal cual es, en cualquier forma que se presente ante mí. Respeto su ritmo y, de hecho, intento unirle a éste; estoy presente y contactada. De esta manera, nuestra relación florece.*

¹ Este capítulo apareció en *The Gestalt Review*, 1(4) (1997) y *The Heart of Development*, Volume 1: Childhood (N. de la A.).

La transferencia² generalmente interviene en cualquier relación; no obstante, no la promuevo. El niño podrá reaccionar ante mí como si yo fuera una figura parental, pero no lo soy. Yo tengo mi propio punto de vista, límites, forma de responder. No estoy irremediablemente entreverada con él, como puede ser el caso con los padres. Al relacionarme con mi cliente como un ser aparte, le doy la oportunidad de experimentar su propio YO, sus propios límites, destacando así su sentido de sí mismo y mejorando y fortaleciendo sus habilidades de contacto.

Además, debo estar atenta a cualquier “botón” presionado en mí que quizás no sea una genuina respuesta emocional al contexto de la situación, y explorar estas reacciones de contratransferencia³, para no dañar a mi cliente. También soy honrada conmigo misma. No temo a mis sentimientos y reacciones, y conozco mis límites. Honro todo lo que es importante para mí. Comenzamos y terminamos la sesión a la hora establecida. Me preocupo de que sobre tiempo y así el niño pueda ayudarme a limpiar y ordenar (excepto las escenas en las bandejas de arena). De esta forma el cierre es evidente.

Una vez vencida la resistencia inicial, puedo empezar a sentir esa hebra de relación con la mayoría de los niños. Sin embargo, hay algunos que no pueden iniciar una relación, al menos por un tiempo. Son niños que han sido muy heridos emocionalmente a temprana edad, o tal vez al nacer. Les resulta im-

² Término psicoanalítico proveniente de la relación especial e intensa que se establece entre el analista y el analizado, que describe una repetición en el presente de una relación del pasado en la cual el analista, por ejemplo, es tomado “como si” él fuese uno de los padres. Este fenómeno fue descrito por Freud en sus pacientes neuróticos, pensando al comienzo que era un fenómeno sólo de este ámbito, pero descubrió que era un elemento de toda relación humana. La transferencia puede ser positiva o negativa, dependiendo del afecto que se active en la relación. En un principio se pensó que era un fenómeno exclusivamente subjetivo que distorsionaba la realidad del analista. Esta concepción ha ido cambiando al estimarse que nadie puede escapar de su subjetividad; por lo tanto, la transferencia se considera como atribuciones plausibles que el analizado hace a su analista en base a la posición subjetiva determinada por el pasado del paciente y lo que percibe del analista. Se trata entonces de conjeturas plausibles de la realidad. Es muy importante que el que está en la posición del profesional tome conciencia de este proceso, ya que es parte del cambio que se busca, pero siempre con la noción de que es parte de la subjetividad del paciente activada plausiblemente por la participación del analista, muchas veces inadvertida, en la relación (N. de los T.).

³ La otra cara de la moneda de la transferencia. Se trata entonces de la respuesta del analista a la transferencia del analizado. Según Heinrich Racker, la contratransferencia puede ser complementaria o concordante. En el primer caso, el analista se identifica con el rol complementario al que toma el paciente. Por ejemplo, el analista se identifica con la madre del paciente cuando éste toma el rol de hijo, pudiendo identificarse con una madre amorosa o punitiva y sádica. En la contratransferencia concordante, el analista se identifica con el rol que ha asumido el paciente y es la base de la empatía del analista (N. de los T.).

sible confiar. Para ellos, el enfoque de la terapia se convierte en la relación. Por supuesto, es vital aceptar y respetar su resistencia, ya que no han aprendido a protegerse de otra forma. Es tarea del terapeuta encontrar formas creativas y no hostiles para llegar al niño.

Contacto

El siguiente tema al que me aboco en el proceso terapéutico es el contacto. ¿Es capaz el niño de establecer y mantener un buen contacto? ¿O se mueve adentro y afuera del contacto, o le cuesta establecerlo? En cada sesión, el contacto es un asunto vital, existencial. Poco puede suceder sin contacto real, en el momento. Lo que ocurre fuera de la sesión puede ser similar o diferente, pero sólo puedo trabajar con lo que tenemos juntos. A veces a un niño le cuesta tanto mantener contacto conmigo, que el objetivo de la terapia se transforma en ayudarlo a sentirse cómodo estableciendo y manteniendo el contacto. El contacto implica poseer la habilidad de estar completamente presente en una situación específica con todos los aspectos del organismo —sentidos, cuerpo, expresión emocional, intelecto— prestos y disponibles para su uso. Los niños con problemas, que están preocupados, ansiosos, asustados, dolidos o enojados, se acorazan y restringen, se encierran en su interior, cercenan partes de sí mismos, inhiben la expresión sana. Cuando los sentidos y el cuerpo están reprimidos, la expresión emocional y un sentido del yo fuerte son mínimos.

Un buen contacto también implica la capacidad de retirarse apropiadamente antes que paralizarse en un espacio supuestamente de contacto. Cuando sucede esto, deja de ser contacto y pasa a ser un falso intento de mantenerse en contacto, por ejemplo, el niño que nunca deja de hablar o que no puede jugar solo y necesita estar acompañado todo el tiempo.

Estamos hablando de habilidades de contacto: el cómo del contacto. Estas aptitudes incluyen tocar, mirar y ver, escuchar y oír, saborear, oler, hablar, sonidos, gestos y lenguaje, moverse en el entorno. A veces en nuestro viaje terapéutico es necesario dar a los niños muchas experiencias para abrir el camino al contacto. Los niños abusados se insensibilizan, tal como la mayoría de los niños que han sufrido algún tipo de trauma.

A veces observo que un niño, que generalmente tiene la capacidad de establecer un buen contacto, llega a la sesión y parece distraído. Inmediatamente sé que algo ha andado mal antes de ese momento. Puedo pedirle en forma casual que me cuente si en el colegio o camino a mi oficina sucedió algo que no le gustó. Necesito hacerme una idea sobre el nivel de contacto del niño en cada sesión.

Resistencia

Los niños presentan una serie de manifestaciones conductuales, comúnmente llamadas resistencias, como una manera de intentar lidiar y sobrevivir y hacer contacto con el mundo lo mejor posible. A veces funciona, pero es más frecuente que al emplear estas conductas, no obtengan lo que necesitan. Los demás las consideran inadecuadas y sólo empeoran las cosas. Debido a su escasa percepción de causa y efecto, intentan con mayor ahínco, generalmente acelerando las conductas, pero sus esfuerzos fracasan y la vida dista de ser satisfactoria. A medida que adquieren confianza en sí mismos a través de un sentido más fuerte de su yo, las conductas fallidas desaparecen y son reemplazadas por formas de contacto con el mundo más satisfactorias y eficaces.

Casi todos los niños son resistentes —se protegen— en cierta medida. Si no hay absolutamente ninguna resistencia, sé que el yo de este niño es tan frágil que debe hacer todo lo que le digan para sentir que puede sobrevivir. Lo ayudo a fortalecerse para que sienta alguna resistencia, tenga suficiente apoyo como para hacer una pausa y considerar.

La resistencia es la aliada del niño; es su manera de protegerse. Yo espero y respeto la resistencia. Me sorprende más cuando no existe que cuando aparece. En algunas situaciones, se la expreso al niño: “Probablemente no quieres hacer este dibujo, pero yo quiero que lo hagas. No pretendo que hagas una obra de arte. No tenemos tiempo para eso”. Ayudo al niño a ablandarse un poco y dejar de lado la resistencia hasta cierto punto y por poco rato. El solo hecho de que yo acepte su resistencia, le ayuda a correr el riesgo de hacer algo nuevo. A medida que empiece a sentirse seguro en nuestras sesiones, abandonará la resistencia por un tiempo. No obstante, cuando experimente o revele todo lo que puede soportar en ese momento, todo para lo que tiene apoyo interior, la resistencia volverá a aparecer. De esta manera, la resistencia reaparece una y otra vez, y cada vez debe ser aceptada. No podemos forzar al niño a ir más allá de sus capacidades. La resistencia también indica que más allá de este lugar de defensa hay un importantísimo material para explorar y trabajar. El niño parece saber en forma intuitiva y visceral cuándo puede manejar ese material y yo he aprendido a confiar en este proceso. Mientras trabajamos con actividades de autoexpresión y expresión emocional, el problema surge una y otra vez. El trabajo terapéutico se va cumpliendo en pequeños segmentos.

La resistencia es una manifestación de energía e indica el nivel de contacto del niño. Cuando él se traba conmigo en alguna actividad o técnica, repentinamente puede producirse una perceptible baja de energía y el contacto escapa de

mí o de la tarea de ese minuto. Por lo general veo esta manifestación antes que el propio niño se dé cuenta, observando su respuesta corporal en ese preciso momento. Podré decirle: “Dejemos esto por ahora y juguemos a algo”, para gran alivio suyo (obvio a través de su cuerpo). Ha vuelto a tomar contacto conmigo. Algunos niños muestran su resistencia en formas pasivas: me ignoran, actúan distraídamente, fingen no escuchar lo que digo o empiezan —sin responder— a hacer algo diferente a lo sugerido. Si llegan a decir con claridad: “No, no quiero hacer eso”, refuerzo rápidamente esa afirmación directa de contacto, aceptándola de inmediato.

Los sentidos

Para realzar la sensación táctil, animo al niño a pintar con los dedos o a trabajar con arcilla, usando bastante agua. O nos sentamos en la bandeja de arena y hundimos las manos en la arena mientras conversamos. O traigo diversas texturas para tocar y comparar, o examinamos distintas texturas en la misma oficina. O escuchamos los ruidos dentro y fuera de la consulta o sonidos de música o tambores. U observamos flores, colores, cuadros, luz, sombras, objetos, o el uno al otro. Los libros constituyen un tesoro de ideas para actividades que estimulan los sentidos y son eficaces con personas de toda edad. En *Ventanas a Nuestros Niños* (1992) describo cómo utilicé el Ejercicio de la Naranja, descrito originalmente en *Human Teaching for Human Learning* (Brown, 1972, 1990), para abrir y estimular los sentidos. Di una naranja a cada niño de un grupo. Investigamos lentamente cada aspecto de la fruta, examinándola, oliéndola, pelándola, pesándola, sintiendo su temperatura y textura, chupándola. Sacamos la cáscara y la examinamos minuciosamente, mordiéndola y saboreándola. Pelamos la capa fibrosa y la examinamos. Nos asombró la capa protectora sobre la fruta misma y descubrimos que no tenía sabor. Dividimos cada naranja en gajos, tomamos uno y lo examinamos con mucho cuidado. Después, al intercambiar gajos, nos sorprendió descubrir que cada uno tenía distinto sabor y textura, aunque todos eran deliciosos. Una chica de 12 años dijo: “Nunca podré comer una naranja, o cualquier otra fruta, como lo hacía antes. Ahora realmente la conozco”. Esta niña se estaba refiriendo a su percepción estimulada y sus ahora aguzadas capacidades sensoriales.

Cuando los niños se sienten seguros en mi oficina, a menudo se ponen regresivos y se permiten tener experiencias que uno consideraría más apropiadas para un niño menor. Cuando sucede, lo celebro por dentro. *Los chicos con familias disfuncionales o algún tipo de trauma, tienden a crecer demasiado rápido.*

Se saltan muchos pasos importantes del desarrollo. Algunos vierten montones de agua sobre su arcilla, replicando inconscientemente los juegos con barro. Otros usan el agua en formas bastante creativas. Un chico de 12 años, tras saber que debía ayudarme a limpiar, insistió en lavar todas las herramientas de alfarería. Le dije que generalmente no las lavo, pero él insistió. Mientras lo miraba frente al lavadero, me recordó a mi hija de 3 años, parada sobre un piso, lavando sus platos de juguete en el lavaplatos. Este niño no necesitaba un piso, pero lucía tan interesado en el lavado como mi hija en esa época. Estaba dándose una experiencia que necesitaba; esto era evidente por su relajamiento corporal y cara sonriente.

El cuerpo

Nuestro siguiente foco de interés es el cuerpo. Cada emoción tiene una conexión corporal. Observa cómo reacciona tu cuerpo la próxima vez que te sientas enojado o alegre. Nota la constricción en tu cabeza cuando reprimes la rabia; tu garganta y pecho apretados mientras contienes las lágrimas; tus hombros gachos cuando te sientes angustiado o asustado. Los niños desarrollan pautas corporales a temprana edad, frecuentemente creando en esa etapa los defectos posturales que vemos con mayor claridad en la adolescencia y la adultez.

Los niños perturbados restringen su cuerpo y se desconectan de él. Yo los ayudo a desbloquearse, soltarse, respirar profundo, conocer su cuerpo, sentirse orgullosos de él, percibir la fuerza que hay dentro de él. Por lo general empezamos con la respiración. Niños, y adultos, cuando están angustiados y temerosos, restringen la respiración, separándose aún más de sí mismos. Nosotros inventamos juegos relacionados con respirar. Hacemos ejercicios de respiración. Inflamos globos y los soplamos para ver quién puede mantener el globo en el aire por más tiempo. Hacemos relajación y ejercicios de meditación centrados en la respiración. Soplamos motas de algodón a lo largo de una mesa para ver cuál de ellas llega primero a la meta. Realizamos juegos en que se deben hacer ruidos, cantar y gritar. Especialmente a los adolescentes les fascina el poder de la respiración. Una y otra vez me dicen cómo recordaban el ejercicio de respirar profundamente, imaginando que la respiración les bañaba el cuerpo y el cerebro durante los exámenes escolares, y cuán beneficioso les resultaba. La ganancia secundaria de sentir poder sobre nuestra propia vida, más que ser una víctima de ella, es incalculable.

Hacemos muchos ejercicios que involucran al cuerpo. Bailamos por la sala, lanzamos una pelota Nerf, caemos sobre almohadones, peleamos con bates de esponja o espadas de papel enrollado. Los niños hiperactivos se benefician especialmente con los experimentos de control corporal como el yoga, o juegos de movimiento corporal en que puedan percibir el control del cuerpo con el movimiento. Los niños que mojan la cama se benefician muchísimo con el trabajo corporal, ya que generalmente están muy desconectados de su cuerpo. Las actividades teatrales, en especial la pantomima, son de gran ayuda para que los niños conozcan su cuerpo. Cada movimiento debe ser exagerado a fin de transmitir la idea. Practicamos muchos juegos que incluyen mímica.

No necesariamente dedicamos toda una sesión a actividades corporales como respirar u otras. Si parece indicado, sugiero una actividad que el niño puede o no tener ganas de hacer. Mucho depende de mi propio entusiasmo y voluntad para realizar tales actividades con el niño, y también de mi habilidad para presentarlas.

Podemos destinar cinco minutos o una sesión completa a estas actividades. Quizás tengamos que negociar y comprometernos, por ejemplo, durante parte de la sesión haciendo lo que el niño quiere hacer, y otra parte con lo que yo quiero hacer. Una vez que él se permite vivir estas experiencias, por lo general las disfruta enormemente. La terapia con niños es como un baile: a veces uno conduce y otras es él quien conduce.

Fortalecer el yo

Ayudar al niño a desarrollar un fuerte sentido de sí mismo es un requisito primordial para que exprese sus emociones ocultas. Es más, empieza a sentir una sensación de bienestar y un sentimiento positivo acerca de sí mismo. Cabe recordar que estos pasos, como se presentan aquí, no son obligadamente consecutivos. Vamos atrás y adelante según la necesidad. Puede que estemos enfocando el trabajo sensorial, y mientras el niño disfruta la sensación táctil de la arcilla mojada, por ejemplo, junto con la experiencia cinética inherente al trabajo de alfarería, puede vivenciar un mayor sentido de sí mismo. Este sentimiento agudizado del yo suele evocar expresiones emocionales espontáneamente.

Reforzar el yo implica, además de experiencias sensoriales y corporales:

- ◇ definir el yo
- ◇ elegir
- ◇ experimentar el dominio

- ◊ reconocer proyecciones
- ◊ establecer fronteras y límites
- ◊ tener la habilidad de ser juguetero y usar la imaginación
- ◊ experimentar algún poder y control
- ◊ contactar la propia energía agresiva

Definir el yo

Para empoderar el yo, debemos conocerlo. Para que el niño haga declaraciones propias, hay que proporcionarle muchas experiencias. Se le anima a hablar de sí mismo mediante dibujos, *collage*, arcilla, títeres, dramatización, música, metáforas, sueños —cualquier técnica que le ayude a enfocarse en sí mismo. Aprende e integra en su darse cuenta “Este soy yo” y “Este no soy yo”. Me dicta listas de sus alimentos favoritos u odiados, lo que le gusta o desagrada de la escuela, etc. Dibuja cosas que desea o que le encanta hacer, que lo alegran, entristecen, enfurecen o asustan. Hace figuras o formas abstractas de arcilla que lo representan cuando se siente bien y cuando se siente mal. Respetar sus pensamientos, opiniones, ideas y sugerencias es un aspecto importante del reforzamiento del yo. A veces, con adolescentes, uso un libro de astrología o el manual después de hacerles un test proyectivo. Leo frases correspondientes a su signo o la interpretación del manual del test y pregunto: “¿Calza esto contigo?”. Cada vez que el niño diga: “Sí, así soy”, “No, no soy así” o incluso “Bueno, a veces soy así y otras no”, está estableciendo algo más de quién es él. Mientras más se le ayude a definirse a sí mismo, más se robustece el yo y más oportunidades tiene de un desarrollo sano.

Elecciones

Brindar al niño múltiples oportunidades es otra forma de darle fuerza interior. Muchos niños, por miedo a equivocarse, temen hacer una elección por insignificante que sea. De modo que les doy tantas alternativas no amenazantes como sea posible: “¿Te gustaría sentarte en el cojín o en la mesa? ¿Quieres marcadores o pasteles?”. Más adelante las opciones se complican un poco más: “¿Quieres un papel chico, mediano o grande? ¿Qué te gustaría hacer hoy?”. Una respuesta típica podría ser: “No sé”, “Me da lo mismo” o “Lo que tú quieras”. Yo sonrío e insisto pacientemente para que elijan, a menos que los vea demasiado angustiados como para escoger en ese momento. Insto a los padres a dar a sus hijos la oportunidad de elegir cada vez que sea posible.

Dominio o maestría⁴

Los niños con familias disfuncionales, que tienen padres alcohólicos, que han sido abusados, descuidados o acosados sexualmente, suelen crecer demasiado rápido y se pierden muchas experiencias de dominio que son vitales para un desarrollo sano. En algunos casos, puede que los padres hagan demasiado por el niño, coartando su necesidad de luchar; otros padres son tan rígidos que no le permiten explorar y experimentar. Algunos padres creen que la frustración hace más perseverantes a sus hijos. *Los niños jamás aprenden a realizar tareas a través de la frustración.* Hay una delgada línea entre lucha y frustración, y es importante ser sensible a ese punto. El bebé lucha por encajar la caja más pequeña en la más grande, pero cuando la frustración lo invade empieza a llorar. El niño mayor pierde energía: cierra el contacto. Existen diversas experiencias de dominio. Algunas se planean como un nuevo juego, por ejemplo, construir una estructura con Legos o armar un rompecabezas. Algunos niños, a medida que confían en el terapeuta, crean sus propias experiencias, como anegar la arcilla con agua o lavar las herramientas de alfarería. Este tipo de experiencias está íntimamente relacionado con la regresión. El propio niño crea las oportunidades para revivir los tipos de experiencias que puede haberse saltado o que seguía necesitando. Una chica de 14 años vio una caja registradora de juguete con monedas de plástico y quiso que jugáramos al almacén. Colocó objetos sobre la mesa, les puso precio en papelitos Post-it y anunció feliz que ella era la dueña del almacén y yo tenía que ser su cliente. Esta fue una verdadera regresión para esta ruda y hábil muchachita, diciéndome que se sentía lo bastante segura conmigo como para hacer esto. Cuando se fue, susurró: “¡No le cuentes a nadie que hicimos esto!”.

Por supuesto, los niños que usan muchas de las técnicas proyectivas experimentan el dominio no porque yo diga: “Ese es un lindo dibujo o una estupenda escena de arena”, sino por su propia intrínseca satisfacción. Aconsejo a los padres que eviten expresiones exageradas como: “Es un dibujo precioso” o “Eres un genio musical”. Los niños por lo general transforman tales afirmaciones en introyectos negativos. Es más eficaz hacer comentarios como: “Me agradan los colores de ese dibujo” o “Me gusta la forma en que ordenaste tu cuarto”.

⁴ *Mastery*, en inglés. Nos parece un concepto novedoso en la literatura psicológica y felicitamos a la autora por su introducción. Significa dominar una actividad con maestría, y ciertamente una actividad a la cual los niños destinan gran parte de su infancia —gatear, caminar, hablar, andar en bicicleta, etc.— hasta llegar a vivir la vida con maestría. Lograr maestría sobre cualquier actividad conlleva innumerables pasos cognitivo-neurológicos, ensayo y error, de tener control sobre ella, etc. Cada actividad que uno domina es un paso en el crecimiento (N. de los T.).

Reconocer proyecciones

Muchas de las técnicas que utilizamos son de naturaleza proyectiva. Cuando un niño crea una escena en arena, hace un dibujo, cuenta una historia, está sacándolos de su propia individualidad y experiencia. A menudo estas expresiones son representaciones metafóricas de su vida. Cuando él llega a reconocer aspectos de estas proyecciones, está haciendo una declaración sobre sí mismo y su proceso en la vida. La toma de conciencia de sí mismo y sus límites se intensifican. Cuando describe, mediante dibujos, cuál es su lugar seguro, se siente escuchado al comprobar que lo oigo atentamente. Cuando le pido un comentario sobre su lugar para escribirlo en su dibujo, se siente aún más validado. Cuando conectamos su comentario con su vida actual, empieza a sentir su propia importancia en el mundo. Un chico de 14 años me dicta su comentario sobre su lugar seguro, el dibujo de una caverna de hielo: “Estoy caminando por mi caverna de hielo y pensando”. Le pregunto en qué está pensando. “Estoy pensando en todo: el colegio, mi vida”. Le pregunto si hay alguien más en ella. “No, nadie sabe llegar allí: soy el único que conoce el camino de entrada y de salida”. Le pregunto si el lugar se relaciona con su vida real. “Necesito un lugar como ése. Me cuesta pensar en él cuando mi hermano está cerca” (son gemelos idénticos). Se expresa un poco más sobre esta situación y hace un dibujo que representa cómo siente la cercanía de su hermano: una masa apretujada de líneas de colores oscuros. Admite que no sabe cómo sentirse totalmente libre sin descubrir una caverna de hielo donde esconderse. Hemos avanzado un paso en la ayuda a este niño para reencontrarse y reconocerse a sí mismo.

Fronteras y límites

La buena crianza de los hijos significa establecer límites claros apropiados para el nivel etario del niño, de modo que pueda experimentar, conocer y probar sus límites. Cuando no existe una frontera, tiende a sentirse ansioso y a inquietarse por encontrar una. Su sentido del yo se vuelve amorfo. Los padres necesitan saber cuándo es apropiado extender los límites, de manera que el niño pueda descubrir nuevas áreas de exploración en cada etapa de desarrollo. En nuestras sesiones, mis límites y fronteras son claros. Empezamos y terminamos a la hora. No contesto el teléfono —de hecho, ellos ven que generalmente lo desconecto. Mi escritorio está fuera de los límites y no esparcimos pintura en el suelo. Al final de cada sesión, el o los niños me ayudan a limpiar (excepto las escenas en las bandejas de arena). El cierre de la sesión queda claro con estas actividades. Yo no expreso estas “reglas”: se cumplen naturalmente a medida

que aparecen. Creo que mi respeto por mí y mis límites libera a los niños para sentirse más interiorizados consigo mismos.

Además, estoy consciente de mis propios límites de otra manera: sé, y a veces aprendo en el proceso, lo que puedo o no puedo hacer. Por ejemplo, si estoy recuperándome de un resfrío, no me trabaré en una lucha de bates con un niño. Si en un juego hay que saltar 100 veces, le informo cuando llego a mi límite. También respeto su necesidad de limitarse a veces y debo estar consciente de mis propias expectativas ilusorias.

Jugueteo, imaginación y humor

Los niños pequeños tienen una inclinación natural al jugueteo y la imaginación y les encanta reír con cosas divertidas. Aún no se han restringido o inhibido. El juego imaginativo es parte integral del desarrollo infantil. Frecuentemente estos recursos naturales están ahogados en los niños traumatizados. Un componente necesario en su terapia, para liberar y resaltar el yo, es entregar muchas oportunidades para juegos imaginativos. El terapeuta tiene que saber jugar con el niño; si esta cualidad vital se ha oscurecido o perdido, el terapeuta debe encontrar el modo de recuperarla. Por suerte, nunca he perdido la capacidad de jugar, lo cual me ha servido mucho con mis propios hijos y con los numerosos niños con quienes he trabajado. Dado que en la vida adulta hay tan pocas oportunidades para vivenciar lo lúdico y la imaginación, soy muy afortunada de haber encontrado mis propias vías para estas expresiones. A muchos padres les cuesta permitirse jugar gustosos con sus hijos. Cuando me percaté de eso, pasamos algún tiempo en mi oficina sólo jugando. Puedo ser un buen modelo para esta actividad.

Poder y control

A medida que los niños empiezan a confiar en mí y se sienten cómodos en mi oficina, comienzan a adueñarse de las sesiones. Este paso es uno de los más emocionantes de la terapia. Cuando veo que esto sucede, sé que hay progreso. Los niños con quienes trabajo (y en realidad la mayoría de los niños) no tienen mucho poder sobre su vida. Podrían pelear por el control, trabándose en luchas de poder, pero en realidad sienten una terrible falta de poder. El tipo de control que se produce en las sesiones no es el mismo que una lucha de poder: es una interacción muy contactada, pero una en que el niño, en el juego (y él siempre sabe que es un juego), tiene la experiencia del control. Esta es una de las acciones más fortalecedoras del yo que suceden en nuestras sesiones.

A continuación presento un caso con parte del historial de un niño. (En el trabajo con niños, para mí es esencial conocer su “historial”: su historia, la vida de la cual viene, la vida en que está ahora. Sin esta comprensión del ámbito del niño, la experiencia carece de conexión y sustancia).

Joey fue encontrado moribundo en un auto abandonado cuando tenía alrededor de 5 años. Estaba atado con cuerdas a uno de los asientos. Se dedujo que había sido atado muchas veces y no se le permitía moverse demasiado, pues tenía quemaduras por el roce de las sogas y sus músculos estaban bastante atrofiados. Tras un tiempo en el hospital y dos hogares de acogida, fue adoptado. (Jamás hallaron a sus padres biológicos). Sus padres adoptivos lo trajeron a terapia cuando tenía 10 años, debido a su conducta hiperactiva extrema (a pesar de los medicamentos) y severos estallidos de rabia explosiva y destructiva.

Joey pasó las primeras cuatro sesiones corriendo por la sala, tomando y arrojando cosas al suelo. En esas sesiones, mi enfoque fue establecer una relación con él y ayudarlo a sostener el contacto conmigo o con algo en la sala, así es que intenté unirme a Joey corriendo con él, recogiendo el objeto que había botado, haciendo un breve comentario sobre éste y persiguiéndolo hasta el siguiente objeto. En la segunda sesión se detuvo por un segundo mientras yo hacía mi comentario, y a la cuarta sesión se había tranquilizado considerablemente y estaba respondiendo e interactuando conmigo. La relación floreció e hicimos juntos diversas actividades sensoriales y estimuladoras del contacto. Los instrumentos musicales eran sus preferidos y durante un rato nos comunicábamos sin palabras a través de tambores y otros instrumentos de percusión. Miró a través de un calidoscopio durante una sesión completa, descubriendo interesantes diseños, invitándome a verlos y esperando que yo encontrara algo para mostrarle (un episodio de contacto por excelencia). Repentinamente todo cambió y Joey empezó a tomar control de las sesiones en una nueva forma. Divisó unas esposas y dispuso todo para que actuáramos. “Tú eres un ladrón y yo un policía. Tú robas esta billetera y yo te persigo y te atrapo”. Así fuimos desarrollando este juego con gran placer, mientras Joey daba nuevas instrucciones. Él estaba claramente a cargo. En la segunda sesión en que jugamos a lo mismo, dijo: “Me gustaría tener sogas para amarrarte”. A la sesión siguiente le traje algunas y me amarró regocijado. Una o dos veces me salí de mi papel para quejarme de que la cuerda estaba demasiado apretada, y él la soltaba rápidamente. Actuamos esta escena en varias sesiones. Joey añadió diversos elementos y nuevos parlamentos en cada sesión. Cuando se cansó de esto, quiso jugar a “la oficina del director”. Tomó mi corchetera, un teléfono de

juguete y varios artículos de oficina. Me ordenó ser la terapeuta en mi propia consulta, quien lo llamaba para pedirle consejo sobre niños de su colegio. Joey me deleitó también con este juego, que repetimos en varias sesiones. Durante esa época, su madre me informó que su hijo se había transformado: ahora era un niño feliz, no destructivo y tranquilo.

Empezamos a trabajar en varios otros aspectos del proceso terapéutico, alternando con nuevas escenas dramáticas que Joey inventaba, realizando actividades para definir su identidad y enfocando expresiones emocionales, especialmente la rabia. Era muy receptivo, y de hecho, cuando jugábamos a la oficina del director, a menudo me aconsejaba que le pidiera a mi niño perturbado (generalmente un gran oso de peluche) hacer dibujos de sus sentimientos de rabia y también otras actividades que él mismo había probado. Vi a Joey semanalmente por alrededor de un año y medio, incluyendo a sus padres en algunas sesiones. En nuestra última sesión, trajo una cinta de música que le gustaba y, a petición suya, bailamos muy relajados y risueños durante toda la hora.

Es tentador interpretar la actuación de Joey —gran parte de lo cual es bastante obvio. Las palabras de su parlamento parecen superficiales en comparación con la profundidad de su vivencia. Un último comentario sobre Joey: le preguntó a su madre por qué estaba yendo a mi consulta. Ella respondió: “Cuando eras pequeñito, jamás pudiste jugar. Violet te está dando esa posibilidad ahora”.

Energía agresiva

La expresión “energía agresiva” molesta a algunas personas porque les recuerda comportamientos hostiles y destructivos. Una de las definiciones que da mi diccionario para la palabra “agresivo” es: “Persona que se destaca por su fuerte energía o iniciativa”. A esta definición me refiero cuando uso este término. Es la energía que se utiliza para mascar una manzana. Es la energía que se requiere para expresar un sentimiento fuerte. Es una energía que nos da el apoyo necesario para emprender una acción. A veces a los niños les produce confusión este tipo de energía, igualándola con un obstáculo para ellos mismos. Los niños temerosos, tímidos, retraídos y que parecen tener un yo frágil, obviamente carecen de energía agresiva. Los niños que golpean, atacan, que tienen manifestas luchas de poder y que generalmente actúan en forma “agresiva”, también carecen de este tipo de energía. Están actuando más allá de sus fronteras, y no desde un lugar sólido dentro de sí mismos.

Yo proporciono muchas experiencias para que el niño vivencie la energía agresiva y se sienta cómodo con ella. Estas actividades le permiten sentirse lo suficientemente seguro como para poder expresar sus emociones reprimidas. El niño traumatizado necesita ayuda para expresar sus emociones soterradas, a fin de trabajar dicho trauma, sea enfermedad, muerte de un ser querido, pérdida de una mascota, divorcio, abuso, violación o ser testigo de violencia. Dado que el niño toma todo personalmente como parte de su normal proceso de desarrollo, cuando sufre el trauma se siente responsable y se culpa por él. Este sentimiento de culpa disminuye severamente el yo y le dificulta muchísimo al niño expresar plenamente las emociones necesarias para facilitar la sanación. Además, el niño en desarrollo absorbe muchos introyectos negativos, ideas equivocadas acerca de sí mismo. Estos mensajes negativos fragmentan al niño, inhiben su sano desarrollo e integración y son la causa de su actitud descalificadora de sí mismo, baja autoestima y sentimientos de vergüenza. Para que este descorazonador proceso dé un vuelco, hay que ayudar al niño a desarrollar un fuerte sentido de sí mismo, lo cual le brindará una sensación de bienestar y un sentimiento positivo de su yo. Las actividades de apoyo al yo son esenciales para esta tarea.

Para que estas actividades de energía agresiva sean eficaces, deben tener varias características:

1. *Se realizan en contacto con el terapeuta.* Hacer que el niño efectúe estas experiencias en su casa, o mientras el terapeuta observa pasivamente, no tiene el mismo impacto como cuando este último trabaja activamente con el niño. Este compromiso es requisito para que el niño se sienta cómodo con la fuerza interna que puede haber temido.
2. *Se realizan en un entorno seguro.* El niño sabe que el terapeuta está a cargo y no permitirá que algo dañino interfiera con la experiencia.
3. *Existe un espíritu de diversión y jugueteo en la interacción.*
4. *El juego es exagerado.* Ya que el niño ha evitado este tipo de energía (sea retrocediendo o desviándola), debe sobrepasar el punto central antes de volver al equilibrio.

Las actividades de energía agresiva incluyen romper objetos de arcilla, lanzar dardos, golpear tambores, entrechocar figuras o automóviles, hacer que títeres se devoren, etc. Hay juegos que promueven este tipo de energía, aunque desgraciadamente no son muchos. Yo tengo dos excelentes, pero ya no se fabrican (busquen en www.ebay.com): *Hawaiian Punch* (Golpe hawaiano) y

Whack Attack (Ataque a golpes). Un juego llamado *Splat* (¡Paf!), en que chocan bichos de plasticina, es parecido. *Don't Break the Ice* (No rompas el hielo) es adecuado para niños temerosos de demostrar esta energía al principio. Golpear el “hielo” con un pequeño mazo es bastante inofensivo. Debo reiterar que para experimentar la energía agresiva en un contexto terapéutico, es necesario que el terapeuta se relacione con el niño.

Janine, de 10 años, había sufrido muchos traumas, incluyendo abusos físicos y sexuales y abandono. Había estado en varios grupos y casas de acogida, hasta finalmente ser adoptada. Su proceso era que tenía que ser lo mejor posible y sonreír todo el tiempo. Antes de poder ayudarla a expresar sus múltiples sentimientos, incluyendo rabia y dolor, supe que necesitaba lograr un mayor sentido de sí misma y vivenciar su energía agresiva. El momento crucial sobrevino con los títeres. Un día le pedí que cogiera cualquiera e inusitadamente tomó un cocodrilo con un hocico enorme (su elección habitual habría sido un tierno gatito o conejito). Yo cogí otro cocodrilo y dije: “Hola, tienes un hocico enorme y muchos dientes. Apostaría que me vas a morder”. “¡Ay, no!”, contestó el muñeco de Janine. “Soy tu amigo. Podemos jugar juntos”. “Ah, ¿sí?”, dije mientras acercaba mi títere al hocico del suyo. “Sé que me vas a morder”. Janine hizo retroceder su títere cuando me acerqué, pero pronto el mío estaba dentro del hocico del suyo. Casi involuntariamente su cocodrilo cerró un poco su hocico sobre el mío. “¡Ay! ¡Ay! ¡¡Me mordiste!!”, grité mientras mi títere caía dramáticamente al suelo. “¡Hazlo de nuevo! ¡Haz eso otra vez!”, gritó Janine. Y así lo hicimos varias veces, metiendo a otros títeres “malos” como el tiburón y el lobo, para que ella los mordiera. Ya en la mitad del juego, Janine estaba mordiendo con mucha fuerza a varios de mis títeres y nuestros muñecos se trababan en una gran lucha antes de que los míos cayeran al suelo. Al final de esta sesión, Janine sonreía de oreja a oreja (no su típica sonrisa forzada), tenía una postura erguida y se retiró con una amplia sonrisa en los labios. En las siguientes sesiones empezamos a tratar con éxito sus emociones reprimidas.

Danny, de 8 años, había sido testigo de violencia en su hogar hasta que su madre huyó con él, dejando atrás todo lo que era familiar para él, incluyendo a su padre. Danny parecía tener dificultad en adaptarse a su nuevo entorno: era un alumno problema en el colegio, peleaba con otros niños y abusaba física y verbalmente de su madre. En mi oficina, se aterraba de cualquiera de mis actividades de energía agresiva. Se negaba a luchar con bates conmigo y me ordenaba detenerme cada vez que mi títere le hablaba en forma agresiva al suyo.

En la medida que se sintió más seguro y cómodo conmigo, empezó tentativamente a sugerir algunas de las acciones más enérgicas. A veces iniciaba juegos de ataque como pelear con figuras de He-Man, tirar dardos de goma a un blanco, y otros por el estilo. Al mismo tiempo, su conducta en el colegio y en su casa mejoró drásticamente.

Muchos terapeutas argumentan que los niños que han sido testigos de violencia, especialmente en el hogar, no deberían ser expuestos a juegos “violentos” en la consulta del terapeuta. Son niños muy reprimidos y aislados de sí mismos. Se culpan por el caos y el desbarajuste familiar. Se sienten culpables si les da rabia tener que abandonar su hogar o si les entristece dejar a su padre. Al mismo tiempo, quieren proteger a su madre. Están tan confundidos que su único recurso es restringirse y reprimir sus emociones. Tal como Danny, el organismo, en su búsqueda de salud, rompió sus fronteras en una conducta agresiva inaceptable. Creo que esos niños necesitan oportunidades para encontrar la fuerza dentro de sí mismos a fin de liberarse de las restricciones que inhiben su capacidad de aceptar y expresar sus distintas emociones, y vivir libre y gozosamente.

Expresión emocional

No es fácil enseñar a los niños a desenterrar sus emociones sepultadas y que aprendan formas sanas de expresar sus emociones en la vida diaria. Diversas técnicas creativas, expresivas y proyectivas ayudan en este trabajo: dibujos, *collage*, arcilla, fantasía e imaginiería, dramatización, música, movimiento, narración, bandeja de arena, fotografía, metáforas y juegos. Gente de todas las culturas ha usado durante siglos muchas de estas técnicas para comunicarse y expresarse. Se podría decir que estamos devolviendo a los niños sus modos de expresión inherentes. Estas modalidades se prestan para potentes proyecciones que pueden despertar fuertes sentimientos. Todo lo que el niño crea es una proyección de algo dentro de sí, o al menos, algo que le interesa. De modo que si un niño cuenta una historia, seguramente contiene material que refleja su vida o quien es él, y expresa alguna necesidad, deseo, carencia o sentimiento que tiene.

Si un niño crea una escena en la bandeja de arena con las numerosas figuritas de los estantes, el mero acto de proyectar este material simbólico es terapéutico. Algo dentro de él ha sido expresado. Si cuenta una historia sobre esta escena, más de sí mismo ha sido expresado. Si puede reconocer varios aspectos de la escena, la integración se produce mucho más rápido.

Por ejemplo, Jimmy, de 7 años, está absorto construyendo una escena en la bandeja. Pone toda su energía en esta tarea. Está totalmente presente y contactado con su labor. No lo interrumpo ni le hablo, a menos que me pida ayudarlo a encontrar determinado objeto. Miro el reloj para ajustar la sesión y asegurarme de que él pueda hacer algún tipo de cierre antes de que el tiempo se acabe. Puedo decirle: “Debes terminar ahora” (aunque la mayoría de los niños anuncian con suficiente tiempo: “Terminé”). Si no tenemos tiempo para comentar la escena, no importa. Por su nivel de energía, comprendo que lo que está haciendo es valioso para él y necesita concluirlo. Ahora Jimmy me mira y avisa que terminó. Quedan diez minutos para que finalice la sesión. Anuncia: “Esto es lo mejor que he hecho jamás”. Le encanta crear escenas en la arena y dice lo mismo cada vez que hace una, expresándome su placer y satisfacción. Me describe la escena. Hay varios monstruos en conflicto, una caverna con cristales, muchísimos árboles y una diminuta oruga verde escondida entre éstos. Jimmy contempla la escena con perspectiva y expresa lo que significa para él. (La mayoría de los niños observan sus escenas e intentan descubrirles un significado, parte importante del proceso integrador. Los niños siempre tratan de encontrarle sentido a lo que ocurre en su vida y casi siempre se sienten frustrados y confundidos. Necesitan experimentar la satisfacción y el poder de dar sentido a sus propias creaciones, al menos). Jimmy dice que los monstruos están peleándose el tesoro de la caverna, que pone tantos árboles porque le gustan mucho y que uno no siempre ve las cosas bajo ellos, como la oruga escondida. Le pregunto por qué los monstruos están peleando y responde que no lo sabe, que tal vez sea para adueñarse del tesoro. “Ninguno se apoderará del tesoro porque están demasiado ocupados peleando, pero la oruga está a salvo porque los monstruos no la ven”. (Ahora está desarrollando una historia/metáfora). Luego le pregunto cuál figura u objeto es él y, después de pensarlo por unos minutos, responde que es la oruga. (Si hubiésemos tenido más tiempo, yo habría dialogado con la oruga). “¿Por qué quieres ser la oruga?”, pregunto. Sin vacilar, contesta: “Porque está oculta y a salvo”. Entonces, con voz muy tenue, le pregunto: “Jimmy, ¿te gustaría tener un lugar tan seguro como ése en tu vida?”. Agacha la cabeza, se mira los pies y dice suavemente: “Sí, necesito algo así”. Entonces empieza a chacharear sobre mi cámara Polaroid y la foto que tomaré de su escena. Sé que ha reaparecido la resistencia y dirigido su atención a otras cosas. Sea lo que sea que haya pasado, por ahora esto basta para él.

En este trabajo hay muchos niveles terapéuticos:

- ◇ Con esta escena, Jimmy ha expresado metafóricamente su vida actual, algo que no habría sabido expresar a su edad: el conflicto, el peligro, la bondad y la esperanza inaccesible, el sentimiento de impotencia y pequeñez, la necesidad de estar a salvo y oculto, sus temores y su rabia. Por supuesto, estas son mis interpretaciones, aunque probablemente bastante exactas, ya que conozco a Jimmy y su vida. No obstante, mis interpretaciones no son terapéuticas.
- ◇ Lo sanador es la expresión de Jimmy de lo que necesitaba expresar en su escena: su sensación de seguridad en mi oficina, la fluida relación que hemos establecido, la aceptación y el respeto que siente por mí, el saber que yo fijo fronteras y límites por los cuales me responsabilizo (p.ej., el tiempo), y su sensación de control y poder dentro de esos límites para hacer lo que necesitaba sin interrupciones.
- ◇ También resulta terapéutica nuestra interacción con respecto a su escena, mi interés en ella y mi aceptación de ella como un trabajo serio. Hago preguntas, pero no insisto más allá de lo que Jimmy quiera darme.
- ◇ Para mí, el aspecto más terapéutico de esta sesión fue cuando Jimmy reconoció que necesitaba un lugar seguro sólo de él. Su expresión, que salió desde muy adentro, ahora es terreno fértil para que exploremos después, más que un sentimiento oculto que bloquea el sano funcionamiento orgánico.
- ◇ La resistencia que surgió al final (cuando Jimmy cambió de tema) me dijo que el niño había alcanzado su límite en esta parte del trabajo y que no tenía suficiente apoyo para ir más lejos. Puede que el tiempo también se haya sumado a su resistencia, ya que sabía que la sesión estaba por terminar. En pocas palabras, él mismo pisó tierra firme.

Muchas veces cuando se cumple el tiempo, debo ayudar a algún niño a aterrizar haciéndole preguntas superficiales como: “¿Qué crees que cenarás esta noche?”. Es esencial ayudar a los niños a volver a la tierra si se han excitado o acalorado mucho durante la sesión. A veces han empujado sus sentimientos tan hacia abajo que se desconectan completamente del concepto total. Cuando se hace evidente, empezamos a hablar SOBRE los sentimientos. En todo caso, ¿qué son los sentimientos? Exploramos, cognitivamente, todos los aspectos de la rabia, la pena, el dolor, la alegría. Se puede sentir desde una leve molestia o irritación hasta una ira ciega. Luego tenemos los estados físicos que frecuen-

temente reciben la etiqueta de sentimientos, como la frustración, aburrimiento, confusión, angustia, impaciencia, soledad. También examinamos dichos estados. Miramos fotos, jugamos, hacemos muecas, nos movemos al compás de tambores, actuamos nuestros sentimientos, utilizamos títeres, dibujamos, usamos arcilla, hacemos listas, contamos cuentos, leemos historias —todo relacionado con sentimientos y estados corporales. El lenguaje también desempeña un papel muy importante. A medida que crecen y van dominando su idioma, son mucho más capaces de aquilatar y expresar los matices de sus sentimientos en forma más satisfactoria.

Una chica de 8 años que había sufrido graves abusos físicos por parte de su padre, era incapaz de expresar sus sentimientos. Parecía no comprender cuáles eran. El Juego de la Cara Feliz la desconcertó. Consistía en cartas con varios rostros, y sin importar cuál tomara, repetía lo mismo: “Me siento feliz cuando es mi cumpleaños. Me siento furiosa cuando es mi cumpleaños. Me siento triste cuando es mi cumpleaños”. Aun cuando escuchó con cierto interés mis palabras cuando cogí una carta, ella siguió repitiendo sus declaraciones sobre su cumpleaños. Practicamos muchos juegos sobre sentimientos, como los indicados anteriormente. Un día, a petición suya, estábamos jugando a la escuela y, como profesora, me ordenó escribir algo que me hiciera sentir triste, furiosa y feliz. Mientras lo hacía, observé que ella estaba escribiendo sus propias frases en el pizarrón. Escribió: “Estoy triste porque mi gato se arrancó y no sé dónde está. Estoy furiosa porque mi mamá no me dejó ver tele anoche. Estoy feliz porque ahora mi papá no me golpea”.

Los niños no siempre saltan desde hablar sobre sentimientos a expresar los suyos. Para que empiecen a hacerlo, podemos usar proyecciones. Los dibujos, historias y escenas en la bandeja de arena proporcionan muchísimo material para ayudarles a trabajar sus sentimientos. Por ejemplo, Terri, una niña de 13 años, dibujó una serpiente después de un ejercicio de fantasía. Le pedí que se convirtiera en la culebra y describiera su existencia. Naturalmente, se resistió un poco. Le dije: “Sé que es loco, pero sólo di: ‘Soy una culebra’. Imagina que es un títere y tú tienes que hablar por él, prestarle tu voz”. Así que dijo: “Soy una culebra” (poniendo los ojos en blanco). Inmediatamente la enganché en un diálogo, haciéndole preguntas como: “¿Dónde vives? ¿Qué haces durante todo el día?”, etc. Finalmente le pregunté: “Culebra, ¿cómo es vivir sola en el desierto?”. Después de una pausa, en voz muy baja, con la cabeza gacha, respondió: “Solitario”. El cambio en su energía, postura corporal y calidad de la voz me dijo que algo ocurría en su interior, que quizás de algún modo se estaba

conectando con la serpiente. Entonces pregunté despacito: “¿Tú, como niña, te sientes así alguna vez?”. Levantó la vista y, como sostuve su mirada, se puso a llorar. Después de eso comenzó a describir sus sentimientos de aislamiento y desesperación.

Aquí quisiera enfatizar algunos puntos:

- ◇ Es muy importante hacer preguntas significativas en una forma muy suave, casi casual.
- ◇ He aprendido que los niños se sienten humillados cuando lloran (especialmente si es una adolescente de 13 años). Si me centro en sus lágrimas, como podría hacerlo con un adulto, probablemente facilitaré que el proceso termine ahí mismo. De modo que sigo hablando: “Cuéntame de tu soledad, Terri”, y lo hizo. Al concluir la sesión, dibujó una figurita junto a la serpiente y dijo: “Esa culebra soy yo, ¿no es cierto?”.
- ◇ No todos los niños se identifican tan rápido con sus proyecciones. A menudo debo decir: “¿Hay algo de tu historia que calce contigo?” o “¿Sientes a veces ganas de atacar a alguien, como el león de tu escena?”.
- ◇ Dado que las emociones suelen tener su equivalente en el cuerpo, pasamos un buen rato ayudando a los niños a tomar más conciencia de sus propias reacciones corporales. Mientras se sintonizan con su cuerpo, a menudo pueden usar estas respuestas como claves. Por ejemplo, Susan, de 16 años, declaró que jamás se enojaba. En un experimento de fantasía, le pedí imaginar algo o alguien que la enfadara a ella o a otra persona, y observar qué sentía en su propio cuerpo en ese momento. Entonces dibujó una nube sobre una cabeza. La llamó “La nube de la confusión”. Le sugerí que usase eso como una clave: que cada vez que se sintiera confundida, comprobara si estaba sucediendo algo que no le gustaba. (Para algunos niños, resulta más diluida, menos amenazante, la expresión “No me gusta”). Si ella pudiese saber que estaba irritada, entonces podría escoger alguna vía apropiada para expresarlo.
- ◇ La niña y yo discutimos a fondo varias formas de expresar sentimientos de rabia en privado que no le causen más problemas. Ahora tengo la esperanza de haberla convencido de que el organismo necesita liberarse de esa energía negativa, en vez de enterrarla haciéndola desaparecer. Enumeramos estas actividades y las ponemos en práctica en mi oficina. Algunos de los métodos preferidos incluyen romper revistas, dibujar una cara y pisotearla, golpear un cojín, gritar en una almohada, correr o alguna otra actividad física mientras nos concentramos en el sentimiento de rabia, escribir una

carta (sin despacharla) al objeto de su rabia, etc. Es necesario que los niños tengan escapes como éstos. Sin duda, la expresión directa es lo ideal, pero difícil para todos nosotros, y especialmente para los niños. Cuando le cuentan a un profesor o padre/madre lo que les da rabia, se les acusa de tener una mala actitud y muchas veces son castigados. Los niños en verdad tienden a hablar en voz más alta cuando están furiosos; aún no han aprendido el arte de la diplomacia.

- ◇ El niño generalmente se empeñará en evitar manejos con sus sentimientos más profundos —sentimientos que se mantienen escondidos e interfieren con un sano desarrollo. Rara vez dice: “Hoy me gustaría trabajar en mi padre”. Tiene tan poco apoyo para manejar la intensidad y peso de estos sentimientos, que los suprime a tal punto que tiene escasa conciencia de ellos. No obstante, su conducta y proceso vital se ven sumamente afectados por estos sentimientos, y para el trabajo terapéutico es esencial ayudarlo a destaparlos y expresarlos.

John, de 11 años, presentaba conductas y síntomas que estaban interfiriendo con su vida. Sus notas estaban bajando, se puso olvidadizo, tenía frecuentes dolores de cabeza y estómago. Al preguntarle a su madre cuándo habían comenzado tales síntomas, dijo que unos dos años atrás, pero que últimamente habían empeorado. Cuando le pregunté si había sucedido algo especial en esa época, respondió que había fallecido su hermano, pero que todos habían manejado su dolor bastante bien. Sé que los niños necesitan mucha ayuda durante el duelo y son tan buenos para ocultar sus sentimientos, que a menudo se piensa que están bien. También sé que los cambios de conducta y nuevos síntomas aparecen en forma gradual y se aceleran a medida que pasa el tiempo. Un niño no dice: “Esto no me está funcionando. Probaré algo nuevo”. Los comportamientos y síntomas aumentan y se intensifican.

En una de nuestras sesiones, pedí a John hacer una figura de arcilla de su hermano y conversar con ella. Se irritó mucho y se negó a hacerlo. Pregunté con gentileza: “¿En qué estás pensando?”. (Rara vez pregunto a los niños qué sienten, ya que generalmente responden: “Bien” o “No sé”). Gritó: “¡Odio a estos doctores!”. Rápidamente puse frente a él un trozo de arcilla y le pasé un combo de madera. “Pégale a esos doctores”, dije. Empezó a golpear la arcilla con el combo. Me convertí en una especie de animadora motivándolo. (No es el momento para que el terapeuta se quede tranquilo). Siguió golpeando con mucha energía. “¡Bien! Dales. Diles por qué estás furioso con ellos”. Empezó a

gritar: “¡Los odio! No me dejaron ver a mi hermano. ¡Jamás volví a verlo! ¡Los odio!”. Un rato después, le pedí que hiciera una figura de su hermano. Creó una figura en una cama de hospital. “Si pudieras decirle algo, ¿qué le dirías?”. Corrían lágrimas por sus mejillas mientras le decía a su hermano cuánto lo extrañaba. Se produjo un silencio mientras miraba intensamente a su hermano de arcilla. Le dijo suavemente “Adiós”, lo tomó y besó, lo depositó con ternura en la mesa y me preguntó: “¿Nos queda tiempo para jugar *Connect-4*?”. Pasamos otras pocas sesiones centrados en su hermano, y la conducta de John cambió drásticamente. Ahora es un niño feliz, productivo y bien adaptado.

Autocuidado

Un paso vital en el proceso terapéutico es lo que yo llamo trabajo de autocuidado. En esencia, mi meta es ayudar a los niños a ser más receptivos, comprensivos y activamente nutritivos consigo mismos. Esta es una difícil labor, ya que los niños son criados con la idea de que es egoísta y malo preocuparse de sí mismo. Si un niño dice: “Soy muy bueno para esto”, puede ser acusado de presumido. Los niños con quienes trabajo han introyectado, tragado enteros y aceptado muchos mensajes erróneos sobre sí mismos desde temprana edad, en un momento en que carecían de la madurez y capacidad mental para discriminar qué les atañía y qué no. Estos introyectos hacen que los niños restrinjan e inhiban aspectos del yo e interfieren en el desarrollo sano. Estos automensajes tienden a permanecer en ellos a través de toda la vida y brotan especialmente durante períodos de estrés. Los niños, en su egocentrismo, se culpan por los traumas que aparecen en su vida.

Aun cuando los padres cambien su manera de relacionarse y comunicarse con sus hijos, su idea culposa persiste, yéndose a menudo a la sima, para emerger en ocasiones de tensión y presión.

Incluso un niño pequeño, particularmente uno perturbado, es muy crítico consigo mismo. Desarrolla fuertes introyectos negativos y suele acertar más que sus padres en su autocrítica. La posición de enjuiciamiento, con frecuencia bien escondida para los demás, va en desmedro de un crecimiento sano. Puede que él se diga: “Debería ser un niño mejor”, pero la realización de este deseo está por sobre su capacidad y comprensión. La voluntad de “ser mejor” aumenta su desesperación. *La aceptación de todas las partes de uno mismo, aun las más odiosas, es un componente vital de un desarrollo sano y no deteriorado.*

La fragmentación es un resultado desastroso del autodesprecio. La integración empieza a producirse cuando ayudamos al niño a aceptar las partes

de sí mismo que él aborrece, y a entender su función y propósito. A través de este proceso, adquiere habilidades para tratarse bien a sí mismo. Para la mayoría de los niños, este es un concepto revolucionario, pues, como señalé, han aprendido que tratarse bien es egoísta, egocéntrico y mal visto. Entonces observarán cómo lo hacen los demás, y se sentirán defraudados cuando no suceda, reforzando aún más el introyecto negativo. Los adolescentes se sienten culpables cuando hacen cosas buenas para sí mismos, lo cual debilita en vez de reforzar.

El primer paso del proceso de autocuidado implica desenterrar aquellas partes odiadas del yo. Aunque la fragmentación prevalezca, el niño tenderá a identificarse totalmente con cada una de esas partes. Si el mensaje es: “Soy estúpido”, entonces siente que toda su identidad es la estupidez. Comprender que las partes odiadas son sólo un aspecto de sí mismo es por lo general un concepto nuevo. Una vez identificada la parte, se le puede pedir que la dibuje, modele en arcilla o represente con un títere. La parte es completamente descrita, retratada y exagerada. El niño, alentado a hablarle a esa parte, suele decirle frases críticas y furiosas a ese odioso demonio. Así expresa abiertamente su agresividad, en lugar de guardarla en su interior. Con este tipo de desahogo de energía, gana autoapoyo para el paso siguiente: encontrar un componente nutritivo dentro del yo. A veces la parte odiosa aparece como un niño más pequeño, de 4-5 años, una edad en que los niños absorben muchos mensajes negativos. Entonces el niño dialoga con este sí mismo más pequeño. El darse cuenta de que esta parte es en realidad una convicción de un niño mucho menor, con frecuencia ayuda al niño a desarrollar una posición nutritiva. A veces usamos una técnica proyectiva tal como el títere de un hada madrina que es amorosa, acogedora y nutritiva con la parte odiosa. Luego el niño es estimulado a repetir las palabras del hada para ver cómo se sienten dichas por él mismo.

Andrew, de 10 años, expresó mucha rabia a un dibujo de su parte torpe que él llamó “Sr. Torpe”. El Sr. Torpe no hacía nada bien y todo el tiempo se caía y tropezaba con cosas. Como el títere hada madrina, después de un rato le dijo al Sr. Torpe: “¡Al menos intentas cosas!”. Andrew, asombrado, me miró y dijo: “¡Sí, yo intento cosas!”. En ese momento, justo frente a mis ojos, se produjo una integración. Le sugerí a Andrew que imaginara a su hada madrina sentada en su hombro cada vez que hiciera algo torpe, y ella le dijo que lo quería incluso cuando se caía o tropezaba y que le alegraba que siguiera tratando. En sesiones posteriores, Andrew contó que en realidad no era tan torpe como él creía originalmente.

Lisa, de 7 años, creía que era estúpida porque no sabía leer bien. Su títere hada madrina le dijo: “Eres bastante buena en matemáticas, así que no eres tan torpe como piensas”. (Éstas fueron las propias palabras proyectadas de Lisa). Lisa pudo decir con sinceridad estas palabras al dibujo de su sí mismo torpe, sin usar su títere. Más adelante contó que estaba leyendo bastante bien.

Zachary, de 12 años, admitía que muy en el fondo sentía que era una persona muy mala y se merecía su abandono y abusos. Hizo una figura de sí mismo a los 4 años, la edad en que, según recordaba, lo habían golpeado por primera vez. No le costó ver que esta figurita de un niño pequeño no merecía tal trato y pudo hablarle en una forma nutricia. Pedí a Zachary encontrar algo en su hogar que representase esa parte menor de sí mismo, un cojín, un animalito de peluche, una pelota, y conversar con eso todas las noches antes de dormir, diciéndole cuán bueno era y que no merecía esas palizas. Yo quería especialmente que él le dijera a esa parte que estaría siempre con ella, que nunca la abandonaría. Practicamos este ejercicio en mi oficina tras haberle explicado que, aun cuando le pareciera muy extraño, era de extrema importancia que siguiera mis instrucciones. Hizo lo estipulado y mostró una franca mejoría en su comportamiento.

Procesos inapropiados persistentes

Generalmente, después de trabajar con los diversos componentes del proceso terapéutico, las conductas inapropiadas que han traído a los niños a terapia disminuyen o desaparecen. Tras varios meses de terapia, Janine aprendió gradualmente a confiar en la gente y a desarrollar un fuerte sentido de sí misma. Empezó a expresar sus emociones claramente y pasó de ser una niña sumisa y tímida a otra que podía valerse por sí misma. Joseph, que se había presentado como un niño hiperactivo severo, ya no necesitaba moverse incesantemente para evitar el contacto. Ahora tenía buenas habilidades de contacto y estaba calmado y presente en la mayoría de las situaciones. Pudimos enfocar sus emociones más profundas de rabia y pena.

Sin embargo, a veces ciertas conductas tienden a persistir, entonces debo centrarme en ellas. Cuando el niño empieza a venir a terapia, no confronto los comportamientos. No digo: “Hablemos de tus peleas”. Puedo pedirle que describa la experiencia de pelear, que pinte sus sentimientos durante la pelea o dibuje alguna de sus riñas. Pero no analizamos las peleas con la intención de modificar su conducta en ese momento. (No obstante, sí confronto el trauma bastante pronto). Veo la conducta como un síntoma de algo más profundo.

Cuando el niño no parece estar más feliz, más fuerte y funcionando bien en su vida, primero necesito evaluar con cuidado mi trabajo. Si el niño y yo tenemos una buena relación, si él es capaz de mantener el contacto, ha sido receptivo y mostrado un proceso sano durante el tiempo en que hemos estado juntos, entonces sé que debo concentrarme en esa conducta que aún está causando preocupación y angustia.

Dado que la terapia gestalt está orientada más a los procesos que a los contenidos, ayudar a los niños a tomar conciencia de su proceso particular tiene prioridad sobre la modificación de la conducta a través de la resolución de problemas específicos, recompensas, conferencias u otro tipo de intervenciones. El cambio empieza a producirse mediante la toma de conciencia y la vivencia de sus acciones. El cambio dentro de este contexto suele ser paradójico. Arnold Beiser (1970) afirma: “El cambio ocurre cuando uno se convierte en lo que es, no cuando trata de convertirse en lo que no es”. Siguiendo este principio, invento actividades y experimentos para dirigir la conciencia del niño hacia su comportamiento. Como requisito para estos experimentos, tenemos los nuevos sentimientos del niño de su propio valor y autoapoyo, como también capacidad para expresar adecuadamente sus sentimientos.

James, de 12 años, era muy tímido. Tenía una familia grande y caótica, y de alguna manera se había perdido en esta atmósfera. Trabajé con la familia e individualmente con James, y aunque se realizó mucho trabajo terapéutico, él continuó siendo penosamente tímido con sus pares. Un grupo de terapia habría sido de gran ayuda, pero no había ninguno disponible. Juntos exploramos más a fondo su timidez. Hizo dos figuras en arcilla para representar su yo tímido y el yo que deseaba ser. Descubrió que su yo tímido era menor que él y sostuvo dolorosos diálogos con este yo pequeño. Descubrió que en esa época, como una forma de protegerse y afrontar la situación, había tenido buenas razones para ser tímido. Ideé un experimento en que podría aproximarse a un grupo de alumnos en su colegio a la hora de la merienda y prestar plena atención a los sentimientos en su cuerpo y los pensamientos en su cabeza. Era un experimento doloroso, pero con su flamante sentido de sí mismo, aceptó llevarlo a cabo. A la siguiente sesión dibujó sus sentimientos usando diferentes colores e hizo una lista de sus pensamientos: “No les agrado. No soy bastante bueno”. Se sorprendió al reconocer estas ideas como antiguos mensajes sobre sí mismo. Le sugerí un nuevo experimento tomando al pequeño James de la mano (figurativamente) y hablándole a un compañero de curso sobre una tarea para la casa. Hablamos de rechazo, algo que él usualmente esperaba. Y

así, con mi apoyo y con la idea de que éste era un experimento, James cumplió exitosamente con la tarea asignada. Nuevos experimentos similares, junto con sus éxitos, le ayudaron a darse cuenta de que podía descartar a su antiguo y tímido yo.

Finalización de la terapia

A menudo me preguntan cómo sé cuándo concluir la terapia. Si el niño está actuando bien en su vida y nuestro trabajo ha tomado un aire de estar de más, es tiempo de terminar. Si el niño, que alguna vez estuvo impaciente por venir a las sesiones, está muy ocupado con sus amigos y actividades y dice que le falta tiempo para asistir, es probable que ya sea el momento de parar. Si al niño le está yendo bien en su vida y nuestras sesiones continúan siendo fructíferas, aún NO es tiempo de terminar. Si no estamos avanzando mucho en las sesiones pero los síntomas persisten en el hogar, es hora de que yo analice seriamente lo que estoy o no estoy haciendo. Si surge resistencia y continúa, aunque sé que queda trabajo por hacer, a veces debemos interrumpirla por un tiempo. Esto suele suceder con niños que han sufrido traumas severos, especialmente abusos. El niño sólo puede trabajar ciertos aspectos del trauma en su nivel de desarrollo específico. Si un niño de 4 años ha sido traumatizado, puede trabajar sus sentimientos y angustias, pero sólo hasta el límite de las capacidades cognitivas y emocionales de sus 4 años. En varias etapas de su vida pueden presentarse problemas relacionados con ese trauma temprano, causando comportamientos inapropiados u otros síntomas que precisan nuevas terapias adecuadas a su actual nivel de crecimiento. Además, los niños a menudo llegan a una etapa de estancamiento en su trabajo y necesitan tiempo para integrar lo que ya se ha cumplido. A veces los padres retiran a sus hijos de terapia por diversas razones, como problemas económicos o restricciones por parte de las compañías aseguradoras. Cuando esto sucede, debo respetar los deseos de los padres y dejar la puerta abierta para futuros trabajos.

La duración de la terapia con un niño es muy variable y depende de muchos factores. Podemos trabajar durante unas pocas sesiones, 3 ó 4 meses, 1 ó 2 años escolares. Sin importar la duración o la razón para terminar la terapia, se presta especial atención a su cierre. La finalización no se toma a la ligera —es un aspecto importante del proceso terapéutico. En cierto sentido, la terapia ha sido como un telón de fondo, una figura vital en la vida del niño, y la finalización de esta gestalt permite al niño desplazarse a un nuevo lugar. Cuando se han satisfecho las necesidades, logrado nuevas habilidades, hecho

nuevos descubrimientos y expresado los sentimientos bloqueados, sobreviene un período de homeostasis y satisfacción. Esto es finalización, y desde este punto, el niño puede crecer y desarrollarse en forma sana.

Nuestra última sesión representa un rito de pasaje. Para honrar el acontecimiento, rendimos homenaje a nuestras sesiones. Conversamos sobre las distintas actividades que nos ocuparon. Hojeamos su carpeta como si fuese un álbum de fotos, recordando los diversos dibujos y fotos de las escenas en la bandeja de arena. Dependiendo de la edad del niño, fijamos la fecha para el evento. Podemos hacer tarjetas de despedida para ambos, o el niño podría querer jugar uno de sus juegos favoritos. Hablamos de comienzos y finales. He pedido a adolescentes crear una escena de arena que represente nuestro tiempo juntos, o los sentimientos que acompañan al final, o algo sobresaliente en nuestra relación. Algunos niños dibujan sus sentimientos encontrados: tristes por dejarme y alegres por irse. Tales dibujos pueden aliviar la confusión que sienten por sus sentimientos opuestos. Lo que hacemos para celebrar nuestro último encuentro es una decisión mutua.

Padres y familias

El meollo de este capítulo ha sido el proceso terapéutico con niños y adolescentes. El trabajo con los padres y familiares es ciertamente parte de ese proceso, aunque a otro nivel. Por regla general, me entrevisto con los padres al menos cada cuatro o seis semanas, si estoy viendo al niño individualmente. Cito a algún otro miembro de la familia cuando es necesario, atendiendo a veces al niño acompañado por sus padres y hermanos. Ocasionalmente he atendido a un niño sólo semana por medio, y con su madre o ambos padres en la semana alterna.

Educar a los padres sobre el proceso terapéutico es esencial. A menos que comprendan y sepan qué estoy haciendo, pueden fácilmente sabotear el trabajo. La educación de los padres se convierte en parte vital del proceso terapéutico y la mayoría de ellos lo agradece. Si los padres son hostiles y están enojados, debo aceptar tal resistencia, ofrecer mi apoyo y seguir con mi intento de establecer una relación de trabajo satisfactoria con ellos. Sé que la hostilidad suele ser una máscara por su propio dolor, angustia y sentimiento de fracaso como padres. Con frecuencia rechazan toda participación, pero si continúan trayendo a su hijo a mi consulta por orden judicial, yo seguiré trabajando con el niño, a menudo enfocando el problema de la actitud de los padres con el niño. Cada sesión puede dar a ese niño la fuerza interior para lidiar con su familia.

Aun cuando los padres participen voluntariamente en las sesiones, existe una marcada diferencia en el trabajo con la familia y el trabajo individual con el niño. Ciertamente los niños se sienten aliviados y felices cuando los padres cambian las formas disfuncionales de relacionarse con ellos, pero a menudo los introyectos negativos son enterrados aún más, para reaparecer tiempo después. El niño no sana emocionalmente en forma automática cuando su familia empieza cambiar. Él todavía necesita ganar un sentido más fuerte de sí mismo, expresar emociones ocultas, aprender a que satisfagan sus necesidades o satisfacerlas apropiadamente por sí solo, aprender a aceptarse, nutrirse y cuidarse, y empezar a aprender a manejar los mensajes errados del yo que ya se han incrustado como parte de su sistema de creencias sobre sí mismo.



CAPÍTULO 3

Fortalecer el sentido de sí mismo en niños y adolescentes

Los niños necesitan apoyo dentro del yo para expresar emociones bloqueadas. Los niños que han vivido traumas, ya sea acoso sexual, maltrato, muerte de un ser querido o divorcio de sus padres, bloquean sus emociones relacionadas con el trauma y no saben bien cómo expresarlas. Dado que los niños son básicamente egocéntricos y que como parte de su proceso normal de desarrollo toman todo en forma personal, se responsabilizan y culpan por cualquier trauma que ocurra. Este fenómeno hace que repriman aún más sus emociones, ya que no tienen un yo fuerte para admitirlas, mucho menos expresarlas. Además, los niños absorben numerosos introyectos negativos —ideas erradas acerca de sí mismos— porque no poseen la habilidad cognitiva para discriminar entre lo verdadero y lo falso. Estos mensajes negativos producen fragmentación, inhiben un sano crecimiento e integración y son la causa de una actitud autodespreciativa y baja autoestima.

Al ayudar al niño a desarrollar un fuerte sentido del sí mismo, experimenta una sensación de bienestar y un sentimiento positivo del yo, así como la fuerza interna para expresar esas emociones sepultadas. Sabemos que las emociones no expresadas, ocultas, pueden sabotear cualquier proceso de sanación.

Quisiera presentar una visión de la tarea de fortalecimiento del sí mismo que ha sido exitosa en mi trabajo con niños de toda edad. Este modelo no es necesariamente lineal: actividades y experiencias se presentan como determinadas a través de la observación y mi interacción con el niño. En otro capítulo analicé mi modelo de trabajo basado en el desarrollo normal del niño. En resumen, el niño sano llega a este mundo como un ser sensorial: debe tener capacidad para crecer y mamar para alimentarse. A medida que crece, él observa, escucha, toca y degusta todo. Sus sentidos están en pleno desarrollo. Se da cuenta de lo que su cuerpo puede hacer y lo utiliza con entusiasmo. Expresa desinhibidamente sus emociones. Usa su inteligencia al máximo para asimilar y aprender sobre el mundo.

Emplea todas las cualidades de su organismo de un modo integrado y vigoroso. Pero a medida que madura, diversos aspectos de su desarrollo comienzan a moldear y determinar su existencia, y aquellos estados anímicos que conforman el organismo a menudo se restringen e inhiben. El niño que experimenta un trauma en su vida es propenso a perder su capacidad natural para usar las diversas habilidades de su organismo para enfrentar el mundo. Puede que restrinja sus sentidos, dificulte funciones de su cuerpo, bloquee sus emociones, inhiba su intelecto. Es bien sabido, por ejemplo, que aquellos niños que han sido acosados sexualmente se anestesian a sí mismos para protegerse. Una vez que esto sucede, es difícil volver atrás y se transforma en su modo habitual de enfrentar la tensión, si no toda su vida. El yo del niño se inhibe y con frecuencia se pierde.

Para ayudar al niño a construir su sentido del yo, es esencial brindarle experiencias con aquellos aspectos perdidos del sí mismo.

La mayoría de los niños que he atendido han tenido dos grandes problemas generales, sin importar lo que los haya traído a terapia: (1) no se sienten bien consigo mismos (aun cuando no lo reconozcan) y (2) les cuesta hacer un buen contacto (relacionarse bien con sus padres, profesores, pares, libros). Para hacer un buen contacto, uno debe tener un organismo sano en todos los aspectos: los sentidos, el cuerpo, conciencia y expresión de la emoción, y uso del intelecto. Todos éstos, funcionando integradamente, nos proporcionan los medios para hacer un buen contacto con nuestro mundo. Esos aspectos (sentidos, cuerpo, intelecto, emociones) constituyen el organismo: el yo. Por lo tanto, si uno de ellos se daña, afectará tanto al yo como a la capacidad de hacer un buen contacto: de estar plenamente presentes en toda situación.

¿Pero qué es exactamente el yo o el sí mismo? Cuando hablamos de los problemas del yo, generalmente nos referimos a palabras como “baja autoestima” o “autoconcepto”. En este capítulo utilizaré la expresión “sentido del sí mismo” o “sentido del yo”, porque creo que es una definición más integradora. Por ejemplo, tener baja autoestima implica enjuiciar al yo, lo que también se hace cuando se tiene una alta autoestima. Tener un pobre autoconcepto se refiere a cómo nos vemos y sentimos nosotros mismos. Ambos términos me parecen una fragmentación de la persona. No se trata, creo, de tener una gran opinión de nosotros mismos, como de estar plenamente conscientes de nosotros y de lo que disponemos —aquello de lo cual consiste nuestro organismo— para interactuar con el mundo.

Interesa constatar que el *Diccionario Webster's* define el sí mismo como:

1. la identidad, carácter o características esenciales de una persona;
2. la identidad, personalidad, individualidad de una persona determinada; una persona única, distinta de las demás;
3. una persona en sus mejores condiciones; y
4. la unión de elementos (como el cuerpo, emociones, pensamientos y sensaciones) que constituyen la individualidad e identidad de una persona.

Estoy de acuerdo especialmente con la última definición. Creo que el niño nace con el potencial para un fuerte y buen sentido del sí mismo. Aunque puede obtener ese sentido inicialmente a partir de la voz, rostro y caricias de su madre, desde el comienzo lucha por encontrar su propio yo. Con cuidados apropiados, el niño se deleita consigo mismo, y a medida que crece y se desarrolla, descubre cada vez más su individualidad. Lamentablemente, este fenómeno por lo general se frustra.

He definido una serie de elementos que creo son aspectos esenciales del yo del niño. Para alcanzar un sentido de sí mismo fuerte e integrado, hay que fortalecer cada uno de los siguientes elementos:

1. *los sentidos*: la vista, el oído, el tacto, el gusto, el olfato;
2. *el cuerpo*: tomar conciencia de todo lo que el cuerpo puede hacer, como también la respiración y la voz;
3. *el intelecto*: elegir, decidir; definir el yo; reconocer proyecciones;
4. dominio, maestría, independencia;
5. poder y control;
6. uso de fronteras y límites;
7. capacidad de juego (o sentido lúdico), imaginación, humor;
8. atención a los introyectos negativos para lograr la integración;
9. uso de la energía agresiva de uno;
10. el sexto sentido: usar la intuición y confiar en el sí mismo.

Puedo comenzar brindándole al niño experiencias que estimulen e intensifiquen el uso de los sentidos, un paso importante hacia el empoderamiento del yo. Las experiencias con la vista, el oído, el tacto, el gusto y el olfato —modalidades que en realidad son las funciones de contacto— dan una nueva conciencia de los propios sentidos. Por supuesto, son actividades acordes al nivel de desarrollo del niño. Teniendo esta base, seguimos con otros ejercicios de fortalecimiento del yo.

En las próximas páginas analizaré cada uno de estos elementos, dando ejemplos de las actividades que he utilizado. Puede que ustedes conozcan otras, y los niños a menudo hacen buenas sugerencias. Cada actividad se presenta como un juego o experimento que puede tomar cinco minutos o toda la sesión.

Estimular e intensificar los sentidos

Vista

- ◊ Libros ¿*Dónde Está Wally?*
- ◊ Observar ilustraciones con muchos detalles.
- ◊ Dibujar, pintar o bosquejar flores, frutas, árboles.
- ◊ Experimentar con la sensación de algo, como arcilla, con los ojos cerrados y después abiertos.
- ◊ Observar cosas a través de vidrio, agua, celofán, lupa, caleidoscopio.

Oído

- ◊ Meditar sobre cualquier sonido del que se tome conciencia.
- ◊ Pintar mientras se escucha música (especialmente bueno es pintar con los dedos).
- ◊ Hacer sonidos fuertes y suaves, altos y bajos, con instrumentos de percusión.
- ◊ Imitar sonidos.
- ◊ Conversar con sonidos.
- ◊ Juego de reconocer sonidos.
- ◊ Comparar sonidos con sentimientos.

Tacto

- ◊ Poner objetos en una bolsa y adivinar, sólo a través del tacto, qué son.
- ◊ Describir la sensación de diversas texturas con los dedos o a pie pelado.
- ◊ Pintar con los dedos, trabajar con arcilla húmeda, deslizar las manos por arena.
- ◊ Enumerar palabras que describan sensaciones táctiles: agujereado, áspero, blando, caliente, congelado, delgado, dulce, duro, espinudo, esponjoso, frío, fuerte, gomoso, lanudo, pegajoso, peludo, plumoso, pulido, puntiagudo, resbaloso, sedoso, suave, tibio.
- ◊ Asignar colores a estas palabras.

- ◊ Hacer dibujos que representen estas palabras.
- ◊ Representar estas palabras de algún modo, para que el terapeuta o niños de un grupo adivinen.

Gusto

- ◊ Hacer el ejercicio de la naranja descrito en el Capítulo 2.
- ◊ Hablar de sabores preferidos y no preferidos.
- ◊ Dar a probar distintas cosas y comparar sabores y texturas.
- ◊ Hacer la mímica de comer diversos alimentos.

Olfato

- ◊ Conversar sobre olores preferidos y no preferidos.
- ◊ Hacer la mímica de oler distintas cosas para que la otra persona adivine el olor. (A los niños les encanta cuando hago la mímica de caminar tranquilamente y de pronto oler algo hediondo y darme cuenta de que está en mi zapato).
- ◊ Brindar experiencias con distintos tipos de olores, como flores, frutas, pasto —colocar diferentes aromas en envases opacos—, perfume, mostaza, cebolla, y pedir al cliente que adivine el olor.
- ◊ Hablar sobre los recuerdos que evocan ciertos olores (o hacer dibujos de ellos).

Un caso

Cuando conocí a Joey, era extremadamente hiperactivo. Las primeras sesiones no hacía más que correr por la habitación, mientras yo intentaba alcanzarlo. Tenía un severo “desorden de contacto”, es decir, era incapaz de estar quieto el tiempo suficiente como para contactarse con alguien. La medicación no cambiaba la situación. Un día durante la sesión observó un objeto en la ventana —finalmente algo llamó su atención. Era un caleidoscopio. Le propuse que mirara a través de él y, para mi sorpresa, lo hizo. Estuvimos toda la sesión turnándonos el caleidoscopio para mirar alrededor de la habitación y por la ventana, compartiendo lo que veíamos. “¡Violet, mira esto!”, dijo, pasándome el caleidoscopio, y yo exclamé: “Joey, ¡tienes que ver esto!”. Indudablemente estuvo en contacto conmigo durante esta sesión y de ahí en adelante.

Otro caso

Eli caminaba como un muñeco de madera. Era cooperador e inteligente, pero incapaz de expresar sentimientos. De hecho, parecía no saber qué eran. Decidí hacer un experimento con él para ayudarlo a soltarse. Elegí la pintura dactilar, ya que me había dado excelentes resultados con un grupo de niños entre 11 y 14 años con serios trastornos. Eli comentó que jamás haría una cosa de “bebés”, pero saqué dos bandejas, puse pintura y comencé a pintar. Observó un rato y luego se integró, usando sólo los dedos índices. Puse papel sobre mi bandeja, presioné y ¡listo! Resultó un hermoso dibujo. Eli dijo: “¡Yo también puedo hacerlo!”. De inmediato se sumergió en la tarea y creó un lindo dibujo (en realidad fueron cuatro). Después de esta experiencia se produjo un cambio definitivo en Eli y ansiaba realizar otros ejercicios sensoriales y corporales. Pintó con música furiosa, por ejemplo, y pronto quiso dictar una lista de cosas que lo enojaban, entristecían, asustaban e incluso alegraban.

El cuerpo, la respiración y la voz

- ◊ Experimentar con diferentes formas de respirar y cómo la respiración influye en el cuerpo.
- ◊ Inflar globos y mantenerlos en el aire soplándolos.
- ◊ Hacer carreras soplando motas de algodón sobre una mesa.
- ◊ Tocar la harmónica.
- ◊ Experimentar con diversos tonos de voz acompañados con instrumentos de percusión.
- ◊ Cantar.
- ◊ Imitar distintas voces: suplicante, enojada, temerosa, etc.
- ◊ Hacer un concurso de gritos.
- ◊ Caer de maneras creativas sobre almohadones.
- ◊ Hacer la mímica de juegos y deportes.
- ◊ Pelear con bates como diferentes personajes: un rey y una reina, dos ancianos, dos bebés, etc.
- ◊ Lanzar pelotas suaves en distintas direcciones.
- ◊ Usar una pelota muy grande (de esas en que uno se puede sentar).
- ◊ Exagerar movimientos.
- ◊ Mostrar todos los movimientos que se pueden hacer con distintas partes del cuerpo.

- ◇ Jugar Twister¹.
- ◇ Bailar con música.
- ◇ Mostrar cómo se pueden hacer ejercicios sentado.
- ◇ Hacer la mímica de situaciones, comenzando con los dedos y luego con diferentes partes del cuerpo.

Un ejemplo

Recuerdo una sesión en que jugué al Hawaiian Punch (Golpe hawaiano) con Jenny, de 14 años. Este es un juego de mesa (ya no se fabrica) en que mueves una piña de plástico después de tirar un dado. Cada jugador tiene una piña de un color diferente y el tablero tiene casilleros para cada color. Si yo llegaba al color de Jenny, ella me podía decir: “¿Cómo te gustaría el Golpe Hawaiano?”, y fuera cual fuera mi respuesta, ella podía aplastar mi piña hasta dejarla como un panqueque. Entonces yo tenía que mover mi panqueque hasta un casillero de “recauchaje”. Para hacer más interesante el juego, le propuse que me pidiera con diferentes voces (llorona, quejumbrosa, suplicante, gritona, peleadora, autoritaria, etc.) que no le aplastara la piña. En una jugada, Jenny aterrizó en mi color y dije: “¿Cómo te gustaría el Golpe Hawaiano?”, pero no hubo respuesta (lo cual también es una respuesta), y cuando empecé a aplastarla (usamos un mazo de goma en un tablero aparte), Jenny decidió gritar. Al principio sus gritos fueron inseguros, débiles, pero pronto se intensificaron hasta ser desgarradores. Me alarmé y dejé de golpear, miré a Jenny y dije: “Ese grito fue asombroso. ¿Has gritado de ese modo antes?”. Respondió: “No, es la primera vez. Pero me hubiera gustado gritar así cuando mi papá entraba a mi pieza de noche y me tocaba”. Yo sabía que Jenny había sido víctima de abusos sexuales, pero esta era la primera vez que hablaba abierta y voluntariamente sobre el tema. Fue el comienzo de su sanación.

Dominio o maestría

Los niños que viven en familias disfuncionales, han sufrido traumas o tenido padres alcohólicos, a menudo pierden la posibilidad de experimentar el dominio o maestría, parte esencial del desarrollo infantil. Un componente fundamental del dominio es la lucha, que no hay que confundir con frustración. Un bebé aprende luchando; con cada experiencia de dominio, desarrolla la fuerza

¹ El Twister es un juego de destreza física fabricado por Hasbro (N. de los T.).

para manejar la frustración. Lucha para insertar un cubo dentro de uno más grande. Usa toda su energía y concentración. Cuando finalmente lo logra, alcanza la maestría. Pero si intenta meter un cubo dentro de uno más pequeño, pronto se frustra y llora. Los padres deben explicarle la diferencia entre lucha y frustración y permitirle alcanzar su objetivo sin intervenir; cuando empieza la frustración, el padre debe encontrar rápidamente el cubo más grande para que el niño sienta esa maravillosa sensación que acompaña al dominio.

Muchos niños llegan a terapia claramente carentes de experiencias de maestría. A veces a estos niños se les diagnostica un “trastorno narcisista”, ya que jamás parecen estar satisfechos, siempre quieren cosas nuevas, se aburren fácilmente, les cuesta mantener una actividad por largo rato. Es como si no hubieran tenido muchas oportunidades de luchar. Esto puede ocurrir por muchas razones: los padres hicieron demasiado por el niño desde un comienzo, sin permitirle experimentar la lucha, elemento esencial para adquirir maestría; el niño sintió mucha frustración al faltarle el apoyo adecuado de sus padres, quienes creían que la frustración era la forma de enseñar; el niño no recibió suficiente estímulo cuando pequeño (quizás su madre estuvo enferma y nadie se preocupó de brindarle las experiencias de dominio); etc. Sea cual sea la razón, el niño, en este momento de su vida, necesita el máximo posible de experiencias de maestría. Dado que no puede mantenerse en contacto con una tarea por mucho tiempo, el terapeuta debe encontrar modos de brindar experiencias de dominio junto con el niño.

De mis notas de casos

Un niño de 11 años intentó hacer volar un pájaro en la escena que estaba creando en la arena. Me pidió un palo y una cuerda. Yo sabía que ésta no serviría, pero sabiamente no dije una sola palabra. Después de muchos intentos, descubrió que no podía amarrar al pájaro con la cuerda en la punta del palo. Su energía empezó a disminuir, su contacto con la tarea acabó; yo sabía que en cualquier minuto él decidiría dejar de trabajar en su escena en la arena. Percibiendo el comienzo de la frustración, dije amablemente: “Tengo una idea que podría funcionar. ¿Quieres escucharla?”. Asintió con la cabeza y dije: “Quizás serviría un alambre o incluso cinta adhesiva. No sé, ¿qué crees?”. Optó por un alambre para cuadros —funcionó— y su energía, sonrisa y gran suspiro me indicaron que había logrado su experiencia de maestría. (No dije: “Pero recuerda que fue idea mía”).

Elegir

A los niños los hago elegir todas las veces que sea posible. Ofrezco tres tamaños de papel para dibujar, tizas, pasteles, marcadores, lápices de colores y crayones (éstos son los últimos en ser escogidos). Pregunto: “¿Hoy día quieres usar arcilla o dibujar?”. O puedo decir: “¿Juguemos *Connect-4* o *Uno* en los diez minutos que nos quedan?”. Cuando a los niños se les da a elegir, su yo se fortalece. Algunos tienen una identidad tan frágil que elegir los angustia: “¿Y si me equivoco?”. Por ejemplo, un niño mira fijamente por largo rato un montón de cartulinas, incapaz de escoger tres colores. Le pido que elija. Al observar que va perdiendo energía, digo: “¿Qué te parece rojo, azul y amarillo?”. El niño se tranquiliza al no tener que elegir. O a veces me puede decir: “No, creo que quiero el verde en vez del azul”.

Digo a los padres que den a elegir a sus hijos cada vez que sea apropiado y factible. No le preguntes a un niño qué quiere cenar. Dale cosas específicas para elegir, pero no incluyas pollo entre las opciones si no hay.

Poder y control

Los niños no tienen mucho control sobre su vida y ciertamente no tienen mucho poder en este mundo. A la mayoría de los niños no les preocupa su falta de poder en el mundo en general. No advierten que son ciudadanos de segunda clase, especialmente porque no votan. (Los políticos tienen un punto de vista muy estrecho y tienden a olvidar que los niños son futuros votantes). Los niños entregan felices el poder y control sobre su vida a sus padres en la medida en que se sientan escuchados, estimulados a opinar, sabiendo que las reglas son justas. Entonces pueden sentir algo de poder y control en su propia piel. Cuando el niño tiene un buen sentido del yo, no le asusta el poder de sus padres y de hecho lo recibe en beneficio de su propia seguridad. Siente que cuando ellos le dan a elegir, lo escuchan, aceptan y respetan, está ejerciendo algún control sobre su vida. Los niños rebeldes o que entran en luchas de poder, sienten muy poco poder o control. De hecho, lo más probable es que provengan de familias donde todo está fuera de control, o los padres son demasiado autoritarios o poco claros. Al atender a un niño así, le doy tanto poder como sea posible, dentro de ciertos límites. Esta experiencia generalmente se da en el juego: el niño lo sabe, pero lo valioso es la vivencia del control y poder. A veces él tomará repentinamente el control de las sesiones de una manera maravillosa. Para mí, esto representa una excelente evidencia del avance terapéutico.

Ejemplos de casos

Un día, de pronto, Joey (el niño hiperactivo mencionado anteriormente) se hizo cargo de la sesión. Se convirtió en el dramaturgo y director de nuestra interacción. Se interesó en una insignia, unas esposas y una antigua billetera que había en un estante. Mientras se prendía la insignia, dijo entusiasmado: “Juguemos a que tú eres un ladrón y robas esta billetera y yo soy el policía, te detengo y te pongo estas esposas”. Así que actuamos la escena. Mientras lo hacíamos, a menudo me decía qué hacer y qué decir. Al final de la sesión, comentó: “Me gustaría tener una cuerda para atarte”.

Gracias a este juego, Joey pudo vivir la sensación de poder y representar el trauma. Joey y su hermano habían sido encontrados en un auto abandonado cuando tenían 4 y 5 años respectivamente. Los amarraban fuerte con una cuerda para que no pudieran moverse. Anteriormente, Joey se había negado a hablar de esta experiencia, argumentando que no recordaba nada. A la siguiente sesión llevé una cuerda y durante el juego me amarró. Cuando la sentí muy apretada, interrumpí el juego y le dije que no quería que me amarrara tan fuerte. Joey obedeció. En la actuación lloré, grité y me quejé, siempre dirigida por él. Representamos varias veces esta escena hasta que consideró que era suficiente. A pesar de que no aceptó su propia experiencia esta vez, pareció haber ocurrido algún tipo de cierre. Su siguiente juego fue “la oficina del director”. Improvisó un escritorio, con un teléfono de juguete, mi corchetera y otras cosas, y simuló que escribía y hablaba por teléfono. Me indicó que estuviera en otra “oficina” como una terapeuta que le pedía consejo para otros niños. Cuando lo llamé para preguntarle qué hacer con un niño muy destructivo, dijo: “¡Dile que dibuje sus sentimientos de rabia!”.

Alicia, una niña coreana, fue adoptada por una familia caucásica cuando tenía 5 años. Su madre falleció cuando ella tenía 2 años, y su padre, mientras estaba en el trabajo, la encerraba en una caja con un orificio para respirar. Cuando creció y ya no cupo en la caja, su padre la llevó a casa de su madre para que la cuidara. Dijo que ya no la quería. La abuela enfermó y llamó a las autoridades, quienes la tuvieron en un orfanato hasta su adopción. Alicia sufría de angustia de separación y pesadillas que motivaron a sus padres adoptivos a traerla a terapia cuando tenía 6 años. En esa época hablaba inglés bastante bien, pero se negó a hacer comentarios sobre su vida en Corea. Rápidamente establecimos

una relación y después de algunas sesiones empezó a hacerse cargo de éstas, dirigiéndome en diversos juegos de roles. Jugamos al colegio (ella era la profesora) y al restaurante (le fascinaban los restaurantes). Un día me dijo que íbamos a jugar a la mamá y al bebé. Me pasó una muñeca y se quedó con otra, diciendo: “Estos son nuestros bebés. Tu casa está en ese rincón y la mía aquí. Yo te diré qué hacer”. Cuando estuvimos ubicadas, dijo: “Ahora alimenta a tu bebé”. Luego, después de un rato: “Ahora hazla dormir”. Y entonces escuché a Alicia cantar una hermosa canción coreana mientras mecía a su bebé. Cuando el juego terminó, le mencioné la canción y me dijo que su abuela se la cantaba. Ese fue el comienzo de una nueva etapa en nuestro trabajo.

A menudo sugiero a los padres que dediquen algunos minutos cada día (o cuando puedan, según las circunstancias) al “tiempo de Jimmy”. Pueden ser 15 a 30 minutos, que hay que cronometrar para no excederse en el tiempo. Durante este período, el niño es el jefe y los padres hacen todo lo que él quiera, dentro de límites sensatos. En esos minutos, el niño siente una sensación de poder y control aunque sea jugando. Esta experiencia fortalece su sentido del yo.

Fronteras y límites

Sin fronteras y límites claros, al niño le costará tener un sentido del sí mismo. Si no existen, se angustiara y es probable que presente conductas destinadas a descubrirlos. En mi oficina está claro que nos encontramos en un lugar seguro, que ciertas cosas están prohibidas (como mi teléfono), que empezamos y terminamos puntualmente, etc. Se supone que todos los niños me ayuden a limpiar y ordenar después de la sesión, salvo las escenas en las bandejas de arena. Al principio puede que algunos se resistan, pero dejo tiempo para esto y empiezo a hacerlo yo misma a pesar de su resistencia. Pronto, la mayoría participa gustoso en la tarea. A menudo ayudo a los padres a establecer límites a sus hijos y recalco que, pese a sus protestas, es beneficioso para su desarrollo. Desde luego, estos límites deben ser justos y acordes a la edad y hay que ampliarlos a medida que el niño crece.

Afirmaciones sobre sí mismo, definir la individualidad

Para un crecimiento sano, es indispensable que los niños tengan conciencia de su identidad: una definición de sí mismos. Imaginen un círculo sin nada adentro. Para que sus límites se expandan significativamente, debe haber algo adentro.

tro. Cada vez que un niño hace una afirmación, expresa sus gustos, manifiesta un pensamiento, curiosidad u opinión, está llenando el círculo y permitiendo que su frontera se expanda. Cuando su yo es frágil, no hay apoyo a la individualidad y el niño tiene dificultades para crecer y desarrollarse sanamente. Más aún, sin un fuerte sentido de sí mismo, él no puede expresar sus emociones significativamente. Así que hacemos lo posible para que haga numerosas afirmaciones. De este modo, se define a sí mismo, se fortalece y madura. Estas declaraciones se producen de muchas maneras: hacemos listas de cosas que nos gustan y no nos gustan; jugamos al *Ungame* o al *Talking, Feeling, Doing Game* (Juego de hablar, sentir, hacer); leemos libros como *The Children's Question Book* (Libro de preguntas para niños), que presentan interesantes preguntas para el niño y el terapeuta. Los adultos no están acostumbrados a escuchar declaraciones de los niños y a veces les sorprende el interés del terapeuta.

Una colega me contó esta historia: estaba trabajando con una niña de 6 años que había sido abusada sexualmente en un jardín infantil. Se comportaba como una niña modelo, sonriente, haciendo todo lo que se le decía, sin jamás expresar sentimientos de rabia. Sufría de frecuentes dolores de estómago y su médico le aconsejó a la madre que la llevara a terapia. La niña era cooperadora y amistosa, pero nunca expresaba, de ninguna manera, muchos sentimientos ni en la casa ni con la terapeuta. Un día, en una sesión con su madre (madre soltera), la terapeuta sugirió un juego. Cada una se turnaría para decir una fruta que le gustaba y otra que no le gustaba mucho. En la siguiente ronda nombraron verduras. La niña dijo: "No me gustan las arvejas", y luego se volvió hacia su madre y dijo con vehemencia: "¡Y no me gusta que me dejes en cualquier parte y después te vayas!". Fue casi como si la experiencia de decir lo que no le gustaba, de un modo adecuado, le diera la fuerza para expresar un sentimiento hasta ahora prohibido. La terapeuta me dijo que esto fue el comienzo de algunas sesiones muy sanadoras.

He comprobado que los niños tienen ideas perspicaces y asombrosas. Un niño de 11 años, cuando lo animé a hablarme como el superhéroe que le encantaba dibujar, me dijo: "Ya sé por qué me estás pidiendo que haga eso: quieres que sienta algo de fuerza dentro de mí".

Reconocer proyecciones

Las afirmaciones tienen estrecha relación con el acto de reconocer proyecciones. El objetivo del trabajo proyectivo que hacemos es ayudar al niño a decir algo acerca de sí mismo que en la historia se expresó como metáfora pero que

en realidad es algo propio. Al realizar cualquier actividad, ya sea ejercicios con arcilla, escenas en la bandeja de arena, dibujos a partir de fantasías guiadas, etc., estamos creando poderosas metáforas de nuestra propia vida.

El hacer afirmaciones sobre el yo y reconocer proyecciones permite adquirir mayor conciencia de sí mismo y nuestro lugar en el mundo. A través de esta conciencia no sólo se fortalece el carácter sino que se posibilita el cambio. Arnold Beiser, MD, escribe acerca de este fenómeno: "...el cambio se produce cuando uno se convierte en lo que es, no cuando trata de llegar a ser lo que no es" ("Teoría paradójica del cambio", en *Teoría y Técnica de la Psicoterapia Gestáltica*).

Ejemplos

En *Ventanas a Nuestros Niños* doy ejemplos de niños que hacen ese tipo de afirmaciones a partir de un ejercicio con arcilla. Una niña de 12 años, con los ojos cerrados, hizo un sol. Ella como sol sonreía (raro en esta niña) y contó cómo daba calor a todos y brillaba. Cuando terminó de hablar, volvió a fruncir el ceño. Cuando le pregunté si alguna vez se había sentido como el sol en la vida real, dijo: "¡No! No puedo permitirme ser como el sol. Si lo hago, todos pensarán que mi vida anda bien y nada cambiará". Esta fue una importante declaración de su situación. Antes de esto, nunca tenía nada que decir sobre su constante mal humor.

Una niña de 13 años que dibujó una serpiente que vivía sola en el desierto (después de una fantasía guiada donde encontró su propio lugar), habló como la serpiente, de su soledad y aislamiento. Esta chica fue capaz de reconocer su propia soledad y entonces dibujó una niña de pie en el desierto. Dijo: "Esta soy yo. En realidad soy yo en el desierto, ¿verdad?".

Un niño de 8 años dibujó un volcán simplemente porque quería. Cuando se le pidió ser el volcán, describió su lava caliente. Dijo: "¿Qué tendrá un niño que es parecido a la lava caliente de un volcán?". Después de una pausa, gritó: "¡Mucha rabia!". Luego estuvimos un rato enumerando todas las cosas que lo enojaban.

En estos ejemplos de "reconocer la proyección", se abre más la ventana hacia la profundidad del sí mismo del niño.

Energía agresiva

Contactarse con la propia energía agresiva es un importante comienzo para la expresión de la rabia. Brinda fortaleza interna y autoapoyo. Muchos terapeutas retroceden ante el término “energía agresiva”, pues cuando lo escuchan piensan en agresión física. En realidad esta energía es similar a la utilizada para morder una manzana. Requiere de una acción hacia fuera. Es obvio que los niños tímidos e introvertidos carecen de este tipo de energía. Pero también aquellos que hacen *acting out*², que son agresivos y que expresan la rabia externamente. Esta energía, que proviene de un lugar interno, se describe como una sensación de potencia calmada. Los niños que exageran sus conductas no funcionan desde su núcleo, sino que están totalmente fuera de sus fronteras, sin ningún apoyo interno. Los niños necesitan esta experiencia para hallar la energía para expresar las emociones que se encuentran encerradas dentro de ellos.

A continuación, algunos elementos y guías esenciales para que esta experiencia sea efectiva cuando se trabaja con ella:

1. *Debe existir contacto con el terapeuta.* Aunque los niños pueden realizar actividades de energía agresiva en forma independiente, el valor terapéutico lo da el contacto. El terapeuta está totalmente involucrado.
2. *El niño debe sentirse seguro.* La oficina del terapeuta es un lugar seguro para el niño.
3. *Hay límites claros: el terapeuta es quien manda.* Esto hace sentirse seguro al niño. Él sabe que el terapeuta siempre tendrá las cosas bajo control.
4. *Existe un espíritu de juego y diversión.* Aunque los niños estén tratando temas serios, el juego y la diversión en esta situación son esenciales. Ellos no tienen la fuerza para abordar temas difíciles sin esto.

² El *acting out* originalmente tiene que ver con el artículo de Freud, “Recordar, Repetir y Elaborar”, en el cual se describe cómo el paciente repite en la acción en vez de recordar. Luego adquirió la connotación de lo que el paciente repite fuera de la relación transferencial, en relaciones extratransferenciales, lo que debería repetirse en la transferencia. Esto es propiamente lo que se denomina *acting out*, y se ha relacionado con la falta de interpretación por parte del analista de las fantasías transferenciales activas en el tratamiento o fallas empáticas del mismo. Hoy en día se habla de enactment, o escenificación, tratando de dar cuenta de que siempre hay una comunicación enactiva junto con la verbal. Los enactments incluyen al analista, y lo que se escenifica son relaciones que comprometen representaciones del self, el objeto y el afecto que las liga. El *acting out* se relaciona más con un pasado que se actualiza; el *enactment*, con un escenario inconsciente en el presente que se expresa en una actuación. El *acting out* se relaciona con una concepción de una mente que se resiste y que tiene que ser descubierta a través de la interpretación del analista; el *enactment*, con una mente que se comunica buscando ser comprendida a través de una interpretación que es co-construida entre paciente y analista (N. de los T.).

5. *La actividad se exagera.* Ya que los niños han perdido la capacidad para involucrarse en esta importante experiencia, sólo ayuda la exageración.
6. *El contenido no es necesario. Lo valioso es la experiencia.* A veces también se incluye contenido, pero mi enfoque es ayudar a los niños a darse permiso para involucrarse en la actividad con sus sentidos y su cuerpo.

Se pueden desarrollar actividades de energía agresiva usando juegos, peleas con Batacas (bates de espuma plástica), golpeando arcilla, haciendo música, tocando un tambor, jugando con juguetes, mediante títeres, teatro creativo y movimiento corporal. Estas actividades pueden llevarse a cabo en la bandeja de arena, en dibujos, a través de listas y afirmaciones, narraciones y libros, y dialogando con figuras de arcilla, dibujos y silla vacía. Por supuesto, se debe considerar la edad del niño (aunque muchos experimentan una regresión —fenómeno positivo) y sus características específicas

Ejemplo

Una niña de 11 años había sido abusada por su padrastro durante muchos años. Se negaba a hablar de esto y prefería realizar actividades seguras. Un día le pedí que tomara cualquier juguete. Para mi sorpresa, eligió un caimán con un hocico enorme. Yo escogí un cocodrilo que también tenía un hocico muy grande. Nuestro diálogo fue más o menos así:

Cocodrilo: ¡Hola! ¡Qué hocico más grande tienes, y con tantos dientes! Espero que no me vayas a morder.

Caimán (niña): Oh, no. Seré tu amigo.

Cocodrilo: ¿Verdad? ¡Pues yo creo que me morderás! (*El cocodrilo se acercó al caimán*). ¡Estoy seguro que lo harás!

Aunque el caimán se alejó del cocodrilo, éste se encontró en el hocico de aquél. El caimán movió su hocico levemente, en forma casi imperceptible. El cocodrilo gritó: “¡Ay! ¡Ay! Me mordiste”, y cayó al suelo.

La niña exclamó: “¡Hazlo de nuevo! ¡Hazlo de nuevo!”.

Repetimos el guión con todos los juguetes “malos” que yo tenía, para gran alegría de esta niña. Cuando iba por el tercer títere, ella, como el caimán, lo agarró con su hocico y lo mordió fuerte.

Pelemos hasta que mi títere inevitablemente gritó: “¡Me mordiste! ¡Me mordiste!”, y cayó al suelo. Cuando ya no quedaban muñecos “ma-

los”, dijo: “Agitaré mi varita mágica y los reviviré a todos”, y seguimos jugando con todos ellos de nuevo. Cuando terminó la sesión, esta niña estaba radiante, erguida y alta, y se despidió con seguridad. Esto contrastaba enormemente con su postura y conducta previas.

Después de esta sesión pudimos empezar a tratar el tema de su abuso.

Un adolescente, que negaba todo sentimiento de hostilidad, pudo comenzar a hablar de su rabia con su padre después de aplastar un pedazo de arcilla cuando le pedí que me mostrara cuán fuerte podía golpearla.

He visto ejemplos como éstos una y otra vez. El juego de la energía agresiva parece fortalecer el yo, permitiendo al niño hurgar en temas difíciles.

El sexto sentido

El sexto sentido en realidad tiene que ver con aprender a confiar en uno mismo. Algunas personas creen que es intuición o algo espiritual y escurridizo. Yo creo que a medida que nos fortalecemos internamente, llegamos a saber qué es verdadero respecto a nosotros. La imposibilidad de hacerlo implica, para mí, una fragmentación del yo y algún tipo de bloqueo interno ante la verdad.

Esto se me ocurrió cuando trabajé con una pareja que se estaba divorciando y discutiendo la forma de dividir sus posesiones. Después de escucharlos por un rato, les pedí que hicieran un ejercicio. Habían estado discutiendo por cosas como vasos, platos, etc. Le dije a la esposa: “Visualiza el vaso del que estás hablando y di en voz alta: ‘Quiero este vaso’. Luego pregúntale a tu cuerpo: ‘¿Verdadero o falso?’”. Para su sorpresa, supo de inmediato que no lo quería en absoluto. Continuamos con otras cosas sobre las que no se podían poner de acuerdo y, salvo dos o tres puntos, no tuvieron ninguna dificultad para decidir. Este ejercicio no sólo permite conectarse con la sabiduría interior de cada uno, sino que ver a la otra parte con mayor claridad. Se miraron sonriendo y se marcharon amistosamente.

A los niños les resulta muy bien este ejercicio. Lo hacemos con opciones: ¿quieres el papel rojo o el azul? ¿Quieres trabajar en la bandeja de arena o con arcilla? Hablamos acerca de las señales que nos envía el cuerpo. Al comienzo lo hacemos con cosas obvias: ¿me llamo Mary o John? O ¿quiero una galleta o una ramita de brócoli? Es difícil describir la verdadera sensación física que nos da la respuesta que buscamos, pero algunos niños dicen que cuando es verdad, lo sienten en el estómago; y cuando es falso, más arriba, como en el pecho. ¡Desde luego que no funciona siempre! Cuando un niño no puede

sentir la señal para algo que quiere, podemos hacer diálogos con lo que eligió. Por ejemplo, puedo pedirle que haga conversar al papel rojo con el azul. O que hable como el papel rojo y luego como el azul: “Si Jimmy me elige (papel rojo), seré muy brillante y famoso”. “Si Jimmy me elige (azul), estaré tranquilo y sé que se cansará de ese color, pero no conmigo”. Jimmy pronto sabe cuál debe usar, dependiendo de su necesidad actual. Estos ejercicios conducen a elecciones más significativas en la vida del niño. Aprende a confiar en sí mismo y a reconocer su diálogo interno.

A continuación, un ejemplo del ejercicio perro de arriba/perro de abajo que uso con niños, especialmente adolescentes. A Alise, de 16 años, le ofrecieron un papel en una película. Ya que su objetivo en la vida era ser actriz, había dado una audición para este papel. En realidad tenía bastante talento y había aparecido en varias obras escolares y comunitarias. Sin embargo, para hacer esta película, tendría que dejar el colegio. Vino a pedirme ayuda para este dilema. Sus padres y amigos la habían aconsejado, pero Alise estaba atormentada. Hicimos que su perro de arriba le hablara; y dado que él había introyectado muchas de las amonestaciones y deseos de sus padres, ella lógicamente se convenció de permanecer en el colegio. (A Alise, la actriz, le encantaba este ejercicio). Por otra parte, sus padres habían acordado apoyar cualquier decisión que tomara. Cuando el perro de abajo le habló a Alise, el mensaje fue quejumbroso y pasivo. Estaba claramente paralizada sobre esto. Le pedí que tomara distancia y mirara dentro de sí misma para encontrar lo que ella, Alise, quería. Le costó hacerlo, porque sus partes fragmentadas peleaban para tomar posición. De modo que le pedí a Alise que se sentara en una silla, fuera la parte de ella que quería estar en la película y exagerara lo que esta parte representaba. Luego le pedí que se sentara en otra silla y fuera la parte que no quería dejar a sus amigos y su colegio. Después de unas vueltas de este ejercicio, quedó claro que la energía de Alise subía cuando hablaba del colegio. Entonces le pedí que dijera: “Quiero quedarme en el colegio”. “¡Es absolutamente cierto!”, gritó. Entonces le sugerí decir otra afirmación: “Quiero dejar el colegio y estar en la película”. “¡Puf!”, dijo. “Me siento pésimo cuando digo esa otra. Pensé que jamás volvería a tener esa oportunidad. Pero, en realidad, no estoy preparada”.

A menudo el cuerpo sabe las cosas antes que el intelecto. Una vez le pedí a un joven que me dijera algunas cosas que lo enojaban. Su respuesta fue: “Nunca estoy enojado. Sé solucionar las cosas”. (Estaba claro, por su respuesta, que era un joven muy enojado). De manera que le sugerí hacer un ejercicio con arcilla. Él quería usar varias herramientas que generalmente dejó fuera;

y cuando tomó el mazo de goma, le pedí que me mostrara cuán fuerte podía golpear la arcilla. Comenzó a pegarle cada vez más fuerte hasta que finalmente le pregunté qué estaba pensando en ese momento. “¡Estoy tan enojado con mi papá!”, gritó.

Otra niña se tiraba continuamente el cabello mientras conversábamos, al parecer sin darse cuenta. Le pedí que se concentrara en los tirones y dejara que sus manos hablaran. (“Quiero golpearte para que te sientas mejor”, etc.). Comenzó a llorar, diciéndome que extrañaba a su abuela, que recién había fallecido. La integración se logró conectando el cuerpo con el corazón, y la mente se fortalece.

En muchas de las actividades descritas, comenzando por las de estimular e intensificar los sentidos, etc., la experiencia brindada al niño es invaluable. El vivenciar una parte de uno que ha estado escondida o inactiva, da al niño un nuevo sentido del yo. En la medida que el yo se fortalece, el niño puede enfrentarse con emociones dolorosas.



CAPÍTULO 4

Las muchas caras de la ira

La ira es la emoción más malentendida de todas. ¿Por qué digo esto? En primer lugar, lo que parece ira puede no serlo en absoluto; y al revés, lo que no parece ira ¡con frecuencia sí lo es! En segundo lugar, la ira tiene mala reputación: nos enseñaron a creer que es malo estar enojado y a menudo intentamos evitar ese sentimiento, generalmente con un alto costo para nosotros mismos. Los niños, desde temprana edad, aprenden que la ira es peligrosa, de modo que no aprenden maneras sanas y apropiadas de expresar esta normal emoción humana. La ira es el motivo que trae a terapia a muchas familias.

En este capítulo me centraré en esta emoción y cómo se relaciona con el yo; cómo los niños manifiestan la ira y qué dificultades se generan con ello; los pasos del proceso terapéutico para trabajar con la ira; y las técnicas para ayudar a los niños a expresarla de un modo sano. También daré ejemplos a través del trabajo específico con la ira en niños pequeños, adolescentes y familias.

La ira y el sentido del yo van de la mano. La ira es una expresión del yo y éste disminuye cuando uno inhibe la ira. Un niño puede verse enojado, pero en realidad está tratando de satisfacer sus necesidades, de cuidarse a sí mismo. La niña de 2 años le grita “¡NO!” a las zanahorias que su madre pone frente a ella; incluso puede que las bote al suelo. Está movilizand o toda la fuerza y poder que tiene para darse a entender. No posee la habilidad cognitiva para decir suavemente: “No, gracias. Hoy no quiero comer zanahorias”. Se la percibe como enojada y la madre a menudo mostrará desaprobación y enfado hacia ella. La pequeña responde a este rechazo sintiendo que es una mala niña, y se confunde y teme a la reacción de su madre.

El niño en edad de crecimiento desarrolla sistemas de creencias acerca de sí mismo y de cómo estar en el mundo que influirán en él por el resto de su vida. Su sistema de creencias sobre sí mismo se ve profundamente afectado por la forma en que los padres enfrentan las necesidades y deseos del niño y cómo reaccionan a sus expresiones de éstos, cómo reaccionan al impertérrito

desarrollo de sus sentidos, cuerpo, expresión emocional e intelecto. Durante estos primeros años, el niño absorbe muchos mensajes negativos, llamados introyectos, dado que aún no ha aprendido el arte de escupir o rechazar aquello que es tóxico para él. Desde el punto de vista del desarrollo, todavía no discrimina entre lo verdadero y lo falso acerca de él. El niño, que normalmente es egocéntrico en estas primeras etapas de crecimiento, se culpa por todo lo que sucede, por cada hecho traumático que ocurre en su vida. Como mínimo, se confunde, pierde y desconcierta.

La represión de las emociones, en especial de la ira, está fundamentalmente conectada con la absorción de introyectos negativos. Las emociones del niño forman su alma, su ser. Cuando no son validadas, tampoco él lo es. Cuando son menospreciadas, descalificadas, ridiculizadas, respondidas con dureza, él se siente profundamente rechazado. Aunque encuentre alguna forma de expresar algunos sentimientos en una búsqueda indirecta de salud, el niño siempre tiene la sensación de que es malo, de que algo le pasa. Él no elige los sentimientos en forma consciente: simplemente brotan. Consternado, se siente indigno de ser, de existir, ya que tanto él como sus sentimientos les causan a sus padres tanta preocupación, rechazo e ira hacia él. Mientras más mensajes negativos absorbe el niño, más tiende a sentir una pérdida del yo. Comienza a interrumpir y limitar su propio proceso de crecimiento. Cierra sus sentidos, contrae los músculos, reprime y bloquea la expresión, cierra su mente. Su sentido del yo se vuelve difuso y él empieza a presentar conductas defensivas para mantener la sensación de estar vivo.

En oposición a todo esto está el hecho de que los niños tienen un poderoso empuje para vivir y crecer y harán todo lo posible para sobrevivir. Esta fuerza vital positiva se opone al sistema de creencias negativo con respecto al yo. Sin embargo, lleva a los niños a tener problemas con los padres, profesores, la sociedad en general. El organismo, en su sana agitación por crecer, toma sus propias determinaciones sobre cómo funcionar en el mundo. Permítanme explicarlo.

El niño se desarrolla con aceptación, aprobación y amor. A temprana edad, cuando aún es relativamente congruente, puede expresar un sentimiento de rabia hacia su madre, de quien puede recibir desaprobación, rechazo, lo que siente como una pérdida de amor. Comienza a aprender que expresar sentimientos de enojo es muy peligroso para él y debe hacer todo lo posible para evitar daños mayores. Ya que la ira es inevitable, debe decidir qué hacer al momento de sentirla. Generalmente decide ignorarla, mantenerla oculta dentro de él: "Me

voy a mi cuarto hasta que se me pase”, dijo un niño cuando le pregunté qué hacía cuando se enojaba. Pero la emoción no expresada permanece dentro del niño como una roca, interfiriendo con un crecimiento sano.

Además, dado que la expresión de la ira es una expresión del yo, éste disminuye.

El organismo trata de alcanzar incesantemente la homeostasis o el equilibrio. Si una emoción permanece bajo la superficie, debe ser expresada de algún modo para lograr alguna sensación de cierre y el consiguiente equilibrio, para que el organismo pueda enfrentar su próxima necesidad en este eterno ciclo de crecimiento. Así, el organismo parece elegir algún tipo de expresión de la emoción con o sin la ayuda consciente del niño en este intento de expulsar la energía de la emoción y alcanzar el equilibrio. Tanto el niño como el propio organismo están tratando de deshacerse del sentimiento de ira. Sin embargo, el intento generalmente es inapropiado para el crecimiento sano y no hace el trabajo. A continuación, un ejemplo de la experiencia de una niña con los sentimientos de rabia.

Sally llora para que satisfagan sus necesidades. Sus padres creen que está mojada y revisan su pañal. Lloro más fuerte, pues quiere que la tomen en brazos. Finalmente, su madre lo hace y Sally deja de llorar. Es acertar o fallar, ya que su única herramienta de comunicación es el llanto. En algunos meses, sus llantos comienzan a tener significados, entregándoles a sus padres mejores pistas para satisfacer sus necesidades. También sus expresiones faciales y corporales empiezan a mostrar que ella tiene más conciencia de sus propias necesidades. A medida que crece, se da cuenta de que los sonidos y las palabras son una importante herramienta para satisfacer necesidades, pero ella no tiene un buen repertorio de palabras para expresar lo que quiere decir. “Quiero leche” es fácil; la expresión emocional es abstracta y difícil. Le dice a su madre: “¡Te odio!”, porque no sabe cómo decirle que le molesta que hable por teléfono. La madre reacciona con horror, rechazo o quizás pena de que su propia hija la odie. Puede que grite: “¡No te atrevas a hablarme de ese modo!”. Sally se confunde con todas las reacciones que escucha, ve y siente. Incluso la madre más ilustrada puede estremecerse frente a las expresiones de odio de su crío. Aunque Sally hizo lo posible para expresar sus íntimos sentimientos y darse a entender, se siente rechazada e invalidada. Luego le dice a su hermano que recién la pellizcó: “¡No!”, y como él continúa: “¡Te voy a matar!”. Ella usa estas palabras fuertes porque aún no tiene un vocabulario menos violento. Su padre, muy enojado, corre a gritarle: “¡Jamás vuelvas a hablar de esa forma!”. Después

de otras interacciones de este tipo, Sally decide que, por su supervivencia, debe encontrar otro modo de arreglárselas con sus sentimientos. Entonces se los guarda, sin saber qué hacer, pero la atormentan los dolores de estómago.

De aquí en adelante, el proceso se complica más. Sally sigue teniendo sentimientos de rabia a veces, y si bien al comienzo eran bastante suaves, siente culpa, angustia y miedo por tenerlos. A medida que crece, su culpa esconde un intenso resentimiento, o su angustia la hace sentir tan mal, avergonzada y anulada que su sentido de sí misma disminuye como una flor marchita. Trata cada vez más de reprimir y esconder sus sentimientos de ira; en realidad, pierde conciencia de estar enojada. Mientras tanto, el organismo quiere expulsar esta energía iracunda y hace que Sally explote inesperadamente en los momentos menos indicados. Su disminuido yo lucha por sobrevivir también y ella secretamente roba dulces para sentirse mejor. El asunto se complica bastante. Ya que la fuerza vital de la niña es tan potente, constantemente busca maneras de superar el dilema. Sin embargo, desde el punto de vista del desarrollo cognitivo, Sally no tiene la capacidad para evaluar lo que ella y su organismo están haciendo con sus sentimientos de rabia.

Los niños expresan los sentimientos de ira de muchas maneras inapropiadas: maneras perjudiciales para ellos, que los hacen meterse en problemas y que por cierto no les brindan una sensación de tranquilidad y satisfacción. Un niño, como Sally, retrofecta su ira. La retroflexión se puede definir como hacerse a uno mismo lo que le gustaría hacerle al otro, volcando la energía hacia dentro, en vez de hacia fuera. De modo que el niño podría producirse dolores de cabeza o de estómago, lastimarse a sí mismo, arrancarse el pelo, retraerse, dejar de hablar, etc. Otro niño quizás deflecte (desvíe) la rabia. Siente que no puede expresar el sentimiento auténtico, y después de un tiempo incluso olvida qué sentimiento era. Sin embargo, la energía permanece y debe ser expresada. El niño da puñetazos, golpea, pateo. Se siente bien cuando lo hace, pero sólo por un momento. Entonces vuelve a golpear para sentirse bien nuevamente. Se queja, grita, culpa a los demás. Y el cuerpo de otro niño expresa los sentimientos orinándose en la cama o mediante uno de sus pocos medios de poder y control: reteniendo la materia fecal, hasta que el cuerpo, en su necesidad de deshacerse de las toxinas, expulsa las heces en momentos inapropiados. Algunos niños proyectan su ira en los demás, imaginando que todo el mundo está enojado con ellos. Otros tienen pesadillas con monstruos horribles: proyección de su ira. Para desviar o disipar la energía de la rabia y sentirse poderosos, algunos prenden fuego a distintas cosas. Otros, para evitar sentir cualquier emo-

ción, se vuelven hiperactivos o sueñan despiertos y parecen zombis. Algunos le temen tanto al poder de su ira interna que se refrenan para intentar mantenerse controlados, y son retraídos, callados, huraños, fríos o, paradójicamente, demasiado encantadores y buenos, obedeciendo con porfía todas las reglas.

La rabia parece tener los efectos más insidiosos en nuestra sociedad, quizás porque es la emoción menos tolerada. La mayoría de los síntomas y conductas que a la larga pueden traer a los niños a terapia, se relacionan directamente con la represión de la ira.

Los comportamientos que traen a los niños a terapia son los que ellos han estado usando para obtener una sensación de poder en un mundo donde se sienten tan desprotegidos, para expresar quiénes son y lo que sienten. Utilizan estas conductas, que pueden llegar a ser muy inapropiadas, para sobrevivir, contactarse con el medio ambiente, intentar satisfacer sus necesidades. Estos comportamientos evidencian la cruzada del organismo para alcanzar el equilibrio. Se suelen convertir en el modo de ser y estar del niño en el mundo: su modelo, su proceso. Sin intervención terapéutica, este modo de ser y estar puede perseguirlo a través de toda su vida adulta. Una mujer de 40 años con quien trabajé recuerda claramente que dejó de hablar a los 4 años porque le parecía que sus preguntas enfadaban a su madre. Como no tenía suficiente confianza en sí misma para expresar su propio desagrado ante la falta de respuesta de su madre, decidió dejar de hablar, pensando que esto evitaría que su progenitora se enojara con ella. Y ahora, a los 40 años de edad, aún le cuesta hablar en forma natural y espontánea.

Cuando traen a un niño a terapia, sé que debo ayudarlo en su búsqueda de entereza y seguridad en sí mismo. Debo encontrar una manera de ayudarlo a recordar, recuperar, renovar y fortalecer aquello que tuvo cuando bebé pero que ahora parece perdido. A medida que sus sentidos despierten, que empiece a conocer de nuevo su cuerpo, que reconozca, acepte y exprese sus sentimientos sepultados; a medida que aprenda a usar su intelecto para tomar decisiones, verbalizar sus deseos, necesidades, pensamientos e ideas y hallar maneras sanas y gratificantes para satisfacer sus necesidades; a medida que aprenda quién es y acepte su singularidad, volverá a encontrar su legítimo camino de crecimiento. Debo ayudarlo a aprender que algunos de sus comportamientos de supervivencia son improductivos y que nuevas elecciones conductuales pueden brindarle resultados más satisfactorios. Debo ayudarlo a entender los mensajes erróneos acerca de sí mismo que ha absorbido y cómo los podría manejar y enfrentar.

Trabajar con la rabia

Primera fase

En el trabajo con la rabia de los niños, reconozco tres fases. La primera es conversar *acerca de* la fase. Muchos niños están tan desconectados de sus sentimientos, que debemos conversar mucho sobre éstos. Especialmente desconocen todas sus sutilezas y matices, y mientras más experiencias tengan con estas diversas formas y descripciones de los sentimientos, los comunicarán mejor. La rabia, por ejemplo, puede ir desde una leve irritación y fastidio hasta la ira extrema, cólera y furia. Además de conversar, los niños dibujan o pintan cuadros de todos los tipos de sentimientos de enojo, utilizando trazos libres, colores, líneas y formas. Expresamos diversas clases de rabia al ritmo de un tambor y otros instrumentos de percusión. Usamos la música para ilustrar distintos grados de sentimientos de ira. Hacemos dramatizaciones para mostrar diferentes tipos de rabia, un buen modo de involucrar al cuerpo. Contamos cuentos con títeres y leemos libros cuyo tema sea la ira. Jugamos con cartas que dicen cosas como: “Di algo que te fastidie” o “¿Qué te pone triste?”. Una excelente técnica es hacer listas. Los niños me pueden dictar una lista de todas las cosas que no les gustan del colegio, o una lista de los alimentos que les encantan y los que detestan.

Quisiera recalcar la importancia de trabajar con polaridades. A los jóvenes les asustan las divisiones dentro de sí mismos, como también las que ven en los adultos cercanos. Se confunden al descubrir que pueden sentir rabia y odio hacia sus seres queridos. Se desconciertan cuando alguien a quien consideran fuerte y protector se muestra débil y desamparado. Es importante ayudar a los niños a entender que es normal tener sentimientos encontrados. Pueden alegrarse porque se acabaron las clases, apenarse porque no verán a sus compañeros y enojarse porque obtuvieron peores notas de las que esperaban. En muchos de los ejercicios que hacemos para ayudar a los niños a entender los sentimientos, usamos el concepto de polaridades. Puedo pedirle al niño que dibuje algo que lo enfade y algo que lo calme. O puedo decirle que haga una figura abstracta de arcilla para mostrar cómo se siente su cuerpo cuando está fuerte y cuando está débil. La verdad es que nos divertimos con la rabia.

En esta fase, no sólo conversamos de la ira en general, sino que también la personalizamos analizando los tipos de cosas que podrían hacernos enojar, que nos enojan, cómo se siente la rabia en el cuerpo y qué le hace, y cómo expresamos nuestra ira: nuestro proceso de la rabia.

Para descubrir formas más apropiadas de expresar nuestros sentimientos de enojo, necesitamos estar conscientes del modo como los expresamos actualmente. Los niños no conectan la conducta retroflectiva, proyectiva o deflexiva con la expresión de la ira, pero pueden empezar a tener cierta conciencia sobre sí mismos. Por ejemplo, le pedí a un grupo de niños de 11 a 12 años que me dijeran todas las palabras que usan o piensan cuando están enojados. Las escribí en una pizarra mientras las gritaban (sin tomar en cuenta el tono de las mismas). Leímos la lista y vimos que algunas palabras eran de ataque, golpeadoras, mientras que otras eran de emociones profundas. Conversamos sobre esto por un rato y luego hablamos acerca de nuestros modos personales de manejar la rabia, tanto interna como externa. Después les pedí cerrar los ojos mientras los guiaba en un ejercicio de relajación. Luego pregunté: “¿Qué cosas los hacen enfadar? Elijan algo que los haga enojar o los haya hecho enojar ahora o en el pasado. ¿Qué hacen? ¿Van adentro o afuera?”. Usando colores, líneas, formas, garabatos o símbolos, dibujaron lo que hacen cuando están enfadados o lo que sienten dentro del cuerpo. Cada niño representó con claridad su proceso de la rabia. Uno dibujó un laberinto con sus amigos en un rincón y una figura de sí mismo en el rincón opuesto. Dijo que cuando él y sus amigos se enojaban, él se sentía solo y apartado y no sabía cómo volver a amistarse. Llamó a su dibujo “soledad”. Otro niño dibujó oscuros garabatos en toda la hoja alrededor del rostro de sus padres. Dijo que cuando se enfadaba con ellos, enloquecía ¡y le daba miedo lo que pudiera hacer! En una sesión individual, una chica de 16 años dibujó un cuadrado negro alrededor de un círculo amarillo y naranja. Dijo que cuando se enojaba, los buenos sentimientos quedaban aprisionados por su rabia y no sabía cómo sacarlos. Sostuvo que le ocurría lo mismo a su cuerpo.

Segunda fase

La segunda fase del trabajo con la rabia consiste en darles a los niños nuevas o satisfactorias maneras de expresar su ira. Los niños necesitan muchas sugerencias para librarse de los sentimientos de rabia dañinos y destructivos. Los adultos no quieren, ni aceptan, la ira de los niños, así que ellos no aprenden a expresar esta emoción que debe ser manifestada.

Antes de que el niño siquiera pueda empezar a expresarse en forma sana, debemos seguir algunos pasos esenciales. Primero, debo ayudarlo a tomar conciencia de la rabia, reconocerla, para que comience a sentirse fuerte y completo, en vez de temer y evitar los sentimientos de ira o que los descargue de ma-

neras indirectas, dañándose a sí mismo o distanciando a los demás. Segundo, debo ayudarle a aprender que la rabia es un sentimiento normal, natural, que todos tenemos a veces; que la ira es simplemente ira —una emoción ni buena ni mala— y que está bien enojarse —*él* está bien. Lo animo a aceptar sus sentimientos de rabia. Tercero, entonces puedo ayudarle a elegir conscientemente cómo expresar la ira: directamente o en privado de alguna otra forma, ya que hay que expresarla. Por último, le doy al niño muchas técnicas para expresar su rabia, es decir, cómo manifestarla directamente o en privado.

A continuación, un resumen de estos pasos esenciales:

1. Tomar *conciencia* de la rabia. “Estoy enojado”.
2. *Aceptar* la rabia. “Está bien enojarse”.
3. *Elegir cómo expresar* la rabia.

A los niños les cuesta expresar la rabia en forma directa. A muy temprana edad aprenden que expresar la ira directamente, con energía y claridad, se desaprueba y castiga. Un niño me dijo: “Si le digo al director lo que realmente pienso del colegio, seguro que me expulsa”. Especialmente en lo que respecta a la expresión de la rabia, los niños son ciudadanos de segunda clase. Cuando descubren que ser directo y franco con los sentimientos de ira les causa problemas, buscan otros modos de expresarse, los que generalmente les ocasionan aún *más* problemas. Por lo tanto, es de suma importancia que el terapeuta los ayude a resolver este dilema. Por si fuera poco, los niños suelen experimentar una regresión cuando intentan expresar sus sentimientos. Pierden habilidades intelectuales y se parecen bastante al grupo de niños mencionado anteriormente, usando a menudo expresiones groseras y gritos.

Trabajar con toda la familia, así como educar a los padres respecto a la ira, es parte importante de esta labor. En las sesiones familiares, siempre pregunto a los padres cómo enfrentan los sentimientos de rabia y es interesante y esclarecedor escuchar los diferentes puntos de vista. Cada persona tiene su propia visión de las cosas, incluido cada niño, y cada punto de vista es válido para esa persona. A veces se producen amenas discusiones a raíz de mi pregunta. He aquí un típico ejercicio que hago en las sesiones familiares: cada persona le dice a cada uno de los otros algo que valora o le gusta y algo que le molesta o no le gusta. A veces a uno de los miembros de la familia no se le ocurre algo que no le guste (o al menos le cuesta verbalizarlo). A veces una hermana, por ejemplo, escucha a su hermano decir por primera vez algo que le gusta de ella. Después de este ejercicio, conversamos sobre lo que ha sucedido. Doy mi retroalimenta-

ción y cada integrante entrega su opinión o refuta lo que se ha dicho. Practicar ser directo con los sentimientos de rabia es importante para toda la familia, y a menudo, cuando presento esta experiencia, la dinámica relacional de la misma cambia radicalmente. Puede aparecer todo tipo de material para trabajar.

Ellen, de 15 años, sufría de bulimia, un desorden alimentario que se caracteriza por atracones de comida y vómitos inducidos. En un ejercicio como el anterior, expresó una rabia intensa y directa hacia sus padres, quienes quedaron atónitos. Formaban una familia cariñosa y tierna que evitaba el conflicto. Eran como una linda casa construida sobre una base podrida oculta. Cuando empezamos a limpiar la podredumbre para poder verla, tratarla, trabajar con ella, Ellen dejó de atragantarse con su propia rabia. Antes de esta sesión familiar específica, tuvieron que ocurrir varias cosas. Primero, hubo que educar a los padres respecto a la ira, para comprender los efectos perjudiciales de reprimir la propia rabia y especialmente entender cuán difícil es para los niños expresar la ira directa. En segundo lugar, Ellen tuvo que adquirir seguridad en sí misma antes de poder expresar sus sentimientos directamente a sus padres en la sesión. Pero antes que nada, tuve que establecer una buena relación con ella y sus padres. Si no hay buena voluntad entre nosotros, si los padres se sienten criticados y atacados y se ponen a la defensiva, la patología se exacerbará en vez de sanar. Es mi responsabilidad, creo, construir esa relación.

Ellen y yo tuvimos varias sesiones antes de aquella fundamental con sus padres. Pasamos por muchos de los pasos del trabajo con la ira mencionado anteriormente. Al principio, Ellen tenía muy poca conciencia de su rabia. Negaba categóricamente estar enojada por algo o con alguien. Recuerdo dos sesiones. En una, le pedí que hiciera en arcilla algo, cualquier cosa, con los ojos cerrados e hizo una gran boca con muchos dientes. Le pedí que se describiera como la boca. Dijo: “Soy una boca grande con muchos dientes”. Le pregunté qué podía hacer. “Puedo comer un montón de comida de una vez. Puedo morder mucho. Más vale que se cuiden de mí, ¡o los morderé!”. Le pregunté si le gustaría morder a alguien. Se rió y dijo que no sabía a quién. Entonces, para disminuir la tensión, pienso, sugirió que ella era la boca de ¡Mick Jagger! Luego le pregunté si algo que dijo como boca le recordaba alguna cosa sobre sí misma o su vida. Pensó por un momento y dijo: “No, nada”. Contesté: “Lo que acabas de decir me recuerda algo”. Me miró interesada. “Me hace pensar por qué vienes para acá —comiendo y luego vomitando”. Quedó absolutamente atónita. “¡No puedo creer que hice eso! ¡No puedo creer que hice esa boca!”, repitió varias veces.

En una sesión posterior hizo una escena en la bandeja de arena con varios animales grandes y serpientes atacando a animales más pequeños. Al describirme la escena, dijo: “Y este animal se engullirá al más pequeño, y esa culebra se tragará al otro”. Agregó que los animales estaban peleando porque estaban muy enojados entre sí y querían recuperar su propio espacio. Después de trabajar más con la escena, volví a preguntarle si algo de su historia le recordaba su vida y nuevamente dijo que no. Cuando le señalé cómo había usado la palabra “engullir”, se sorprendió de nuevo. “¡Simplemente no puedo creer que haya vuelto a hacerlo!”, dijo. Poco a poco empezó a reconocer algunos de sus sentimientos de rabia, especialmente hacia sus padres. Le aterraba decirles directamente lo que le molestaba, pero a medida que adquirió fuerza en nuestras sesiones, Ellen estuvo dispuesta a participar en la sesión familiar ya descrita, la cual fue decisiva para ella.

Incluso un niño muy pequeño puede aprender a expresar su rabia directamente. Alex, de 4 años, fue traído por sus padres porque tenía un severo tartamudeo. Estaban separados y compartían su custodia. Alex vivía la mitad de la semana con su madre y el resto con su padre. Pasó varias sesiones jugando con la casa de muñecas, inventando historias de familias felices, intactas, tartamudeando todo el tiempo. Me incluía en sus cuentos, indicándome que fuera uno u otro personaje. De vez en cuando yo introducía suavemente un comentario como: “Apuesto que te gustaría que tu familia viviera junta como esta”. “¡Sí!”, decía. Entonces, un día jugó en la bandeja de arena con unas figuras de Superman y Batman. Tomé de la repisa un león grande con dientes afilados y dije: “Voy a agarrar a ese Superman”. Tartamudeando mucho, gritó: “¡Quita eso! ¡Quita eso!”. Lo hice, murmurando que lo sentía. Después de un momento, dijo: “Trae el león”. Lo hice y dije: “Espero que Superman no me pegue antes de que lo tome”, y mientras me acercaba, Alex palmoteó alegremente a mi león con Superman. Grité: “¡Ay! ¡Ay! ¡Me atrapó!”, y solté al león en el suelo. Sin titubear, dijo: “¡Hazlo de nuevo!”. Repetimos esta escena una y otra vez, bajo diversas órdenes de Alex, sin tartamudeo. En otra sesión, mientras Alex jugaba con arcilla, yo hacía figuras de él y de sus padres con este mismo material. Le dije quiénes eran las figuras y le pedí que el niño de arcilla le dijera a cada padre algo que le gustara y algo que le desagradara. A su madre le dijo: “Me gusta que me cuentes cuentos. No me gusta que me grites”. Y a su padre: “Me gusta que me lleves a pasear. No me gusta que andes de viaje”. Nuevamente no tartamudeó. En otra sesión describió un sueño que había tenido la noche anterior. “Estaba en mi casa durmiendo. También estaban ahí mi mamá y mi papá. Llovía muy fuerte. Me despertaron y me sacaron a la lluvia. Se me acercó

un pájaro grande y luego se alejó. No me gustó ese sueño, me asustó”. Creamos el sueño con arcilla y Alex actuó cada parte. Dijo que no le gustó que sus padres lo sacaran a la lluvia y que eso lo enfureció. Lo hice decir eso a los padres de arcilla. Le pregunté si quería cambiar el final del sueño. Dijo que mataría al pájaro y procedió a aplastarlo con el puño mientras hablaba. Luego me dijo que siente como que lo sacan a la lluvia aunque no esté lloviendo, cuando tiene que ir de acá para allá, de allá para acá. En una sesión familiar pudo decirles todo esto a sus padres. Les dije que le permitieran expresar sus sentimientos, aun cuando no quisieran hacer ningún cambio. (La idea de la custodia compartida es buena, pero el niño necesita una contención segura para expresar sus sentimientos al respecto). Sugerí que ofrecieran a Alex una Sesión de Enojo, en que cada noche él pudiera decir lo que lo enfurecía, sin explicaciones o reprimendas por parte de ellos. El tartamudeo de Alex disminuyó ostensiblemente y sus padres notaron que cuando empezaba a tartamudear, debían detenerlo y decirle algo como: “Apuesto que estás enfadado con tu papá porque de nuevo anda de viaje por negocios” —prestando atención a lo que estaba sucediendo y ayudándolo a expresar lo que podría estar molestándole.

Hay situaciones en que los niños están enojados y saben que no pueden ser directos con sus sentimientos. Les enseño técnicas para expresar esas emociones de maneras que no los dañen. Como ya dije, el niño primero debe *reconocer*: saber que está enfadado. Debe *admitir* la ira ante sí mismo. Debe *aceptar* su rabia. “Estoy furioso y está bien que lo esté”. Luego puede *elegir* cómo expresar la ira. Si no puede expresarla directamente, existen muchas otras maneras seguras de librarse de esta energía rabiosa. Puede contarle a un amigo que está enojado. Puede escribir sobre su ira. Puede hacer una lista con todas las palabras de rabia que se le ocurran. Puede dibujar, pintar o garabatear su enojo. Puede apretar o aplastar pedazos de arcilla, plasticina o masa. Puede romper un diario, hacer bolas de papel, golpear una almohada, pegarle a su cama con una raqueta de tenis, correr por la cuadra, gritarle a una almohada, aullar en la ducha o estrujar una toalla. Hacemos listas de cosas que él puede hacer y practicamos algunas en mi oficina. A menudo les doy tareas a los niños para que experimenten en casa y luego me cuenten cómo les fue.

Le pedí a una niña de 16 años que tenía horribles peleas a gritos con su madre, que anotara cada discusión, para yo poder descubrir su frecuencia. Me contó que después de una pelea corrió a su cuarto a escribir rabiosamente sobre la discusión y descubrió que su ira se había disipado y ya no estaba enojada. Antes de esto, sus sentimientos de rabia duraban muchas horas, si no días.

Kevin, de 6 años, retrofectaba su rabia desgarrándose literalmente y destruyendo sus pertenencias. Jamás admitía estar enfadado. Vivía en un hogar de acogida y, bajo su comportamiento retroflectivo, escondía numerosas emociones, desde pena hasta rabia por su abandono. A medida que adquirió más seguridad en sí mismo en nuestro trabajo juntos, comenzamos a clasificar algunas de estas emociones. Él ya había desarrollado un proceso muy dañino al volcar la ira contra sí mismo en cada situación de su vida que le producía rabia. De manera que no sólo debí ayudarlo a desenterrar sus emociones más profundas, sino que él tuvo que aprender a lidiar adecuadamente con sus rabietas, que podían ocurrir en cualquier momento. Antes de ahondar, empezamos con los sentimientos cotidianos.

Un día, mientras jugábamos con arcilla, le pedí que me contara sobre los otros niños del colegio. Tanto su cuerpo como su voz se tensaron cuando mencionó el nombre de un niño. Le pregunté suavemente si él lo molestaba. Como siempre, negó cualquier sentimiento de enojo. Le pregunté si el niño le había hecho algo que a él no le gustara. He descubierto que, para niños como Kevin, la expresión “no me gusta” es mucho menos amenazante que palabras como rabia e ira. Kevin asintió con la cabeza y me dijo que ese niño a veces lo molestaba por el hecho de que él vivía en un hogar de acogida. Le pregunté qué hacía él cuando eso sucedía. Agachó la cabeza y dijo: “No sé”. Le pasé un trozo grande de arcilla y dije: “Imaginemos que ese niño está sentado en esta arcilla. ¿Qué le dirías?”. “No sé”, dijo. “Bueno, yo sé lo que me *gustaría* decirle”, dije. “*¿No me gusta que molestes a mi amigo Kevin! ¿Eso me enfurece!*”. Sonrió. Le pregunté si podía decirle al niño que estaba molesto. Asintió con la cabeza. Comencé a golpear la arcilla y dije: “*¿Me gustaría pegarte por molestar a Kevin!*”.

Kevin rió con ganas. (Rara vez sonreía, y mucho menos reía). Le pedí que lo intentara y, titubeante, le pegó a la arcilla. Le aclaré que en realidad nunca podríamos hacer esto, que esto era sólo arcilla y que el niño ni siquiera sabría lo que estábamos haciendo. Le propuse que lo hiciéramos juntos y ambos comenzamos a pegar, con Kevin riendo y sonriendo todo el tiempo. Pronto ambos estábamos hablándole a nuestro adversario imaginario. Le dije que, cuando se enojara con alguien, le pegara a una almohada o a su cama. Su madrastra contó que hacía esto todos los días por largo rato después de clases, y que había dejado de maltratarse y romper cosas.

En sus 6 años, Kevin había tenido una vida difícil. Tanto el abandono como el abuso físico habían provocado enormes trastornos en él. De varias formas había dado muestras de no querer vivir, de sentirse sin derecho a existir.

Su parte sobreviviente sentía una profunda furia, una furia que lo aterrizzaba. Percibí que en nuestro trabajo podría entregarle herramientas para lidiar con sentimientos que lo asustaban, como la rabia más pequeña. A medida que dirigíamos su agresión hacia fuera de maneras seguras, empezó a mejorar su sentido de sí mismo. En cada sesión trabajó en su proceso de enfrentar la ira en su vida cotidiana. Expresó poquitos de rabia de muchas formas: a través de títeres, arcilla, cuentos y escenas en la bandeja de arena. A la vez que proyectaba y reconocía sus sentimientos de ira, se fue sintiendo validado por mí. Sus SENTIMIENTOS eran validados. Comenzó a vivenciar un mayor sentido de sí mismo con cada afirmación que hacía sobre él. Pronto fue capaz de demostrar, a instancias mías, su abuso físico con muñecas, así como escenas que representaban su abandono. De a poco aparecieron muchos otros sentimientos relacionados con estos episodios: pena, soledad y especialmente minusvalía. Los niños abusados y abandonados generalmente sienten que es su culpa, que son malos e inútiles. Kevin pronto tuvo la suficiente fortaleza como para enfrentar eficazmente sus propios malos sentimientos sobre sí mismo y aprendió a ser más aceptante y nutritivo consigo mismo.

La esencia de la terapia infantil es expresar de a poco. Un niño llega a la consulta con la resistencia como su único aliado, su única forma de protegerse. A medida que empieza a confiar en mí y a sentirse más seguro, puede abrirse, arriesgarse, ser un poco vulnerable. Durante la terapia enfrentamos la resistencia una y otra vez. El niño se abre un poco y luego se cierra. Cada vez que se cierra es una señal de avance, porque es su manera de decir: “Para mí, basta por ahora. El resto vendrá después”. Y, efectivamente, el resto llega, de a poco.

Billy, de 9 años, había estado deflectando su rabia. Su colegio me lo envió por su comportamiento rebelde: pegar, patear, pelear en el patio, interrumpir en clases. A causa de la carrera naval del padre, la familia se había mudado muchas veces, lo cual había impedido que Billy terminara un año escolar en un solo colegio. Desde la primera sesión con los padres, quedó claro que toda la familia tenía problemas. La madre estaba visiblemente deprimida. El padre negaba la existencia de cualquier problema. Más adelante se reveló que una hermana menor, ausente en esta sesión, sufría de eccema, asma e incontinencia urinaria crónica. Dado que Billy atraía toda la atención, para él se buscó la ayuda. Los padres rechazaron cualquier tipo de terapia, incluida la familiar, y sólo querían que “arreglara” a Billy.

No tengo ningún inconveniente en trabajar con un niño, aun cuando esté claro que toda la familia necesita terapia. Billy ya había desarrollado un sis-

tema de creencias acerca de sí mismo y un proceso de vida que lo estaban deteriorando. Si sus padres estaban dispuestos a traerlo a terapia, yo estaba dispuesta a ayudarlo a adquirir tanta fuerza como fuera posible.

En nuestra primera sesión, Billy se acurrucó en la esquina del sofá mientras sus padres recitaban una lista de quejas sobre él. Considero importante que el niño esté presente en la primera sesión para que escuche todo lo que me digan los padres. Quiero que sepa todo lo que yo sé. Luego debo comenzar a hacer algún contacto con él y comunicarle que aunque estoy escuchando a sus padres, también estoy consciente de y respeto SU punto de vista. Además, es mi oportunidad de empezar a cambiar su postura de ser traído, quizás arrastrado, a terapia, a una de elección y responsabilidad por venir. Mientras los padres de Billy hablaban, yo hacía contacto visual con él reiteradamente, preguntándole si estaba de acuerdo con lo que decían. Él se encogía de hombros y decía: “No sé”. Yo le sonreía al mismo tiempo que continuaba hablando con sus padres. Al final de la sesión estuve cinco minutos a solas con Billy, contándole un poco sobre mi manera de trabajar con los niños y mostrándole mi oficina, y él estuvo de acuerdo en volver algunas veces.

En nuestra próxima sesión, el niño rebelde llegó silenciosamente, sin decir nada, el cuerpo encogido, con mala cara. Lo vi mirar los dibujos que había sobre la mesa, así que le pregunté si quería dibujar, lo que quisiera. Se le iluminó la cara y empezó a pintar muy concentrado. Cuando terminó, me dijo que en el colegio estaba estudiando los volcanes, así que eso fue lo que pintó. Le pedí que me contara sobre su volcán. Dijo: “Este no es un volcán activo —es un volcán inactivo. Tiene lava caliente que aún no ha entrado en erupción —pero podría hacerlo. Este humo está saliendo del volcán porque tiene que dejar salir vapor”. Estas fueron sus palabras exactas, indicándome que él tenía que haber estado en clase cuando estudiaron los volcanes. (El orientador había dicho que Billy era incapaz de permanecer en clases, debido a su mal comportamiento). Le pedí que se levantara e imaginara que era el volcán y que me contara sobre sí mismo. Ante su mirada de asombro, dije: “Imagina que el volcán es como un muñeco y tú debes ser su voz. Comienza diciendo: ‘Yo soy un volcán’”. A mis preguntas, agregó: “Tengo lava dentro de mí. Todavía no he entrado en erupción, pero lo haré. Sale humo negro de mí, así que puedo soltar vapor”. Dije: “Si realmente fueras un volcán, si tu cuerpo fuera el volcán, ¿dónde estaría la lava caliente?”. Muy pensativo, colocó una mano en su abdomen y dijo: “Justo aquí”. “Billy”, dije suavemente, “¿qué sería esa lava caliente para ti, un niño?”. Después de pensarlo unos minutos, me miró con grandes ojos. “¡Rabia!”, su-

surró. Entonces le pedí que dibujara su rabia usando colores, líneas y formas. Pintó un gran círculo rojo con diversos colores adentro. Cuando terminó, escribí la descripción que me dictó de su ira y de las cosas que lo enojaban. “Esta es la rabia de Billy dentro de su estómago. Es amarilla, roja, gris, negra y naranja. Me enfurezco cuando mi hermana desordena mi pieza, cuando me meto en peleas y cuando me caigo de mi bici”. En ese momento, no se le ocurrió nada más que decir. Se abrió tanto como quiso en esta sesión, y luego se encerró en su muro protector.

En esta sesión, Billy no estaba preparado para expresar su ira salvo a través de la pintura. Además, sólo admitiría rabias superficiales. En las siguientes sesiones, estuvo cada vez más dispuesto a reconocer sus sentimientos de ira a través de la arcilla, la bandeja de arena, dibujos y títeres. Al expresar estos sentimientos, empezaron a aparecer otros: aflicción por la pérdida de amigos cada vez que se cambiaba de casa; temor a hacer nuevos amigos porque sabía que tendría que volver a mudarse; desesperación y soledad; indefensión y culpa con respecto a su madre depresiva; rabia con su padre por sus frecuentes viajes.

En una sesión, Billy hizo un círculo de animales en la bandeja de arena. Entró en escena un león que atacó sorpresivamente a los animales. Dije: “Digamos que tuvieras que ser uno de esos animales. ¿Cuál eres?”. “Soy el león”, dijo. “¿Qué cosa del león te identifica?”. “No sé”. “¿Alguna vez tienes ganas de atacar a alguien como lo hizo el león?”. Respondió: “¡Sí!”. “¿A quién atacarías?”. “Bueno, hay niños que me molestan en el colegio”. “Billy, ¿qué haces cuando te enojas con tu papá?”. Retrocedió temeroso. “¡Yo no me enojo con él! ¡Me daría una paliza!”. “¿Y tu mamá?”, pregunté. “A veces me grita y yo le grito de vuelta. Pero ella le cuenta a mi papá”. El dilema de Billy estaba claro. En la siguiente sesión introduje la idea de que la ira debía expresarse y experimentamos con algunas formas en que podía hacerlo. Se divirtió rompiendo revistas y diarios viejos y debo admitir que lo pasé bien haciéndolo con él. Después de unos cuatro meses de ver a Billy, llamé al colegio para saber cómo estaba ahí. Su profesora me contó que no había tenido ningún problema con él en los últimos dos meses ¡y suponía que sólo era una etapa que estaba atravesando!

A veces tengo la oportunidad de trabajar en estrecha colaboración con el profesor de un niño, pero no es frecuente. Muchos profesores no tienen el tiempo o las ganas. Cuando puedo involucrar a todas las personas que forman parte del mundo del niño, mi trabajo es más fácil.

Tercera fase

La tercera fase del trabajo con la rabia de los niños consiste en ayudarlos a descubrir y expresar sentimientos de ira ocultos debido a traumas pasados, o quizás actuales, en un ambiente terapéutico seguro. Esta clase de rabia puede estar tan enterrada que el niño no tiene ninguna conciencia de ella; sin embargo, dado el comportamiento sintomático del niño, seguro que tiene un efecto perjudicial para su sano funcionamiento. Estos sentimientos de ira generalmente saldrán de a poco; los niños rara vez experimentan una catarsis como podría hacerlo un adulto. Les atemoriza la fuerza de los sentimientos que van surgiendo.

A veces conozco el trauma gracias a la información que me entregan los padres. En otras oportunidades, los dibujos de los niños y otros trabajos proyectivos me indican que algo que está sucediendo, o ha sucedido, los ha atemorizado. Sé que puedo estar interpretando incorrectamente las proyecciones; no obstante, el material presentado muestra que el niño necesita ayuda para descubrir *algo*. Si está atormentado por pesadillas o terrores nocturnos, si tiene una fobia severa, si tortura animales, si en mi oficina ataca rabiosamente la arcilla con un cuchillo (tal como hizo un niño una y otra vez), si sus dibujos y escenas en la bandeja de arena están repletos de símbolos espantosos, debo prestar atención. Es muy probable que el niño haya sobrevivido a un trauma tan profundo e insoportable que no puede recordarlo. Los niños a menudo se escinden, se fragmentan, como una forma de sobrellevar los eventos traumáticos. Efectivamente no recuerdan nada de lo sucedido. Sin embargo, el organismo, en su tendencia a la integración, intenta librarse de aquellos sentimientos sepultados dentro del niño. Empuja incesantemente. Si al niño se le da la oportunidad de dibujar, representar y usar arcilla en una sesión terapéutica, el tipo de proyecciones mencionadas aparecerán.

Cuando trabajo con esos niños, les ayudo a expresar los sentimientos de rabia que están proyectados en monstruos y símbolos amenazantes. Quiero que ACEPTEN estos sentimientos para que sientan su propia energía y poder. A veces es muy difícil que un niño recuerde el hecho traumático, especialmente si ha ocurrido en la etapa preverbal. No obstante, la rabia va calmándose y debo ayudar al niño a admitirla y soltarla, aun cuando no la podamos identificar.

Un ejemplo de este fenómeno es una niña que vi hace varios años. Sus conductas revelaban traumas severos. No obstante, al revisar su historia, no había nada que indicara algún evento traumático. Nunca había estado hospitalizada, nunca se había cambiado de casa, ningún ser querido había fallecido, sus padres eran cariñosos y preocupados, etc. Según observé, el sistema fa-

miliar era bastante sano. Sin embargo, ella era tremendamente fóbica y tenía horribles pesadillas que la debilitaban. Sólo después de cinco años descubrí que había asistido a un jardín infantil donde supuestamente abusaron de los niños por un tiempo. Ella negó haber sido abusada, incluso cinco años después, a los 12 años. En nuestras sesiones, cuando tenía 7, dibujaba demonios y monstruos, apuñalaba repetida e intensamente la arcilla con un cuchillo para mantequilla y no se cansaba de verter agua con fiera energía sobre la arena. Después de realizar estas actividades durante tres meses una vez a la semana, todos sus síntomas desaparecieron y desde entonces ha sido una señorita muy feliz y adaptada. Nunca comentó su posible abuso ni expresó ningún sentimiento de rabia profunda. A partir de esta experiencia, sólo podía suponer que ella experimentó algún tipo de catarsis a través de sus actividades y que sea lo que sea que le haya sucedido, estaba tan enterrado que no podía traerlo a su conciencia. Quizás podría aparecer en una posterior etapa de desarrollo.

Otro ejemplo es un jovencito que sufrió graves abusos físicos por parte de su padre, pero no los recordaba. Ha presentado numerosos síntomas que indican interrupción de un desarrollo orgánico sano. En nuestras sesiones, también usó arena mojada y nunca parecía satisfecho. Vertió agua en la bandeja de arena hasta que tuve que pedirle que se detuviera antes de que cayera al suelo. Sus historias, dibujos y escenas en la arena estaban repletos de símbolos de profundo conflicto y rabia. Sus pesadillas y otros síntomas cesaron después de tres o cuatro meses, pero seguimos trabajando juntos hasta que logró una vivaz expresividad. Ahora era capaz de expresar la rabia directa y apropiadamente, le iba bien en el colegio, con los amigos y en la casa. Estaba relajado y lleno de energía. Sin embargo, los sentimientos simbólicos intensos continuaron apareciendo. Fue incapaz de decir nada sobre su trauma. Afortunadamente, sus padres siguieron trayéndolo a terapia, pues sabían que él aún estaba haciendo un trabajo importante. Cuando nuestras sesiones se pusieron “amistosas”, supe que era el momento de terminar. Quizás en una futura etapa de desarrollo, él esté preparado para explorar un nivel más profundo.

A veces el niño sí reconoce y expresa sentimientos de ira bloqueados y se produce rápidamente una integración sana. Susan, de 11 años, fue golpeada brutalmente por un ladrón que entró a su casa por una puerta sin llave. Él tropezó en su pieza y ella despertó y gritó. Él le pegó para que se callara. En la terapia, Susan era incapaz de sentir rabia. A través de diferentes técnicas de expresión, pudo manifestar su miedo y terror, pero no así la rabia. Yo sabía que, para dejar de ser una víctima temerosa del asalto sufrido, debía expresar

su ira. Antes de aquel incidente, era capaz de expresar abierta y directamente sus sentimientos de rabia. Un día, después de vernos durante tres meses una vez a la semana, nos sentamos a trabajar con arcilla. Dije: "Imagina que te enojas con la arcilla y la golpeas con este mazo de goma". Me miró extrañada, pero obedeció. Dije: "*Si estuvieras enfadada con alguien, ¿con quién sería?*". Respondió: "Supongo que con ese tipo". "Entonces imagina que le pegas a ese tipo". Susan golpeó desganadamente la arcilla. "¿Qué le dirías si pudieras hablar con él?". "Bueno, supongo que le diría que lo que hizo fue terrible. Eres una mala persona, o algo por el estilo". La animé a repetir estas palabras y comenzó a golpear la arcilla con más energía. De repente soltó el mazo y me miró con horror. "¿Qué sucede, Susan?", pregunté suavemente. Murmuró: "No estoy enojada con él, sino con mi mamá por haber dejado la puerta abierta esa noche y por no haber escuchado mis gritos". Aunque su madre le había preguntado una y otra vez si estaba enfadada con ella, Susan siempre lo había negado, quizás queriendo proteger a su apesadumbrada mamá. Le insistí que debía compartir sus sentimientos de rabia con su madre, explicándole que si no lo hacía, siempre habría un muro entre ellas. Sólo después de hacer esto, pudo dirigir su ira, de todo corazón, hacia el asaltante y recuperar su propio sentido de sí misma y poder.

La arcilla es un excelente medio para ayudar a los niños a contactar, expresar y trabajar los sentimientos de rabia ocultos. Dado que han permanecido dormidos dentro del niño como pesadas rocas, él generalmente necesita ayuda. No puedo dejar de recalcar que estos sentimientos escondidos rara vez salen a la superficie en una experiencia catártica, sino que surgen de a poco. Los niños no tienen la seguridad en sí mismos para manejar muchos de estos sentimientos de una sola vez. Los sentimientos son en sí aterradores. Considerando que son tan espantosos, a menudo tendré que darle al niño un empujoncito, tal como lo hice con Susan, concentrándome en el problema de una manera liviana, no amenazadora.

Otro ejemplo es el de una niña de 11 años que había sido abusada física y sexualmente por su padrastro. También le costaba mucho expresar su rabia —a él o a cualquier cosa. Un día le pedí que hiciera en arcilla la figura de él. Trabajó mucho rato haciendo sólo su cabeza. Finalmente le pedí que terminara su trabajo y que le hablara a la cabeza de arcilla. Parecía nerviosa y molesta a pesar de que le insistí que sólo era arcilla y que él nunca lo sabría. Le pregunté si yo podía hablar con la cabeza de arcilla. Dije: "No me gusta lo que le hiciste a mi amiga. ¡Me enfureces!". Rió, pero aún era incapaz de decirle algo a él.

Tomé el mazo y le pedí que golpeará la arcilla, recordándole nuevamente que sólo era arcilla y que su padrastro nunca lo sabría. Me pidió que lo hiciera por ella, pero me negué, diciendo que esto era algo que ella misma debía hacer. Estaba aterrorizada, pero tomó el mazo y le dio un par de golpes. “Recibirás más después”, dijo. En sesiones posteriores, gradualmente, de manera cada vez más directa, abierta y con energía, fue capaz de expresar su rabia hacia él. Y entonces dejó de ser una niña tímida, contenida, y se transformó en una jovencita fuerte, feliz, directa y asertiva.

Un niño que vi, de 8 años, deflectaba sus sentimientos de ira destrozando flores en el jardín, torturando al gato, y otras conductas destructivas. En una sesión con arcilla, hizo varias figuras diminutas que llamó Sr. Perfecciones, las puso en un cohete de arcilla y procedió a tirarlo al suelo tan fuerte como pudo. Hizo esto una y otra vez durante muchas sesiones, sin reconocer jamás sus sentimientos. Su padre, quien, según su madre, esperaba que el niño fuera perfecto todo el tiempo, no vino a verme. Le pregunté a Tommy si conocía a alguien que quisiera que él fuera perfecto. No se le ocurrió nadie. Le pregunté si alguna vez su padre quería que él fuera perfecto. Se encogió de hombros. Dije: “Si mi papá quisiera que yo fuera perfecta, me enfurecería”. “¡Sí! ¡Lo sé!”, dijo. Después de eso, fue capaz de identificar todos los Sres. Perfecciones como su padre, a medida que los aplastaba dentro de la nave espacial. Ya que su padre se rehusó a venir, insistí en hablar con él por teléfono y le di la tarea de eliminar cualquier crítica a su hijo por una semana. El padre se puso a la defensiva y negó que lo criticara, pero después de explicarle suavemente los tipos de cosas que un niño puede tomar como crítica, estalló en lágrimas. Él mismo había sido duramente criticado en su niñez. De más está decir cuánto se progresó después de esa llamada telefónica.

A veces, a medida que se va dando rienda suelta a los sentimientos de ira de los niños, los padres expresan temor de que yo les esté enseñando a ser rabiños, incluso violentos, al incentivarlos a golpear almohadas, aplastar arcilla, etc. Es vital educar a los padres acerca del papel de la rabia, el daño que hace cuando no se expresa, la necesidad de ayudar a los niños a sacar los sentimientos de ira. Al poco tiempo de haberse publicado *Ventanas a Nuestros Niños*, me entrevistaron para un programa noticioso en Los Ángeles. Vinieron a mi oficina y me filmaron en una sesión de trabajo con un niño (con su autorización y la de sus padres, lógicamente). John, de 11 años, me dijo que era muy desdichado porque no tenía con quién jugar ni en el colegio ni en la casa. Su postura general en la vida era de retroreflector. Caminaba agachado, encogido, y estaba

triste y se quejaba casi todo el tiempo. Le pedí que dibujara cómo se sentía no tener a nadie con quien jugar. Hizo dos dibujos, usando sólo líneas grises y azules. Dijo: “Así me siento en el colegio: mal. Y así me siento en la casa: mal”. Pregunté: “¿Qué te parece sentirse mal en el colegio, mal en la casa, mal todo el tiempo?”. Con la cabeza gacha y encogiéndolo los hombros, respondió: “Mal”. Le pedí que hiciera otro dibujo con líneas aburridas y colores oscuros. Esparcimos los dibujos y los observamos. “John, cuando miras estos dibujos y ves cómo te sientes todo el tiempo, ¿qué piensas? ¿Cómo es sentirse mal en el colegio, mal en la casa, mal, mal, mal? ¿Te gusta?”. Respondió: “¡No! No me gusta”. Dije: “Bueno, haz un dibujo de cómo no te gusta”. Empezó a dibujar sin muchas ganas, pero luego se fue concentrando cada vez más. Dibujó oscuros remolinos negros y rojos, una pistola disparando balas, un cuchillo con sangre chorreando, unos guantes de boxeo. La cámara de televisión lo filmó todo. Cuando terminó, le pedí que me contara acerca de su dibujo. Se levantó y gritó: “¡Estoy tan furioso que me gustaría apuñalar a alguien! ¡Estoy tan furioso que me gustaría dispararle a alguien! ¡¡Estoy tan furioso que me gustaría golpear fuerte a alguien!!”. Mientras gritaba, hizo gruesos trazos negros en todo el papel. Observé aterrada esta demostración pública de rabia violenta, preguntándome qué hacer después. Entonces miré a John y vi que se sentó, respiró hondo, su rostro resplandecía, estaba sonriendo, la cabeza erguida, los hombros derechos, y se veía feliz y relajado. Dije: “¿Cómo te sientes ahora?”. Respondió: “¡Bien! ¡Me gustó hacer eso!”. Le pedí que dibujara cómo se sentía en ese momento e hizo un hermoso dibujo lleno de rosados y amarillos, un arco iris y un sol brillante y sonriente. Me dijo: “Me siento realmente bien ahora, no como antes. ¿Por qué el solo hecho de realizar estos dibujos me hizo sentir bien?”. No es raro que los niños formulen este tipo de preguntas cuando los hago tomar conciencia de sus sentimientos. John había estado enojado con su situación, pero había retrofectado su rabia (su proceso durante gran parte de su vida), y como resultado, se sentía mal y herido. Era un niño apático, desganado, carente de energía. Cuando algunos de sus sentimientos de ira tuvieron la oportunidad de ser liberados, se sintió bien: con energía, calmado y tranquilo. Entonces pudimos empezar a abordar el tema de hacer amigos. Por cierto, al final de la sesión, el periodista comentó: “Si no lo hubiese visto con mis propios ojos, jamás lo hubiera creído!”.

A través de este capítulo me he referido al trabajo con la ira en niños de diversas edades y familias. En realidad no hay mucha diferencia en ayudar a niños de cualquier edad a trabajar con los sentimientos de rabia. Puede que los

niños muy pequeños trabajen más a nivel simbólico que los más grandes, quienes tienen mayor desarrollo cognitivo y más destrezas lingüísticas. Al mismo tiempo, los niños pequeños son bastante pragmáticos y capaces de entender y responder más de lo que la gente cree. Aunque pueden dramatizar sus sentimientos de rabia usando monstruos y animales de aspecto enojado, expresarán sus propios sentimientos de maneras concretas y simples. Es importante ayudar a los padres de niños pequeños a entender el nivel de desarrollo de cada niño y el arte de la comunicación con ellos.

Dado que la mayoría de los niños, y especialmente los más chicos, se sienten pequeños y desprotegidos, muchos de ellos, frustrados, se involucran en luchas de poder. Una pataleta no es necesariamente una expresión de rabia, sino una muestra de impotencia. A medida que los niños comienzan a sentir algún control y poder en sus vidas, con las fronteras y límites seguros, se tranquilizan más y es más fácil llevarse bien con ellos. A veces en nuestras sesiones, los niños pasan todo el rato dirigiéndome y controlándome, muy felices. A menudo aconsejo a los padres para que programen y den este tipo de espacios a sus hijos.

Los adolescentes no son diferentes a los niños en su búsqueda de separación y poder. El adolescente, así como el niño pequeño, lucha para fortalecer el yo. Cuando el joven puede ser asertivo y directo con respecto a sus gustos, deseos y necesidades, y cuando su rabia es aceptada y respetada, se facilita su trabajo de individuación. Los padres del adolescente necesitan orientación y apoyo en cuanto a la lucha de su hijo para fortalecer el yo. La mayoría de los adolescentes tienen una gran sabiduría. Agradecen enormemente mis explicaciones del proceso terapéutico, están dispuestos a participar y son receptivos a nuestro trabajo conjunto. También gozan usando muchas de las técnicas proyectivas descritas aquí para desenterrar sentimientos escondidos. En el próximo capítulo pueden leer más sobre el trabajo con adolescentes.

En las sesiones familiares a menudo uso técnicas proyectivas para ver la dinámica familiar y ayudarlos a compartir sus sentimientos entre ellos. Explico todas las fases del trabajo con la rabia: conversar sobre ella, ofrecer experiencias para expresar la ira en forma directa y simbólica, y encontrar maneras de ayudar a la familia a darse cuenta de y expresar rabias ocultas. Un aspecto adicional del trabajo con la familia es el efecto de la experiencia y proceso de cada individuo en la familia completa. Este trabajo incluye las propias experiencias infantiles de los padres con la ira. Puedo pedirle a la familia que dibuje algo que los haya enfurecido —diciendo a los adultos que dibujen desde su propia

infancia. A los niños de toda edad les fascina escuchar sobre las rabias de la niñez de sus padres.

El trabajo con la ira se parece a una espiral. En la medida en que el niño se siente seguro, con fuerza interior, a través de actividades que estimulan y fortalecen los sentidos, el cuerpo y el yo, él puede expresar su rabia. Entonces aparece la resistencia, ya que no tolera abrirse más. Proseguimos el trabajo, dándole oportunidades para adquirir más fortaleza interna y expresarse más. Este proceso continúa hasta que el niño logra suficiente integración y fuerza como para mantener y sostener mayores niveles de expresión. La espiral sigue ascendiendo hasta que el organismo del niño asume su curso natural y desarrolla una autorregulación sana.



CAPÍTULO 5

Trabajar con adolescentes

Los adolescentes no son una misteriosa raza de humanos, como muchos parecen creer. Están atravesando por un proceso de desarrollo que es normal y necesario. Todos lo hemos vivido. He trabajado con cientos de adolescentes y encuentro que responden bastante bien al tipo de experiencias que ofrezco. Son sabios, perspicaces, divertidos y ansiosos por conocerse. Desde luego, cada uno es un individuo con necesidades especiales.

Los talleres sobre adolescentes a menudo los he denominado “Trabajar con el adolescente resistente”. Este título llama la atención de los terapeutas porque la palabra “resistente” resuena con la imagen que tienen de este grupo etario. De hecho, la mayoría de los adolescentes son resistentes por naturaleza. Algunos más honestos que otros respecto a su resistencia. Si son dóciles y parecen muy cooperadores al principio, es probable que estén presentando un yo falso. En realidad, la resistencia es algo positivo. Para mí implica honrar al yo. “¿Por qué he de confiar en esta señora si no sé nada sobre ella?”. “¿Por qué voy a abrirme y mostrarle mis sentimientos más íntimos?”. “¿Quién es ella, a todo esto?”.

En este capítulo presentaré algunas técnicas, junto con ejemplos de casos, que me han servido mucho en mi trabajo con este grupo etario. Pero antes diré algunas palabras acerca del adolescente, palabras que probablemente ustedes conocen, pero que vale la pena repasar.

La principal tarea de desarrollo del adolescente es individuarse y descubrir su propia identidad. En realidad esta tarea comienza en la infancia —esa temprana lucha para establecer un yo separado. Pero en la adolescencia se vuelve fundamental. En cada etapa de su desarrollo, el niño busca un yo y descubre sus límites. Al llegar a la adolescencia, es una tarea crucial. Ahí es cuando debe separarse de su familia y enfrentar un futuro amenazante.

Mark McConville, un conocido terapeuta gestáltico, en su importante libro sobre la adolescencia (1995), escribe extensamente acerca de este nuevo yo

emergente. Postula que el adolescente, especialmente el más joven, no cuestiona quién es él. No es un proceso cognitivo. Este yo adolescente aparece a través de sus emociones y sus sentidos: es una experiencia visceral.

Sí, el adolescente aporta mucho bagaje a esta importante tarea, haciéndola muy difícil. El niño desarrolla a temprana edad una forma de ser, un proceso de vivir, enfrentar y sobrevivir, que lo acompaña a medida que crece, y este proceso se rigidiza aún más en la adolescencia. El niño más pequeño aprende a que satisfagan sus necesidades de cualquier manera posible y desarrolla este proceso al tratar de lograr aquello. Por ejemplo, a temprana edad, digamos 4 años, el niño aprende que no está bien que exprese sus sentimientos de rabia. Se enfrenta a la ira, desaprobación o quizás tristeza de sus padres y tiene poca orientación, experiencia o madurez para expresarlos gentil y diplomáticamente. Temiendo ser rechazado y abandonado, se guarda la rabia. Pero el organismo, en su continua búsqueda de salud y regulación, debe descargar la energía de alguna forma. Entonces, puede que el niño deflece o retroflece sus sentimientos. Quizás se vuelva retraído y callado y desarrolle dolores de cabeza o de estómago. Puede que proyecte su rabia en otras personas. Es rebelde, tiene pataletas. Es hiperactivo o ensimismado, o ambos. Desarrolla enuresis y/o encopresis, tiene pesadillas. Estas son sólo algunas de las conductas o síntomas que pueden ocurrir, y se convierten en su modo de ser o estar en el mundo (su manera de manejar cualquier tensión). Junto con esto viene una sensación disminuida del yo, dado que la rabia es una expresión del yo, y cuando se inhibe, el yo se disminuye.

En la adolescencia, estas conductas pueden transformarse en modos más sofisticados de anesthesiarse para evitar los sentimientos, ya que el joven ha aprendido que éstos son muy peligrosos. La población adolescente se ve afectada por conductas como el consumo de drogas, promiscuidad sexual, trastornos alimentarios, actividades antisociales y tendencias suicidas.

El preadolescente ha introyectado muchos mensajes erróneos que afectan sus sentimientos respecto a sí mismo, mensajes que continúan presentes en la adolescencia y la adultez. Sentimientos, recuerdos y fantasías del pasado interrumpen el flujo natural del organismo. Sus sentimientos son tan profundos que le cuesta compartirllos con su familia. Simplemente no puede ponerlos en palabras. No puede arriesgarse a ser vulnerable, porque si lo es, perderá su frágil yo. Necesita ayuda para expresar sus sentimientos de angustia, soledad, frustración, menosprecio de sí mismo, confusión sexual y miedo. Necesita ver cómo interrumpe su propio crecimiento sano. Esta es la tarea que enfrentamos.

Un artículo de 1985 capta en forma notable la difícil situación del adolescente. Aun después de tantos años, sigue vigente:

La transición de niño a adulto es quizás el proceso más traumático de la vida, pero el caos de la adolescencia es el proceso normal de formación de la identidad. Parte de esta formación es la conducta de *acting-out*. Ésta es una manifestación del niño experimentando con su propia identidad. Puede que no escuche, se rebele, se vuelva obstinado o verbalmente abusivo. Quizás crean que está haciendo un *acting-out*, pero en realidad está experimentando con temas de autonomía y dependencia. Lo mejor —lo más difícil— es reconocer que esta rebelión, siendo moderada, es importante para el niño durante la formación de su identidad. Lo esencial no es lo que el niño está haciendo, sino hasta qué punto: qué es verdaderamente destructivo y qué no lo es.

[De un boletín publicado por el Hospital Vista del Mar, Torrance, California, “¿Existe la Adolescencia ‘Normal’?”, de Kevin Cox, MD].

De modo que sabemos qué está ocurriendo y tenemos una idea de lo que necesitamos hacer. ¿Cómo lo podemos hacer? ¿Cómo ayudamos al niño a superar su resistencia a encontrarse a sí mismo y sus fronteras del yo, para que pueda llevar una vida sana, productiva, buena, en esta sociedad tan estresante y conflictiva?

Mi adolescencia

Ni siquiera he hablado sobre la época en que el adolescente vive hoy y lo que enfrenta en el mundo. Yo viví mi adolescencia durante la II Guerra Mundial. El foco para todos era ganar: todos congregados en torno a este objetivo. Fue una guerra que considerábamos justa y unió a todo el país. Se enrolaban jóvenes de 17 años, como lo hizo mi marido. Los de 18 ya estaban en entrenamiento o peleando en el frente. Los más jóvenes esperaban impacientemente para poder enrolarse. Mientras tanto, como lo hice yo, ellos y las chicas ingresaban a organizaciones como los Cadetes de la Patrulla Aérea Civil. A los 16 años pasé muchas horas bailando con jóvenes soldados y marinos en las cantinas de la USO. Fue la mejor época para encontrar empleo, ya que los jóvenes mayores participaban en la campaña solidaria de la población civil. Yo tuve empleos que asombrarían a los adolescentes de hoy. Se nos entregó nuestra identidad de una manera novedosa y diferente. Crecimos rápido. Aprendimos pronto

quiénes éramos o creíamos ser. (En realidad, no pensábamos en esas cosas). Pensábamos en el futuro —todo era posible.

En Estados Unidos, los adolescentes formábamos el “frente doméstico”. Nuestros jóvenes cruzaban los océanos para luchar, pero nosotros jamás corrimos peligro, como los adolescentes en Europa y Asia. Nos vimos privados de algunas cosas, pero nunca sentí que eso fuera un problema. Mis dos hermanos mayores estaban en el extranjero, uno en Europa y el otro en el Pacífico Sur, y a mí me enorgullecía que hubiera dos estrellas en el ventanal de mi casa. Pero la guerra llegó a mi hogar pocos meses antes de que terminara: uno de mis hermanos murió en combate en Alemania. Y empezamos a saber de la terrible masacre de judíos. Recuerdo haber pensado que si mis padres no hubieran emigrado a Estados Unidos cuando lo hicieron, nosotros habríamos estado entre los que sucumbieron. Esto me hizo pensar y me ayudó a madurar. A veces me pregunto cómo se manifestó mi propia rebelión. Quizás la guerra me alejó a mí y a otros adolescentes de los típicos modos de formación de la identidad. Teníamos otras maneras de definirnó. Yo lloré amargamente la muerte de mi maravilloso hermano y traté de no mostrar mi dolor, ya que mis padres estaban deshechos. Entonces, me volví aún más responsable. Me fui de casa muy joven, para abrirme camino en el mundo —quizás esa fue mi manera de rebelarme.

La juventud actual enfrenta un tipo de vida totalmente diferente, y mientras escribo esto, nuestro país está en guerra con Irak. No es fácil pensar en el futuro. Las profesiones rápidamente quedan obsoletas. Las empresas se reducen o subcontratan. La economía anda pésimo. La falta de fondos afecta las oportunidades educacionales. Nada es fácil ni sencillo para el adolescente de hoy.

Mientras tanto, nosotros, los terapeutas, tenemos una labor que cumplir. Pasemos a la tarea de cómo trabajar terapéuticamente con los jóvenes con problemas.

Psicoterapia

Una implicación importante para la terapia que hacemos comprende las polaridades que existen en el adolescente. Es como si tuviera dos yo separados. Un yo siente el tironeo de la experiencia pasada. El yo antiguo de la niñez no desaparece mágicamente. Este es el yo *introyectado* que sigue aferrado a las metas y criterios de sus padres. Este yo adquiere su estima de la aprobación parental y acepta al mundo adulto tal como es, sin mayor conflicto. El otro yo es el yo

adolescente emergente. Este yo está muy ligado a la experiencia sensorial intensificada por los cambios corporales. Siente un mayor sentido de sí mismo y comienza a identificarse con su experiencia y a separarla del medio interpersonal y familiar. Se torna agudamente consciente de la divergencia de su experiencia del marco familiar proporcionado por el otro yo (McConville, 1995).

Se siente incómodo a medida que sus pensamientos, sentimientos, impulsos, percepciones y elecciones se ajustan cada vez menos a lo que debieran ser. Cuando el adolescente puede reconocer esta pugna, en general es más sano y maduro que si está plenamente consciente de lo que está ocurriendo. Tiene que soltar al yo antiguo, pero no es fácil. Se parece a la idea de Fritz Perls del “vacío fértil” o “lugar de la muerte”: ese sitio entre las modalidades antiguas y las nuevas, sin los habituales sistemas de apoyo (Rubinfeld, 1992). Muchos chicos entierran cualquier conciencia y no reconocen este tipo de conflicto. Proyectan todo en el mundo adulto. Ellos no tienen problemas; los adultos son quienes los ocasionan. Ellos son las víctimas. (Y, en cierta medida, así es). Pero si no asumen ninguna responsabilidad y ven más claramente las cosas como son, sólo se hundirán cada vez más en este lugar de víctimas.

Los mecanismos de defensa más comunes de los adolescentes son la proyección, la negación y la fantasía. Los mecanismos de defensa, frecuentemente considerados como resistencia, son el modo en que el adolescente se cuida, enfrenta la vida y sobrevive. Mientras más entreverado está con su familia, mayor es la influencia de ésta, hay más confluencia, más se fortalecen los mecanismos de defensa.

El trabajo con la familia es diferente: una instancia para evaluar la aptitud para comunicarse, grado de confluencia, roles adoptados e impuestos, verbalizar deseos y necesidades, obstáculos, ayudar a expresar sentimientos y conocer los mensajes detrás de lo que se dice, etc. Sin lugar a dudas, este tipo de trabajo es importante, una ayuda para el trabajo individual que realizo. El adolescente con problemas puede beneficiarse enormemente del trabajo individual, pues saca a la luz las polaridades que existen dentro de él. Tiene un pie en la familia y otro en el mundo. Ambos lugares están plagados de cosas que lo angustian y atemorizan. Su autoestima ha sufrido debido a sus experiencias familiares y aquellos introjectos negativos. Yo creo que él mismo debe hacer este trabajo, para ayudar en la tarea de separar y encontrar sus propios límites, definir el yo, y empezar a tener alguna conciencia de cuáles son sus sentimientos y aprender a expresarlos.

Cuando trabajo con un adolescente, también veo a los padres durante la primera sesión, si es posible. Hay muchas excepciones: cuando el joven acude

por su cuenta y se niega a que sus padres estén presentes, cuando viene de una casa de acogida y no se ha producido un vínculo importante, o cuando vive en una institución u hogar grupal, por ejemplo. Si es posible, veo a los adultos con quienes vive el niño. Puedo hacerme una idea de la vida del niño, los distintos puntos de vista, aclarar la razón por la cual viene a mi consulta, evaluar las dinámicas. Necesito conocer las visiones divergentes sobre la vida: lo que dicen los padres y lo que dicen los chicos, y quizás descubrir lo que realmente quieren decir. En esta sesión le pregunto al adolescente si estaría dispuesto a venir solo a algunas sesiones para poder conocerlo lejos de su familia. Luego podemos decidir qué camino seguir. Puede que no esté de acuerdo en venir solo, pero este enfoque diluye la idea de que él es el enfermo. De modo que empiezo con lo que se me presenta.

Sin embargo, algunos adolescentes se niegan rotundamente a venir solos. Una madre soltera, que tenía, según dijo, grandes problemas para controlar a su hijo de 16 años, logró traerlo a una sesión. Sentí que habíamos tenido una primera sesión bastante buena, pero se negó a venir otra vez y su madre se sentía impotente ante su fuerza. Le sugerí que viniera sola. Durante nuestro trabajo, comprendió cuánto se aferraba a este chico y cuánto lo necesitaba para su propia autoestima. A medida que trabajaba para soltarlo y construir su propio sentido del yo, contó que su hijo empezó a rondarla como ella siempre había querido. A menudo le preguntaba de qué hablaba en la terapia, pero seguía negándose a asistir a sesiones conmigo.

La relación

Desde luego, establecer la relación con el niño es prerequisite para cualquier otro trabajo. Mi postura no enjuiciadora, no manipuladora, auténtica, por lo general construye rápidamente esta relación Yo/Tú. Debo aceptar al niño tal cual es.

Caso N° 1

Un juzgado me envió una niña de 14 años. Estaba en un programa de orientación para delinquentes juveniles. La atendí unas tres veces antes de darme cuenta que debía derivarla a otro terapeuta. Jamás me respondió ni miró y generalmente permanecía en su asiento rígida y en silencio. Decidí hacer un intento más. Salí a la sala de espera y la vi leyendo una revista. Puede que haya estado haciendo esto mismo en las otras sesiones, pero en mi apuro por hacerla pasar a mi oficina, jamás presté atención a lo que hacía. Esta vez me senté a su lado y pregunté:

“¿Qué estás leyendo?”. Me mostró la revista rápidamente y luego siguió leyendo. Fue la primera respuesta que obtuve de ella. Dije: “No alcancé a verla”. La levantó de nuevo, pero más lento. Era una revista de música heavy metal. Le pregunté si podíamos verla juntas, porque yo era bastante ignorante en este tipo de música y tenía varios clientes como ella a quienes les gustaba. Así que entramos a mi oficina y pasamos toda la sesión mirando la revista. Me habló de los diferentes grupos y de sus favoritos. Intentamos encontrar música en mi radio, pero no pudimos. Le pregunté si podía traer algunas cintas y aceptó feliz. De más está decir que establecimos una excelente relación y las letras de algunas de las canciones fueron un material fértil para nuestro trabajo.

Aprendí lo importante que es prestar atención, observar, estar plenamente en contacto conmigo misma.

Caso N° 2

En otra situación, bastante diferente, me vi enfrentada a un muchacho de 13 años muy resistente. Cuando lo conocí, había estado en siete casas de acogida y estaba a punto de ser enviado a una unidad para adolescentes “incorregibles” de un hospital estatal. En aquella época, yo les hacía terapia a varios niños con severos trastornos emocionales que vivían en hogares o familias de acogida. Antes de esa drástica medida de traslado a la unidad de adolescentes “incorregibles”, se decidió que yo le hiciera terapia. La asistente social me contó por teléfono los antecedentes del niño, luego lo trajo a mi oficina y se marchó. Entró con una actitud de “duro” y se plantó en medio de la sala. De pie frente a él, dije: “Yo sé que probablemente no quieres estar aquí, pero ya que estás, te voy a decir lo que sé de ti, para que me puedas decir si es correcto”. Procedí a contarle lo que me había dicho la asistente social. Depuso un poco su actitud ruda y me corrigió en algunas cosas. Luego, con firmeza, dije: “Jason, siéntate”. Se sentó en el sofá. Le dije que tenía pensado llevarlo en un viaje de fantasía y que cuando hubiera terminado, hiciera un dibujo de algo de ese viaje. Por lo general, entrego papel de dos o tres tamaños y crayones, pasteles, marcadores y lápices de colores, y se los mostré. (Los niños rara vez eligen los crayones). Le pedí que se pusiera cómodo y cerrara los ojos mientras dirigía su viaje de fantasía. (Yo generalmente cierro los ojos cuando hago esto, ya que la mayoría de los niños mantie-

nen los ojos abiertos —lo sé porque atisbo para ver qué están haciendo). Jason mantuvo los ojos abiertos al principio y luego se reclinó y cerró los ojos mientras yo hablaba. Hice un breve ejercicio de relajación, que terminó al toque de un gong chino antes de iniciar la fantasía. Lo llevé en un viaje más o menos largo a través de una pradera, una montaña y cavernas, hasta una puerta que se abriría a un lugar sólo de él (ver *Ventanas a Nuestros Niños*, p. 4).

Cuando terminé, Jason, para mi sorpresa (pensé que estaba durmiendo), abrió los ojos y comenzó a dibujar con los marcadores. Tuvi- mos una sesión asombrosa que describiré más adelante. Vi a Jason una vez a la semana durante cuatro meses y jamás fue al hospital, pero sí a otro hogar de acogida, a petición suya.

Gracias a esta experiencia aprendí la importancia de recibir al niño ahí donde se encuentra: él fue “duro” y yo firme. La clave aquí estuvo en compartir lo que sabía de él. En nuestra última sesión, le pregunté qué cosa le había impresionado más de nuestro trabajo. Dijo: “Recuerdo la primera sesión. No me sermoneaste, como todo el mundo, acerca de ordenarme. Hicimos esa fantasía y el dibujo y ni una sola vez me dijiste algo sobre lo que yo hacía para meterme en líos”. Es cierto que no me focalizo en la conducta. La considero un síntoma y rara vez el joven puede cambiarla conscientemente.

En la primera sesión suelo pedirle al cliente que dibuje una casa, un árbol, una persona y cualquier otra cosa que quiera. El niño entra y se siente incómodo y ansioso, preguntándose, estoy segura, qué ocurrirá. Por lo general, aún no se ha establecido una relación como para que se abra. El dibujo Casa-Árbol-Persona (Jolles, 1986) no es difícil, porque la mayoría de los niños dibujan casas y árboles a muy temprana edad. Diré: “Me gustaría que hicieras algo: un dibujo que tenga una casa, un árbol, una persona y cualquier otra cosa que quieras. No te preocupes de hacer un dibujo maravilloso; de hecho, preferiría que no te esmeraras demasiado, porque no tenemos mucho tiempo. Cuando termines, te diré qué me dice sobre ti tu dibujo y tú podrás corregirme”.

Para esta actividad dispongo crayones, pasteles y marcadores, pero es típico que los chicos de 12 a 16 años pidan un lápiz o un marcador negro. Algunos incluso solicitan una regla. Ahora también coloco todos esos útiles. Cuando el niño termina su dibujo, le digo lo que creo que significa y le pregunto en qué tengo razón y en qué me he equivocado. A veces expreso mis propias ideas y otras veces leo directamente del *Manual* (Jolles, 1986).

Caso N° 3

Observar el progreso del niño puede ser revelador:

Me trajeron un chico de 12 años que había incendiado su casa. Lee era hijo único y vivía con su padre. Su madre había fallecido cuando él tenía 6 años. En nuestra primera sesión con su padre, permaneció mudo. Su acto incendiario tenía desconcertado al padre. Dijo: “Habitualmente se porta muy bien —pasa mucho tiempo solo. Yo trabajo muchas horas y en general no tengo que preocuparme de Lee. El único problema que tenemos es que jamás hace sus deberes o las tareas domésticas que le asigno. Supongo que es flojo”.

En nuestro tiempo a solas, le pedí a Lee que dibujara una casa, un árbol y una persona. Hizo una casa grande con ladrillos a un costado. Luego tomó un marcador café y empezó a pintar laboriosamente cada ladrillo. Me di cuenta que jamás terminaría el dibujo si seguía haciendo eso, así que dije: “Lee, ya sé que todos los ladrillos son de color café, de modo que haz el resto del dibujo”. Cuando concluyó, dije: “Este dibujo me dice algo de ti, pero a veces me equivoco, así es que tengo que corroborarlo contigo. En primer lugar, vi cuán afanado estabas en colorear los ladrillos, pero te detuve porque sabía que nunca terminarías. Me pregunto si esto ocurre en tu vida. ¿Quieres hacer las cosas muy bien —te pones metas muy altas—, pero no puedes terminar porque sencillamente es demasiado trabajo? ¡Y entonces la gente cree que eres flojo!”. Lee se puso a llorar. “¡Todo el mundo piensa que soy flojo! Mi papá, mis profesores. ¡Y me esfuerzo tanto!”. Lloró un rato, pero al final se fue con una sonrisa en los labios. Yo sabía que teníamos que encontrar la raíz de su problema: la muerte de su madre, su soledad, las largas jornadas de trabajo de su padre. Sin duda, su acto incendiario había sido un grito desesperado para que le prestaran atención.

Este es uno de los mejores ejercicios que he usado para iniciar una relación, para llegar a conocer a un niño y para que él se sienta escuchado. Los niños necesitan desesperadamente que alguien los escuche, valide y apoye en un lugar seguro y no amenazante. Cuando hago esto en la primera sesión, nunca profundizo más en lo que se presenta. He realizado este ejercicio con niños de 6 años en adelante, pero encuentro que los adolescentes responden especialmente bien. Una chica de 16 años bastante resistente cambió totalmente su

actitud con respecto a venir a las sesiones, ¡tanto así que me preguntó si acaso su madre y su hermana podían hacer el ejercicio en la siguiente sesión!

Contacto

Analicé el contacto en un capítulo anterior. Para que una sesión sea productiva, el niño, y el terapeuta, deben estar en contacto, plenamente presentes. El contacto es distinto a la relación. Yo puedo tener una relación con un niño al cual le cuesta mantener cualquier contacto, o que entra y sale del contacto durante la sesión. Si un niño muestra incapacidad para estar en contacto, entonces esto se convierte en el foco de la terapia. A continuación, ejemplos de establecimiento de contacto.

Ejemplo N° 1

Una madre me llama para decirme que su hijo de 14 años la persiguió con un cuchillo la noche anterior y la tiene muy asustada. Acepto atenderlos y no sé con qué me voy a encontrar. Salgo a la sala de espera y madre e hijo se ponen de pie. El muchacho tiene una enorme serpiente viva enrollada en su cuerpo. Estoy asustada y, antes de decir nada, la madre se presenta y luego me presenta a su hijo. Éste, con una amplia sonrisa, me ofrece sostener a la serpiente. Rechazo su ofrecimiento, diciendo que no sé sujetar serpientes. (Supongo que no es venenosa). Me dice que es fácil y la coloca en mis brazos. Me asegura que es amistosa y le gusta que le acaricien la cabeza, lo cual hago muy cautelosamente. Está complacido y me felicita por mi estilo para sujetar serpientes. (Estoy temblando por dentro y trato de no demostrarlo). Me impresiona la habilidad de John para hacer contacto conmigo. Durante el tiempo que pasamos juntos, descubro que sólo puede mantener contacto cuando involucra a sus serpientes. (En sesiones posteriores, trae muchas culebras).

No conversa de ninguna otra cosa que no sean sus serpientes. Ante un “¿Cómo estás?”, responde con absoluto silencio. No le interesa dibujar, ni la arcilla, ni los juegos, ni nada de mi oficina, así es que pasamos mucho tiempo con sus culebras. En una sesión, mientras estábamos en el suelo haciendo carreras con ellas, comencé a hablarle a la serpiente de John. Dije algo como: “Oye, culebra, ¿te gusta echar carreras con mi culebra?”. John respondió por ella. De esta manera proyectiva, fue capaz de expresar muchos pensamientos, ideas y, especialmente, sentimientos. Luego de varios meses, pudo meter a sus serpientes (que siempre traía

consigo) en un balde de arena y ocupar otras técnicas expresivas. Durante el año y medio que estuvimos trabajando, jamás volvió a perseguir a su madre con un cuchillo.

Ejemplo N° 2

Vino una familia con una muchacha muy resistente de 16 años. Hizo comentarios hostiles durante toda la sesión y se negó a hacer contacto conmigo u otra persona. Gran parte del tiempo estuvo mirando el suelo. Su padre me contó que ella les había advertido que no abriría la boca, pero, a pesar suyo, sí habló, aunque de mala manera. Sus observaciones hostiles eran muy perspicaces y le dije que la familia en realidad no me necesitaba; ellos necesitaban escucharla a ella, ya que era tan buena para evaluar correctamente la dinámica de este sistema familiar. Los padres enmudecieron, con lo que de inmediato se estableció el contacto entre la chica y yo. En todo caso, mis comentarios eran totalmente sinceros.

Ejemplo N° 3

Una madre desesperada me trajo a su hija. La niña se había unido a una secta de Testigos de Jehová y estaba obsesionada con sumar a su madre. La chica estaba enojada y sentía que había venido contra su voluntad. Le dije a la madre que nos dejara a solas y le pedí a la niña que me hablara de sus creencias. Le conté que yo era judía y no tenía ninguna intención de entrar al grupo, pero no sabía nada de la organización y quería aprender. Accedió y empezó a contarme todas las historias de cómo la atrajeron y lo que había aprendido. Le hice muchas preguntas sobre el grupo que ella respondió de inmediato, aunque se dio cuenta que no sabía muchas cosas. Habló de su necesidad de ingresar a este grupo y de las cosas buenas que le brindaba. Lo que más le preocupaba era el futuro de su madre después de la muerte, pero dijo que ella no la escuchaba.

El contacto entre nosotras fue excelente, lo que reforzó mi idea de que, para lograr el contacto, el terapeuta debe ser honesto, coherente y respetuoso de la postura del cliente y, sobre todo, comenzar desde sus intereses. ¿Qué pasó después? La madre aprendió a escuchar con aceptación y, luego de varios meses, la hija abandonó el grupo por su propia voluntad.

La niña aprendió de sí misma en nuestras sesiones y se convirtió más en su propia persona.

Ejemplo N° 4

Un juzgado me envió un muchacho de 15 años como parte de un programa de orientación para jóvenes que han delinquido por primera vez. Jack había llamado a su escuela diciendo que había una bomba y se dedicó a observar mientras toda la escuela era evacuada. Incapaz de contenerse, le empezó a contar a otros niños que él era el causante de la evacuación. El director se enteró y llamó a la policía. Jack estaba muy asustado cuando me vino a ver y quería complacerme lo más posible. Me di cuenta que me sentía muy incómoda con nuestras sesiones, aunque al comienzo no le hice caso a mi molestia. Sin embargo, como la incomodidad persistía, me dispuse a descubrir qué estaba ocurriendo. De pronto se me ocurrió que Jack no estaba realmente en contacto conmigo en nuestras sesiones, aunque lo parecía. En la siguiente sesión nos sentamos frente a frente e hicimos nuestro pequeño ritual: “Hola, Jack. ¿Cómo estás?”. “Muy bien”. “¿Hay algo que quieras hacer o hablar hoy?”. “No. Lo que tú digas”. Entonces, en lugar de mi habitual: “Bueno, hagamos...”, me quedé pensando en cuál debería ser mi próximo paso. Jack dijo: “Bueno, ¿qué quieres que haga hoy?”. Respondí: “No sé. Falta algo y no sé qué es”. Jack se puso muy nervioso y se angustió. “¡Pero si estoy haciendo todo lo que me pides!”, contestó, casi gritando. “Lo sé. Has sido muy cooperador. Pero igual falta algo”. De pronto supe qué era. “No has puesto el corazón en esto”. Se quedó atónito y empezó a llorar. “No sé hacer eso”. Dije: “Sigamos adelante y hagamos algo y quizás ocurra ahora. O podrías contarme qué opinas de estar aquí y qué sientes. Yo sé que debes estar asustado y preocupado, aun cuando siempre actúas como si todo estuviera fenomenal. ¿Qué te gustaría hacer?”. “No quiero hablar. ¿Podemos usar arcilla?”. Y así lo hicimos. Nuestro contacto fue fuerte y, a través de la arcilla, se expresaron muchos de sus sentimientos.

Esta experiencia me enseñó a confiar en mis propios sentimientos y sensaciones físicas. La incomodidad en mi cuerpo fue una clave importante que traté de ignorar. Sin embargo, persistió hasta que le presté atención.

Fortalecer el yo y la expresión emocional

La principal tarea de desarrollo del adolescente es separarse e individuarse. Como se analizó antes, esta lucha fundamental es causante de muchas discu-

siones en la familia. Cuando atiendo a un adolescente, sé que parte importante de mi trabajo es ayudarlo. Muchos adolescentes hablan de inmediato sobre sus hermanos, amigos, la escuela o la disfunción de su familia. Rara vez son introspectivos o están conscientes de sí mismos. Deben destinar tiempo a hablar acerca de estas cosas que les interesan y necesitan ayuda para llegar a un nivel más profundo. Adquirir mayor conciencia es clave para construir el autoapoyo y definir el yo. Cuando el adolescente tiene más fortaleza interna, la separación resulta más natural. El trabajo en uno mismo también suele estimular la expresión emocional. Hay muchas técnicas proyectivas que fomentan este trabajo. A continuación, algunos ejemplos.

El dibujo del rosal

Le pido al joven que cierre los ojos e imagine que es un rosal o cualquier arbusto con flores que llamaremos rosal. Lo instigo bastante, por ejemplo: “¿Eres alto o bajo? ¿Estás lleno o escuálido? ¿Tienes espinas? ¿Flores? Si es así, ¿de qué color? ¿Tienes raíces? ¿Dónde estás? Puedes estar en *cualquier parte*: en medio del océano, en la luna, en un patio. ¿Hay otros arbustos o árboles cerca de ti, animales, pájaros, una cerca? ¿Quién te cuida?”. Luego le pido que dibuje su rosal y cualquier otra cosa que esté en la imagen. Cuando el dibujo está terminado, le pido que me hable de su rosal y anoto las respuestas. Puedo hacer preguntas para generar respuestas. Luego vuelvo atrás y leo cada respuesta. “¿Esto te calza de alguna manera? ¿O te recuerda algo de tu vida?”.

He hecho cientos de rosales con niños y encuentro que los adolescentes responden especialmente bien. Un muchacho de 17 años reconoció que quería morir como la rosa que había caído al suelo. (Dijo que no tenía idea que la rosa que dibujó representaba su deseo de muerte).

A los adolescentes les gustan los tests proyectivos. Jamás los uso para diagnosticar o interpretar, pero siempre le pregunto al chico si está de acuerdo con los posibles significados que aparecen en los manuales de los tests. Leo cada oración, me detengo y pregunto: “¿Esto tiene sentido para ti?”. He usado el Test de Apercepción Temática (Murray, 1943), que comprende una serie de láminas muy antiguas en blanco y negro, para generar historias. Anoto la historia a medida que vamos viendo las tarjetas. La imagen de un niño mirando un violín tendrá diversas respuestas: “Debiera estar practicando, pero le carga y ojalá no tuviera que hacerlo. “¿Esto te recuerda algo acerca de ti?”. “Bueno, hay muchas cosas que debo hacer y que detesto hacerlas, pero estoy obligado”. Puedo quedarme con esta respuesta por un tiempo para profundizar, o pasar a la tarjeta siguiente.

Otros tests que he usado son el Test de las Manos (Wagner, 1969), la Lista de Verificación de Experiencias Problemáticas, Versión para Adolescentes (Silverton, 1991), y el Test de los Colores de Lüscher (Lüscher, 1971).

Se ha vuelto muy popular usar un libro de tipo astrológico como *Los Signos del Zodíaco y su Carácter* (Goodman, 1971). Puedo leer una oración correspondiente a su fecha de nacimiento y determinar con el chico qué importancia tiene para él.

Arcilla

La arcilla es muy popular. A los adolescentes les gusta que se les proponga un ejercicio específico:

- ◊ Haz algo con los ojos cerrados (para ejemplos, ver *Ventanas a Nuestros Niños*).
- ◊ Hazte a ti mismo como si fueras débil y como si fueras fuerte.
- ◊ Haz una imagen de ti mismo.

Una joven que había sido violada y no quería hablar de ello, se hizo de la cintura para arriba sin darse cuenta de la implicancia de hacer su estatuilla de esta manera. Se sorprendió tanto que comenzó a hablar de su violación.

Ejercicio con juguetes

Le puedo pedir a un niño que elija un juguete de la repisa o algún objeto de la sala y que luego hable como ese juguete. Una chica de 13 años inventó una variación, sugiriendo que yo también escogiera uno y que luego cada una eligiera para la otra. Es asombroso constatar cuánto de nosotros mismos sale a la luz mediante este ejercicio proyectivo.

Se me solicitó visitar a un grupo de chicos que estaban en la unidad de adolescentes “incorregibles” de un hospital estatal. Llevé una bolsa con el tipo de juguetes que se usan en la bandeja de arena. Los diez muchachos estaban muy inquietos, moviéndose por la sala y gritándose entre sí y a su terapeuta, cuyos ruegos para hacer silencio ignoraban. Cuando vacié los juguetes al medio de la habitación, de inmediato se acercaron a observarlos. Les pedí que hicieran un círculo y escogieran un juguete para un ejercicio que realizaríamos. Lo hicieron felices y con gran estrépito. Luego hice una demostración con un juguete: “Soy un camión tolva. Ando recogiendo la basura de la gente y después la llevo a un basural, etc. ¡Ah! Tiene mucho que ver conmigo, creo. La gente me cuen-

ta sus problemas y de alguna forma nos deshacemos de ellos”. Los muchachos fueron respetuosos y permanecieron callados mientras hablaba. Enseguida pedí un voluntario, quien escogió una gran serpiente y dijo: “Soy una serpiente. La gente me tiene miedo. No les haré daño, pero creen que sí y huyen de mí gritando”. Cuando le pregunté si algo de eso le calzaba, dijo que no. Los demás empezaron a gritar: “¡Sí, le calza! ¡Asustas a la gente porque eres tan grande y negro!”. “¡Pero jamás le haría daño a nadie!”, dijo. Los otros chicos estuvieron de acuerdo en que efectivamente era así. Cada muchacho tomó su turno en una atmósfera amistosa y alegre. El terapeuta me contó que no había hecho ningún ejercicio con este grupo porque pensó que jamás funcionaría. Estaba muy asombrado y les prometió a los chicos más actividades como ésta.

Esto me hace recordar una experiencia que tuve en otro hospital para niños con enfermedades mentales, pero no incluía juguetes. Se me pidió reunirme con un grupo mixto de adolescentes, para darle algunas ideas a su terapeuta. Era un grupo bastante grande: unos 20 chicos. Repartí papel y crayones y les pedí que se dibujaran como personas débiles y como personas fuertes, siempre usando colores, líneas y formas. La mitad del grupo se negó a participar y se retiró. Los demás trabajaron diligentemente; cuando terminaron, le pedí a un voluntario que hablara de su dibujo conmigo. Jill, de 16 años, se sentó al lado mío y describió las partes de su dibujo, dando detalles de cuándo se sentía débil y cuándo se sentía fuerte. Esto lo procesamos un poco y luego le pedí al grupo que formaran parejas para compartir sus dibujos. Mientras hacían esto, los jóvenes que habían abandonado la sala fueron regresando poco a poco y escuchaban a escondidas las conversaciones. Cuando me estaba yendo, varios me preguntaron si vendría otra vez, ya que no habían hecho el dibujo y ahora estaban arrepentidos.

Títeres

A los adolescentes les fascinan los títeres. No son sólo para niños chicos. El problema es que al adolescente le avergüenza demostrar interés en los títeres, de modo que hay que introducirlos subrepticamente, aunque hay excepciones a la regla. Un chico de 15 años llegó a su sesión y se fijó en un títere tortuga que había en la mesa de centro. Lo agarró y sostuvo mientras hablábamos de su vida. De pronto yo tomé otro títere de un canasto y empecé a hablarle a la tortuga:

Oye, tortuga, ¿qué tienes en la espalda?

Es mi casa.

¿Por qué la llevas en la espalda?

Cuando me canso, me meto ahí. También cuando tengo miedo, para que nadie me vea. (*Pausa*) Y también puedo usarla para pegarle a alguien cuando lo necesito (*dándome un suave puñetazo con su mano dentro de la tortuga*).

Seguimos así durante un buen rato. Cada vez que el muchacho venía a la oficina, buscaba este títere. “¿Dónde está mi tortuga?!”; decía, metiendo la mano dentro de ella por el resto de la sesión. Definitivamente era más locuaz y comunicativo siendo su tortuga.

Los adolescentes gozan haciendo funciones de títeres, especialmente en grupos. El grupo se divide en parejas y escogen una tarjeta de un montón en que he escrito temas relacionados, por ejemplo, con asuntos que atormentan a los adolescentes, como imagen corporal, presión de pares, soledad, sentirse rechazado y excluido, sentirse diferente, etc. Los estimulo a exagerar los personajes, lo que inevitablemente provoca muchas risas.

Video

Un día llevé una cámara de video, pensando que podría grabar algunas sesiones. Pero los chicos inmediatamente decidieron usarla, de modo que se convirtió en una excelente herramienta terapéutica. A los adolescentes les encanta inventar los guiones.

El padre de Charlie lo trajo a mi oficina porque lo habían sorprendido robando en la casa de un vecino. Este chico de 15 años había tenido una niñez traumática: estuvo en un refugio durante 6 meses mientras su madre biológica decidía si quería quedarse con él (el padre era desconocido); fue adoptado por una pareja con la esperanza de que un hijo salvaría su matrimonio (no lo hizo); su padre adoptivo se mudó a otro estado y se volvió a casar; al crecer, su madre tuvo cada vez más problemas para controlarlo; fue enviado a la casa de su padre y su madrastra no estaba contenta de que este niño viviera con ellos. Durante nuestra sesión con sus padres, Charlie estuvo retraído y callado. Cuando lo vi a solas, mostró un poco más de energía y estuvo dispuesto a hacer un dibujo Casa-Árbol-Persona, pero no a decir mucho más. Todo cambió cuando llevé la cámara de video. Charlie resucitó. El primer guión que escribió y dirigió incluía una sesión de terapia donde él era el terapeuta y yo, la paciente. La cámara estaba en un trípode. Como paciente, yo era huraña y enojona. Como terapeuta, él me sermonaba. Vimos nuestra escena en el monitor y nos reímos a carcajadas. Le pregunté a Charlie si quería que lo sermonara en

nuestras sesiones. Admitió que hacía cosas malas, pero no sabía qué hacer. Le expliqué que estaba reaccionando como un niño chico, el niño chico que era, desesperado por recibir amor y llamar la atención, y básicamente satisfacer sus necesidades. Le expliqué el tipo de trabajo que yo haría para ayudarlo a sentirse mejor consigo mismo y más feliz en su vida. Estaba ansioso por empezar. Trabajar con Charlie fue una de las experiencias más gratificantes que he tenido en mi vida profesional. (Entre las técnicas proyectivas que le presenté, la cámara de video siguió siendo una de las favoritas).

Una niña de 13 años respondió a la cámara más que ante cualquier otra herramienta. Escribí una lista de preguntas en tarjetas y le dije que íbamos a hacer un “programa de entrevistas”: yo sería la anfitriona y ella, la invitada. La presenté al “público” mientras ella reía nerviosa, y luego comencé a leer las tarjetas y hacer las preguntas. Fue extremadamente receptiva y amable en sus respuestas. Empecé con preguntas simples: “¿Qué edad tienes? ¿En qué curso estás?”, y luego, al avanzar en las tarjetas, nos fuimos a lugares más profundos. “¿Podrías decirnos algunas palabras acerca de cómo te afecta el divorcio de tus padres?”. Miramos el “programa” en el monitor y volvimos a reírnos tanto que apenas se escuchaba lo que decíamos.

La bandeja de arena

Un día recibí una llamada de un joven de 21 años que había sido mi cliente a los 15. Tenía problemas con su novia y pensó que tal vez yo podría ayudarlos. Cuando entró a mi oficina, se dirigió inmediatamente a las bandejas de arena y le explicó a su novia cómo funcionaban y le describió algunas de las bandejas que había hecho. ¡Quedé boquiabierta! Recordaba que era un muchacho extremadamente “resistente” y no había pasado gran cosa y que jamás dijo mucho. Me miró y dijo: “Me encantaba hacer esas bandejas. ¡Me ayudaste tanto!”.

A los adolescentes, de todas las edades, les gustan muchísimo las bandejas de arena. Les fascinan las miniaturas. Cuando se les pide que hagan una escena, cualquiera, las chicas suelen crear un lugar idílico y pacífico. Los muchachos usan autos y motos o monstruos. Después de un rato, doy instrucciones específicas: haz un lugar seguro en una bandeja y uno inseguro en la otra; haz una escena que represente el divorcio en la familia; haz una escena de cómo te sentirías en distintas situaciones, etc.

Cuando se le pidió a Eric, de 15 años, hacer una escena del divorcio en su familia, se puso a trabajar rápidamente. Instaló dos figuras, un hombre y una mujer, en cada extremo de la bandeja. Luego colocó unas bolitas de

vidrio grandes, seguidas de bolitas más pequeñas, haciendo una especie de sendero. A un costado puso miniaturas para representar un hospital con una figura en cama y otra con muletas. Había una ambulancia detenida. Eric dijo: “Estas figuras son mi mamá y mi papá. Las bolitas grandes son los grandes problemas que tuvimos, pero ahora se están resolviendo, así que puse bolitas más pequeñas. Yo soy el paciente en la cama, ya que el asunto me enfermó; pero ahora ando con muletas, porque se está solucionando, aunque todavía no estoy del todo bien. La ambulancia me llevó al hospital y está lista para llevar a cualquiera que la necesite”.

Lo hermoso de este trabajo es que es tan agradable y un gran apoyo para expresar material doloroso. Eric fue capaz de expresar sus sentimientos de un modo que habría sido imposible sólo con palabras.

Explorar polaridades

El adolescente está plagado de polaridades. Por dentro se siente de una manera y por fuera se presenta de otra. Quiere ser independiente, pero teme perder el apoyo que necesita de sus padres. Tiene sentimientos encontrados sobre muchas cosas y le cuesta tomar decisiones.

La técnica de la silla vacía suele ser considerada “Terapia Gestalt”. Desde luego, nosotros sabemos que se trata de una mera técnica, y es ridículo pensar que abarca toda la teoría, filosofía y práctica de la Terapia Gestalt.

La experiencia de la silla es una técnica muy útil que le permite al terapeuta ayudar a su cliente a poner las cosas en perspectiva. Una cliente de 16 años me dijo que tenía la oportunidad de participar en una película. Había actuado en varios comerciales cortos, pero para poder estar en el filme, tendría que dejar el colegio y tomar clases particulares. Su sueño era actuar en una película y aquí estaba su oportunidad. Al mismo tiempo, le gustaba el colegio, tenía muchos amigos y detestaba la idea de perderse su último año. Se sentía paralizada por este dilema. Le pedí que se sentara en una silla y me hablara acerca de aceptar el filme. “Esta parte tuya desea esto más que nada en el mundo”. Después de haber expresado plenamente su deseo de estar en la película, le pedí que se sentara en una silla que estaba al frente y hablara únicamente acerca de permanecer en el colegio. Pronto ambas partes estaban conversando mientras ella se cambiaba de una silla a la otra. Finalmente se quedó callada. Esperé. “¿Sabes?, me encantaría estar en la película, pero tendré otras oportunidades para hacerlo. Tengo una sola oportunidad de cursar mi último año y graduarme, así que eso haré”. Sintió un gran alivio y se marchó más liviana.

Yo le había explicado que nunca es fácil elegir cuando ambas alternativas tienen ventajas. “Si detestaras el colegio, la decisión habría sido fácil”, dije.

El ejercicio del perro de arriba/perro de abajo es similar y también puede hacerse con dos sillas. Otro cliente tenía que terminar un importante trabajo escrito y entregarlo al día siguiente. Pero había llegado de visita su abuela y toda la familia saldría a cenar para celebrar la ocasión. “¡Quiero ir y estar con todos! Pero sé que debería quedarme en casa y hacer mi trabajo. ¡Ojalá no lo hubiera dejado para último minuto!”, se lamentó. Para mí, la palabra “debería” es una bandera roja, ya que implica un mensaje introyectado que probablemente fomentaría resentimiento y tal vez parálisis, e interferiría con escribir un buen trabajo. Le expliqué que el perro de arriba es aquella parte nuestra que nos dice qué hacer. Por lo general, es severo y crítico y jamás está satisfecho. Su opuesto es el perro de abajo. Esta parte responde al perro de arriba siendo fastidioso, rebelde o quejumbroso. Por muy fuerte que sea el perro de arriba, el perro de abajo generalmente gana, ya que nos inmoviliza.

Le pedí a mi cliente que se sentara en una silla como perro de arriba y le hablara a sí mismo en la otra silla.

“¡Eres malo por no haber hecho tu trabajo antes! Más vale que te esfuerces, o si no, tendrás pésima nota. No debieras pensar en hacer ninguna otra cosa”. Sentado en la otra silla como perro de abajo, dijo: “¡No lo puedo hacer! ¡Lo detesto! No me importa si me va mal. No lo voy a hacer. Quiero estar con mi abuelita y el resto de la familia. Van a estar divirtiéndose y comiendo cosas ricas, y yo estaré solo y sin comer nada. De todos modos, estoy demasiado confundido y cansado para pensar sobre eso”. Hicimos varias rondas de esto y finalmente le pedí que se sentara en una tercera silla y me dijera qué quería hacer *él*. Después de un par de minutos en silencio, dijo (calmado): “¿Sabes?, mi abuelita no viene muy seguido y yo la quiero muchísimo. Esta cena es una ocasión especial. Saldré a comer con ellos, y cuando vuelva, haré el trabajo aunque tenga que estar despierto toda la noche”. Y así lo hizo.

Libros de cuentos

A mis clientes adolescentes les he leído libros para preescolares. Digo, por ejemplo: “Tengo este súper libro que me encantó y quiero leértelo para ver qué piensas”. Les he leído *Una Pesadilla en mi Armario* (Mayer, 1968), *Donde Viven los Monstruos* (Sendak, 1963) y *Alexander y el Día Terrible, Horrible, Espantoso, Horrroso* (Viorst, 1972). Los libros generan grandiosas respuestas sobre sus propios sueños, rabia y días malos. Hay muchos libros maravillosos

como estos. Yo me utilizo a mí misma como prueba, es decir, si a mí me gusta, lo más probable es que a mis clientes también. A veces simplemente digo: “Necesito tu opinión sobre este libro”.

Sherry, de 14 años, había pasado muchos años en casas de acogida y ahora una familia la había adoptado. Jamás hablaba de sus años en hogares de acogida. Alguien de uno de mis programas de entrenamiento me envió un libro escrito por él sobre la adopción temporal (Smith, Rothenbury y Campbell, *I Can't Live With Mum and Dad Anymore* [Ya no puedo vivir con mami ni papi], 1996). El libro, escrito desde el punto de vista de un niño pequeño, está ilustrado con figuras hechas con líneas o trazos sencillos. Aborda, de una manera vívida e interesante, temas como el abandono, la soledad y la confusión. Le pregunté casualmente a Sherry si quería verlo y darme una opinión sobre él. Comencé a leerle y me sugirió que nos turnáramos en la lectura. Al final, con lágrimas en los ojos, dijo: “¡Ah!, este tipo [el autor] tiene que haber estado en un hogar de acogida. ¡Sabe de lo que está hablando!” En las sesiones siguientes, Sherry me contó sobre sus propias experiencias, muchas veces pidiéndome que volviéramos a mirar este libro.

Cartas de sanación, cartas Oh

Hay muchas tarjetas interesantes en el mercado que ofrecen maravillosas oportunidades proyectivas. Las cartas de *La Rueda Medicinal* (Sams y Carson, 1988) son imágenes de animales de Norteamérica desde la perspectiva de los indígenas nativos. Les he pedido a algunos niños que elijan una carta que les recuerde cómo eran ellos antes, cómo se ven ahora y cómo les gustaría ser. Usé estas cartas con la familia de un chico de 15 años. El padre le comentó a su hijo: “Nunca pensé que te sentías así”.

Existen muchos mazos con imágenes tales como las cartas *Oh* (Eos Interactive Cards, Victoria, BC, Canadá). Todas tienen maravillosas imágenes de lugares, gente y cosas por el estilo, e incluyen instrucciones y sugerencias de uso. Son tan fascinantes que cautivan rápido a los adolescentes. A veces hacemos una continuación de la historia usando las cartas, o escogemos una al azar, contamos una historia sobre ella y luego conversamos acerca de cómo podría aplicarse a nosotros mismos. Por supuesto, uno puede hacer cartas con fotos de revistas; sin embargo, las cartas *Oh* son tan atractivas que vale la pena comprarlas.

Listas de verificación

Cuando un adolescente es retraído y no responde, las listas de verificación parecen sacarlo de su ensimismamiento. Coloco la lista, como la *Lista de Verificación de Experiencias Problemáticas, Versión para Adolescentes* (Silverton, 1991), en una pizarra de corcho y le digo al adolescente que haré algunas afirmaciones y que él sólo debe decir “Verdadero” o “Falso” o “Sí” o “No”. El papel en la pizarra tiene algo que parece poner distancia entre el chico y yo, lo cual crea suficiente seguridad como para que en general piense cuidadosamente sus respuestas. Algunas afirmaciones son: “Le caigo mal a mi profesora”, “Mis papás me dicen cosas hirientes”, “Mis amigos hacen cosas para las cuales no estoy preparado”, etc. Las afirmaciones se dividen en grupos que representan la escuela, preocupaciones por el sexo opuesto, pares, metas familiares, crisis, educación, recreación y muchos otros. El terapeuta puede limitar las afirmaciones a su criterio. El único grupo que no sale en esta lista son las preocupaciones físicas, que aparecían en la antigua *Lista de Verificación de Problemas* (Mooney, 1951). La respuesta “A veces” es perfectamente aceptable. Por lo general no hurgo en ninguna afirmación hasta una sesión posterior. Puedo decir: “Dijiste ‘Sí’ a la afirmación ‘Me enoja frecuentemente’. ¿Podrías contarme algo más al respecto?: ¿qué tipos de cosas te hacen enojar?”.

Otras técnicas

He mencionado algunas técnicas y materiales que he utilizado con adolescentes. De ninguna manera se trata de una lista exhaustiva. A continuación, una breve lista de otras excelentes técnicas para adolescentes de toda edad:

En una sesión familiar, pida a cada persona que califique a su familia en una escala de 1 a 100% y luego pregunte qué le falta para obtener un 100%.

Pregunte: si pudiera cambiar una sola cosa en su vida, ¿qué sería esa cosa?

Para ideas para hacer listas, vea *List Your Self: Listmaking as the Way to Self-Discovery* (Lístese usted mismo: la confección de listas como camino al autodescubrimiento) (Segalove y Velick, 1996). A veces hago que el cliente me dicte la lista, y otras le pido que haga la lista en casa.

Mark McConville, en su libro *Adolescencia: El Self Emergente y la Psicoterapia*, describe el uso del tablero de dardos. Algunos excelentes juegos tera-

peúuticos para adolescentes son: *Your Life Story* (La historia de tu vida), *Likes and Gripes* (Gustos y quejas), *The Ungame*. Siempre hay que andar buscando juegos atractivos.

A muchos adolescentes les he enseñado autohipnosis y la respuesta digital ideomotora.

Hacer *collages* es muy popular.

La técnica del garabato aparece descrita en detalle en *Ventanas a Nuestros Niños*. A los adolescentes les gusta mucho este ejercicio, porque los dibujos salen como caricaturas. Un chico de 16 años descubrió en su dibujo una persona en moto. Contó una breve historia sobre el hombre en la moto y su libertad. Reconoció tener ese deseo y estaba completamente entusiasmado con su dibujo.

Con los adolescentes utilizo muchos ejercicios de fantasías seguidos de dibujos. Dos muy interesantes son *La Casa de Empeños* y *La Barca en la Tormenta*.

La Casa de Empeños (breve ejercicio de relajación seguido de un toque de gong): “Imagina que estás en una máquina del tiempo que te llevará a la Edad Media. Después de aterrizar, sales y ves una calle de adoquines con mucha gente y tiendas de todo tipo. Te fijas en un negocio interesante con artículos inusuales en la vitrina y entras a lo que resulta ser una Casa de Empeños. El propietario te saluda con amabilidad y te invita a echar un vistazo. Se da cuenta que eres de otra época y te ofrece regalarte lo que quieras. Hay piedras muy hermosas, cajas extrañas, instrumentos, joyas y estatuillas —muchas cosas que se ven maravillosas. Finalmente escoges algo. Pronto debes irte y regresas a la máquina del tiempo y llegas hasta acá. Quiero que dibujes el objeto que elegiste y cualquier otra cosa que quieras incluir”.

La Barca en la Tormenta (después del ejercicio de relajación): “Eres una barca, o tal vez un barco. Puedes ser cualquier tipo de embarcación: una canoa, un velero, un trasatlántico, un submarino. Estás en una masa de agua: un océano, un lago, un río, cualquier tipo de agua. Vas navegando feliz cuando de repente se desata una tormenta terrible. La lluvia cae torrencialmente, el viento aúlla, hay relámpagos y truenos —es una tormenta enorme, furiosa. ¿Qué te ocurre a ti? Me gustaría que te dibujaras antes, durante y después de la tormenta. Pero si quieres, dibújate sólo antes y después”.

Este es un dibujo maravillosamente orientado al proceso, vale decir, considera cómo uno maneja el conflicto y el caos. Un chico de 14 años se dibujó con varios amigos en una canoa. Después de la tormenta, todos estaban en el agua sujetándose de la canoa. Dijo: “Estamos agarrados con desesperación. Si nos soltamos, nos ahogamos”. Y antes de poder responderle, agregó: “Así me siento en mi vida. No sé cómo voy a sobrevivir al divorcio de mis padres”.

Trabajo de autocuidado

Quisiera describir una última técnica que yo llamo trabajo de autocuidado. Ya lo hice en detalle en el Capítulo 2, pero me gustaría enfatizar su uso. La mayoría de nosotros tenemos muchas partes que no nos gustan y que ojalá pudiéramos cambiar o eliminar. Los adolescentes en particular se sienten así, aunque lo nieguen. A continuación, un ejemplo de este trabajo:

Le pedí a Jill cerrar los ojos y pensar en una parte de sí misma que no le agradara. Dije: “Puede que sean varias, pero escoge una. Ahora me gustaría que dibujaras esa parte; la puedes hacer tan divertida y estrambótica como quieras”. Cuando terminó, le pedí que escribiera el nombre de esta parte en el papel. Escribió “La Parte Engañosa”.

Paso 1 Cuéntame sobre esta parte tuya: “Esta es mi parte que miente y roba dinero de la cartera de mi mamá”.

Paso 2 Sé la parte. “Yo soy esta parte y robo y miento. Sé que está mal, pero no puedo evitarlo. Me enoja tanto a veces y me siento mejor cuando hago estas cosas”.

Paso 3 Háblale a la parte. Jill, ¿qué piensas respecto a esta parte? “¡¡La odio!! Sólo empeora las cosas y me meto en tantos problemas. ¡¡Me gustaría matarla!!”. Dile eso a la parte. Jill, mirando el dibujo: “¡Te odio! ¡Me metes en puros problemas!”. (Nota: esta respuesta es la más común, y también sana. Ahora la niña está expresando energía en vez de guardársela).

Paso 4 En este caso, le pedí a Jill que me contara cuánto tiempo había estado esta parte con ella. “Más o menos desde los 5 años”. (Su actual familia adoptó a Jill a esa edad). Háblame sobre tener 5 años. Jill responde: “Bueno, llegué a vivir con esta familia cuando tenía 5 años”.

Conversamos un rato acerca de cómo fue esto para ella. Estaba asustada y extrañaba a la madre sustituta con la cual vivía desde que fue separada de su madre biológica, a quien apenas recordaba.

Le digo a Jill que en esa época, cuando fue adoptada y se sentía asustada y carente, tomaba cosas para sentirse mejor. Es como si la pequeña de 5 años aún estuviera viva dentro de ella. Necesita decirle a la niñita que ella la quiere incluso cuando toma cosas, y entiende por qué lo hace.

Le pido a Jill que haga un dibujo rápido de su yo de 5 años y le diga estas cosas. Digo: “Durante toda esta semana, cada vez que robes algo, dile a la

niñita que la quieres aun cuando haga eso, y que vas a descubrir cómo hacer que se sienta mejor y no se meta en problemas”. Jill dijo que esto le parecía un poco extraño, pero que lo intentaría. De hecho, no robó ni mintió en toda la semana. Cuando volvió, pasamos toda la sesión haciendo una lista de lo que podría hacer para sentirse mejor cuando se sintiera rechazada. Algunas de sus ideas fueron: darse un baño de espuma, llamar a una amiga, escuchar música, escribirme una carta, dibujar un arco iris. Nos divertimos mucho planteando ideas atractivas para ella. Le pedí que hiciera una de estas cosas todos los días, aun cuando se sintiera bien, y que me contara sobre ello a la semana siguiente. Es importante que los niños sepan que pueden hacer cosas que les agraden sin tener que esperar que otra persona las haga. La clave es hacerlas en forma consciente.

Regresión

Los niños suelen ponerse regresivos en mi oficina. Lo considero positivo. He visto a preadolescentes y niños más pequeños hacer esto, actuando como bebés o participando en juegos para niños mucho más chicos que ellos. Estos niños nunca han tenido la oportunidad de realizar libremente estas actividades y parecen sentirse seguros al punto de satisfacer sus necesidades en nuestra sesión. Jill no fue la excepción. Un día me anunció que quería jugar al almacén. Con entusiasmo colocó varios objetos y juguetes de la sala en la mesa redonda que usábamos para la arcilla y los dibujos. Le puso precio a todo en papelitos autoadhesivos. Yo tenía una caja registradora para preescolares que llenó con dinero de juguete. Me pasó algo de dinero y me dijo que yo sería su primer cliente. Actué en forma exagerada, tomando y examinando las cosas, exclamando embelesada y finalmente comprando algo. Jill rió de gusto todo el rato. Cuando se acabó el tiempo, ordenamos todo y, al irse, me susurró: “Me encantó hacer eso. Pero no le cuentes a nadie, ¿ya?”.



CAPÍTULO 6

Pérdida y duelo

La terapia gestalt es una disciplina ideal para trabajar con niños apenados por un duelo o una pérdida dolorosa, ya que es direccional y focalizadora. Si el niño que ha sufrido una pérdida es relativamente equilibrado, la terapia puede ser bastante breve. En situaciones de mayor duración, las sesiones se transforman en una especie de danza: a veces conduce el niño y otras, el terapeuta. En el trabajo breve, por lo general el terapeuta se convierte en el conductor. Debe evaluar qué va a satisfacer mejor las necesidades terapéuticas del niño, a fin de brindar la mejor experiencia posible en las sesiones, considerando el nivel de desarrollo, capacidad, receptividad y nivel de resistencia del niño. El terapeuta no debe ser autoritario ni traspasar los límites del niño; debe andar con cautela y no tener expectativas.

Antes de realizar el trabajo con niños en duelo, el terapeuta debe comprender los temas involucrados en la pérdida y el dolor.

Etapas del duelo

Elisabeth Kubler-Ross (1973) postuló cinco etapas relacionadas con la reacción a la muerte de un ser querido: negación y aislamiento, rabia, negociación, depresión y, finalmente, aceptación. La mayoría de los terapeutas han generalizado estas etapas para dar cabida a muchos tipos de situaciones de pérdida. Lenore Terr, en su excelente libro *Too Scared to Cry* ([Demasiado asustados para gritar] 1990), analiza el proceso de duelo descrito por John Bowlby en *Attachment, Separation, and Loss* ([Vínculo, separación y pérdida afectivos] 1973-1983) como cuatro fases que se relacionan especialmente con los niños: negación, protesta, desesperación y resolución. Terr sostiene que los niños pueden quedarse pegados en cualquiera de estas fases por largos períodos de tiempo. El terapeuta no puede presionar al cliente para que supere cualquiera de estas etapas. Sin embargo, a medida que se tratan los temas específicos, empieza a haber movimiento.

Temas y problemas

Cuando un niño sufre una pérdida, hay numerosos posibles temas involucrados y el terapeuta debe estar consciente de ellos. Algunos de estos temas incluyen: confusión, abandono, pérdida de sí mismo, culpa, miedo, pérdida de control, sentimientos de traición, sentir la necesidad de cuidar a los padres, sentimientos inexpressados de tristeza, rabia, vergüenza e ideas equivocadas. El terapeuta debe evaluar los problemas que aquejan al niño, para darle un enfoque a la terapia. Ciertos temas son especialmente frecuentes en distintos niveles de desarrollo. Por ejemplo, un niño de 4 años que pierde a uno de sus padres, se sentirá responsable de esa pérdida, ya que es básicamente un individuo egocéntrico. En general, se puede suponer que todos los niños se preocupan con la mayoría de los temas mencionados.

Tipos de pérdidas

A lo largo de su desarrollo, los niños sufren muchos tipos de pérdidas que los afectan profundamente: pérdida de un juguete favorito, un amigo, un barrio, un profesor querido, una mascota, un progenitor por divorcio o separación, y la pérdida derivada de algún tipo de daño físico. Sin duda que la muerte de uno de los padres, hermano, amigo o abuelo es una pérdida traumática. A medida que los niños crecen, la acumulación de dichas pérdidas, sin una expresión adecuada del dolor, causa estragos en el desarrollo normal. No es inusual que el niño presente síntomas y conductas preocupantes a los meses, o incluso años, después de una pérdida determinada. Desde luego que el niño tiene la capacidad de atravesar en forma natural por el proceso de duelo. Sin embargo, por lo general ha introyectado muchos mensajes respecto a las expresiones necesarias para este trabajo: no está bien llorar. Ciertamente no está bien enojarse por la pérdida. El niño se siente responsable del bienestar de los adultos en su vida. Puede que guarde el secreto temor de ser el responsable por la pérdida. En resumen, el niño necesita mucho apoyo y orientación para atravesar por el proceso de duelo. Cuando se estimula el proceso y se aborda cualquier tema que impide su duelo, el niño responde rápidamente.

Trabajo breve

Junto con la tarea de ayudar a los niños en el proceso de duelo, se suele presentar el mandato del terapeuta de hacerlo rápido, a menudo una tarea aparentemente imposible cuando se trabaja con niños. Puede que el terapeuta se sienta

presionado para conseguir resultados rápidamente. Esta presión puede ser un perjuicio para su trabajo y el terapeuta debe encontrar una manera de librarse de esta carga y confiar en el proceso, aunque no tenga éxito. Cuando el niño que ha sufrido la pérdida ha estado funcionando bien antes de ésta y parece tener un fuerte sentido de sí mismo con buen apoyo del ambiente, bastan unas cuantas sesiones para ayudarlo a superar su dolor. Además, si el terapeuta puede sentir una hebra de relación y el niño puede mantener el contacto al trabajar con el terapeuta, se pueden lograr buenos resultados. El contacto debe evaluarse periódicamente, ya que el niño se aislará, interrumpirá el contacto, si el trabajo se torna demasiado intenso para él —si carece del autoapoyo para enfrentar la tarea del momento. El terapeuta debe tener muy presente este fenómeno y, cuando ocurra, aceptar esta resistencia y tal vez sugerir que el tiempo restante se destine a una actividad menos amenazante, como un juego elegido por el niño.

Cuando la relación y el contacto son prevalentes, el terapeuta debe tomar algunas determinaciones que calzarán mejor con el modelo de trabajo breve. A pesar de las metas que pueda tener el terapeuta, debe estar alerta para evitar las expectativas. Él establecerá el marco de trabajo para cada sesión, presentará la actividad, pero anticipar resultados es el caldo de cultivo para el fracaso. Todos los niños son muy sensibles a las expectativas que puedan existir; esta actitud puede afectar y empañar seriamente la sesión. Las expectativas presentan una dinámica que se convierte en una parte viva del encuentro. El terapeuta debe adoptar una postura existencial: lo que vaya a ocurrir, ocurrirá.

En el trabajo breve, hay que considerar varios puntos que pueden ser de gran utilidad:

1. Ver la situación como una “intervención en crisis”. Decirle al niño que sólo tenemos algunas sesiones para mejorar las cosas.
2. Considerar el número de sesiones que hay y planificar lo que uno hará (sin esperar que ocurra lo planeado). Por ejemplo, la primera sesión sería para establecer la relación, tratando de conocer al niño, realizando actividades no amenazantes y haciéndolo sentir seguro. Cuando el terapeuta es respetuoso, genuino, coherente, está contactado y acepta al niño tal como se presenta, se establecerá una relación y seguridad.
3. No involucrarse con el niño. A menudo, al trabajar la pérdida de un niño, el terapeuta puede sentir que debe cuidarlo, hacer que las cosas mejoren, emocionarse, sentir tal lástima por el niño que le permite hacer lo que quiera, incluso traspasando límites. Si el terapeuta no puede mantener sus

propios límites y hacer que el niño los respete, el chico se confunde y angustia.

4. Enumerar los temas relacionados con este niño en particular y establecer prioridades. Ir directo al meollo de los problemas y sentimientos. (En la próxima sección se dan ejemplos). Dependiendo de la edad del niño, el terapeuta puede compartir algunos de estos temas con él, dándole la oportunidad de decidir en qué quiere trabajar.
5. Si es posible, incluir a los padres en algunas de las sesiones. Explicarles el proceso del trabajo. Evaluar el nivel de comunicación con respecto a la pérdida. Por ejemplo, un niño cuyo padre perdió su empleo, sentía que debía alegrar a sus padres, tranquilizarse y ver el lado positivo de las cosas, eliminando totalmente sus temores. Se presentaron otros síntomas, como baja en el rendimiento escolar e incapacidad para concentrarse. En las sesiones familiares reconoció estar aterrado por el futuro de la familia. Los padres admitieron que jamás mostraban sus propios temores, y mucho menos los discutían con el niño, pensando que sería perjudicial para él. Cuando empezaron a conversar sobre sus sentimientos, los síntomas del niño desaparecieron.
6. La terapia con niños es intermitente. Por lo general, el alta es temporal. En cada nivel de desarrollo surgen nuevos problemas. El niño sólo puede trabajar en su nivel específico de desarrollo. Los padres deben entender esto.
7. Ser claro y honesto con el niño acerca de la razón por la cual va a terapia con uno. Incluso un niño muy pequeño puede entender si el terapeuta usa un lenguaje apropiado a su desarrollo.

Ejemplos de casos

A continuación, relatos resumidos de trabajo breve con niños en duelo.

Caso N° 1

Jack, de 12 años, perdió a su madre con cáncer cuando tenía 7. Sus padres habían estado divorciados un tiempo y su papá se había vuelto a casar. Jack tenía una buena relación con sus padres, quienes compartían su custodia, le iba bien en el colegio, tenía amigos y parecía bastante adaptado a la vida en general. Cuando falleció su madre, se fue a vivir con su papá y su madrastra, a quien quería mucho. Su padre contó que Jack no había tenido ningún problema por la muerte de su mamá.

Cuando le pregunté cómo había manejado su dolor, el padre se percató de que, aparte de un breve llanto al principio, no había manifestado mayor cosa.

A su edad actual, 12 años, una edad crucial de desarrollo, aparecieron varios síntomas. Sus notas empezaron a bajar, prefería quedarse en casa antes que salir a jugar con sus amigos, se alteraba cuando su papá no estaba en casa y comenzó a tener problemas para dormir. Sus padres no asociaban sus síntomas con la muerte de su mamá hace cinco años. Sin embargo, este evento traumático me pareció una bandera roja, especialmente porque los padres dijeron que Jack manejó “tan bien” el fallecimiento de su madre.

1ª sesión

Jack vino con sus padres a la primera sesión. Ahí conocí la “historia” del chico y las preocupaciones de los padres. Es importante que el niño esté presente en esta primera sesión para que sepa de qué conversamos. Jack quiso trabajar en dormir mejor, porque se consideraba algo atleta y admitió sentirse demasiado cansado como para hacer cualquier cosa, supuestamente por falta de horas de sueño.

2ª sesión

Evalué la capacidad de Jack para establecer una relación y observé sus habilidades de contacto. Era brillante, amistoso, se relacionó rápidamente conmigo y se veía contactado. Parecía un buen candidato para un trabajo breve.

Esta sesión fue principalmente para ayudarlo a sentirse cómodo y fomentar la relación. Luego de conversar un poco, le pedí que dibujara un lugar seguro —un lugar donde se sintiera seguro. Dibujó una escena de campamento y me contó lo bien que lo pasaba cuando salía a acampar con su padre y su madrastra. Me dijo que le gustaba estar y hacer cosas con ellos y que las típicas tensiones del mundo no interferían. Hice una lista de algunas de estas tensiones que Jack me dictó. La sesión terminó con un juego de Uno, elegido por Jack entre varios juegos fáciles y entretenidos.

3ª sesión

Le pedí a Jack que cerrara los ojos, pensara en su madre y viera qué recuerdo surgía. Le pedí que lo dibujara o simplemente lo comentara. Dijo tener muy pocos recuerdos de su madre, pero empezó a dibujar una escena en la playa. Cuando terminó, comentó que recordaba paseos a la playa con ella. Le pedí que le diera voz al niño de la escena e inmediatamente empezó a dialogar con él: “¿Qué estás haciendo?”, y Jack, pese a su resistencia inicial ante una pregunta tan tonta, respondió: “Estoy construyendo un castillo de arena”. Animé a Jack a dialogar con su madre en la imagen siendo el niño. Al concluir este ejercicio, un sonriente Jack declaró: “Fue divertido”. Nuevamente la sesión terminó con un juego de Uno.

4ª sesión

Sobre la mesa había dos tablas con arcilla, un mazo de goma y otras herramientas. Mientras Jack y yo jugábamos con la arcilla, le pedí casualmente que me hablara más de su madre y de cosas que recordara de ella. La arcilla tiene la poderosa cualidad de brindar una nutritiva experiencia sensorial y además estimular la expresión. Jack se sorprendió porque en realidad tenía muchos recuerdos. Le dije que yo creía que sus problemas para dormir y separarse de su papá estaban relacionados con la pérdida de su madre a los 7 años. Esta información lo asombró y asustó. Le pedí que hiciera con arcilla una figura de un niño de 7 años y que imaginara cómo era para este niño perder a su madre. De nuevo le pedí a Jack que fuera la voz de este pequeño y dialogara con él. Lo animé para que “inventara” lo que diría el niño.

<i>Terapeuta:</i>	¿Tuviste miedo cuando se enfermó tu mamá?
<i>Jack:</i>	Cuando se fue al hospital, me dio mucho miedo.
<i>Terapeuta:</i>	¡Claro! Eso es muy terrible para un niño chico.

Para su gran sorpresa, Jack proporcionó mucha información a mis preguntas formuladas casualmente. Le dije que los niños de esa edad tienen dificultad con las pérdidas y necesitan que los ayuden a superar las etapas del duelo. Jack se fascinó con las distintas etapas y empezaron a brotarle otros recuerdos de esa época. “¡Recuerdo que me enfurecí cuando mi papá me dijo que ella había muerto! Estaba seguro de que

me estaba mintiendo, y salí corriendo de la habitación y no le hablé más. Supongo que eso es como la negación. Mi papá parecía estar enojado conmigo por eso. Supongo que no sabía sobre las etapas”. Y Jack habló de su rabia que al parecer lo metía en muchos problemas, así que la reprimió, suponiendo que era un muy mal chico por sentir tal emoción. Le puse al frente un pelotón de arcilla y lo invité a golpearlo con el mazo de goma. Lo hizo con gran entusiasmo. Cuando le pedí que le pusiera palabras a su golpeteo, se levantó y aporreó la arcilla con una fuerza tremenda. Empezó a llorar, mientras gritaba: “¿Por qué me abandonaste?!", obviamente dirigiéndose a su madre. Dije palabras de aliento como: “Sí, ¡díselo a ella!”. Sabía que si me quedaba callada, él se daría cuenta súbitamente de lo que estaba haciendo y dejaría de hacerlo. Jack continuó por un rato y finalmente se sentó. De inmediato lo elogíé por ser capaz de permitir que saliera su rabia. Hice una figurita a la que llamé “Jack de 7 años”.

Terapeuta: Jack, este es tu yo de 7 años. Imagina que pudieras retroceder en una máquina del tiempo y hablarle. ¿Qué le dirías?

Jack: No sé.

Terapeuta: Intenta decirle: lamento que hayas perdido a tu madre.

Jack: Ya. Lamento que hayas perdido a tu madre. Eres tan chico y la necesitas. No es justo.

Con mis sugerencias y estímulo, Jack siguió hablando en la misma línea.

Terapeuta: Jack, ese niñito vive dentro de ti. Ha estado callado por un tiempo, pero ahora que tienes 12 años y puedes hacer muchas cosas, creo que ha estado tratando de llamar tu atención. Pienso que se ha quedado pegado en esa edad porque jamás expresó ni supo lo que sentía. Ahora te necesita. Cuando sientes miedo cuando tu padre no está en casa, en realidad es él quien cree que le puede pasar algo a su papá. En realidad es él quien te impide dormir bien. Pero ahora te tiene a ti y desde luego que jamás lo abandonarás, porque es parte de ti. Ahora te necesita. Así que durante toda esta se-

mana, cuando te vayas a dormir, quiero que le hables y le digas que nunca lo abandonarás y que es un niño muy bueno. Y tal vez podrías contarle un cuento.

Jack: Mi mamá me contaba cuentos.

Terapeuta: Ahora tú puedes hacerlo. Eres bueno para este tipo de cosas, así que inténtalo. ¡Esta es tu tarea para la semana!

Jack no quiso hacer este ejercicio en mi oficina, pero aceptó hacerlo en su casa.

5ª sesión

Jack comentó que estaba durmiendo mejor, pero aún no estupendo. Le pedí que cerrara los ojos, se imaginara acostado de noche y me contara sus sentimientos. Dijo que aún sentía algo de miedo, pero no estaba seguro de qué se trataba. Le pedí que dibujara el temor, usando colores, líneas, curvas y formas.

Jack: Así me siento. Muchas líneas y círculos extraños, principalmente negros. Creo que tengo miedo de que se muera mi papá, como dijiste la semana pasada.

Terapeuta: Nunca se sabe qué le ocurrirá a una persona en el futuro, pero cuando un niño pierde a alguien cercano, en especial la mamá, naturalmente empieza a pensar que eso le ocurrirá a otro ser querido, especialmente su papá. Debes hacerle saber al niño dentro de ti que está bien tener miedo —que tú lo entiendes. Aquí está (dibujando una figura con trazos sencillos), díselo.

Jack: Sí, está bien tener miedo.

Terapeuta: ¿Tú crees eso?

Jack: Bueno, está bien que *él* tenga miedo. No creo que *yo* deba tener miedo.

Terapeuta: Por eso te estoy pidiendo que hables con él. Pienso que si le das permiso para tener miedo, tú no tendrás tanto miedo.

Jack: Bueno. Puedes tener miedo. Es natural.

Terapeuta: Recuérdale que estás con él y jamás lo abandonarás, y que tú sabes hacer muchas cosas que él no puede hacer.

Jack practicó esto por un rato.

6ª sesión

Jack contó que se quedó dormido antes de terminar de hablar con su yo de 7 años y que olvidó preocuparse por su papá. Estaba demasiado atareado.

Le recordé a Jack que de vez en cuando añoraría a su mamá y que debía permitírsele, y quizás hacer algo bueno para su yo de 7 años.

7ª sesión

En esta última sesión participaron Jack y sus padres. Conversamos un poco sobre lo que Jack había aprendido. Estaba ansioso por enseñarles, especialmente acerca de las etapas.

Un mes después tuvimos una sesión de seguimiento. Todo anduvo bien.

Este trabajo se realizó en siete sesiones en total, incluyendo la última.

La primera sesión incluyó a la familia. En las dos siguientes se estableció una relación y se brindó una base para focalizarse en la muerte de la madre de Jack. Supuse que ésta era la causa de sus síntomas actuales, en particular debido a su trastorno en el apego. Los temas que surgieron espontáneamente fueron temor al abandono, rabia y tristeza. Es importante y eficaz aprender a nutrir el yo y adquirir destrezas para cuidarlo.

Caso N° 2

Susan, de 10 años, perdió a su padre por suicidio. Sus padres habían estado divorciados desde que ella, la menor de tres hijas, era bebé. Su papá había estado muy involucrado en su vida y ella era muy cercana a él. Se acordó que viviría un año con él, y justo antes de mudarse, se suicidó. La madre la trajo a terapia seis meses después, al observar el deterioro de su conducta en agresivos arrebatos de ira, y su profesora se había quejado de que no hacía sus tareas y se había puesto muy peleadora. Es común que los padres traigan a terapia a un hijo después de una pérdida traumática como ésta, cuando han transcurrido algunos meses y los síntomas surgen y se aceleran.

1ª sesión

La primera sesión se realizó con la hija y la madre. Ésta informó que desde la muerte del padre, Susan ha tenido dificultades en el colegio y su relación se ha deteriorado. Dijo: “Las cosas están empeorando y no mejorando, como pensé que serían con el tiempo”. En esta sesión, Susan estuvo muy retraída y no participó. Le solicité a la madre que fuera a la sala de espera, y luego le pedí a Susan que dibujara una casa, un árbol y una persona en una misma hoja de papel. Susan pareció aliviada al no tener que hablar y trabajó diligentemente.

Terapeuta: Susan, en realidad este es un test, pero no lo estoy usando de esa manera: lo estoy utilizando para conocerme mejor. Me dice algunas cosas sobre ti y tengo que comprobarlas contigo para ver si el test está bien.

Susan: ¿Qué te dice?

Terapeuta: Bueno, para empezar, me dice que te guardas muchas cosas.

Susan: Es cierto. ¿Y cómo lo sabes?

Terapeuta: Tu casa tiene ventanas muy pequeñas con persianas oscuras, y a veces, cuando alguien dibuja ventanas así, podría significar eso.

Susan: (mostrando interés) ¿Y qué más te dice?

Terapeuta: También podría indicar que te guardas mucha rabia porque tal vez no sabes cómo sacarla. ¿Eso te calza? La persona se ve como enojada.

Susan: ¡Sí!

Terapeuta: ¿Ves cómo la casa está inclinada? Quizás no te sientes muy segura de nada en este momento. Y la niña está en esta esquina alejada de la casa, así que tal vez no sabes dónde perteneces.

Susan: (en voz muy baja) Es cierto.

Vi lágrimas en los ojos de Susan y le dije suavemente que intentaríamos solucionar juntas estas cosas en las sesiones. Anoté cada hallazgo al reverso de la hoja de Susan y se los leí. Escuchó atentamente. Luego sugerí que termináramos la sesión con un juego. Escogió *Connect-4*; la relación parecía estar prendiendo.

2ª sesión

Le pedí a Susan que hiciera a su familia en arcilla. Hizo a sus dos hermanas y a su madre. Cuando le pedí que incluyera a su padre, se negó. “Ya no está aquí”. Entonces hice apresuradamente una figura. Dije: “Este es tu papá. Estará acá”. Coloqué la figura en la esquina más distante de la tabla para arcilla.

- Terapeuta:* Me gustaría que le dijeras algo a cada persona.
Susan: (a la hermana mayor) Yo no te importo nada. Siempre estás saliendo con tus amigas.
(a la hermana del medio) Ojalá no te burlaras de mí.
(a la madre) Ojalá no tuvieras que trabajar tanto y pudieras estar más en casa.
Terapeuta: Ahora dile algo a tu papá.
Susan: No quiero.
Terapeuta: Bueno. No lo hagas si no quieres. Susan, a veces cuando un papá o mamá se suicida, los hijos se sienten culpables y les da vergüenza decirlo. Me pregunto si eso te pasa ti.
Susan: ¿Otros niños también sienten esas cosas?
Terapeuta: ¡Sí, son sentimientos muy comunes!
Susan: No sé lo que hice, pero yo debía mudarme con él y entonces él va y se mata. Creí que estaba contento de que me fuera con él. Y no quiero que nadie lo sepa. Sabrán que fue por mí.
Terapeuta: Es doloroso para ti sentir esas cosas. Lo lamento.

Susan asintió con la cabeza y se cerró. Esto fue obvio por su falta de contacto, su postura corporal y menor energía. Sugerí que dejáramos de hablar y jugáramos *Connect-4* una vez más. Se le iluminó la cara y se puso a jugar con renovada energía. Le dije que en la próxima sesión, su mamá estaría con nosotras.

3ª sesión

En la tercera sesión, con la madre, le pedí a cada una que hiciera algo que las enojase. Susan observó a su mamá dibujar y luego finalmente comenzó a trabajar en su propio dibujo. La madre dibujó un incidente ocurrido en su lugar de trabajo y conversó un poco al respecto.

Susan: No hice lo que me pediste. Sólo dibujé a mi familia.
Terapeuta: Bueno. Veo que no dibujaste a tu papá. Haz un circulito para él aquí en la esquina. Susan, dile a cada miembro de tu familia algo que te da rabia o te desagrada que hagan.

Susan accedió, pero de nuevo se negó a hablarle a la figura del padre.

Terapeuta: (a la madre) Me pregunto si estarías dispuesta a hablarle a tu ex marido que está acá. Para Susan, es doloroso hacerlo. Dile cualquier cosa que quieras.

La madre inmediatamente empezó a expresarle su intensa rabia por haberse matado, ocasionándole tanta pena y dolor a sus hijas, especialmente a Susan, y dejándola como única responsable de las tres niñas.

Susan empezó a llorar y dijo que también estaba enojada y que ella tenía toda la culpa. Le pedí que le dijera esto a la figura del padre. La madre quedó helada y le aseguró enfáticamente que no era así, que su papá tenía problemas económicos y que probablemente por eso lo hizo, y que la quería mucho. Pero fue demasiado para él.

Susan siguió llorando mientras su madre la abrazaba.

4ª sesión

Le sugerí a que Susan que dibujara algo que le gustaba hacer con su padre. Dibujó una piscina y habló sobre lo bien que lo pasaban nadando juntos. Luego me preguntó si podía hacer una bandeja de arena y empezó a crear una escena de cementerio, anunciando que una de las tumbas pertenecía a su padre.

Terapeuta: Susan, me gustaría que le hablaras a la tumba de tu papá.

Susan: Papi, espero que estés feliz donde estás. Te echo mucho de menos. Lamento que las cosas fueran difíciles para ti.

Terapeuta: ¿Podrías decirle que lo quieres?

Susan: ¡Sí! Papi, te quiero (*larga pausa*). Adiós.
(a la terapeuta) ¿Nos queda tiempo para jugar?

5ª sesión

Susan y yo tuvimos una sesión más. Su madre no pudo asistir, pero envió una nota diciendo que las conductas inapropiadas de su hija habían desaparecido. Le pregunté a Susan qué le gustaría hacer en su sesión de despedida y eligió la arcilla. Hizo una torta de cumpleaños con velitas de mondadientes y me contó feliz que pronto sería el cumpleaños de su papá y quería tenerle lista la torta.

Este trabajo tomó cinco sesiones. En este caso, como con Jack, la relación se estableció rápidamente y Susan respondió muy bien a pesar de su resistencia inicial. El tema de su responsabilidad por la muerte de su padre se disipó rápidamente. Se expresó la rabia y la tristeza. Llamé a la madre para decirle que Susan trabajó en la pérdida de su padre en su actual nivel de desarrollo, pero que en posteriores niveles de desarrollo podrían surgir sentimientos más profundos relacionados con temas que en este momento ella no podía abordar, por carecer de autoapoyo.

Caso N° 3

Jimmy, de 6 años, fue traído por su padre. Su hermana, dos años menor, murió en un accidente automovilístico en que los padres y Jimmy habían sufrido heridas leves. El papá dijo que Jimmy parecía estar funcionando bien, pero sentía que necesitaba ayuda para enfrentar la muerte de su hermana, ya que nunca se refería a ella. La madre, extremadamente afectada y funcionando apenas, estaba en tratamiento psiquiátrico. Supuse que Jimmy tenía miedo de mostrar su pena por temor al abandono —debía ser fuerte para su mamá. Además, el padre me contó que los niños se llevaban muy bien, jugaban juntos todo el tiempo, pero a Jimmy le encantaba molestar a su hermana, a veces le pegaba y parecía disfrutar cuando la hacía llorar. Jimmy, que todavía está en un nivel egocéntrico de desarrollo, probablemente se siente culpable de su muerte, en particular debido a su conducta con ella. Sentí que esto último, más su temor a perder el amor y la atención de su madre, parecían ser prioridades para nuestro trabajo.

1ª sesión

Mientras el padre conversaba conmigo, Jimmy se negó a hablar y se sentó ante la bandeja de arena, deslizando las manos sobre ella. Por su postura corporal, me di cuenta de que estaba escuchando atentamente.

Le pedí al padre que esperara en el recibo, después de preguntarle a Jimmy si estaba de acuerdo. Asintió con la cabeza, aún dándome la espalda. Le pedí que mirara las repisas con miniaturas, invitándolo a ponerlas en la arena para crear una escena. Procedió a colocar todos los árboles que encontró, y bajo uno de ellos, puso un conejo muy pequeño. “Listo”, dijo.

- Terapeuta:* Jimmy, ¿podrías hablarme de tu escena?
Jimmy: Es un bosque con muchos árboles.
Terapeuta: ¿Y ese conejito?
Jimmy: Se está escondiendo debajo de ese árbol.
Terapeuta: Me gustaría conversar con él. ¿Podrías hacer su voz, como si fuera un títere?
Jimmy: Bueno.
Terapeuta: Conejo, ¿qué estás haciendo?
Jimmy: Me estoy escondiendo.
Terapeuta: ¿De qué te estás escondiendo?
Jimmy: A veces los animales grandes se comen a los conejos. Me estoy escondiendo de ellos.
Terapeuta: Tienes un buen escondite; ¡apenas te veo! ¿Te sientes seguro?
Jimmy: No, todavía estoy asustado.
Terapeuta: ¿Hay alguien por ahí que te pueda ayudar?
Jimmy: (en voz muy baja, el cuerpo encogido) No.
Terapeuta: Eso debe ser duro para ti.
Jimmy: Sí, claro.

A esas alturas, le dije a Jimmy que podíamos jugar durante los últimos cinco minutos de la sesión. Le pregunté si estaba de acuerdo en que fotografiara su escena; no guardamos los objetos, para poder observarla. Accedió de inmediato.

2ª sesión

Jimmy entró preguntando si podía crear otra escena en la arena y se puso a hacer exactamente la misma que la semana anterior, salvo que colocó otro conejo cerca del primero. Dijo: “Ahora el conejo tiene a alguien que le ayude”. Supuse que estaba reconociendo la ayuda que podría recibir de mí.

Terapeuta: Jimmy, siento mucho que hayas perdido a tu hermana. Me encantaría que la dibujaras, así podría hacerme una idea de cómo era.

Jimmy dibujó con entusiasmo a su hermana, y mientras lo hacía, fue explicando su color de pelo y ojos, la ropa que llevaba y otros detalles.

Terapeuta: Jimmy, voy a hacer una lista de algunas de las cosas que tu hermana y tú hacían juntos. Dime alguna.

Jimmy: Bueno, coloreábamos ilustraciones de un libro suyo. Jugábamos al Capitán Garfio y Peter Pan (yo era el Capitán Garfio). Hacíamos construcciones con cubos. Ella sólo tenía 4 años y yo debía enseñarle a hacer las cosas.

Terapeuta: Sé que eras un buen hermano mayor. Los hermanos mayores a veces también hacen rabiar a sus hermanas. ¿Tú hacías eso? Yo sé que mi hijo molestaba a su hermanita y ella llegaba llorando donde mí. Ahora son adultos y buenos amigos. Apuesto a que Julie y tú habrían sido muy buenos amigos cuando grandes.

Jimmy: ¿Tu hijo hacía rabiar a su hermana? ¡Sí! ¡Yo molestaba mucho a Julie! No me costaba nada hacerla llorar. A veces ella también me molestaba y yo le pegaba. Entonces se ponía a llorar y salía corriendo donde mi mamá, que se enojaba conmigo. La verdad es que la quería.

Terapeuta: Apuesto a que la echas mucho de menos.

Jimmy: (asintiendo con la cabeza y con lágrimas en los ojos).

Ofrecí hacerle una función de títeres. En la primera escena, dos animales títeres —un perro y un gato— están jugando y el perro empieza a llamar al gato con nombres ridículos. El gato se pone a llorar. En la segunda escena, un animal más grande, un águila, le dice al perro que ha habido un accidente y el gato está muerto. El perro se pone a llorar, diciendo que no pretendía molestarlo. El águila le asegura que no murió por eso. En la tercera escena, el perro le dice al águila cuán triste está porque el gato ha muerto. El águila lo abraza.

Jimmy observó atentamente esta sencilla función y de inmediato

preguntó si él también podía hacerlo. En su función, que resultó más comprometida, el perro le contaba al águila que le había pegado al gato y a veces era malo, y el águila le aseguraba repetidamente que estas acciones no habían sido la causa de su muerte.

Al terminar la sesión, Jimmy exclamó: “¡Me encantó esta función de títeres!”.

3ª sesión

Le pregunté a Jimmy si creía que su madre estaba muy enojada con él, ya que estaba tan indispuesta. Jimmy se puso a llorar. Debido a su nivel de desarrollo, era lógico que sintiera que el intenso dolor de su mamá era por su culpa.

Terapeuta: Jimmy, yo creo que tu mamá está enferma por la enorme tristeza de haber perdido a Julie. No creo que esté enojada contigo en absoluto. ¿Aceptas que invite a tu papá a la sesión para hablar de esto?

Jimmy asiente con la cabeza. Le pedí que le hablara a su papá sobre esta idea suya de que su mamá está enojada con él. Me mira y le pregunto si yo le puedo contar. Asiente con la cabeza enérgicamente. Al padre le horroriza esta idea y, con mucha emoción, le dice cuánto lo aman su mamá y él. Jimmy se sienta en las rodillas de su papá y solloza.

4ª sesión

Jimmy me cuenta que su madre parece estar un poco mejor: esta mañana sonrió y lo abrazó. Supuse que el papá conversó con la mamá sobre la última sesión. Le pido a Jimmy que haga a su hermana en arcilla y le hable. Le dice a la figura que la extraña mucho, lamenta muchísimo que haya muerto y pensará mucho en ella. Luego, espontáneamente, toma la figura, la besa y le dice adiós. “Quiero jugar Blockhead [trocitos de madera para armar torres] antes de irme hoy”.

En realidad, ésta fue la última sesión. Su padre llamó y dijo que sentía que Jimmy no necesitaba más sesiones. Le recomendé estar atento a posibles nuevos síntomas, ya que no tocamos muchos temas que podrían afectarle. Desde el punto de vista del desarrollo, quizás Jimmy había expresado todo lo que

era capaz de manejar en ese momento, y cuando estuviera más fuerte, tal vez habría que trabajar en los otros asuntos.

Caso N° 4

Otra situación involucraba a una niña de 9 años cuya madre había sufrido abusos físicos por parte del padre; finalmente lograron escapar a otra ciudad, donde perdieron todo contacto con él. La niña se había puesto huraña, abusiva y agresiva con su hermana menor y la madre. Ésta me advirtió que sólo podrían asistir a cinco o seis sesiones. Basándome en experiencias previas con situaciones similares, pensé que la niña podía tener sentimientos en conflicto que involucraran la pérdida de su padre y rabia con la madre por separarla de él y de sus amigas, su colegio y su casa.

1ª sesión

Mientras la madre hablaba, Sally se veía bastante angustiada en su silla, con los hombros encorvados y los labios fruncidos. A ella dirigí mis preguntas “de entrada”: “¿Duermes bien? ¿Tienes pesadillas a veces? ¿Cómo es tu colegio aquí?”, etc. Sally respondió de buena gana, visiblemente relajada, y luego preguntó para qué eran todos los juguetes y cosas que había en la sala. Le expliqué que, junto con los dibujos, la arcilla y las bandejas de arena, se usaban para ayudar a los niños a expresar lo que estaba ocurriendo dentro de ellos, en vez de simplemente tener que hablar. La madre estuvo muy nerviosa en esta sesión y parecía ansiosa por irse. Le pedí que esperara en el recibo mientras Sally y yo nos conocíamos.

Animé a Sally para que recorriera la sala y mirara todo lo que había. Le atrajo la casa de muñecas y se puso a ordenar los muebles. Después de un rato, sugerí que escogiera una familia que viviría en esa casa. Eligió una madre, un padre, un niño pequeño y una niña de edad mediana, y los colocó en distintas partes de la casa. Dije que la familia se veía agradable y feliz. Sally estuvo de acuerdo, pero de pronto perdió su energía y entusiasmo por la casa de muñecas. Sugerí que jugáramos a algo, y ella, reanudando el contacto, escogió *Uno*.

Cuando un niño repentinamente pierde interés en una tarea, interrumpe el contacto cuando había buena energía en la actividad, por lo general eso indica la existencia de algo que lo ha hecho cerrarse. Parecía

evidente que la “familia feliz” en la casa de muñecas tocó una herida en Sally.

Este tipo de cerramiento en realidad es un evento positivo en el proceso terapéutico, porque muestra que justo detrás de esta resistencia están surgiendo sentimientos.

Dado que la madre había sido clara respecto al número de sesiones, tracé un programa para la terapia, siempre consciente de que las expectativas resultarían odiosas. Mi plan para Sally consistió en lo siguiente.

En la próxima sesión, yo presentaría un modo no amenazante de expresión como la técnica del garabato, que es entretenida y fácil y puede conducir a importantes proyecciones. En la tercera sesión, podría pedirle a Sally que hiciera en arcilla figuras de su familia, incluyendo a su padre, y que dialogara con cada una de ellas. Yo podría ayudarle a focalizarse en la rabia, culpa y tristeza por la pérdida de su padre y su hogar. En la cuarta sesión, mediante el dibujo o la pintura, yo podría incorporar todos estos sentimientos, incluyendo, tal vez, la confusión de Sally sobre sus sentimientos en general. Así los distintos sentimientos se hacen más explícitos, facilitando el trabajar en ellos. Además, si hubiera tiempo, se podrían usar los instrumentos de percusión para “tocar” los sentimientos, generando una agradable atmósfera de cuidado en torno a estas emociones. En la quinta sesión, le sugeriría a Sally hacer una escena de su vida en la bandeja de arena, y finalmente, en la última sesión, me reuniría con Sally y su madre y le daría a ésta sugerencias para ayudar a su hija a expresar adecuadamente sus sentimientos y mejorar su aptitud para comunicarse.

A continuación, un resumen de lo que realmente ocurrió.

2ª sesión

Introduce la técnica del garabato, pidiéndole a Sally que hiciera un garabato y descubriera en éste una imagen para colorear. Sally pareció disfrutar esta tarea y encontró una gata grande rodeada de árboles. Contó la siguiente historia sobre la gata: “Había una vez una gata que se perdió. Iba camino a casa luego de visitar a un amigo y se perdió. Había tomado un atajo por el bosque y ahora estaba perdida. No sabía dónde estaba o cuál camino seguir para llegar a casa. Se hizo de noche y escuchaba toda clase de ruidos y se asustó muchísimo”.

- Terapeuta:* ¿Y luego qué ocurrió?
- Sally:* Se cansó mucho, se acurrucó bajo un árbol y se durmió.
- Terapeuta:* ¿Qué pasó cuando despertó?
- Sally:* En la mañana, la gata reconoció dónde estaba y se fue corriendo a su casa. La familia estaba muy contenta de verla y le hicieron cariño y le dieron su comida. Fin.
- Terapeuta:* ¡Qué buena historia! Sally, ¿hay algo de tu cuento que calce contigo y con tu vida?
- Sally:* No sé (*larga pausa*). Bueno, quizás no sé dónde está la casa en que vivíamos.
- Terapeuta:* Cuéntame más.

Sally empieza a describir la casa en que vivía, su barrio, colegio, amigos. Se veía muy animada mientras hacía esto, observándome con atención (¿para ver mi reacción?). Me di cuenta de que Sally no podía hablar de estas cosas en su hogar, ya que probablemente su madre se alteraba mucho ante la sola mención de su casa antigua. En los últimos diez minutos de la sesión, decidí introducir instrumentos, y las dos tocamos, con mucha alegría, felices, tristes, locas, solitarias y especialmente furiosas.

3ª sesión

Puse la arcilla, las tablas y herramientas. Nos sentamos a jugar con la arcilla, y luego de un rato, le pedí a Sally que hiciera a su familia en arcilla. Desoyó mi indicación y se puso a modelar distintos tipos de comida. Abandoné mi plan y me uní a ella, fingiendo comer los alimentos. Sally se reía de mi teatral goce. Entre bocado y bocado, hice figuras toscas de su familia: la madre, la hermana y el padre, a quien puse un poco alejado del resto.

- Terapeuta:* Sally, por favor, quiero que le digas algo a cada persona que está aquí —quizás algo que te gusta de ellas, algo que no te gusta o sencillamente cualquier cosa que quieras decirles.
- Sally:* (*a la hermana*) A veces me gusta jugar contigo. No me gusta que tomes mis cosas. (*A la mamá [larga pausa]*) Me gusta mucho que juegues conmigo. (*A la terapeuta*) Ella siempre está trabajando y cansada.

- Terapeuta:* Tal vez eso le podrías decir que no te gusta.
Sally: Ya. No me gusta que siempre estés trabajando y cansada y que ya no tengas mucho tiempo para jugar conmigo.
Terapeuta: Ahora dile algo a tu padre.
Sally: No quiero hablar con él ahora.

Dicho esto, Sally tomó el mazo de goma y empezó a golpear un montón de arcilla.

- Terapeuta:* Sally, muéstrame cuán fuerte puedes pegarle a la arcilla. Párate si quieres.

Sally empieza a golpear la arcilla con todas sus fuerzas, sujetando el combo con ambas manos.

- Terapeuta:* ¿Qué estás pensando, Sally, mientras haces eso?
Sally: Nada.
Terapeuta: Apuesto a que hay muchas cosas en tu vida que te dan rabia. Pégale a la arcilla —no es necesario que me digas cuáles son esas cosas.

Sally sigue golpeando la arcilla a medida que la animo. Termina la sesión y ambas limpiamos y ordenamos.

4ª sesión

La madre me dice que sólo puede haber una sesión más, porque se cambió de trabajo y no puede traer a su hija después de esta sesión. Le ruego que acompañe a Sally durante la última sesión y accede de mala gana.

Sintiéndome desesperada por la falta de tiempo, decidí ofrecerle a Sally una función de títeres. Ésta consiste en tres escenas, con la esperanza de tocar algunos de los temas relacionados con la situación de Sally. En la primera escena, el títere mamá está cantando: “Estoy preparando la cena, estoy preparando la cena”. El títere papá entra gritando: “¿Qué hay de comida? ¡Tengo hambre! Espero que esté lista”. La mamá responde: “Estará muy pronto, querido. En unos minutos más”. El papá grita: “¡La quiero ahora!”, y le pega a la mamá en la cabeza. Desde su lugar

como espectadora, Sally murmura: “Así tal cual es mi vida”. No respondiendo y cambio la escena. Ahora hay dos títeres de peluche conversando, un mono y un perro. El mono (más pequeño que el perro) dice: “¿Viste cómo el papá le pegó de nuevo a la mamá? Ojalá no lo hiciera. Me da miedo”. El perro responde: “Sí. A mí también me asusta. Me enfurece que haga eso. ¡Por qué tiene que lastimar a la mamá de esa manera!”. El mono: “Debes decirle que deje de hacerlo. Después de todo, eres el mayor. Tú le puedes decir. Tal vez escuche si sabe cómo nos sentimos”. El perro está de acuerdo y lo intentará. En la escena siguiente, el perro llama al papá, quien dice: “Sí, hijo, ¿qué pasa?”. Con gran dificultad y emoción, el perro dice: “Papi, debes dejar de pegarle a la mami. Me asusto mucho, y mi hermanito también. Él cree que es porque a veces se porta mal. Y a mí, papá, ¡¡me da rabia que hagas eso!!”. El papá se hace el ofendido, negando todo al principio, pero finalmente dice: “Supongo que sí pierdo el control. Trataré de no hacerlo más. No quiero que tu hermano y tú me tengan miedo. Ustedes son buenos niños, sin una pizca de maldad”. “Gracias, papá”, dice el perro, y se abrazan.

Con esto terminó la función y Sally de inmediato preguntó si ella también podía hacerlo. Repitió la función agregando sus propias palabras. Le ofrecí hacer otra función en lo que quedaba de la sesión. Esta vez el perro llama a su mamá y dice: “Mami, tengo que decirte algo, pero no te enojés”. Ella responde: “Mi amor, puedes contarme lo que quieras”. El perro dice: “Bueno. Echo de menos a mi papi”. La madre se pone muy nerviosa. “¡¡Tú sabes que no podemos verlo!!”. El perro rápidamente dice: “Yo sé que no podemos verlo. Sólo quería contarte que me gustaría verlo y que lo extraño”. La madre calla por unos segundos y luego dice: “Yo sé que lo echas de menos. Después de todo, fue un buen padre para ti. Tal vez puedas verlo luego de un tiempo”. “Gracias, mami. Sólo quería contártelo”. Y se abrazan.

Sally también quedó encantada con esta pequeña función.

Yo estaba consciente de que Sally jamás podría haberle hablado a su padre acerca de su rabia, pero ella quería al menos sacar a la luz los sentimientos que podía estar sintiendo.

5ª sesión

En la última sesión con Sally y su mamá, Sally quiso ofrecerle ambas funciones. Le advertí a la madre que quizás no le gustara el contenido, pero que era importante entender que Sally había ocultado sentimientos que podían ser la causa de su conducta, y que expresarlos al menos a través de la fantasía era muy aliviador y sanador para ella. Sally hizo las funciones con gran entusiasmo y la madre aplaudió generosamente mientras se secaba las lágrimas de los ojos. Conversamos un poco sobre la necesidad de que Sally expresara sus sentimientos y su madre la escuchara sin enjuiciar.

Al cabo de un mes, llamé a la madre y me contó que Sally estaba mucho más calmada y afable, ya no era agresiva y en general le iba muy bien. La madre, que también se veía más tranquila, me agradeció efusivamente. Le recomendé estar atenta a nuevos síntomas a medida que Sally llegara a nuevas etapas de desarrollo.

Con frecuencia he usado funciones de títeres, como las utilizadas con Sally y Jimmy, especialmente en situaciones en que al niño le cuesta mucho expresar sus sentimientos. A los niños les fascinan esas funciones y son muy comprensivos si no resultan “perfectas”. Se pueden dramatizar temas significativos en escenas simples y los mensajes metafóricos son bastante poderosos. Parecen llegarle al niño a un nivel muy profundo.

En este capítulo he intentado ofrecer algunos métodos eficaces para trabajar con niños, en pocas sesiones, los temas de la pérdida y el duelo. Estos métodos se basan en la teoría, filosofía y práctica de la Terapia Gestalt. Las técnicas proyectivas utilizadas (dibujos, arcilla, fantasía, cuentos, escenas en la bandeja de arena, música y títeres) permiten que los niños expresen sus sentimientos más profundos de una manera no amenazante y a menudo entretenida. El terapeuta debe comprender los miles de temas relacionados con la pérdida traumática, y determinar en cuáles es más importante focalizarse. Debe hacer esto en forma gradual, aunque el tiempo escasee, para permitirle al niño sentirse seguro y revelar lentamente aquellas partes más profundas de sí mismo. El terapeuta debe tener cuidado de no importunar o presionar al niño para que haga o exprese algo a lo cual él se resiste. Esta resistencia generalmente indica que el niño no tiene suficiente autoapoyo como para trabajar en el material presentado; pero, aunque se disponga de poco tiempo, hay que respetar

la resistencia. Aun cuando el terapeuta tenga metas y planes, las expectativas pueden resultar tóxicas. El terapeuta debe ser infinitamente sensible al niño.

Un requisito esencial para cualquier trabajo es establecer una hebra de relación. Esta relación crecerá con cada sesión. El contacto, como se describe en este capítulo, debe estar presente cada vez y el terapeuta debe estar atento a cualquier interrupción en el contacto, por lo general evidente cuando el niño pierde energía, su cuerpo está laxo, sus ojos se ponen vidriosos, o no responde a las preguntas o peticiones del terapeuta. Es inútil que éste trate de ignorar esta evidencia de que el niño no está plenamente presente en el encuentro. Si necesita retraerse del contacto, se le debe dar tiempo para hacerlo. Es responsabilidad del terapeuta estar plenamente contactado con el niño, a pesar de la incapacidad de éste para hacerlo. El terapeuta recibe al niño con respeto, sin importar cómo presente su yo, sin esperar una respuesta en particular. Debe ser suave, auténtico y respetuoso, sin involucrarse o ser confluyente con el niño.

En el trabajo breve, pueden surgir o hacerse obvios para el terapeuta muchos otros temas que piden atención a gritos. Si el mandato es por terapia breve, hay que establecer y respetar prioridades. Si se obtienen buenos resultados, es decir, si el niño parece haber cerrado algunas cosas con respecto a la pérdida, el trabajo puede considerarse exitoso. Lo que el niño vivencia en estas pocas sesiones, suele extenderse a otras áreas de su vida.

Los niños no saben cómo vivir el duelo y a menudo se confunden ante sus distintos sentimientos. Las metáforas que surgen de las técnicas proyectivas ofrecen una distancia segura a los niños y permiten que el terapeuta los ayude suavemente a reconocer los sentimientos adecuados. Mediante esta aceptación, el niño puede atravesar el proceso de duelo. Los terapeutas que trabajan con niños son privilegiados, pues tienen la oportunidad de ayudarlos a aliviar las dificultades en sus vidas.

CAPÍTULO 7

Ayudar a niños y adolescentes a ser cuidadosos consigo mismos

Hace algún tiempo descubrí que independientemente del buen trabajo que hiciera con mis clientes, algo faltaba: ayudarlos a cuidar el yo. A pesar de fortalecer el sí mismo, de completar asuntos inconclusos, expresar sentimientos bloqueados, en particular la rabia, la persona seguía con una especie de vacío. El autocuidado llena ese vacío.

En esta sociedad estresante, los niños desarrollan muchas ideas erradas sobre sí mismos en su camino a la adultez. Estos mensajes negativos contaminan cada parte de su vida. Su sentido del yo se daña y fragmenta y, en el fondo, se sienten despreciables, indignos y solos. Por ejemplo, los niños que han sufrido abusos, acoso o agresiones sexuales, los que padecen enfermedades crónicas o han vivido algún tipo de trauma, los que tienen padres alcohólicos, los que han sido abandonados, son especialmente susceptibles a las percepciones distorsionadas del yo y de cómo ser en el mundo. Para arreglárselas y sobrevivir, estos niños reprimen, inhiben, bloquean y frecuentemente apagan aspectos del yo.

Pese a la etiología de estos introyectos negativos, tengo claro que el niño es quien debe cambiarlos. Hagan lo que hagan los padres, o la sociedad en general, por aliviar las circunstancias que pueden haber causado estas pautas de ideas destructivas, ellas no desaparecen. De alguna manera persisten —a veces enterrándose, sólo para brotar más adelante.

Aprender a cuidarse es el paso final y esencial para ayudar al cliente a trabajar en esos poderosos mensajes negativos que suelen debilitar y minar nuestra energía y fuerza vital.

Los introyectos son mensajes negativos sobre nosotros mismos que absorbemos en la niñez. Desde el punto de vista del desarrollo, los niños pequeños son incapaces de evaluar los mensajes que reciben de sus padres y luego del mundo externo. Creen todo lo que escuchan, o imaginan haber escuchado, abierta o encubiertamente, acerca de sí mismos. Cognitivamente, son incapaces de evaluar estos mensajes: “Esto me calza. Esto definitivamente no tiene

nada que ver conmigo”. Estos mensajes son transmitidos por palabras, sonidos, gestos, lenguaje corporal, conductas, como también por malas interpretaciones debidas al nivel de desarrollo del niño. A temprana edad empezamos a determinar quiénes somos y cómo deberíamos ser en el mundo para satisfacer nuestras necesidades. En otras palabras, a muy temprana edad desarrollamos un sistema de creencias acerca de nosotros mismos y de cómo funcionar en el mundo, ¡y nos lo llevamos a la adultez!

Yo sabía que si lograba ayudar a los niños a enfrentar, manejar y quizás incluso cambiar sus mensajes negativos sobre sí mismos, mejorarían enormemente su crecimiento y desarrollo sanos. Tuve gran éxito al experimentar con maneras de hacer esto con muchos de mis clientes adultos, y así motivada intenté introducir este proceso con mis clientes niños y adolescentes. Para mi consternación, descubrí que a menos que el niño estuviera preparado para este paso del proceso terapéutico, no podría integrar el concepto. Descubrí que el niño necesita cierta dosis de autoapoyo —fortaleza interna— para entrar en el proceso de autocuidado. Entonces, cuando descubría, por ensayo y error, que un niño no estaba preparado, me centraba en otros aspectos dentro del viaje terapéutico: mejorar las funciones de contacto, aumentar la conciencia corporal, intensificar la conciencia del yo, ayudar al niño a expresar sentimientos bloqueados, ocultos, brindar experiencias que fomentan la sensación de dominio —todo dentro del contexto de nuestra propia relación Yo/Tú contactada. Y entonces, cuando sentía que el niño había alcanzado un mayor nivel de apoyo dentro de sí mismo, empezábamos a focalizarnos en el tema del autocuidado.

La antesala para volverse cuidadoso consigo mismo —aceptante, bondadoso, amoroso con el yo— es trabajar en esos introyectos negativos que mencioné. A medida que los niños empiezan a reconocer, aceptar, respetar y expresar sus sentimientos, comienzan a vivenciar un sentido mucho más fuerte de sí mismos y de su dignidad. Sólo *entonces* podemos empezar a examinar algunas de sus ideas erradas sobre sí mismos.

Ayudar a los niños a expresar sus sentimientos es crucial para su desarrollo sano. Todos los bebés, sin importar su medio cultural, expresan sentimientos a través de sonidos, gestos, expresión facial y, a medida que crecen, el lenguaje. Inhibir los sentimientos es una experiencia aprendida que conduce a malos sentimientos del yo. Algunos niños aprenden a inhibir sus sentimientos, en especial la rabia, a tan temprana edad que no tienen recuerdos de haberlos sentido, ni palabras para describirlos, ni destrezas para expresarlos. Estos niños han llegado a la temprana conclusión de que son seres indignos. Cada niño

con un trastorno emocional tiene dañado su sentido del yo, lo que a su vez afecta al buen contacto con los demás. En el fondo, siente que algo le falta, de alguna manera es distinto, está solo, algo anda mal. Se siente culpable —aunque en apariencia y defensivamente quizás culpe a los demás— e imagina que es malo, ha hecho algo malo, no es suficientemente bueno, no es bastante inteligente. El niño pequeño no tiene la capacidad cognitiva para reconocer que esos mensajes son tóxicos y deben ser rechazados. Si el niño sufre un trauma, se sentirá culpable de ese trauma. Desde el punto de vista del desarrollo, el niño no ha terminado la tarea de separación, y por lo tanto, es incapaz de entender cognitiva y emocionalmente que de ninguna manera es el causante de su herida, dolor, pérdida o agresión.

Incluso los mensajes positivos a veces pueden hacer daño, porque el ser del niño tampoco asimila que le pertenecen a él. Si un padre dice: “¡Eres tan maravillosa!” , una parte incrédula de la niña dice: “No es cierto. No soy tan buena. Hice una maldad la semana pasada”. Y así se produce fragmentación en lugar de integración. A una parte de la niña le gusta escuchar que es maravillosa, pero la parte incrédula reclama. El adolescente o adulto que jamás ha experimentado la integración de esos mensajes positivos, suele decir: “Me siento falso” o “Nadie conoce mi verdadero yo”. Los padres deben aprender a expresar su aprecio de maneras muy específicas, como: “Me gustó cómo limpiaste la cocina”, “Me gustan los colores de tu dibujo”, “Me gusta la blusa que llevas puesta”, etc. Estas afirmaciones claras fortalecen el sentido de sí mismo del niño.

Al trabajar con un niño, debo ayudarlo a que recuerde, recupere, renueve y fortalezca aquello que tenía cuando llegó al mundo. Debo ofrecerle muchas experiencias para despertar sus sentidos, para que vuelva a usar su cuerpo con alegría y energía, para conectarlo con sus sentimientos y para que sienta y conozca su fortaleza. Debo ayudarlo a usar su intelecto junto con el lenguaje, para que declare quién es y quién no es, sus necesidades, deseos, gustos, pensamientos, ideas. A medida que va fortaleciendo su sentido del yo dentro de la relación terapéutica, podemos comenzar a enfrentar sus introyectos negativos. Para un niño es muy difícil admitir abiertamente: “Soy malo”, “Soy nefasto”, “No me gusta como soy”. Por lo general defiende afanosamente el pequeño vestigio del yo que pueda sentir. He descubierto que los niños tienen un yo crítico muy desarrollado (en general, bien oculto de sus padres). Suelen ser mejores para criticarse que sus padres. Esta postura enjuiciadora es extremadamente perjudicial para un desarrollo sano. Puede que el niño se diga: “De-

bería esforzarme más”, sintiendo y sabiendo que la realización de este deseo está fuera de sus posibilidades y comprensión. Así, la voluntad de “ser mejor” o “esforzarse más” sirve para aumentar su desesperación. No puedo dejar de enfatizar cómo cada experiencia negativa, cada trauma, grande o pequeño, pasa la cuenta no sólo en términos de sentimientos inexpressados, sino también de sentirse culpable.

Debido a la intensa fuerza vital y empuje del niño para sobrevivir y crecer, como también a la continua cruzada del organismo en pos del equilibrio, el niño manifestará muchas conductas inapropiadas y desarrollará síntomas problemáticos para superar estos sentimientos reprimidos y la pérdida del yo. Estas conductas y síntomas se convierten en *nuevas* causas para el odio y menosprecio que el niño siente hacia sí mismo.

Cuando el niño o adolescente es capaz de reconocer y admitir la existencia de sentimientos malos acerca de sí mismo, podemos embarcarnos en su viaje de autocuidado.

En mi trabajo utilizo muchas técnicas proyectivas, expresivas y creativas tales como la fantasía dirigida, artes gráficas, *collage*, arcilla, narración, títeres, bandeja de arena, dramatización, experiencias sensoriales, movimiento corporal, música, la cámara y más. Estas técnicas son importantes formas para ayudar a los niños a expresar lo que permanece oculto y encerrado y a sentir y fortalecer partes del yo perdidas, interrumpidas e inhibidas. Son especialmente útiles para aislar y tratar introyectos negativos y fomentar el trabajo de autocuidado.

Al leer estos ejemplos de trabajo de autocuidado, quizás se sientan decepcionados por su sencillez y forma casi mecánica. Sólo puedo asegurarles que este tipo de trabajo es necesario y eficaz. Los graves efectos del trauma y los introyectos negativos en los niños parecieran ameritar un trabajo intenso y drástico. Pero *con los niños, el trabajo se realiza en segmentos muy pequeños*. El terapeuta infantil debe tener presente varios requisitos esenciales para el trabajo:

1. La relación es la esencia de todo trabajo terapéutico.
2. El contacto entre el terapeuta y el niño debe ser palpable en cada sesión.
3. El clínico debe conocer el nivel psicológico, emocional, intelectual y de desarrollo de su cliente. El terapeuta es quien debe determinar estos niveles y estar presente con el niño respetuosamente, con aceptación y sin expectativas, siguiendo su nivel y ritmo.
4. El terapeuta debe aceptar la resistencia del niño. Cuando la energía decae, cuando el niño se retrae del contacto, se está comunicando de esta manera:

“Esto es lo único que puedo hacer ahora, no aguanto más. No tengo apoyo ni energía interna para más”. El terapeuta debe respetar esta postura y armarse de paciencia.

Los siguientes ejemplos les darán una idea de la naturaleza del trabajo de autocuidado. Es casi imposible enseñar el proceso de este trabajo de una manera literal y didáctica, aunque verán que sí parece presentarse una especie de secuencia. Ésta es sólo una guía; no debe considerarse como una lista mecánica de instrucciones a seguir. A pesar de que puedo fundamentar teóricamente lo que hago, mi trabajo está guiado por mi intuición, mi corazón y mis tripas. El trabajo más eficaz con los niños se hace de esta manera. Entramos juntos a un espacio donde estamos en plena comunión: estamos *con* el otro. Nos entendemos mutuamente; nos sentimos comprendidos por el otro; aceptamos y respetamos al otro. Al dirigir el trabajo, me guío por el niño en todo momento, siempre respetando sus límites. Observo cómo fluye su energía. Si está presente, bailo con ella; si está ausente, sé que debo esperar o detenerme. Hemos cambiado todos los nombres y ciertos hechos en los ejemplos, para proteger la privacidad de los involucrados.

Ejemplo N° 1

Jenny, de 9 años, me cuenta una historia a partir de su garabato que ella llama: “Una Niña Chascona”. Escribo el cuento a medida que dicta y luego se lo leo. Pregunto: “¿Te calza de alguna manera?”. Responde: “Bueno, no me gusta *mi* pelo”. Le pido que dibuje cómo percibe su pelo. Dibuja una cara grande con pelo castaño muy desordenado. Pregunto: “¿Cómo te gustaría que fuera tu pelo?”. Dibuja una cara con pelo rubio largo y hermoso. “Ojalá tuviera el pelo así”, dice, con un hondo suspiro. “Jenny, si pudieras hablarle a tu pelo chascón, ¿qué le dirías?”. Jenny le grita al dibujo: “¡Te odio! ¿Por qué no puedes ser así?” (apuntando al dibujo con pelo rubio).

Le pregunto a Jenny si alguien en su vida está de acuerdo con ella respecto a su pelo desordenado. Responde en voz muy baja: “No sé. Bueno, mi papá, creo”.

“¿Cómo lo sabes?”.

“Bueno, siempre dice: ‘*ANDA A PEINARTE*’, y cosas por el estilo”. (Ahora hay mucha rabia en su voz). “Y él adora el pelo de mi hermana”. Jenny se pone a llorar. Ignoro las lágrimas, sabiendo que si me focalizo

en ellas, puede que interrumpa su trabajo. Dibujo una cara redonda de cuya boca sale un globo que dice: “Anda a peinarte”.

“Aquí está tu papá. Dile lo que piensas de todo esto. Recuerda”, digo, con un susurro cómplice, “que en realidad no está aquí”. Jenny le grita al dibujo de su padre: “Detesto que me digas que me peine”.

“¡Sí! ¡Díselo!”, la aliento.

Jenny sigue: “¡Mi pelo es igual que el de mi hermana! Nunca le dices a ella que se vaya a peinar”. Jenny está gritando y riéndose al mismo tiempo.

“Jenny, busquemos un títere al que le guste tu pelo. Imagina que aquí hay un títere que encuentra precioso tu pelo”. Jenny, ahora llena de energía, revisa el canasto de los títeres y toma feliz un gran osito peludo. Lo sostiene frente al dibujo del pelo revuelto y dice: “Me gusta tu pelo. No está nada de mal. ¡Y, además, cuando crezcas, puedes dejártelo largo e incluso teñirlo rubio, y tu mamá no podrá decirte nada!”. Sonriéndome, dice: “Mi mamá se tiñe el pelo, pero dice que yo soy demasiado chica para teñirme el mío”.

Le sonrío a Jenny y digo: “Jenny, ¿puedes decirte *tú* algunas de las palabras del osito?”. Le paso un espejo y ella repite tímidamente las palabras a su yo en el espejo.

“¿Cómo te sientes al decirte esas cosas a ti misma?”.

“Muy bien”, responde Jenny.

Digo: “Quiero que todas las mañanas de esta semana, te digas frente a un espejo esas palabras, o palabras parecidas, y en la próxima sesión me cuentes si fue agradable hacerlo”.

Respirando hondo, Jenny acepta.

Comentario

Me resulta obvio que, en la discusión sobre su pelo, se ha simbolizado un sentimiento más profundo de rechazo. Es como si el dibujo del pelo revuelto fuera una metáfora de toda su vida. De hecho, en sesiones previas, hemos conversado sobre los sentimientos de rechazo de su padre hacia ella. Él vivía en otra parte del país y lo veía muy poco. Aunque hubiera vivido aquí y hubiese asistido a sesiones de familia y trabajado en aceptar a Jenny, ésta seguiría atormentada por la sensación de no ser suficientemente buena. *Los introyectos negativos parecen adentrarse más en el yo —no se disipan con facilidad.* Era el momento de apelar a los propios recursos de aceptación de Jenny. Al exagerar

y explicar sus sentimientos en mayor detalle, como hicimos en esta sesión, comienza a sentirse validada y aceptada. Si yo hubiera dicho: “Ah, creo que tu pelo es lindo”, sólo habría descartado sus sentimientos. Cuando se siente validada y aceptada, cuando obtiene algo de autoapoyo al expresar hacia afuera su rabia retrofectada, puede empezar a experimentar con la autoaceptación y el autocuidado. Esto era sólo el comienzo.

Quisiera decir algo sobre las polaridades: a menudo, para lograr la integración, hay que examinar las polaridades. El sí mismo crítico inspecciona al niño con un ojo exigente. Las partes del yo que el niño detesta por lo general se exageran y distorsionan. Para ayudarle a alcanzar un equilibrio, llamaremos al polo opuesto de la parte odiada: la parte idealizada. Ésta usualmente es inverosímil y poco realista. El niño considera insuperables los aspectos de sí mismo que rechaza y el opuesto de esa parte se vuelve inalcanzable. A medida que el niño desprecia y se aleja de esas partes odiadas de sí mismo, ensancha más la brecha entre sus dos yo opuestos, aumentando la fragmentación y autoalienación. Debemos fomentar aún más la exageración y separación de ambas partes opuestas, para lograr suficiente distancia para examinarlas cuidadosamente. De esta forma se puede alcanzar una integración, reconciliación o síntesis de los lados opuestos, conduciendo a una visión realista del yo y a un proceso vital sano y dinámico.

Ejemplo N° 2

Le muestro a Andrew, de 10 años, un libro para colorear sobre demonios. Se trata de partes del yo que al autor no le gustan e incluye dibujos muy graciosos de cada uno de sus demonios, como él los llama. Andrew y yo conversamos acerca de las partes de nosotros mismos que nos estorban, que nos desagradan. Le pido que cierre los ojos y piense en una de esas partes. Luego dibuja una especie de caricatura con grandes piernas y brazos vendados y manchados de azul y rojo. Dice: “Esta es la parte de mí que detesto. Siempre me estoy cayendo, chocando con cosas, lastimando. Se llama Sr. Torpe”. Le pido a Andrew que *sea* el Sr. Torpe mientras converso con él —que sea la voz del Sr. Torpe como si fuese un títere. Le digo al dibujo: “Hola, Sr. Torpe. Cuénteme algo sobre usted”. Andrew responde: “Hola. Soy torpe. Siempre choco con cosas. Siempre me hago daño. Estoy lleno de tajos, rasguños y moretones. ¡No hago nada bien!”. El Sr. Torpe y yo seguimos conversando alegremente y me cuenta sobre cada herida. Me dirijo a Andrew: “Andrew,

¿qué te gustaría decirle al Sr. Torpe?”. Dice: “*¡Te odio!* Ojalá te fueras. Me estorbas. Me haces sentir mal”. Estimulo su arranque: “*¡Sí! ¡Dile!*”. Andrew le hace muecas y ruidos al Sr. Torpe. Digo: “Andrew, ¿cómo te gustaría ser?”. Describe a alguien imaginario ágil, atlético y guapo: el opuesto exacto de su Sr. Torpe. Le pido a Andrew que sea esta persona atlética y se describa y camine por la sala como si fuese este individuo. Me asombra la fuerza, energía y gracia con que Andrew interpreta a su persona ideal. Digo: “Andrew, imagina que tienes un hada madrina. Busquemos un títere hada madrina. Tú sabes cómo son las hadas madrinas. Piensan que eres maravilloso pase lo que pase”. Andrew asiente con la cabeza. “Imagina que tienes esta hada madrina y justo cuando tu Sr. Torpe se rasguña, choca con algo o se cae de tu bici, ella aparece. ¿Qué crees que te diría?”.

Andrew titubea. “No sé”. Veo que está absorto en sus pensamientos, así es que espero. Luego de un rato, me doy cuenta de que su energía disminuye: el contacto se está interrumpiendo. Para que reanude el contacto, repito: “Tú sabes cómo son las hadas madrinas. Te quieren hagas lo que hagas o pase lo que pase”. Andrew asiente con la cabeza y no encuentra las palabras. “Ella dice: ‘Ajá. Mmm’”. Decido ayudarlo. “Intenta que diga: ‘Me agradas’”. Andrew, obviamente aliviado al tener algo que decir, repite mis palabras. “¿Cómo te sentiste al decir eso?”. Responde: “¡Bien!”. Pregunto: “¿Y qué más podría decir?”. Andrew empieza diciendo: “A lo mejor diría: ‘No te sientas mal’” —se detiene y luego parece tener un arranque de energía. “Diría: ‘Estás bastante bien! ¡Me agradas! Me gusta que hagas cosas. Me gusta que pruebes cosas’”. (Ahora Andrew está de buena racha).

“No te preocupes por que a veces te lastimas. Eso demuestra que haces cosas nuevas y me gustas por eso. ¡¡No tienes miedo de hacer cosas!!”. Se detiene y me mira.

“Andrew, de pronto tu hada madrina desaparece”. (Tomo el títere y lo escondo). “Y ahora tú, Andrew, estás aquí con el Sr. Torpe. ¿Puedes decirle *tú* estas cosas al Sr. Torpe?”. Andrew repite lo que dijo su hada madrina. Su voz es más baja ahora, pero igual de intensa. Pregunto: “¿Cómo te sentiste al decirle esas cosas a tu Sr. Torpe?”. Andrew responde bajito: “¡Sí! Bien”. Veo que se ha encerrado en sí mismo —parece distraído y tiene la mirada vidriosa. Espero, pues siento que Andrew está muy ensimismado. De pronto se vuelve hacia mí, plenamente presente,

plenamente en contacto. Respira hondo y sonríe de oreja a oreja. Dice: “¡Yo *sí intento* cosas!”. La integración se ha producido ante mis ojos.

Comentario

En sesiones previas habíamos tratado las altas expectativas del atlético padre de Andrew para con su hijo, así que ya teníamos una noción de dónde provenía esta sensación de torpeza. El papá participó gustoso en nuestras sesiones familiares mensuales y reconoció estas expectativas para su hijo. De hecho, no sabía relacionarse de otra manera con Andrew. A pesar de la buena disposición del padre para cambiar, los malos sentimientos del yo de Andrew persistían.

El niño se forma una opinión negativa sobre sí mismo que jamás puede ser cambiada completamente por un agente externo. La autoaceptación de todas las partes de uno, incluso las más odiosas, es un componente vital del desarrollo sano. Tal autoaceptación surge del contacto y el crecimiento de la parte amorosa y cuidadosa del niño, que debe unirse con el yo “malo” para aceptarlo, comprenderlo consolarlo y quererlo. A medida que el niño vivencia y acepta todos los aspectos de sí mismo sin juzgarlos, crece y se desarrolla con alegría. Al desenterrar esos aspectos más oscuros e iluminarlos y ponerlos en contacto con su yo interno cuidadoso, el niño experimenta una integración sana.

La autoaceptación es un requisito esencial para este trabajo. Le pedí a Andrew que cada vez que tuviese un episodio de torpeza, imaginara que su hada madrina aparecía sobre su hombro y decía: “No te preocupes, me agradas incluso cuando te caes”. Andrew aceptó hacer este experimento y, a la semana siguiente, contó que casi no había tenido experiencias de torpeza.

Ejemplo Nº 3

Ellen, de 12 años, solía rascarse hasta cubrirse los brazos de horribles llagas. Era una niña encantadora que se despreciaba. Nació enferma y, durante sus primeros siete años de vida, lloró casi sin cesar. Después de trabajar juntas por cerca de un año, ocurrió la siguiente sesión. Estaban ambos padres, pues yo creía que era importante que ellos comprendieran este trabajo. Se sentían culpables por el problema de Ellen y a menudo esta culpa se convertía en rabia hacia su hija, empeorando la situación. Yo quería que los padres supieran que ahora era labor de Ellen sanarse *a sí misma*.

Comienzo: “Ellen, ¿ves esta muñeca? Imaginemos que eres tú cuando bebé y está enferma y llorando. ¿Cómo crees que se siente?”. Ellen responde: “¡Supongo que pésimo!”. Miro a los padres y pregunto: “¿Querrían decirle algo a su bebé?”. La madre se pone a llorar. Dice: “No llores, hijita. Ojalá no lloraras. Ojalá no estuvieras enferma. Me tienes tan preocupada”. El papá agrega: “Estamos tratando de averiguar qué te pasa. Te amamos”. Le digo a Ellen: “Imagina que eres esta bebita, y aunque los bebés no pueden hablar, imaginemos que sí. ¿Qué crees que dirías?”. Ellen responde de inmediato: “¡¡Buaaa!! ¡Ayúdenme! ¡Ayúdenme! ¡Estoy enferma! ¡Estoy enferma! ¡Ayúdenme!”.

Digo: “¿Qué crees que piensa de sí misma la bebita? Lo más probable es que tú —la bebé— no recuerdes cómo te sentías realmente”. Ellen dice: “No sé. Claro, no lo recuerdo”.

Le explico a Ellen y a sus padres que cuando un niño está enfermo y siente dolor, él, de acuerdo con la teoría del desarrollo, se culpa a sí mismo, siente que es un niño malo. Por otra parte, cuando un bebé llora tanto, los padres se desesperan, se angustian, se sienten muy mal, porque no pueden ayudar al bebé. Éste percibe los sentimientos de sus padres, porque los bebés son muy sensibles, y se culpa por los sentimientos DE ELLOS. Estos sentimientos parecen reforzar sus malos sentimientos acerca de sí mismo, dado que el bebé es completamente egocéntrico y no puede entender las experiencias ajenas. No puede comprender que sus padres tienen sus propios sentimientos separados de él. Siente que es el causante de los sentimientos de ellos, y en este caso, así es. Ellen dice: “Recuerdo que cuando tenía unos 4 años y estaba enferma, sentía como que era una niña mala, como que algo andaba mal conmigo como persona”.

“¡Claro! Y probablemente te empezaste a sentir así cuando bebita. Ellen, si pudieras retroceder en una máquina del tiempo y conversar con ella, ¿qué le dirías en este momento?”.

Ellen me pregunta si puede tomar la muñeca. La acurruca y dice: “Bebita, no es tu culpa. Eres un bebé maravilloso. Eres realmente adorable. No puedes evitar estar enferma”. Mece la muñeca, diciendo: “Tranquila, tranquila...”. Su madre me mira y dice: “Nosotros le decíamos eso todo el tiempo”. Digo: “Para ella era difícil creerles. Ahora tiene que decírselo a sí misma”. Ellen ahora está muy involucrada con la muñeca. La mece y le repite una y otra vez esas palabras cariñosas.

Digo: “Ellen [*me mira*], cada vez que te sientas mal por dentro, recuerda que el yo bebé es quien se está sintiendo así. Te necesita para que la sostengas y la ames. Además, Ellen, cada vez que te rascas, en realidad estás rascando a la bebita. Creo que lo haces cuando te sientes mal por dentro. Así que ahora, en vez de rascarla, tómalala en brazos, mécela y háblale. ¿Habrá algo en tu casa que sirva como bebé: una muñeca, un peluche, una almohada?”. Ellen está segura que sí y acepta experimentar con esta nueva idea para consolar y amar al yo bebé dentro de ella. Los padres están llorando y Ellen los contempla, sonríe y dice: “Está bien. Yo cuidaré al bebé”.

Comentario

Esta sesión de ninguna manera fue una cura mágica. Hubo que trabajar y practicar mucho para que Ellen incorporara este concepto del autocuidado. Parte importante del trabajo fue ayudarle a satisfacer sus propias necesidades en su vida cotidiana. Hicimos un borrador de su agenda diaria en un papel grande y calificamos cada evento en términos de satisfacción y frustración. Ellen habló de cómo ella misma podría mejorar la calidad de su existencia diaria. Esto no significaba que nunca pudiera pedir lo que necesitaba, pero sí tenía que aprender a hacerse responsable de pedir ayuda. Esta era una idea completamente nueva para Ellen. De hecho, ella pensaba, como muchas otras personas, que hacer algo agradable para sí misma era egoísta y que pedir ayuda era señal de debilidad. Esta idea es la razón por la que los niños, y los adultos también, a menudo consiguen satisfacer sus necesidades de maneras regresivas e indirectas.

Ellen y yo confeccionamos una lista de todas las cosas que podría hacer para sentirse mejor y todas las cosas que le gustaba hacer. Le pedí que hiciera al menos una cosa grata para ella todos los días y que me contara en la próxima sesión lo que hizo y cómo se sintió al hacerlo. Muchos adolescentes me dicen que se sienten indulgentes consigo mismos y creen que ya hacen muchas cosas para ellos en base a lo que sus padres les dicen. Sin embargo, piensan que es muy distinto hacer algo agradable para uno mismo conscientemente y con permiso sincero. A veces la noción de que es egoísta hacer cosas gratas para uno está tan profundamente arraigada en la persona, que debemos destinar tiempo a explorar y trabajar en esta perjudicial idea.

Aun cuando hayamos hecho grandes progresos para lograr un manejo responsable y satisfactorio de nuestra vida, la regresión ocurrirá. Alguna expe-

riencia o acontecimiento estresante o doloroso puede ocasionar fragmentación, vale decir, la parte más joven de nosotros mismos que es vulnerable y sale herida fácilmente, ese bebé o niño interno, se separa y deja de ser una parte integrada del yo. Entonces, esa parte más joven parece tomar el control de todo nuestro ser y reacciona al evento doloroso en formas antiguas e infantiles. En ese momento es cuando debemos acordarnos que ya no somos el niño indefenso. Debemos movilizar toda la energía posible para aliviar, consolar y cuidar al niño herido dentro de nosotros. Mientras más lo hagamos, más fácil será. Cuando somos novatos en esto, a menudo necesitamos que alguien nos lo recuerde: un amigo, padre, terapeuta. Debemos tratar de no juzgar nuestras reacciones regresivas. Recuerden que el niño, en sus intentos de cuidar al yo, hace cualquier cosa que sepa hacer. Y a veces lo único que puede hacer es llorar.

Un día, en el colegio, Ellen tuvo una mala experiencia que la hizo volver a su antigua conducta autodestructiva. Su madre me llamó en estado de pánico. Ellen se estaba rascando vigorosamente, lloraba como una histérica, respiraba con dificultad y estaba inconsolable. Pedí hablar con ella. Hablé fuerte y con firmeza por encima de sus alaridos. “¿Qué puedes hacer en este momento para que tu niñita interna dolida, se sienta mejor?”. Todavía llorando, masculló: “¿Música?”. Grité: “¡Bueno! ¡Hazlo!”. Después me contó que encendió la radio y se quedó dormida. Al día siguiente pudo considerar el evento de una manera más racional, hablar con su madre al respecto y acelerar sus técnicas de autocuidado hasta que sintió que su vida volvía al equilibrio. El rechazo y el dolor que experimentó ese día en el colegio abrieron antiguas heridas de la bebida. No había forma de que su madre o su padre pudieran reparar lo que le había ocurrido cuando pequeña. Tampoco podrá su futura pareja. Sólo ella misma, Ellen, podrá hacerlo.

Ejemplo N° 4

Angie, de 7 años, y yo estábamos sentadas en el suelo con varios títeres al frente. Le pedí que escogiese el títere que más reflejara cómo se sentía en ese momento. Tomó un perro verde de aspecto triste. Elegí otro títere (yo), el cual empieza a hablar con el perro.

Yo: Hola.

Angie: Hola.

Yo: ¿Qué te pasa hoy?

Angie: Ah, nada.
Yo: ¿Por qué será que Angie te tomó?
Angie: Porque me veo triste.
Yo: ¿Y por qué estás triste?
Angie: Ah, el colegio.
Yo: ¿Tienes problemas en el colegio?
Angie: Sí, con la lectura.
Yo: ¿Te sientes mal por eso?

Angie asiente con la cabeza. Mi títere le habla directamente a Angie.

Yo: ¿Qué podrías decirle a tu títere perro que le cuesta leer?
Angie: (*a su perro*) ¡Eres tan tonto!
Yo: (*hablándole al perro*) ¿Qué respondes a eso?
Angie: (*como perro*) ¡Sí, pero lo intento!

Angie le dice otra vez al perro lo tonto que es. Mi títere le habla a Angie.

Yo: Supongo que te sientes tonta como el perro cuando te cuesta leer.
Angie: (*mascullo un sí*).
Yo: (*a Angie*) Tu perro dice que lo intenta. Supongo que tú lo intentas y aun así no lo logras y una parte dentro de ti te dice que eres tonta.
Angie: (*asiente con la cabeza y hace una mueca*).
Yo: ¿De qué es esa cara que pusiste?
Angie: Soy tonta.
Yo: Angie, escoge otro títere que pueda ser bueno con tu perro que lo intenta y luego se siente tonto —quizás el hada madrina, o cualquier otro títere que sea simpático. (*Angie elige el hada madrina*). ¿Qué le dice al perro?
Angie: (*como hada madrina, dice sin titubear*) Te esfuerzas. Sé que lo haces. Y además no eres tonto, porque sabes hacer otras cosas. Eres bueno para las matemáticas. ¡No puedes ser tonto y bueno para las matemáticas!

- Yo: (al hada madrina) ¿Puedes decirle al perro que lo quiere incluso cuando es tonto?
- Angie: (como hada madrina) Te quiero incluso cuando eres tonto.
- Yo: ¿Cómo te sientes al decir eso?
- Angie: Bueno, no creo que sea tonto. Pienso que se pondrá bueno para leer. Necesita ayuda adicional.
- Yo: Angie, ¿podrías decirle eso a tu perro? (*Se lo dice y luego abraza al perro*).

Angie sufría de angustia con la lectura. En la siguiente sesión, me contó: “Ayer vino mi profesor particular y no quise hacer nada. Luego, en mi mente, abracé a la parte perro que se siente tonta y ¡leí bien!”.

Comentario

El trabajo de autocuidado con niños pequeños es muy gratificante. Los niños responden muy bien a él. Al parecer, no se inhiben ni reprimen ante la idea del autocuidado, como algunos adolescentes y la mayoría de los adultos. *Los niños tienen una sabiduría interior que rara vez muestran.* A mí me conmueve profundamente la sabiduría que a menudo tengo el privilegio de presenciar.

Ejemplo N° 5

Hacer este trabajo con adolescentes puede ser difícil, pero vitalmente necesario. Cathy, de 17 años, había sufrido abusos sexuales cuando niña y presentaba muchos síntomas perturbadores, incluyendo conductas obsesivas y miedos intensos de todo tipo. No tenía autoestima. Trabajamos juntas durante dos años antes de que Cathy fuera capaz de aceptar el concepto de cuidarse a sí misma. Avanzó mucho en su terapia y finalmente supe que debíamos abordar el tema del autocuidado. Le pedí que trajera fotos suyas de cuando bebé y niña. Todas le indignaban, sintiendo que era fea y antipática. No podía mostrar ningún sentimiento compasivo por su yo niña, hasta que llegamos a una foto de cuando tenía más o menos 1 mes de edad. Vi que su expresión se suavizó un poco y rápidamente le hice notar su reacción. Se puso a llorar y admitió la inocencia de esa bebé. Cada semana mirábamos sus fotos de bebé y les hablábamos a las imágenes. Le asombraba que yo la encontrara tan encantadora y adorable de bebé y que pudiera decirle palabras amor-

sas. Cathy ni siquiera podía reunir la energía para proyectar afirmaciones cariñosas en una figura de hada madrina, ni imaginar sentimientos tiernos de ninguna manera. Entonces, en esta situación, *yo* asumí el papel de hada madrina. Finalmente fue capaz de admitir algunos sentimientos cariñosos de aceptación del bebé y de la niñita hasta los 6 años, edad en que sufrió el abuso. Los recuerdos se agolparon en su memoria. Hasta ese momento, Cathy había tenido problemas para recordar escenas de su infancia. Le dije que su niñita interna, tan llena de vida, ahora tenía a alguien que nunca antes había tenido, alguien que siempre estaba con ella. “¿Quién?”, preguntó asombrada. “Tú”, respondí. “Tú estás con ella todo el tiempo —ella vive dentro de ti”. Cathy finalmente captó esta idea y empezó a hablarle a la niñita de 6 años que había sido tan brutalmente herida y traicionada. Al principio tuve que decirle las palabras, por ejemplo: “¡No fue culpa tuya! Eres una niña maravillosa. Te amo. Siempre estaré contigo. Te voy a proteger. Jamás te abandonaré”. Después de cada afirmación, nos deteníamos para examinar sus reacciones a decir estas palabras. Lentamente pudo adueñarse de estas palabras, agregando muchas propias. A veces Cathy contenía la respiración durante estas sesiones y yo la alentaba a respirar profundo para que sintiera su propia fuerza vital. Gracias a este trabajo —estoy segura—, la vi convertirse en una feliz y bien adaptada jovencita. Ella misma se sentía dueña de una poderosa herramienta para ayudarse a sí misma en cualquier lugar donde estuviera.

Comentario

El trabajo de autocuidado es esencial al trabajar con niños que han sufrido abusos físicos o sexuales, así como con adultos abusados en la infancia. Algunos de los efectos debilitantes del abuso son: automenosprecio, fragmentación, anestesiar aspectos del yo, además de sentimientos de impotencia, vergüenza y culpa. El primer paso es ayudar al cliente a contactar y expresar hacia afuera la rabia que se retrofecta en el yo. Sólo a través de la autoaceptación y el autocuidado se puede producir una completa sanación.

Ejemplo N° 6

Incluso un niño de 2 años puede responder a las técnicas de autocuidado. Una niña así, Molly, víctima de abusos y abandonada, llegó a un refugio. La terapeuta que le asignaron estaba en uno de mis grupos de

supervisión. Un día, luego de analizar la idea del autocuidado, ella volvió al refugio y se acercó a Molly, quien había llorado sin parar desde su ingreso. La terapeuta tomó una gran muñeca y le dijo a la niña: “Esta es Molly —esta es la bebé Molly”. La terapeuta mecía a la muñeca, musitando: “Pobre Molly. Sé que estás triste. Te quiero. Estoy aquí contigo”. Le pasó la muñeca a la niña, quien de inmediato dejó de llorar, abrazó a la muñeca, la empezó a mecer y a cantarle suavemente.

Ejemplo N° 7

John, de 16 años, es muy tímido y le cuesta hablarles a las chicas. Su proceso —su manera de ser en el mundo— era inhibirse, reprimirse, hablar lo menos posible. Habíamos estado trabajando alrededor de 6 meses cuando decidí introducir el concepto de autocuidado. Le pedí que dibujara una parte de él que no le agradase. Se dibujó tendido en su cama escuchando música. Explicó: “Hay todo un mundo allá afuera y yo lo único que hago es estar encerrado en mi pieza”. Le pedí que realmente FUERA el muchacho en la cama y describiera lo que ocurría. “Estoy en mi cama escuchando música. Es lo único que hago siempre y estoy harto de eso”.

- Yo:* (dirigiendo mis observaciones al dibujo del chico) “¿Qué te impide salir al mundo?”
- John:* (hace una pausa, aparentemente absorbo en sus pensamientos, y finalmente dice) Teme no agradarle a nadie. Le da miedo no tener nada interesante que decir.
- Yo:* John, ¿qué piensas de este muchacho en la cama?
- John:* (sin titubear) ¡Lo odio!
- Yo:* Díselo a él.
- John:* ¡Te odio! ¿Por qué no te levantas? Deja de tener miedo. Eres un inútil. Me das asco.
- Yo:* John, ¿recuerdas alguna época de tu niñez en que hayas tenido miedo de hablar?

John tenía muchos recuerdos. Escogió uno de cuando estaba en el jardín infantil a los 5 años. La profesora le había gritado por hablar cuando no debía y eso lo había asustado muchísimo. Le sugerí que dibujara a ese niño.

Yo: Imagina que puedes retroceder en una máquina del tiempo y estar con él. ¿Qué le dirías?

John miró el dibujo por un momento. “No es tu culpa. No sabías que no debías hablar. La profesora estaba equivocada”.

Sugerí que hiciera un dibujo a la rápida de su profesora y le gritara a *ella*.

Le expliqué a John que el John niño aún estaba vivo dentro de él, y que cuando el John de ahora tenía miedo de hablar, lo que sentía era el miedo del niño de 5 años. Pero ahora tenía al John de 16 años para acompañarlo, comprenderlo y ayudarlo. Después de todo, ahora él sabía mucho más que entonces. Incluso podía llevar en auto al John niño a distintos lugares. John se rió, porque recién había obtenido su licencia para conducir. Le pedí que durante la semana siguiente, cada vez que sintiese miedo de hablar, le dijera a su yo niño que estaba bien tener miedo y que no hablara. A John le sorprendió esta tarea, pero estuvo de acuerdo. Le expliqué que era importante que aprendiera a aceptarse antes de enseñarle al niño maneras de hablar, que mientras más se juzgara, más callado se quedaría. Luego le pedí que se permitiera vivenciar más plenamente los sentimientos que tenía cuando no podía hablar —*sentir* el miedo y la frustración, pero sin juzgarse. Finalmente, lo alenté a tomar de la mano, por así decirlo, a su niño de 5 años y arriesgarse a hablarle y asegurarle que él estaba ahí para ayudarlo, enseñarle, apoyarlo y quererlo pasara lo que pasara. Tengo la alegría de informar que con el primer paso de la autoaceptación, cuando John se dijo que estaba bien no hablar, paradójicamente se encontró hablando más que nunca (en especial a chicas de su edad).

Comentario

Por lo general, las partes odiosas que evocamos pueden relacionarse con alguna época de la niñez temprana. Para John, el incidente en el jardín infantil probablemente fue una de muchas experiencias que reforzaron el introyecto de que era un niño malo si hablaba. La fuente real no siempre es importante —usamos un recuerdo como un ejemplo con el cual trabajar. Cabe señalar que estos introyectos negativos que absorbemos en la niñez y que nos hacen caer en conductas para evitar el rechazo y la desaprobación, se convierten en nuestro proceso a lo largo de toda la vida y fomentan nuestro automenosprecio. John

decidió dejar de hablar para protegerse y, al crecer, siguió con esta conducta. Ahora, en la adolescencia, odia esta parte de sí mismo. Siente que no tiene ningún control sobre esta conducta, que es parte integral suya. Ya que él ha cortado esta parte de sí mismo que sin duda tuvo alguna vez, siente que no puede contactarla, que no la tiene o la perdió.

El ayudarle a aceptar, reforzar y querer a este niño aunque no hable, es la asombrosa paradoja hacia el encuentro de su yo hablante.

Ejemplo N° 8

Julie, de 10 años, se había orinado en la cama durante toda su vida. Sus padres habían probado sin éxito muchos tipos de tratamientos y artilugios. Julie respondió muy bien a la terapia y trabajó para aprender a expresar sus angustias y sentimientos y aumentar su conciencia corporal. Sus padres eran muy cooperadores y participaban regularmente en sesiones de familia. El momento decisivo fue cuando introduje la idea del autocuidado. Le pedí a Julie que trajera una muñeca o un peluche de su casa. Le expliqué que su niña interna originalmente se había empezado a orinar en la cama porque estaba buscando un modo de sentirse mejor. Algo había ocurrido que le preocupó y molestó y ella no tenía las palabras para hablar al respecto, así que se orinó para liberarse. Dije: “La próxima vez que vayas al baño, fíjate cuán relajada te sientes después”. Le conté que cuando algunos niños se sienten tensos y angustiados, orinarse es una forma de liberar la tensión del cuerpo. Comienza a temprana edad y luego se convierte en un hábito. Ahora tenemos que ayudar a la niña a encontrar nuevas maneras de expresar sus sentimientos y relajarse. Dije: “Lo primero es ayudar a tu niña interna a sentirse buena y adorable”. Le pedí a Julie que hablara con su oso de peluche, que sería su yo niña. Le pedí que le dijera al oso que estaba bien mojar la cama. Le expliqué que si le decía que NO mojar la cama, la niña estaría tensa y preocupada y ¡mojaría la cama! Le pedí que abrazara a su oso todas las mañanas y le dijera cosas lindas, como si fuera su yo niña, ya sea que mojar o no la cama. Julie siguió mis instrucciones y no se orinó durante tres semanas. Pero, después de un día especialmente estresante en el colegio, volvió a ocurrir. En nuestra sesión enumeramos y examinamos detenidamente todo lo que había sucedido ese día. Esta actividad despertó muchos sentimientos y Julie pareció entender la relación entre expresar sus sentimientos y mojar la

cama y la necesidad de expresarlos de alguna manera. Desde entonces, ya no se orina en la cama.

A continuación resumo algunas de las características más importantes del trabajo de autocuidado. Este proceso se puede delinear en varios pasos:

1. Aliento al niño a ser muy específico. “Me odio” se convierte en partes específicas del yo odiadas.
2. Luego elaboramos, personificamos estas partes odiosas.
3. A veces las comparamos con el polo opuesto ideal.
4. Se fomenta que la rabia que ha sido retrofectada, dirigida hacia adentro contra el yo, se exprese HACIA AFUERA en contra de esas partes odiadas.
5. Contactamos y traemos el aspecto aceptante y cuidadoso dentro del niño, a veces usando como proyección al hada madrina u otra figura cariñosa.
6. Luego se anima al cliente a decir y adueñarse de las palabras de aceptación, amor y cuidado a la parte odiosa sin utilizar una ayuda proyectiva.
7. A veces retrocedemos a una parte más joven del yo, el yo que originalmente creía, se tragó enteras, las ideas erradas del yo.
8. Sugerimos experimentos específicos de autoaceptación y autocuidado para que el cliente practique fuera de la sesión.
9. Alentamos al niño a crearse, conscientemente y con determinación, un ambiente cuidadoso, como hacer cosas gratificantes para él mismo todos los días, y especialmente cuando más las necesite.

También hay otras formas de ayudar a los niños a aprender a cuidarse de maneras amorosas y sanadoras. El permitir que el yo vivencie y exprese sentimientos como la rabia y la tristeza es en sí nutritivo. En nuestras sesiones, los niños aprenden modos seguros y adecuados de hacer esto. Ellos también encuentran formas de brindarse apoyo cuando lo necesitan. Por ejemplo, una niña con quien trabajé solía llegar a mi oficina insistiendo en que lo único que quería hacer era dibujar o pintar arco iris. Después de hacer eso por un rato, empezaba a contarme sobre su día o episodio especialmente difícil o frustrante. *Sin embargo, a los niños no se les deben imponer actividades que supuestamente los hacen sentirse bien, para protegerlos y ayudarles a evitar situaciones dolorosas.* Ellos mismos parecen saber cuándo necesitan apoyo, fortaleza interior, antes de poder reunir el valor para enfrentar sentimientos dolorosos. Por ejemplo, cuando le pedí a una joven cliente mía que dibujara a su madre, quien la había abandonado, ella insistió en dibujarme primero A MÍ. Luego de hacerlo, es-

tuvo dispuesta a dibujar a su madre y enfrentar los sentimientos dolorosos que esta tarea despertaba. Otra cliente, siguiendo mis instrucciones, hizo en arcilla una figura de su padrastro, quien había abusado sexualmente de ella, y cuando le pedí que expresara algo de su rabia con él golpeando la figura con un mazo de goma (luego de asegurarle que sólo era arcilla y que él jamás se enteraría), se levantó a examinar algunas figuritas de juguete que descubrió en la repisa. Luego de hablar conmigo sobre ellas, dijo: “Ahora estoy lista”, y procedió a romper con gran energía la figura de arcilla.

Los ejercicios de respiración, relajación y centrarse son herramientas importantes para el autocuidado. Los niños aprenden estos ejercicios y se los apropian para usarlos en cualquier momento en que sientan que los necesitan. Una actividad nutritiva favorita es imaginar un sitio fantástico, que nosotros denominamos lugar seguro. El niño dibuja o hace en la arena este lugar y puede ir ahí en su imaginación en cualquier momento. Conversamos sobre este concepto de “nutrir los sentidos” y lo practicamos. ¿Qué tipos de cosas relajan tus sentidos? Contemplar una flor hermosa o una puesta de sol; escuchar el sonido de las olas o música bonita; oler una rosa o una caja de canela; saborear un helado; tocar algo aterciopelado y suave; deslizar una mano por la arena. Los niños crean sus propias actividades sensoriales relajantes una vez que los hacemos tomar conciencia de esta idea.

Una de mis metas en el proceso terapéutico es dar a los niños una sensación de fortaleza, una sensación de su propio poder. Esto se logra con actividades para aumentar el autoapoyo, expresar sentimientos, sentir su agresividad en formas positivas y aceptables. Cuando los niños empiezan a experimentar un sentido de sí mismos y algo de su propio poder, esto por sí solo es nutritivo para el yo. A su vez, al aprender las técnicas y herramientas para cuidarse, tener consideración, respeto y aprecio por el yo, saber cómo nutrirlo activamente, los niños adquieren la vitalidad para crecer alegremente y enfrentar con plena capacidad cada tarea de desarrollo. Y el hecho de volverse cuidadosos consigo mismos les permite desarrollar una actitud cariñosa y bondadosa hacia los demás.



CAPÍTULO 8

Trabajar con niños muy pequeños

Cuando acababa de cumplir 5 años, me quemé de gravedad al caerme encima una olla de agua hirviendo. Estuve casi cuatro meses en el hospital, donde fui sometida a injertos de piel quirúrgicos. Cada complejo que me atormentó de adulta parecía provenir de este trauma. Como esto sucedió antes de la llegada de la penicilina, me mantenían aislada. No me permitían tener ningún juguete y en esa época no existían otras distracciones, como la radio o la TV. Me amarraron las manos para impedir que me tocara. Médicos y enfermeras me reprendían frecuentemente porque lloraba demasiado: “Sé una buena niña, deja de llorar” fue el estribillo que escuché una y otra vez. Las mantas estaban levantadas para que no me tocaran la piel, y a pesar de que era verano, tiritaba de frío. Hasta hoy evito admitir que me duela algo (para no ser una niña mala) y necesito envolverme en una colcha, incluso en verano. No recuerdo que mi madre me visitara, aunque más adelante supe que venía todos los días. Sí recuerdo a mi querida abuelita sentada junto a mi cama a veces y dándome cerezas. Mi tía me trajo un juguete que me hizo muy feliz, pero la enfermera dio un grito al verlo y me lo arrebató. Ahora sé que me estaban protegiendo de infecciones, pero nunca nadie se molestó en decírmelo. Mis padres, inmigrantes rusos judíos, sentían gran respeto por los médicos y enfermeras que me cuidaban, y no se podían imaginar lo que yo estaba pasando. Aunque sí recuerdo los gritos de mi padre al saber que el médico quería amputarme una pierna porque la herida no sanaba. (De alguna manera sabía que estaba gritando en mi defensa). Debido a que mi padre se negó a la amputación, trajeron a un gran especialista quien realizó un procedimiento nuevo: el injerto de pellizco. Esto salvó mi pierna.

A veces imagino cómo habría sido que una terapeuta como yo me hubiera visitado en el hospital para ayudarme durante esta terrible experiencia. Podría haberme contado historias con títeres: un títere niñita le dice al títere médico que está furiosa y luego quizás le dice al títere mamá que se siente triste. Sé

que esto me habría encantado. La terapeuta podría haberme leído una historia sobre otra niñita en el hospital y cómo era para ella la experiencia. Tal vez podríamos haber cantado juntas. Sé que estuve en esa cama contándome historias y cantándome canciones en yidish que mi madre me había enseñado. Cuando recuerdo esto, todavía se me llenan los ojos de lágrimas por la inventiva de esa niñita. Sobre todo, la terapeuta podría haber encontrado una manera de decirme que yo era una niña buena, una niña maravillosa, no la niña mala que estaba en esa horrible situación. Aunque el accidente no fue culpa mía, debido al egocentrismo normal de los niños, yo creía que sí. Nunca le conté a nadie sobre este sentimiento y necesité una terapeuta que entendiera este fenómeno para asegurarme que no había sido culpa mía.

Habría sido maravilloso ver a esta terapeuta cuando por fin regresé a casa. Podría haberme animado a hacer dibujos de mi experiencia; golpear arcilla para sacar mis sentimientos de rabia y así yo hubiera sabido que era normal tener ira; quizás representar mis experiencias con un set para jugar al hospital. La terapeuta podría haber incluido a toda mi familia a veces: mis dos hermanos mayores, mamá y papá, para que nos contáramos nuestros sentimientos sobre lo que había sucedido.

A veces me pregunto si acaso mi experiencia en el hospital influyó en mí para convertirme en terapeuta. No hay forma de saberlo a ciencia cierta, pero suelo decirles a mis alumnos que el mejor profesor es uno mismo de niño y que es vital poder recordar cómo era ser niño.

Lo que les sucede a los niños pequeños determina en gran medida cómo serán en el futuro, pues en esos primeros años el niño toma la determinación de cómo ser en el mundo para satisfacer mejor sus necesidades. En esos primeros años absorbe numerosos mensajes acerca de sí mismo: cree todo lo que escucha sobre sí mismo, ya que no tiene la capacidad cognitiva para desechar lo que es falso y no le calza. Acarrea emocionalmente estos mensajes a lo largo de toda su vida, aunque más adelante sepa cognitivamente que son incorrectos.

Para iniciar el encuentro terapéutico, empezamos con la relación. Un componente fundamental para establecer una relación Yo/Tú es recibir al cliente en el punto en que está, con honor y respeto. Comprender el desarrollo natural de los niños facilita este proceso. Sin embargo, jamás debemos subestimar lo que un niño pequeño es capaz de hacer y responder en el encuentro terapéutico. Quisiera presentar algunos ejemplos para corroborar esta idea.

Alex tenía 4 años cuando lo conocí. Sus padres vivían separados, no se habían casado, compartían su custodia y eran muy dedicados a él. Por su severo

tartamudeo, lo habían llevado a un foniatra quien les recomendó orientación psicológica. Cuando los niños pequeños tartamudean, supongo que, o son incapaces de decir lo que realmente quieren decir, quizás conteniendo sus sentimientos de rabia, o su mente va más rápido que lo que pueden articular.

A Alex le gustaba venir a mi consulta sin sus padres y rápidamente establecimos una relación, ayudada —estoy segura— por los numerosos juguetes interesantes que había en la sala. No hablaba, pero sonreía y asentía con la cabeza. Luego de mirar, se fue derecho a la casa de muñecas, se sentó al frente y comenzó a cambiar de sitio los muebles mientras mascullaba algo para sí mismo.

Me senté cerca de él y pregunté: “¿Qué debo hacer?”. Puso cara de sorpresa y, tartamudeando mucho, dijo: “Trae a la familia”. Así que acerqué el canasto con figuras de la casa de muñecas y le mostré una mamá, un papá, un niño y una niña, para que les diera el visto bueno. Luego manipuló las figuras y los muebles, mientras murmuraba algo para sí mismo. Después de un rato, dije: “¡Apuesto que te gustaría vivir en una casa con tu mamá y tu papá, tal como estos niños!”. Alex me miró, suspiró profundamente, asintió con la cabeza y se fue a examinar otros juguetes de mi oficina. (No tengo una “sala de juegos”, pero sí una oficina grande con un diván, cojines, dos sillas cerca del diván, una mesa de centro, una pelota enorme donde uno se puede sentar, un escritorio en un rincón y una gran mesa baja con cuatro sillitas alrededor, lo suficientemente resistentes como para que los adultos se sienten en ellas. En las paredes hay repisas con juguetes y juegos, bandejas de arena con miniaturas en las repisas de arriba, una mesa con una casa de muñecas con canastos con muebles y figuras debajo de ella. En un armario guardo papel para dibujar, pasteles, arcilla y cosas por el estilo. Un escenario para títeres se apoya contra la pared. Cerca hay canastos con títeres e instrumentos de percusión, y un mono porfiado. Cuando tenía una oficina muy pequeña, la mesa de centro servía para dibujar o jugar con arcilla, y los juguetes y materiales estaban en repisas. Debajo de la mesa de centro había una bandeja de arena. Se aprovechó cada espacio y la habitación era acogedora y atractiva. Mis clientes adultos también solían utilizar algunos de estos materiales).

En las siguientes tres sesiones, Alex se fue derecho a la casa de muñecas, y en cuanto yo le decía: “Apuesto que te gustaría vivir...”, él la dejaba y se ponía a examinar otras cosas. A veces jugábamos a algo para terminar la sesión. De pronto todo cambió. Alex sacó a Superman y Batman de la repisa y se fue derecho a una bandeja de arena. Los movió en la arena, murmurando mientras yo

estaba sentada cerca de él. Me levanté y traje la figura de un león grande con dientes afilados. Dije: “Voy a agarrar a ese Superman. ¡No me importa que sea el hombre más fuerte del mundo!”. Alex gritó (tartamudeando): “¡Quita eso! ¡Quita eso!”. Regresé el león a la repisa, me volví a sentar y dije con gran remordimiento: “¡Lo siento!”. Alex me miró por unos segundos y luego dijo (tartamudeando): “Trae el león”. Así lo hice y lo moví hacia las figuras en la bandeja de arena: “¡Voy a agarrar a ese Superman! ¡Más le vale no pegarme!”, y a medida que me acercaba a Superman, me golpeó suavemente. Grité: “¡Me pegaste! ¡Me pegaste!”, y el león cayó de espaldas en la arena. Alex, sin tartamudear, gritó regocijado: “¡Hazlo de nuevo! ¡Hazlo de nuevo!”. Y así lo hice, varias veces. Luego, sin tartamudear, dijo: “Yo seré el león”. En esta ocasión, Superman dijo: “¡No me puedes agarrar! ¡Pero más te vale no pegarme!”. Y por supuesto que el león le pegó a Superman, quien cayó de espaldas en la arena. Jugamos a esto durante toda la sesión y Alex no tartamudeó. Pero cuando salió a la sala de espera, le contó a su madre lo que había ocurrido, tartamudeando como siempre.

Después de hacer esto por un rato en la siguiente sesión (sin tartamudear), sugerí que usáramos arcilla. Mientras Alex jugaba con la arcilla y las herramientas, hice una mamá, un papá y un niño de este material. Le dije a Alex que él podía hablar por el niño y decirles a los padres lo que le gustaba y lo que no le gustaba. Mientras yo movía el niño hacia cada figura, le dijo a la madre (sin tartamudear): “Me gusta que me lleves a pasear, pero no me gusta que me grites”. Al padre: “Me gusta que juegues conmigo, pero no me gusta que andes de viaje”. (Su papá viajaba mucho por negocios). Hicimos esto varias veces, con algunas sugerencias de mi parte: “No me gusta tener que ir de allá para acá”, “¡Ojalá viviéramos todos juntos!”. En la siguiente sesión hice pasar a los padres a mi oficina y jugamos a que cada persona le dijera a las otras dos lo que le gustaba o lo que no le gustaba. Para gran asombro de los padres, Alex no tartamudeó en absoluto durante esta sesión.

Aún tartamudeaba un poco afuera de las sesiones, de modo que sugerí varias cosas:

1. Que Alex pasara un rato gritando NO a todo pulmón.
2. Que hubiera una sesión de enojo a la hora de acostarse.
3. Que hubiera un tiempo especial para Alex todos los días.

Alex iba a un jardín infantil y las profesoras le permitían gritar NO en el patio. Así que él lo recorría gritando NO y pronto lo seguía una fila de niños imitándolo. No interrumpía en la sala de clases y dejó de tartamudear.

En nuestra última sesión (cuatro meses después), Alex me contó un sueño que lo había asustado:

“Estaba durmiendo en una casa y mis papás también estaban durmiendo ahí. Llovía muy fuerte. Entonces mis papás entraban a mi pieza, me levantaban y me tiraban bajo la lluvia. Ahí había un enorme pájaro que me recogía en su pico y volaba lejos. Y entonces desperté. ¡No me gustó ese sueño!”. (Cuando tuvo ese sueño, despertó a su mamá y se metió a la cama con ella).

Dije: “Representemos el sueño con arcilla”. Entonces fabricamos una casa muy tosca con esbozos de dormitorios. Hicimos figuras de sus padres y de él y las pusimos en sus respectivos dormitorios.

Yo: Aquí está el niño —tú— durmiendo. ¿Luego qué sucede?

Alex: Mi mamá y mi papá entran a mi dormitorio.

Yo: Imagina que hablaron en el sueño. ¿Qué dijeron?

Alex: ¡¡Te vamos a echar!!

Yo: ¿Y qué imaginas que dijiste, si hubieras hablado en el sueño?

Alex: ¡No! ¡No!

Yo: ¿Pero sí te echan?

Alex asiente con la cabeza y yo imito a los padres tirándolo bajo la lluvia.

Yo: ¿Luego qué pasa?

Alex: Entonces este gran pájaro me lleva lejos. (Habíamos hecho un pájaro). Luego despierto. No me gustó ese sueño: me asustó.

Yo: Cambiemos el sueño. Aquí estamos de vuelta en la casa. Tu mamá y tu papá entran a tu dormitorio gritando: “¡Te vamos a tirar bajo la lluvia!”. ¿Qué dices?

Alex: Digo: “¡Vuelvan a acostarse!”.

Yo: (regresando las figuras a sus dormitorios) Y lo hacen. Y el pájaro, ¿qué?

Alex: Tenemos que matarlo. (Toma un mazo de madera y hace papilla al pájaro).

Yo: ¡Ahora no puede lastimarte! Desde luego, nunca le haríamos eso a un pájaro de verdad. Pero esto sólo es arcilla y está bien. Sacaste muchos sentimientos de rabia al hacer eso.

Alex: (sonriendo de oreja a oreja) ¡Sí!

Al revisar estas sesiones, me doy cuenta de varios aspectos relacionados con la mejoría de Alex.

La terapia es como una danza: a veces yo conduzco y otras, el niño. Estoy pendiente del momento apropiado para intervenir, como diciendo: “Apuesto que te gustaría que tu mamá y tu papá vivieran en una casa como esta familia”. Sé que esto es lo que desea todo niño pequeño.

La conexión con Alex es vital. Yo no estaba dispuesta a cruzarme de brazos y observar.

Decidí probar la “energía agresiva” cuando tomé el león. Si había rabia contenida, este tipo de energía le brinda apoyo al niño para expresar sus emociones. Nuevamente había hecho una suposición que resultó correcta. Si me hubiese equivocado, él me lo habría dicho.

Avanzamos desde este juego hacia la expresión de sentimientos con figuras de arcilla que representaban a sus padres, para normalizar sus sentimientos.

Luego nos enfocamos en que Alex expresara sus sentimientos directamente a sus padres.

El gritar “NO” le permitió experimentar con el expresarse adecuadamente.

Escuchar

La mayoría de los niños no se sienten escuchados. Pienso que esto es lo que causa tantos problemas, especialmente con los niños muy pequeños, ya que no tienen las habilidades y el vocabulario para expresar lo que necesitan decir. Recuerdo a una mamá y su hijo de 4 años que vinieron a verme un tiempo atrás. La madre estaba desesperada porque el niño tenía muchas pataletas y ella sentía que estaba perdiendo el control. Dado que para un niño pequeño es tan difícil involucrarse en una conversación de adultos, les pedí que dibujasen lo que más les fastidiara del otro. La madre inmediatamente comenzó a dibujar un niño con pataleta tirado en el suelo. Su hijo la miró un rato e hizo su propio dibujo de un niño con pataleta y una madre observándolo. Le pedí a la madre que le dijera al niño del dibujo qué cosa la enfurecía. Dijo: “No me gusta que tengas pataletas. No sé qué hacer”. Le pedí al niño que le hablara a su figura de madre: “¡No me gusta que me mires y grites cuando tengo pataletas!”. Como cada uno le hablaba a los dibujos, en vez de hacerlo entre sí, el niño dijo: “Tú no me escuchas”. Parece que la madre le pidió que guardara todo su desorden de juguetes antes de cenar. Él estaba tratando de decirle que su hermano menor había dejado ahí algunos de los juguetes. De alguna manera, ella no captó el mensaje y levantó la voz para ordenarle que limpiara, ante

lo cual él se tiró al suelo pateando y gritando. Esta escena era muy frecuente por diversas razones.

Después de esta sesión, la madre informó que había un gran avance y admitió que se debía a que había aprendido a escuchar.

En principio, los niños pueden ser bastante razonables si se sienten escuchados. Recuerdo que uno de mis hijos llegaba del colegio quejándose por alguna injusticia. Hubiera querido hacer algo para solucionarlo o aconsejarle cómo manejar el asunto. Tenía que morderme la lengua y sólo escuchar, y después de contarme su historia, salía corriendo a jugar, con el episodio aparentemente olvidado.

A continuación, algunos aspectos básicos sobre el acto de escuchar (importantes para terapeutas, profesores y padres):

1. Estar presente: estar en contacto. No permitas que tu mente divague. Bloquee todo, salvo tu contacto con el niño.
2. Únete a su ritmo, y si es posible, a su nivel. Si el niño está de pie, párate. Si está en el suelo, ponte ahí. Si está inquieto, ignóralo. Probablemente esté nervioso o angustiado. Permanece con él.
3. Repite suavemente lo que el niño dijo, para que sepa que lo escuchaste. “Johnny te pegó”.
4. Aclara: si no entiendes, no finjas que lo haces.
5. Usa una voz normal, natural, NO una voz de profesora, condescendiente, burlona o jovial.
6. Toma al niño en serio.
7. Lenguaje: emplea palabras que el niño pueda entender.
8. Usa sonidos, gestos y expresiones faciales para demostrar que estás escuchando. Permanece presente.
9. No sermonees, no expliques todo, no trates de solucionar todo o aconsejar en este momento. (Más adelante puedes conversar con el niño al respecto. “¿Sabes?, estaba pensando en lo que me dijiste, y me pregunto si no tienes inconveniente en que te haga algunos comentarios sobre eso”).
10. Observa los ojos, gestos y movimientos del niño y escucha sus tonos de voz para tener alguna idea sobre cómo se está sintiendo. Verbaliza esto, pero si el niño lo niega, acepta su negativa. “Me parece que esto realmente te enfurece”. “¡No! ¡No es así!”. “Ah, bueno”.
11. Verbaliza por el niño en vez de hacer preguntas. Di: “Apuesto...”, “Apuesto que eso realmente te molestó”, “Apuesto que te enfureció que tu papi no te llevara al zoológico como prometió”. Si tu suposición es incorrecta, el niño te lo dirá.

12. Utiliza personajes para representar las cosas. O dibujos, títeres o figuras de arcilla. O simplemente actúa, intercambiando roles.

Algunas semanas después de nuestra última sesión, el padre de Alex me llamó para contarme que había vuelto a tartamudear. Le pregunté si había sucedido algo fuera de lo común. “Bueno, tuve que viajar, pero le pregunté a Alex si eso le molestaba y contestó que no”. Le pedí que le dijera a su hijo: “Apuesto que no te gustó que tuviera que viajar”. Lo hizo y me contó que Alex había respondido con un rotundo “¡¡Sí!!”, y dejó de tartamudear.

Cuando formulamos preguntas, ponemos a los niños en un aprieto y tienden a responder lo que creen que nosotros queremos oír. Nuestras suposiciones los tranquilizan. Si son erradas, ellos nos corregirán.

Recuerden: los niños siempre levantan la voz cuando quieren ser escuchados, y no se dan cuenta de esto. Reprenderlos por hablar en forma maleducada sólo agravará una mala situación. Se sentirán juzgados y criticados, y definitivamente, no escuchados. Modela el tipo de conducta que uno querría lograr. Tengan presente que las expresiones de rabia son la forma en que el niño expresa el SÍ MISMO. Desde el punto de vista del desarrollo, no tiene la habilidad cognitiva para ser diplomático, ni las palabras para lo que quiere decir, de modo que a menudo usa una terminología grosera. También recuerden que, según la perspectiva del desarrollo, el niño aún es egocéntrico, especialmente cuando se trata de las emociones, y le cuesta comprender el punto de vista del otro.

Otro ejemplo

Julie, de 3 años y medio, lloraba y chillaba cada vez que su madre salía a trabajar (era auxiliar de vuelo). Nunca antes se había comportado así y Carol, la mamá, pensó que quizás era una nueva etapa, pero sólo empeoraba. Sucedió cuando la cuidaba su marido, o cuando la niñera, a quien Julie adoraba, la cuidaba a ella y a sus dos hermanos mayores. Le pedí a Carol que describiera en detalle lo que ocurría en la casa justo antes de irse. Nos sentamos en el suelo e hice habitaciones con cubos y usé figuras de personas para representar la situación.

“Bueno, todos se levantan y tomamos desayuno en la cocina. [Moví las figuras a la cocina]. Luego los niños mayores toman sus cosas para irse al colegio. Caminan, porque el colegio queda muy cerca. Julie se despidió de ellos con un abrazo. Enseguida nos abrazamos nosotras y yo

le digo adiós, y ahí es cuando Julie comienza a chillar, llorar y tironearme”.

Tomé un auto de la repisa y le pregunté si se iba manejando al aeropuerto. Carol asintió con la cabeza. Le pregunté a Julie si estaba de acuerdo en que Carol manejara al aeropuerto. [Puse la figura de una mamá en el auto]. Julie asintió con la cabeza. Luego saqué un avión de la repisa, y cuando estaba poniendo la figura en el avión, Julie empezó a lloriquear y dijo: “Está bien que mi mami vaya en el auto, pero no en el avión”. Dije: “¡Ah, el avión podría estrellarse!”. “¡Sí!”, dijo Julie con vehemencia.

Meses atrás, un avión había chocado y Julie probablemente escuchó a sus padres hablar al respecto. De hecho, Carol recuerda haber hablado de eso por teléfono, pero jamás pensó que Julie estuviera escuchando o lo supiera. Le pedí a Carol que la próxima vez que fuera al trabajo, le dijera a Julie algo como: “Sé que tienes miedo de que mi avión choque. Me da pena que te preocupes por mí. Te amo y te amaré siempre, pase lo que pase”. Carol no podía decirle a Julie que el avión no se estrellaría, pues era imposible que lo supiera. Carol me hizo caso, y dos días después, Julie dejó de llorar cuando su mamá partía al trabajo. Por cierto, Julie estaba presente cuando le di a Carol las instrucciones anteriores. Pienso que Julie necesitaba ser escuchada: se sintió escuchada en mi oficina, y ahora se sentía escuchada cuando su mamá se iba al trabajo.

Sugerencias para padres y terapeutas

Suelo darles sugerencias a los padres, aunque no demasiadas al mismo tiempo.

1. *Sesión de enojo*: es una de las mejores técnicas que conozco. Incluye una “sesión de enojo” en la rutina de la hora de acostarse. El niño te dice todo lo que lo puso furioso o no le gustó ese día. No discutas: sólo escucha activamente.

Hace poco me llamó una mamá para contarme que después de una sesión de enojo con su hijo de 3 años, él la abrazó y dijo: “¡Te quiero, mamita!”. No existe límite de edad para la sesión de enojo.

2. *Permite que el niño vivencie un poder conveniente*: destina 15 a 20 minutos diarios (o lo que sea posible) para estar con tu hijo. Ponle su nombre: el tiempo de Chris. Durante este lapso, el niño tiene absoluto poder para ordenarte que hagas cosas como tenderte en el suelo y pintar o jugar con autitos. Esto no es lo mismo que pasar el tiempo de otras maneras: es el momento en

que el niño tiene todo el control y tú le transfieres el poder. Si el niño va más allá de los límites aceptables, te sales de tu rol por un instante para informárselo y luego lo retomas. Para fijar el tiempo de duración, lo mejor es usar un cronómetro de cocina.

Darle al niño poder y control es también una buena técnica en el encuentro terapéutico. La he utilizado con niños de hasta 15 años, ya que a menudo se ponen regresivos en la oficina del terapeuta. ¡Los preadolescentes saben que tú nunca se lo dirás a nadie! (A una niña de 14 años le encantó jugar al “almacén” en cuanto se sintió segura de que yo jamás lo contaría).

A menudo planificamos nuestro tiempo juntos: “Por 20 minutos haremos lo que yo quiero que hagamos y el resto del tiempo lo que tú quieras que hagamos”. Se sugiere usar el cronómetro de cocina.

3. *No formules demasiadas preguntas*: las preguntas ponen a los niños en un aprieto y se preocupan por darte la respuesta correcta. Es mucho más productivo hacer declaraciones, como se sugirió al padre del niño que tartamudeaba.

Trabajar con niños pequeños puede ser entretenido y gratificante. En general no atiendo individualmente a un niño menor de 4 años; prefiero trabajar con él y los padres.



CAPÍTULO 9

Trabajar con grupos

Un grupo de terapia tiene la ventaja de ser un mundo pequeño y aislado donde se puede experimentar el comportamiento actual y probar nuevas conductas. Se manifiesta claramente el modo de ser del niño en el grupo y cómo ese comportamiento influye en los demás positiva o negativamente. El grupo se transforma en un laboratorio seguro para experimentar con nuevas conductas gracias al apoyo y orientación del terapeuta.

El grupo es un escenario ideal para que los niños mejoren sus habilidades de contacto. Las malas habilidades de contacto indican un pobre sentido de sí mismo que conduce a destrezas sociales deficientes. Es natural —y una importante tarea del desarrollo— que los niños busquen estar con otros niños. El grupo brinda un ruedo para que aquellos que tienen dificultades sociales descubran y resuelvan lo que sea que esté bloqueando el proceso natural de conectarse y relacionarse bien con los demás. El proceso de uno en un grupo puede ser muy diferente en un encuadre de terapia individual. Cuando la conducta queda en primer plano, podemos examinarla desde todos lados, jugar con ella, cambiarla.

Jimmy, de 9 años, era tremendamente indisciplinado en las sesiones grupales. Su inaceptable conducta solía robarle tiempo al grupo, cuyos integrantes hacían diversas sugerencias en vano. Empecé a fijarme en lo que estaba ocurriendo: Jimmy recibía toda la atención que podía —de hecho, parecía estar obteniendo exactamente lo que quería y necesitaba, sin importarle el efecto en el grupo.

En la siguiente sesión presenté un guión para que lo actuaran todos. Le pedí a Jimmy que imaginara que era un bebé recién nacido, quizás Jesús (se acercaba Navidad), y los demás le traeríamos regalos. Entre muchas risitas nerviosas, Jimmy se acostó sobre una frazada. Di el ejemplo de traerle un regalo imaginario, hablando con intensa emoción acerca de lo hermoso que era el bebé y lo felices que estábamos por su nacimiento. Los otros niños me imitaron, entregándole con gran algarabía muchos regalos imaginarios.

Mientras tanto, Jimmy yacía tranquilo, con una enorme sonrisa dibujada en el rostro. Finalmente, reuní al grupo y le pedí a Jimmy que nos contara qué le habían parecido nuestros regalos y atención. Dijo que le encantaron, lo cual era evidente por su comportamiento calmado y cara sonriente. ¡Comentó haber sentido que estaba recibiendo regalos verdaderos! Me pregunté en voz alta si acaso Jimmy sentía una falta de atención en su vida. Se emocionó al hablar acerca de esta carencia, y los demás niños hicieron muchos comentarios reflexivos sobre sus propias experiencias con respecto a la atención.

Después de esta sesión, me aseguré de sonreírle y hablarle a Jimmy en cuanto entraba a la sala, cosa que también hicieron los demás. Jimmy nunca más armó alboroto en las sesiones grupales. Este tipo de guión para actuar le permitió experimentar una atención positiva exagerada. Aunque era una situación lúdica, la experiencia fue muy real para él. Al sentirse a salvo y querido, pudo hablar sobre la polaridad representada en su vida real. En sesiones posteriores, los temas fueron expresar sus sentimientos y aprender a pedir en forma directa lo que necesitaba. Todos los niños se pudieron identificar y beneficiar con estas actividades.

En otra oportunidad, traje diversos juegos pequeños para un grupo de ocho niños de entre 11 y 12 años: *jacks*, palitos chinos, dominós, bloques apilables, *Connect-4*. Les pedí que formaran pareja con quien quisieran. (Fue interesante observar esta tarea). Marqué diez minutos en un cronómetro de cocina. Al terminar el tiempo, les pedí que intercambiaran juegos y parejas. Se rotaron todos los juegos y parejas. Al concluir esto, el grupo habló sobre la experiencia. He aquí algunos de sus comentarios:

“Esta es la primera vez que juego *jacks* con un niño. Le tuve que enseñar. ¡Fue genial!”.

“Creo que fui el primer niño que jugó *jacks*. Me gustó”.

“Chris hizo trampa, pero dejó de hacerlo cuando le dije que eso no me gustaba”.

“Chris no hizo trampa conmigo. Fue entretenido jugar con él”.

Los niños en general se mostraron amables y tolerantes. Durante y después de los juegos, un aire de satisfacción y calma invadió la sala. Había mucho ruido, ese que uno escucha cuando hay gente conversando (Oaklander, 1988). Nadie hubiera creído que cada uno de estos niños había sido derivado al grupo debido a “destrezas sociales deficientes”.

Las proyecciones suelen interferir con la capacidad del niño para relacionarse con otros niños. Por ejemplo:

- Philip:* ¡No me gusta cómo me mira Allen!
- Terapeuta:* ¿Qué imaginas que te está diciendo con esa mirada?
- Philip:* Está diciendo: “¡Eres estúpido!”.
- Terapeuta:* Imagina que este títere mono eres tú y que tú eres Allen y di esas palabras a ti mismo. (*La terapeuta sostiene el títere en su mano*).
- Philip:* (*como Allen*) ¡Eres estúpido!
- Terapeuta:* Philip, ¿tienes una voz dentro de ti que a veces te dice esto?
- Philip:* ¡Sí!

Los niños necesitan aprender que ver una mueca no es lo mismo que conocer los pensamientos que hay detrás de ella. Quizás al otro niño le dolía el estómago. Por supuesto, las proyecciones son más activas en niños con una mala autoimagen y límites difusos. En otra sesión presenté lo que yo llamo trabajo de autocuidado. Les pedí a los niños que pensarán en una parte de sí mismos que no les gustara y la dibujaran. Philip recordó el incidente “estúpido” e hizo un dibujo al que llamó “Sr. Estúpido”. Philip dijo: “Esta es mi parte estúpida: cuando digo y hago cosas estúpidas”. Le pedí a Philip que fuera el Sr. Estúpido y nos hablara de sí mismo.

- Philip:* ¡Soy tan estúpido! Hago tonterías todo el tiempo. Soy tontísimo. ¡No sé nada! Soy absolutamente estúpido. Todo el mundo piensa que soy estúpido.
- Terapeuta:* Sr. Estúpido, ¿desde cuándo estás con Philip? (*Silencio*).
- Terapeuta:* Philip, ¿el Sr. Estúpido estaba contigo cuando tenías, digamos, 3 años de edad?
- Philip:* No me acuerdo.
- Terapeuta:* ¿Sería alrededor de los 4?
- Philip:* Sí. Recuerdo que en el jardín infantil me sentía estúpido porque no podía saltar en un pie como los otros niños.
- Terapeuta:* Si pudieras regresar en una máquina del tiempo y hablarle al Philip de 4 años, ¿qué crees que le dirías? (*Levanté el dibujo que Philip había hecho*). “Aquí está él”.
- Philip:* Bueno, creo que le diría algo como: “Oye, sólo eres

un niño. No eres estúpido porque no puedas saltar en un pie. Ya verás que pronto podrás hacerlo". Algo así.

Terapeuta: Philip, quiero que esta semana, cada vez que creas que dijiste o hiciste algo estúpido, recuerdes que le estás hablando al niño de 4 años que vive dentro de ti y es el que piensa quen eres estúpido. Ve qué pasa.

Todos los niños del grupo parecían fascinados con este encuentro y entonces empezaron a compartir sus propios recuerdos sobre los orígenes de las partes de sí mismos que no les gustaban. Desde luego, puede que estos automensajes negativos hayan tenido raíces más profundas, pero los niños estaban aprendiendo a aceptar y cuidar aquellas partes más jóvenes del yo, que en gran medida pertenecían a su vida actual.

Muchas actividades para fortalecer el yo son eficaces en marcos grupales, y verdaderamente más divertidas e interesantes de hacer con otros niños. Los libros *¿Dónde Está Wally?*, juegos visuales como Yo Espío (de UNICEF), juegos auditivos como Safari Sonoro y juegos olfativos, gustativos y táctiles, son agradables y productivos.

He aquí un ejemplo de un ejercicio que permite que los niños usen libremente todos sus sentidos, requisito necesario para adueñarse del yo.

Se le dio una naranja a cada miembro de un grupo. Cada uno examinó su naranja minuciosamente, la devolvió a un montón y después pudo encontrarla sin mayores problemas. Todos comenzamos a pelar las naranjas y examinamos detenidamente la cáscara, oliéndola y probándola.

Enseguida se peló, olió y probó la parte blanca. Después de observar y sentir la capa brillante, se degustaron los gajos. Luego los niños intercambiaron gajos. Notaron que algunos eran más dulces, otros más ácidos, otros más jugosos, etc. Todos estuvieron de acuerdo en que cada gajo era delicioso, sin importar la apariencia (Brown, 1990). Este ejercicio ha sido utilizado con muchos grupos diferentes de todas las edades. Una niña de 12 años me dijo: "¡Nunca más podré probar una fruta sin pensar en ese ejercicio que hicimos con naranjas!".

Las experiencias sensoriales a menudo estimulan una buena conversación social en los grupos. La arcilla y el pintar con los dedos son especialmente adecuados para este fin.

A un grupo en una clase especial para niños con severos trastornos emocionales se le dieron bandejas en las cuales había pequeñas cantidades de pintura para dedos. Eran doce niños de 11 a 13 años. Su reacción al ver

la pintura fue bastante previsible: “¿Qué es esta cosa para bebés?!” Sentí que necesitaban verse entre sí, de modo que arreglaron las mesas para que en cada lado hubiera seis niños frente a frente. Esperaba que encontraran una nueva forma de relacionarse, distinta a los golpes, puñetazos, patadas e insultos. Se les pidió pintar con los dedos en las bandejas, y cuando estuvieran listos, yo haría un estampado de cada pintura presionando un papel sobre ellas y luego despegándolo. Les mostré el proceso y cada niño terminó la primera pintura rápidamente y quedó encantado con su obra.

Muchos de estos niños tenían problemas de coordinación de los músculos cortos y largos y usualmente evitaban dibujar o pintar con pincel. Pintar con los dedos es relajante y fluido, se pueden ensayar diseños y figuras y deshacerlos rápidamente, y el éxito está asegurado. Durante la actividad, los niños empezaron a conversar, primero de sus diseños y luego de otras cosas. Un niño hizo algo parecido a un pájaro y la conversación comenzó a centrarse en vuelos y aviones. Se conversó de muchos temas calmada y amigablemente. Sí, había bulla, pero de risas, alegría y amena conversación. Ninguno golpeó, pateó o insultó. La satisfacción invadió a todo el grupo. Estos niños a menudo pedían pintar con los dedos, y a veces la terapeuta creaba historias a partir de sus diseños, promoviendo la autoconciencia y ampliando y profundizando la experiencia. Ésta resultó especialmente significativa, pues la mayoría de estos niños no habían tenido la vivencia de hacer amigos, o, en realidad, de ser tratados o tratar a los demás con respeto. La atmósfera durante las sesiones de pintura dactilar se generalizaba al tiempo restante de la clase, y aunque había conductas inapropiadas esporádicas, se respiraba un ambiente de respeto y amistad.

En este tipo de experiencia existen ciertas variables. La terapeuta ha establecido fronteras y límites claros. En todo momento es respetuosa con cada niño. Los chicos pronto descubren que están empleando un medio que sólo puede llevar al éxito. (Los estampados resultaron asombrosos). Pueden experimentar y explorar colores y diseños. (Rápidamente descubrieron que al mezclar rojo, amarillo y azul, obtenían un café oscuro). Los movimientos kinestésicos y las sensaciones táctiles son relajantes. Se fortalece el yo y se establece un buen contacto. Y ellos descubren que les *gusta* este tipo de contacto y quieren más.

Un tema común entre los niños en terapia, y probablemente afuera de la terapia, es el sentimiento de ser diferentes. El niño lucha para establecer su yo y oscila entre la confluencia y el aislamiento. La confluencia implica obtener un

sentido del yo desde otro individuo —él debe ser como todos los demás, ya que no tiene un sentido de quién es él. Dado que el contacto sano significa tener un buen sentido de sí mismo y sentir suficiente apoyo como para ser capaz de encontrarse con alguien sin perder su yo, el niño con trastornos a menudo debe retirarse a un lugar muy solitario para quizás hallar algo de sí mismo. El grupo es un escenario ideal para ayudar a los niños a mantener su propia integridad mientras se relacionan con otros. El grupo es un microcosmos seguro del mundo exterior, y con la orientación de la terapeuta, y límites claros, el niño en efecto puede encontrarse a sí mismo entre los demás.

Se le pidió a un grupo de niños que compartieran sus sueños. (Todos tenían padres alcohólicos en tratamiento en un centro militar). Eran doce niños de 8 a 16 años (varios de ellos hermanos). Este grupo poco convencional se había estado reuniendo durante casi un año y sus miembros se sentían bastante a gusto entre sí a pesar de las diferencias de edad. Habían descubierto que tenían muchas experiencias en común. Sally, de 12 años, describió un sueño en el que va bajando un cerro en un auto manejado por su padre. A los pies del cerro hay un lago. El auto va muy rápido y ella le grita a su papá que disminuya la velocidad. Teme que el auto se caiga al lago. Su padre no le hace caso, y justo cuando están a punto de sumergirse, se despierta. Generalmente, después de contar el sueño, pido al niño que lo actúe. Sally gritó como si estuviera en el auto: “¡Papi, para! ¡Para!”. Los demás escuchaban atentos, y en cuanto Sally dejó de gritar, un niño de 8 años dijo: “En mi vida hay un camino igual a ese”.

Para la mayoría de los niños, es una revelación descubrir que otros niños tienen pensamientos, inquietudes, preocupaciones, temores, ideas, preguntas, además de experiencias, similares. Mientras más sienten esta conexión, más apoyo parecen sentir. El apoyo externo aumenta su apoyo interno y se desarrolla un yo más fuerte. Paradójicamente, entonces están más deseosos y son más capaces de presentar aquellas partes de sí mismos que son diferentes a las del grupo.

Se les pidió a varios preadolescentes que hicieran algo en arcilla con los ojos cerrados. El grupo se había estado reuniendo semanalmente por cerca de dos meses y Joe no había participado en ninguna de las actividades. No era desordenado y se quedaba sentado tranquilamente, dando la impresión de estar escuchando y observando. Les pedí a los niños que terminaran sus trabajos con los ojos abiertos y que se convirtieran en su objeto y se describieran a sí mismos.

- Joe:* No hice nada.
- Terapeuta:* Joe, ahí tienes algo, así que descríbelo.
- Joe:* (*contemplando la arcilla*) Sólo es un pedazo de nada. (*Joe me miró*) ¡Y eso es lo que soy! ¡Un pedazo de nada!
- Terapeuta:* ¿Cómo te sientes en este momento, Joe, en este grupo con todos nosotros?
- Joe:* Me siento como un pedazo de nada.
- Terapeuta:* Me parece que estás diciendo que sientes que no vales mucho.
- Joe:* Exactamente. Así es.
- Terapeuta:* Joe, te agradezco mucho que hayas compartido con nosotros tus sentimientos. Eso indica que tal vez confías un poquito en nosotros. Gracias.
- Joe:* (*leve sonrisa*) Está bien.

Aquí es evidente la baja autoestima de Joe, que él compartió abiertamente con el grupo. Al hacer esto, al contar sobre su existencia en la vida tal como él la percibe, dio un gigantesco paso hacia una individualidad renovada. Estuve tentada de hablarle a Joe sobre su valía, pero eso habría invalidado su sentimiento en ese momento. Quise aceptar respetuosamente la autopercepción de Joe, para que pudiera empezar a aceptarse a sí mismo. Después escuché a uno de los niños decirle a Joe que él solía sentirse de un modo muy parecido, y a veces aún lo hace, pero ya no tanto.

Proceso grupal

Un grupo, aunque esté conformado por niños, tiene una vida distintiva propia. Cada grupo parece seguir más o menos el mismo patrón. Los niños de los grupos descritos anteriormente han tenido alguna experiencia individual conmigo y se ha establecido una relación. Sin embargo, los niños no se conocen entre sí y llegan al grupo sintiéndose por lo general bastante solos. Al comienzo el niño está cohibido y puede que tienda a manifestar diversas conductas negativas para ocultar sus angustias. Durante esta fase ayudo a los niños a sentirse seguros y respetados y que se conozcan a través de actividades no invasivas y no amenazantes. Se aclaran los límites y fronteras según sea necesario.

Después de reunirse semanalmente durante cuatro a seis semanas, el grupo comienza a cuajar, los niños se sienten cómodos en el espacio y disminuyen las angustias respecto a mostrarse bajo ese barniz superficial. En general

existe un sentimiento de compañerismo y saben que los demás los apoyarán y comprenderán cuando sea necesario. Surgen los roles: un niño se transforma en el líder, otro parece actuar para todos, uno es catalogado de inteligente, otro de payaso, etc. A medida que brotan estos roles, puedo hacer que el grupo tome conciencia de ellos a través de diferentes técnicas. Y a veces los propios niños inventan ideas para experimentar con los roles.

Un grupo de ocho niños y niñas, de 11 a 12 años, se habían estado reuniendo semanalmente durante varios meses. Se conocían bastante bien. Susan se reveló claramente como líder. Con la esperanza de fomentar la comunicación directa, en una sesión presenté un ejercicio llamado “Me gusta, no me gusta”. Cada niño se turnó para hacer afirmaciones a todos los demás. Uno le dijo a Susan: “No me gusta que tú siempre decidas lo que debemos hacer”. Al final del ejercicio se abrió la discusión para conocer las reacciones. Susan dijo: “Yo sé lo que deberíamos hacer: que cada persona sea el terapeuta por una sesión y decida todo”. A los niños les gustó la idea de Susan (en realidad, tenía muchas buenas ideas). Así, cada semana un niño decidía si dibujábamos algún tema, usábamos títeres o arcilla, analizábamos algo o nos dedicábamos a otra actividad. El niño “terapeuta” no sólo decidía lo que haría el grupo, sino que me imitaba increíblemente bien. A todos les tocó ser el líder; gracias a esto, muchos descubrieron un aspecto de sí mismos que nunca antes se había manifestado abiertamente.

Estructura del grupo

He experimentado con grupos de distinto tamaño, desde parejas hasta doce integrantes. En general encuentro que un buen tamaño es seis u ocho niños mayores de 8 años, y tres a seis si son menores de 8. Tuve una experiencia interesante con la formación de parejas (dos niños juntos). Había terminado de escribir *Ventanas a Nuestros Niños* y volví al trabajo. Para concentrarme en la escritura, había cerrado mi oficina por un año, y cuando empecé a atender clientes, acepté a quien quisiera venir, ya que a esas alturas estaba llena de deudas. Sin embargo, se me acabaron las horas disponibles para atender niños. Recuerdo una historia que contó Virginia Satir en un taller al que asistí: un día, sin querer, le dio la misma hora a dos familias. Cuando abrió la puerta hacia la sala de espera y vio a estos dos grupos, se espantó. Serenándose, invitó a ambas familias a pasar a su oficina para lo que después se hizo conocido como terapia multifamiliar. Así comencé a atender a dos niños juntos, generalmente del mismo sexo y edad. Recuerdo a dos chicos de 7 años a quienes les costaba

mucho llevarse bien con otros niños. En las primeras cuatro sesiones, cada niño se esforzó muchísimo por ser complaciente y amistoso. Luego estos esfuerzos desaparecieron y se evidenció la particular manera de relacionarse de cada niño. Ahora yo podía detener lo que estuviera ocurriendo, para focalizarme en la conducta específica y los sentimientos subyacentes. Antes de “emparejar” a estos niños, los había atendido individualmente y nunca vi la conducta que se presentó cuando estuvieron juntos. Esta experiencia me pareció un buen comienzo para que se integraran a un grupo. Sé que, con más niños, no hubiera tenido tiempo para darles este tipo de atención.

Si es posible, es importante contar con un coterapeuta en el grupo, ya que puede haber momentos en que un niño debe tener atención individual. *El grupo es básicamente un marco ideal para los niños que necesitan relacionarse con otros niños.*

Algunos grupos pueden tener una duración limitada, especialmente aquellos que se forman para niños con experiencias similares, como las víctimas de abuso infantil o divorcio. A veces, tales grupos tienden a etiquetar a los niños y aislarlos de los demás. Por ejemplo, los niños que han sido abusados tienen otros intereses y problemas vitales aparte del abuso, y éstos también deben ser tratados.

Los grupos, que generalmente se reúnen por una hora y media a dos horas, dependiendo de la edad de los niños, son bastante estructurados. Cada grupo empieza con “rondas” —tiempo en el cual cada niño cuenta lo que quiera sobre su semana. Esto en sí mismo se transforma en una lección de escuchar. Al principio, puede que los niños se muestren reacios a contar mucho, pero a medida que pasan las semanas, se hace necesario fijar un límite de tiempo para cada niño. No pueden haber discusiones o preguntas (excepto aclaraciones ocasionales) —el niño tiene la palabra.

Participan ambos terapeutas. Es útil hacer circular algo que represente un “bastón de la palabra”. Por supuesto que algunos niños no pueden evitar hacer comentarios, darles codazos a los demás, moverse inquietos, etc. Siempre y cuando estos ruidos permanezcan en un segundo plano y no le molesten al niño que está hablando, he aprendido a ignorarlos. Los niños parecen tolerar mucho más la bulla que los adultos. Sin embargo, si el alboroto se transforma en desorden, le pongo fin y el asunto se discute con el grupo. De hecho, esto se convierte en el tema del grupo durante parte de la sesión. Hacia el final, los niños ordenan y se sientan nuevamente alrededor de la pieza. Es el momento del cierre: a todos se les da la oportunidad de decir lo que quieran, a mí o a

alguien más en la sala, de criticar la actividad, mencionar lo que les gustó o molestó. Debo acompañar la sesión para que quede tiempo para ordenar y hacer el cierre.

Al momento del cierre de un grupo, Carrie, de 11 años, con mucha vacilación y cautela, le dijo a Tommy: “No me gustó que todo el rato trataras de sentarte a mi lado, y cuando lo hiciste, fue demasiado cerca y eso no me gustó”. Reforcé el esfuerzo de Carrie de hablarle a Tommy de su molestia y dije: “Tommy, me alegra que escuches a Carrie; está diciendo algo muy importante para ella”. Al final de la siguiente sesión, Carrie dijo: “Tommy, aprecio mucho que no trataras de sentarte a mi lado todo el tiempo, y cuando lo hiciste, no fue demasiado cerca”. Tommy sonrió como si hubiera recibido un gran regalo.

Contenido del grupo

Desde luego, el contenido del grupo varía según el rango de edad y las necesidades específicas de los niños. A menos que el propósito sea observar el juego espontáneo, el grupo se estructura. Empieza con rondas y termina con el cierre. Entremedio planifico la experiencia para la sesión. Aunque tenga mis metas y planes, éstos pueden ser descartados en cualquier momento. A veces en las rondas aparece algo que necesita atención; otras, los niños toman una decisión alternativa. La sesión suele desarrollarse a partir de una anterior.

Las actividades son variadas y por lo general entretenidas. Fundamentalmente facilitan la expresión de sentimientos y definen y fortalecen la identidad. Se usan muchas técnicas proyectivas, como dibujos, *collage*, arcilla, escenas en la bandeja de arena, títeres, música, movimiento corporal, teatro creativo, historias metafóricas, fantasía e imaginación. Se suelen presentar temas relevantes para los niños: soledad, burla, rechazo, vergüenza, pérdida, divorcio, etc. Éstos a menudo surgen durante las sesiones o son sugeridos por los propios niños. Se utilizan muchas pruebas proyectivas y juegos como medios terapéuticos. En una sesión, los niños pueden hacer dibujos de su lugar seguro y mostrarlos. En ocasiones me concentro en el dibujo de un niño en particular. Los chicos rara vez se burlan del dibujo de algún compañero —mi actitud de respeto por cada trabajo marca la tónica.

En casi todos los grupos, un tema importante es la rabia. Se pide a los niños dibujar algo que los enfurezca, hacer en arcilla una figura que represente a alguien con quien están enojados, tocar varios instrumentos de percusión que representen sus sentimientos, mostrar una escena de rabia con títeres, etc., etc.

Un aspecto importante de estas actividades consiste en adquirir destrezas para expresar sentimientos de ira en forma segura y adecuada. En el Capítulo 4 hay más comentarios y ejemplos sobre el tema de la rabia.

Un día llevé una cámara de video, pensando que podría grabar algunas sesiones. Sin embargo, los niños tenían otras ideas y se transformó en una maravillosa herramienta terapéutica. Sam, de 14 años, tiene un amigo que no cuenta con la aprobación de sus padres. Hace poco tiempo, Sam invitó a este niño a su casa, desobedeciendo la regla paterna de no llevar amigos cuando estuviera solo. Mientras Sam miraba atónito, el niño entró al dormitorio de sus padres y se puso a registrar y desordenar todo. Sam había estado trabajando mucho para fortalecer su sentido de sí mismo y defenderse solo; sin embargo, con este niño se rindió. Dado que tuvo grandes problemas con sus padres por este incidente, lo convertí en el tema central de una de nuestras sesiones grupales. Sugerí que el grupo actuara el hecho frente a la cámara de video. Sam se representó a sí mismo y eligió a un compañero para que desempeñara el papel del niño revoltoso, y con la cámara filmando, procedieron a actuar. Les pedí que exageraran para que la situación fuera más obvia. Con gran energía, el niño “malo” tocó a la puerta, entró a la casa y se puso a desordenar, describiendo en voz alta lo que estaba haciendo. Sam permanecía de pie sumisamente, tratando de protestar. Cuando la escena terminó, sugerí que intentaran otra donde Sam actuaría en forma opuesta. En esta escena, Sam le llamó la atención al niño en voz alta y lo obligó a abandonar la casa. Otro chico sugirió una tercera escena: la mamá de Sam (todos insistieron en que yo hiciera este papel, pues en el grupo no había niñas) regresa a casa y se muestra emocionada y orgullosa de que Sam haya obedecido las reglas. El grupo vio inmediatamente todas las escenas en el monitor, riendo sin parar. Sam dijo que sabía que podría ser asertivo con ese niño si eso volvía a ocurrir, y, más aún, se preguntó en voz alta por qué se había hecho amigo de él. Fue el inicio de una animada discusión.

Trabajar con grupos es una eficaz y gratificante manera de trabajar con niños. *El grupo se presta para desarrollar destrezas sociales, un sentido de pertenencia y aceptación, para expresar sentimientos hasta ese momento inexpressados y para experimentar con nuevas conductas.* Un grupo exitoso es aquel en donde cada niño se siente lo suficientemente seguro como para permitirse ser vulnerable. Las sesiones grupales deben ser entretenidas para los niños, sea cual sea el tema que se trabaje. De hecho, el gozo y el cuidado que los niños sienten en un grupo constituyen el impulso para explorar lugares dolorosos. A medida que

los niños se sienten libres para revelar sus emociones, pensamientos, opiniones e ideas, saben que el terapeuta y los otros niños les brindarán su apoyo y se conectarán con ellos. De esta manera, cada niño hace descubrimientos sobre su identidad que lo llevan a tener más seguridad en sí mismo y un mayor contacto sano dentro y fuera del grupo.



CAPÍTULO 10

Tratamiento de niños con síntomas de trastorno por déficit atencional hiperactivo

En los numerosos talleres que he ofrecido, me suelen preguntar acerca del déficit atencional con o sin hiperactividad. Se ha escrito y hablado mucho sobre este trastorno, pero muy poco acerca de su tratamiento, aparte de la medicación y el manejo de la conducta. Aunque frecuentemente se prescriben fármacos, no hay ningún test definitivo para este trastorno. Se diagnostica en base a una serie de conductas. El DSM-IV (Manual Diagnóstico y Estadístico de los Trastornos Mentales, de la Asociación Psiquiátrica de Estados Unidos, muy usado por médicos, psicólogos, trabajadores sociales y orientadores) da una lista de conductas, seis de las cuales tienen que estar presentes en dos categorías durante al menos seis meses para recibir este diagnóstico. Además, deben estar presentes en un grado maladaptativo y no concordante con el nivel de desarrollo. El criterio deberá ser contemplado sólo si la conducta es considerablemente más frecuente que aquella de la mayoría de las personas con la misma edad mental. En otras palabras, todos los niños van a mostrar señales de estas conductas en uno u otro momento —por lo tanto, el diagnóstico puede ser bastante subjetivo. Estas conductas son:

Falta de atención

1. A menudo no presta atención suficiente a los detalles o incurre en errores por descuido en las tareas escolares, en el trabajo o en otras actividades.
2. A menudo tiene dificultades para mantener la atención en tareas o actividades lúdicas.
3. A menudo parece no escuchar cuando se le habla directamente.
4. A menudo no sigue instrucciones y no finaliza tareas escolares, encargos u obligaciones.
5. A menudo tiene dificultades para organizar tareas y actividades.
6. A menudo evita, le disgusta o es reacio a realizar tareas que exigen un esfuerzo mental sostenido.

7. A menudo extravía objetos necesarios para tareas o actividades.
8. Se distrae fácilmente con estímulos externos.
9. A menudo es olvidadizo en las actividades diarias.

Hiperactividad-impulsividad

1. A menudo juguetea con las manos o los pies, o se mueve inquieto en su asiento.
2. A menudo se levanta de su asiento en la sala de clases o en otras situaciones en que debe permanecer sentado.
3. A menudo corretea o salta excesivamente en situaciones en que es inadecuado.
4. A menudo tiene dificultades para jugar o dedicarse tranquilamente a actividades de ocio.
5. A menudo “no para” o suele actuar como si tuviera un motor.
6. A menudo habla en exceso.
7. Suele lanzar la respuesta antes de que terminen de formularle la pregunta.
8. A menudo tiene dificultades para esperar su turno.
9. A menudo interrumpe o importuna a los demás (p.ej., se entromete en conversaciones o juegos).

Las investigaciones indican que el 4% de los niños en edad escolar reúne estos criterios diagnósticos. Desde la popularización de este trastorno, parece que un porcentaje mucho más alto que ese 4% recibe este rótulo. Este trastorno, descrito por primera vez a principios del siglo XX como inquietud, ha tenido diversos nombres: Disfunción Cerebral Mínima, Síndrome del Niño Hiperactivo, Trastorno por Déficit Atencional con o sin Hiperactividad, y ahora Trastorno por Déficit Atencional Hiperactivo (TDAH).

El uso de fármacos estimulantes es bastante polémico. Si bien hoy en día existen investigaciones al respecto, no es mucho lo que se sabe, al menos no el consumidor. Algunos niños parecen responder a la medicación. Recuerdo que hace unos treinta y cinco años, en un curso de niños con trastornos emocionales severos, había un chico que era incapaz de quedarse quieto el tiempo suficiente como para aprender a leer. Le recetaron Ritalín y los resultados fueron casi milagrosos. Sin embargo, descubrí que esta fue la excepción. Pienso que algunos médicos recetan fármacos con demasiada rapidez. Y muchos profesores presionan para esto. Poco se sabe sobre los efectos a largo plazo de estos medicamentos.

Reconozco dos tipos de grupos de niños que presentan los síntomas de este trastorno.

Un grupo son niños que manifiestan las conductas a muy temprana edad, quizás desde el nacimiento. Investigaciones recientes indican que el verdadero TDAH comienza muy temprano: entre los 3 y 4 años de edad, y a menudo al nacer. Se ignora la causa de este trastorno. Tal vez sea genético o tenga una base neurobiológica. Quizás se trate de un sistema nervioso inmaduro debido a algún trauma ocurrido *in utero* o durante el parto. Tal vez el niño tenga alguna intolerancia alimentaria. O quizás sea culpa de toxinas ambientales, o incluso la luz fluorescente. Nadie lo sabe todavía.

El otro grupo son aquellos niños que empiezan a mostrar conductas de TDAH después de los 3 a 4 años, especialmente entre los 5 y 6, al iniciar su educación formal. Algunos niños incluso comienzan a manifestar algunas de estas conductas más tarde. A pesar de que estos niños suelen ser rotulados con el TDAH, yo creo que existen causas psicológicas y emocionales para su comportamiento.

Desde la perspectiva de la Terapia Gestalt, veo este trastorno como un problema del límite de contacto, es decir, una incapacidad para mantener contacto con alguien o algo, además de un daño en el sentido del sí mismo. El YO debe estar intacto para una interacción sana con el ambiente.

Esta visión tiene grandes repercusiones en el tratamiento. Si un niño posee un sentido de sí mismo dañado, se puede hacer mucho para ayudarlo a renovar, recuperar y fortalecer su yo.

Otro aspecto a considerar en la planificación del tratamiento es que los síntomas del TDAH pueden ser vistos como deflexiones, defensas o evitaciones de emociones. De hecho, hubo una época en que la hiperactividad se consideraba un síntoma de la depresión infantil, y algunas formas de depresión pueden ser vistas como sentimientos reprimidos, especialmente la rabia.

Para complicar más la situación, los niños que manifiestan estas conductas, ya sea que las hayan presentado a muy temprana edad o más adelante en la niñez, y sin importar la etiología, reciben muchas reacciones negativas. Éstas exacerban el mal concepto que tiene el niño de sí mismo. Ya que desde el punto de vista del desarrollo los niños son confluente —obtienen del otro su sentido del yo— y poseen límites poco claros, los síntomas se suelen acelerar debido a estas respuestas negativas de los demás. Los niños, desde el comienzo de su vida, en su búsqueda de salud y madurez, luchan por la separación, por un sentido de sí mismos, por una definición de límites. Dado que su yo ya está

reprimido, se aceleran sus conductas inadecuadas al servicio de esta búsqueda, careciendo de la madurez emocional y cognitiva para comprender lo que está sucediendo. Además, ya que desde la perspectiva del desarrollo los niños son egocéntricos y se hacen responsables de todo lo que ocurre, se culpan por las respuestas negativas y se sienten impotentes, incapaces de cambiar. De nuevo esa fuerza vital los impulsa a encontrar maneras de sentir algo de poder. Probablemente por eso muchos de estos niños —quizás un 40%— también presentan trastornos conductuales.

Antes del tratamiento, está la evaluación. Pese a los síntomas comunes, cada niño es único en sus experiencias de vida y dinámica familiar. Yo elaboro cuidadosamente una historia del niño para hacerme una idea de su vida. En la primera sesión con los padres y el niño, dirijo la mayoría de mis preguntas a él: “¿Cómo duermes: tienes pesadillas? ¿Qué tipos de comidas te gustan más?”. (Los padres también pueden responder cualquiera de las preguntas, y, desde luego, algunas van dirigidas directamente a ellos). Me interesan sus patrones de sueño, alimentación (estoy convencida de que la dieta de un niño puede afectar su conducta —sí afecta la mía), historial médico, relaciones con pares, situación familiar, vida escolar, desarrollo temprano, pérdidas, traumas, etc.

Después de la primera sesión, destino unas cuatro más a la evaluación. No utilizo procedimientos de tests formales. Mi evaluación se basa en la observación y mi experiencia con el niño. Me interesa su capacidad para mantener contacto y su forma de usar las habilidades de contacto, como escuchar, ver, tocar, hablar. Evalúo su energía y nivel de vitalidad: ¿se ve, o no, compromiso, interés, animación, entusiasmo? ¿Su voz es expresiva o monótona, audible o como un susurro? Presto atención a su cuerpo: cómo camina, está de pie, se sienta, su postura, y en general cómo se mueve en el ambiente. ¿Su cuerpo se ve tenso o flexible? Me interesa su nivel de resistencia y cómo lo manifiesta. Estas son algunas de las áreas que estudio junto con su afectividad, capacidad para comprender y expresar emociones, capacidades cognitivas generales y apariencia general. Necesito saber estas cosas para determinar los tipos de experiencias que debo ofrecerle al niño en nuestras sesiones.

La relación entre el niño y yo es el elemento más importante a lo largo de nuestro trabajo en conjunto, y en las primeras sesiones estoy muy pendiente de esto. Para construir esta relación, debo conocer y aceptar al niño esté donde esté en términos conductuales y del desarrollo. No puedo esperar que sea alguien que no es. Tengo la responsabilidad de estar plenamente presente y contactada, aun cuando el niño no lo esté. Lo respetaré y honraré, y seré yo misma cuando

esté con él. Respeto mis propios límites y no pierdo el sentido de Mí Misma en nuestras sesiones. Creo que este tipo de relación es la esencia misma de toda terapia. Aunque las primeras sesiones sean de evaluación, también son terapéuticas.

Antes de analizar algunos enfoques específicos de tratamiento, quisiera decir algo sobre la estimulación. Cuando trabajé en colegios para niños con trastornos severos, muchos de los cuales eran hiperactivos —literalmente se subían por las paredes—, la idea generalizada en esa época era que estos niños funcionaban mejor en ambientes apagados, no estimulantes. De hecho, los ubicaban en cubículos sin distracciones, para que pudieran hacer sus tareas escolares. Esta idea iba tan en contra de mis principios y estilo de vida que me resultaba imposible acatar esta regla. Y no lo hice. Mi sala estaba *llena* de estímulos. Había colores vivos por todas partes: afiches, móviles, centros de actividad interesantes. Jamás tuve problemas con esto, y de hecho, me parecía que todas estas cosas atrayentes y maravillosas ¡les ayudaban a concentrarse! Si presentaba algo nuevo, los doce niños (varones) se agrupaban participando concentrados mientras examinábamos y conversábamos sobre el objeto. Después de eso, a menudo algún niño levantaba la vista de lo que estuviera haciendo, para mirar la novedad con placer, algo evidente por su sonrisa. Además, noté que cuando pasaba un avión, varios abandonaban su trabajo y corrían a la ventana, y yo también, llamando a los demás para que se nos unieran. Mirábamos el avión, decíamos algunas cosas sobre él, y todos volvían tranquila y alegremente a sus tareas. Descubrí que cuando nos concentrábamos en la llamada distracción, los niños estaban contactadísimos y parecían quedar calmados y satisfechos por un buen rato.

Algunas investigaciones indican que la estimulación sí mejora el desempeño de los niños con TDAH. Ellos necesitan variabilidad, color, novedad. La facilidad para distraerse no es su principal problema, y de hecho, un ambiente aburrido, sin distracciones, parece generar dificultades. En estos casos, los niños encontrarán formas de crear su propia estimulación. Desde luego, todos los niños responden mejor a cosas llenas de color, interesantes, novedosas —y los niños con TDAH aún más. Este descubrimiento transmite un importante mensaje para los colegios. De más está decir que mi oficina es un lugar agradable, cómodo, lleno de colorido e interesante.

Sin embargo, he descubierto que la estructura es importante. Los niños con TDAH tienen límites muy imprecisos y dificultades para seguir reglas. Desde luego, mientras más claros tenga mis propios límites, más fácil me re-

sulta fijarles límites a los niños. En la sala de clases teníamos una estructura, aunque no rígida. Disponíamos de tiempo para trabajar, tiempo para jugar, etc. En mi oficina tenemos un tiempo establecido para nuestras sesiones y ciertas cosas que podemos o no podemos hacer. No entramos y salimos del lugar. Todos los niños me ayudan a limpiar y ordenar antes de irse, y yo acompaño las sesiones para asegurarme de que habrá tiempo para esto. Guardamos una cosa antes de empezar otra. No salpicamos pintura por la sala, y mi escritorio es zona prohibida. Desde luego, no todos acatan estas reglas al principio. Yo las repito pacientemente si es necesario y pronto se convierten en algo natural en nuestras sesiones. Destino parte de mi tiempo a alentar a los padres a establecer estructura y límites para sus hijos. Los niños se angustian en un ambiente donde no hay estructura ni límites bien definidos, y al tratar de librarse de este sentimiento, tienden a manifestar sus conductas.

A medida que la relación se desarrolla, presto atención al nivel de contacto del niño. Si le cuesta mantener contacto —estar plenamente presente e involucrado conmigo en alguna actividad—, me concentro en ayudarlo a que lo logre. Los niños con TDAH por lo general no mantienen el contacto.

Caso N° 1

En la primera sesión con Billy, de 8 años, y sus padres, no se quedó quieto ni un solo segundo. A veces contestaba algunas de mis preguntas exploratorias, pero más que nada estuvo sentado en una silla que gira y se mece al mismo tiempo. Le encantó esta silla.

En nuestra primera sesión a solas, corría de una cosa a otra, tomando algo y luego tirándolo al suelo. Yo lo seguía, recogiendo los objetos y repitiéndole la regla de devolver cada cosa a su lugar antes de tomar otra. Desde luego, me ignoraba mientras yo iba ordenando. Nunca se quedaba con algo más de unos segundos. No había contacto ni con las cosas ni conmigo. Era importante que yo mantuviera una actitud de genuina aceptación ante su conducta. Entonces sonreía, hablaba relajadamente —pero con firmeza— sobre las reglas, hacía breves comentarios acerca de los objetos que él tomaba, aunque ya hubiera corrido a agarrar otro. Me esforcé al máximo para contactarme con Billy, pero él no hizo nada para relacionarse conmigo. Al final de la sesión, no quería irse; con ternura y firmeza, lo llevé a la sala de espera donde estaba su mamá, mientras él seguía gritando y lloriqueando.

En la próxima sesión creí que estaría igual, pero no. Cuando tomé un títere, yo rápidamente tomé otro y saludé a su títere, tal como había hecho la semana anterior. Sin embargo, esta vez Billy titubeó un poco antes de tirar su títere y correr a tomar otra cosa. Mi objetivo era hacer contacto con él y ayudarlo a mantener contacto con algo. No hubiera sido productivo sentarme a observar cómo correteaba por la sala. *La participación e interacción del terapeuta con el niño, junto con una actitud no enjuiciadora y aceptante, es un aspecto esencial, vital, del trabajo con niños con TDAH.* Puede que el progreso parezca muy lento, si es que llega a manifestarse. No me canso de destacar la importancia de estar atento a ínfimos cambios. Piensen en ello como una especie de imagen de *¿Dónde Está Wally?* (Handford, 1987) en que hay que observar atentamente para descubrir cosas. El cambio más sutil es un avance.

A la cuarta sesión, Billy fue capaz de participar conmigo, especialmente con los títeres, por unos instantes. Pude sentir su contacto conmigo y con los títeres.

En la sexta sesión ocurrió algo sorprendente. Billy se dirigió al canasto de los instrumentos musicales, que había descubierto y examinado brevemente en una sesión anterior. Se pasó *toda* la sesión experimentando con los instrumentos y participó conmigo en el proceso musical básico (descrito en el Capítulo 11). Este proceso musical ha sido una de las actividades más útiles en mi trabajo con niños con TDAH. Implica mucho contacto conmigo, es agradable, interesante, variado y brinda una buena sensación de dominio al niño. Además, creo que Billy ya confiaba en mí lo suficiente como para mantenerse involucrado. Siguió teniendo dificultades para irse a casa —y, a veces, para separarse de mí— al final de cada sesión. Yo le decía con ternura y firmeza que se había terminado la hora y lo conducía a la sala de espera abrazándolo por los hombros. Luego de dos meses, esto dejó de ser un problema.

Estoy muy consciente de que los niños con TDAH funcionan mejor en situaciones de uno a uno, donde tienen toda la atención del adulto. Algunos padres y profesores se ofenden con esto: “Por supuesto que se porta bien en su oficina: lo único que tiene que hacer usted es estar con él”. El resentimiento desaparece cuando explico que por eso la psicoterapia es especial. Yo puedo aprovechar este tipo de interacción para ayudar al niño a desarrollar límites sanos y un fuerte sentido de sí mismo que le permitirán funcionar bien en

el mundo externo. Esto puede ocurrir precisamente PORQUE compartimos este tiempo especial. Las experiencias que el niño puede tener conmigo son distintas a las que puede tener en otras partes. *En el trabajo con niños, la experiencia es todo.* Jamás debemos minimizar esto.

El trabajo sensorial es un aspecto importante en la construcción del yo. Ayudo a los niños a reconocer sus propios sentidos: mirar, escuchar, palpar, saborear, oler. En esa sala de clases de hace tantos años, mis doce niños, de 11, 12 y 13 años, hiperactivos y con trastornos severos, pasaban muchas horas pintando con los dedos. La sensación resbalosa de la pintura los deleitaba, y mientras pintábamos (sí, yo también), tenían maravillosas conversaciones en que compartían pensamientos, opiniones, ideas, y expresaban sentimientos reprimidos de ira y tristeza. También les fascinaba la arcilla húmeda. La mayoría de estos niños no habían tenido muchas oportunidades de realizar actividades propias del desarrollo infantil temprano. Nunca es tarde para proporcionar estas experiencias. En libros para preescolares, se pueden encontrar diversas actividades sensoriales, algunas de las cuales aparecen descritas en *Ventanas a Nuestros Niños*.

A Billy no le agradaba la arcilla, pero sí pintar con los dedos; le encantaba oler, tocar, probar los gajos en el ejercicio de la naranja; pintaba mientras escuchaba música; y pasó una sesión entera observando objetos de mi oficina a través de un caleidoscopio que estaba en una mesita frente al sofá. Cuando entró a mi oficina (demasiado rápido para notar otra cosa diferente), lo tomó y gritó: “¿Qué es esto?”. Le sugerí que mirara a través del aparato y viera por sí mismo. Lo mejor de todo fue que quería que yo también mirara por el caleidoscopio cada cosa nueva que él descubría. Ahí había un contacto real.

Quizás parezca que los niños hiperactivos usan mucho su cuerpo, pero lo hacen de manera descuidada, sin propósito. Tienen una mala imagen corporal, escaso control de sus movimientos y un sentido poco claro de sus límites corporales. Por lo tanto, es esencial ofrecerles distintas experiencias en este ámbito. El terapeuta debe ser creativo, dependiendo del espacio disponible. Le pido al niño que me muestre varias formas de caer sobre un montón de almohadones. A veces he practicado algunas de las maneras más fáciles para ver qué se siente. Descubrí que, para hacer esto, se necesita mucho control corporal. El teatro creativo, especialmente la pantomima, es una excelente forma de usar el cuerpo. Podemos representar cosas con los dedos (y adivinar qué son), los brazos, la cabeza, los pies, etc. También es entretenido representar deportes, juegos, animales y situaciones. A partir de mi propia experiencia con estos ejer-

cicios, les puedo asegurar que uno sintoniza mucho mejor con su cuerpo, *toma conciencia* de él mientras intenta transmitir un mensaje sin palabras.

A Billy le encantaba actuar guiones completos (con palabras) que él desarrollaba y dirigía. A veces yo traía algunos objetos: un sombrero, un cinturón y cualquier otra cosa que me resultara atractiva, y se los presentaba, diciéndole: “Hagamos una obra”. A Billy le fascinaba actuar usando estos objetos. A menudo incluía algo de la oficina —unas esposas de juguete eran sus favoritas. Yo era el ladrón y él me capturaba, o a veces me decía que fuera el policía. En todo caso, había un movimiento intencional, controlado, tal como en un escenario de verdad. Por ejemplo, decía: “Ahora tú te quedarás parada ahí y yo me esconderé aquí sin que lo sepas, y entonces te capturo de un salto”. A veces peleábamos con Batacas dentro de un espacio reducido, con reglas muy específicas (empezar y parar al sonido de una campanilla; nada de golpes en la cabeza o parte delantera del cuerpo). Otras veces peleábamos haciendo como si fuéramos tallarines crudos y luego tallarines cocidos, o dos ancianos de 100 años, o un rey y una reina, etc.

La respiración también es importante. Una actividad popular es inflar globos, mantenerlos en el aire mediante soplidos y hacer un campeonato de esto. Creo que los niños con TDAH, y también los angustiados y temerosos, no respiran bien. Una respiración plena y sana tranquiliza. Los ejercicios de relajación con imaginación también son muy útiles. La mayoría de estos niños no son muy relajados. Sus músculos están tensos y hay mucha restricción dentro de su cuerpo. A muchos niños con TDAH les fascinan las artes marciales y yo recomiendo que, si es posible, tomen clases. En mi oficina he usado unos entretenidos ejercicios de aikido.

Hace poco me interesé en el Método Feldenkrais (Shafarman, 1997), desarrollado por Moshe Feldenkrais, neurofisiólogo israelí. Es un método suave de participación activa que ayuda a personas con dolores físicos y trastornos, así como reacciones corporales ante las tensiones de la vida, a sentirse sanas, enteras y cómodas. Muchos practicantes de Feldenkrais trabajan con niños, y con resultados impresionantes. Creo que los niños con TDAH se beneficiarían enormemente con esta experiencia.

Hay muchas terapias mente/cuerpo que pueden beneficiar a estos niños y que los padres pueden aprender, como la Terapia con Campos de Energía (Arenson, 2001), que implica dar golpecitos en puntos de digitopuntura; y el pasar rozando la piel con un cepillo o pincel, actividad sensorial desarrollada por Jean Ayres (Ayres, 1995). Ambas terapias son sencillas de practicar y muy eficaces.

La biorretroalimentación ha sido utilizada por algunos practicantes con resultados admirables en niños con TDAH.

A medida que el niño empieza a conocerse a través de las experiencias sensoriales y corporales, su mismo ser comienza a fortalecerse. Seguimos encontrando enfoques que le proporcionan al niño formas de definir sus límites y sentir su autoapoyo.

Quiero recalcar la importancia de dar a los niños la oportunidad de elegir. Todos los niños necesitan esta experiencia, y con mayor razón los niños con TDAH. En nuestro entusiasmo por crear límites, estructura, rutina y orden en la vida de estos niños, a menudo olvidamos darles suficientes oportunidades para fortalecer el proceso de optar. Elegir es un ejercicio de voluntad y juicio. Exige sintonizar las funciones de sentimiento y de pensamiento, e incluso el sentido intuitivo. El responsabilizarse de una elección es una experiencia de aprendizaje. He visto al niño más inquieto, impaciente y distraído estar una eternidad frente a una ruma de papeles eligiendo los tres colores que se le ha pedido escoger. Casi se puede ver su cerebro funcionando mientras contempla los papeles, fortaleciéndose a través de este ejercicio. Con frecuencia le preocupa equivocarse y se arrepiente de su elección. Quizás prefiera que yo escoja, para así poder culparme a mí si los papeles resultan ser una mala elección para su proyecto. A medida que desarrolla un yo más fuerte en nuestro trabajo, las elecciones se facilitan más. Puede comenzar diciéndose internamente: “Quiero este. Me gusta este. No, no quiero ese”. Para poder hacer estas afirmaciones, se requiere seguridad en sí mismo, una fortaleza de ser. Yo les ofrezco opciones a los niños cada vez que puedo, y aliento a los padres a que hagan lo mismo. Muestro diversos materiales de arte para que escojan: crayones, marcadores, pasteles, lápices de colores, lápices grafito y papeles de distintos tamaños. Puedo decir: “¿Hoy quieres trabajar con arcilla o preferirías hacer una escena en la bandeja de arena, usando estos objetos en miniatura?”. A veces, antes de decidir, el niño se quedará inmóvil sin decir nada por varios minutos. Si es inseguro y no sabe qué quiere, puede que diga: “No sé” o “Lo que tú quieres”. Si su energía va disminuyendo, hago una sugerencia. Si dice: “No quiero hacer ninguna de esas cosas”, refuerzo esta afirmación directa y digo algo como: “Bueno, entonces escoge algo que quieras hacer”.

A veces jugamos a hacer afirmaciones sobre el yo, agregando si son verdaderas o falsas. Puedo darle al niño la afirmación y luego él a mí, por ejemplo: “Te gusta el color gris”. El niño debe repetir la afirmación: “Me gusta el color gris. Mmm... Falso”, etc. Hablamos de cómo supo que era falso —dónde estaba la

clave en su cuerpo. A veces usamos objetos reales o imaginarios: “Me gustaría tener un tremendo televisor a color para mí sola. (*Pausa*). ¡Verdadero!”. La regla es cerrar los ojos por un momento antes de responder. “Me gustaría acostarme temprano todos los días y nunca ver TV. (*Pausa*). ¡Falso!”. Este ejercicio, que tiene muchas variantes, puede ayudar a los niños a sintonizar esa parte “intuitiva” del yo, mensajes que el cuerpo envía. Háganlo ustedes mismos. Imaginen que tienen que repartirse con otra persona todo lo que hay en su casa. Imaginen que escogen cada objeto y dicen: “Quiero esto —verdadero o falso”. Es asombroso comprobar cómo el cuerpo envía mensajes para indicarnos qué cosa escoger. Recuerden prestar atención a las señales corporales y no usar el pensamiento racional y argumentativo.

Reitero, las experiencias de elegir refuerzan el yo del niño. Muchas de las cosas que hacemos juntos fortalecen el sentido del yo —un importante requisito para los niños con TDAH. Cabe repetir que la relación en sí es un factor.

Yo no represento un papel (salvo dentro del contexto de nuestros juegos): soy yo misma. No manipulo. Recibo al niño con honor y respeto. Mantengo mi integridad. Hago cumplir de una manera amable, clara y firme las reglas y límites naturales al escenario en que estamos trabajando. Al mejorar las habilidades de contacto del niño, su yo se enriquece. Mirar, escuchar, tocar, oler, saborear, moverse, hacer afirmaciones, expresar emociones, son todas funciones de contacto. La mayoría de los niños con TDAH tienen anuladas, restringidas, inhibidas, bloqueadas, interrumpidas una, más de una o todas estas funciones. A medida que el niño se siente más a sí mismo a través de las experiencias con sus funciones de contacto, al sentir la confianza y fuerza para mantenerse presente e involucrado conmigo y con lo que estamos haciendo, su yo se fortalece.

El autoapoyo se favorece dando oportunidades a los niños para hacer muchas afirmaciones sobre sí mismos, compartir pensamientos, opiniones, ideas, fantasías. Hay muchos juegos que hacen que esto sea entretenido y fácil. Es importante ayudar a los niños a sentir dominio. La mayoría de los niños con TDAH, así como también los que han experimentado traumas o vivido en una familia disfuncional, no suelen tener oportunidades de adquirir el dominio que necesitan en cada nivel de desarrollo. Cuando pensamos en dominio, con frecuencia pensamos en grandes logros. No me refiero a ese tipo de dominio. Cada pequeño logro ayuda a construir el sentido de sí mismo del niño. Cuando el bebé se alimenta solo o bebe de un vaso sin ayuda, eso es dominio. Cuando descubre cuál cubo cabe en otro cubo, eso es dominio. Cada nivel de

desarrollo posee sus propias áreas de dominio. A veces tenemos que retroceder y brindarles a los niños las experiencias que no vivieron (por ejemplo, jugar que somos bebés y gatear). Billy, ya mencionado, durante algunas sesiones se dedicó a lavar con energía y entusiasmo las herramientas para la arcilla y los platos que habíamos utilizado. Otro niño trabajó limpiando la mesa de la arcilla, dejándola más reluciente que nunca. A otros les gusta entender un juego nuevo o descubrir cómo hacer que un pájaro se vea como si estuviera volando en la bandeja de arena. Las experiencias de dominio a menudo son inherentes a cualquier actividad que estemos realizando y a veces tengo que presentarlas.

El sentir algo de poder y control le da al niño una sensación de dominio. Cuando los niños están tan contactados que empiezan a organizar la sesión y tomar el control, sé que estamos haciendo grandes progresos. Este control es importante y, desde luego, siempre debe estar dentro de límites apropiados.

También se puede ayudar a los niños a ganar un fuerte sentido de sí mismos mediante experiencias con su propia energía agresiva de maneras seguras y positivas. Los niños con TDAH se confunden con esta energía, ya que se suele manifestar a través de actos de agresión, lo cual sólo los hace meterse en problemas. Los niños tímidos, temerosos y retraídos tienen poco acceso a esta energía y entonces esa maravillosa sensación de poder interno se reprime o pierde. Hay que celebrar este tipo de energía. Yo proporciono diversas experiencias para que los niños sientan y expresen su poder de maneras seguras, permitidas y divertidas, por ejemplo: pelear con Batacas, golpear arcilla con un mazo de goma o inventar una historia en que los títeres se atacan. Tengo una serie de juegos que implican golpear o romper algo. Lo importante en estas actividades es nuestra interacción. El niño necesita saber que yo entro en el juego con él y que está permitido. Se establecen límites claros. Los niños reprimidos van encontrando poco a poco su poder y los niños descontrolados pueden deleitarse con esta energía que es posible controlar y usar en forma segura. En ambos casos, hay un fuerte sentido del yo. Existen cuatro requisitos para el uso terapéutico de la energía agresiva:

1. Debe experimentarse en contacto con el terapeuta.
2. Debe desarrollarse en un espacio de contención (la oficina del terapeuta) con límites bien definidos.
3. La energía agresiva se exagera.
4. Debe ser divertido.

Caso N° 2

El proceso de Julie, de 10 años, consistía en distraerse, mostrando un marcado déficit atencional. Esto es muy típico de una niña que, como Julie, había sufrido graves abusos sexuales por parte de su padrastro durante años. El distraerse era su *modus operandi* en la vida, especialmente en situaciones estresantes para ella, como el colegio. A Julie le diagnosticaron TDAH, pero el tratamiento farmacológico no surtió efecto. No me sorprende, pues había claras razones emocionales para que fuese distraída. Creo que el momento crucial en nuestro trabajo fue cuando empezamos a focalizarnos en ganar acceso a su energía agresiva. Julie era tímida y temerosa ante este tipo de actividad, pero en el ámbito de la diversión imaginativa pronto se permitió involucrarse. Le pedí que escogiera un títere de su agrado y eligió un tierno gatito. Yo tomé un cocodrilo con un gran hocico y dientes filudos. Se desconcertó un poco. Con mi voz más gruñona, dije: “Hola, gatito. Tengo mucha hambre y tú te ves apetitoso”. Julie empezó a retroceder con su gatito. El cocodrilo dijo: “No puedes escaparte de mí. Te voy a comer. ¡Pero no te atrevas a pegarme!”; gritó esto varias veces mientras se acercaba al gatito. Entonces Julie hizo que éste tocara cautelosamente al cocodrilo con una patita. “¡Ay! ¡Me pegaste! ¡Te dije que no me pegaras!”, gritó el cocodrilo, cayendo al suelo. Julie respondió: “¡Hazlo de nuevo! ¡Hazlo de nuevo!”. Muchos niños me dicen esta frase una y otra vez cuando uso un guión similar. Julie me pidió que repitiéramos la escena varias veces (la cautela se había esfumado). De hecho, a partir de este comienzo se desarrolló toda una historia donde el gatito mataba a otros títeres malos. Este tipo de apoyo ayudó a Julie a enfrentarse con una figura en arcilla de su padrastro —algo que siempre se había negado a hacer. A medida que fueron emergiendo sus sentimientos, sus síntomas de TDAH desaparecieron.

Numerosas veces he tenido este tipo de experiencia con niños. Como indiqué antes, muchos niños, especialmente aquellos que presentan síntomas de TDAH después de los 4 años, a veces simplemente están evitando sentimientos demasiado dolorosos o demasiado abrumadores y difíciles de enfrentar. Un niño que es incapaz de (o no quiere) expresar sentimientos reprimidos ciertamente puede tener problemas para quedarse quieto, prestar atención, focalizarse. A mí me ocurre que cuando estoy perturbada o enojada por algo, y

sin abocarme a lo que es, ni siquiera sabiendo lo que es, me acelero, me cuesta quedarme tranquila, se me olvidan las cosas, extravío objetos. Finalmente, en algún momento, me obligo a concentrarme en lo que estoy sintiendo. A veces se me llenan los ojos de lágrimas; otras, tengo que golpear un cojín, escribo lo que me surge o le cuento a alguien lo que me pasa. En todo caso, llega la claridad y me siento mucho mejor. Los niños no tienen la capacidad cognitiva y emocional para hacer este tipo de autorreflexión. A los niños angustiados les da temor involucrarse (contactarse) en cualquier tipo de actividad. Van de una cosa a otra constantemente y son incapaces de prestar toda su atención. *Los niños temerosos, enojados, tristes o angustiados suelen presentar todos o muchos de los síntomas de TDAH.*

Caso N° 3

Hace algunos años llegó a mi consulta un niño de 12 años, debido a su conducta hiperactiva severa. Según sus padres, siempre había sido así, pero ahora estaba empeorando. Los fármacos no habían dado resultado. Todos sus profesores estaban molestos; los padres también. Traerlo a terapia no había sido idea de ellos, pero lo intentarían como último recurso. Me contaron que, a los 7 años, Jeff y su madre habían sufrido un grave accidente automovilístico en que ella murió. Después de estar hospitalizado por un tiempo, se recuperó y se fue a vivir con su papá y su madrastra. (Sus padres se habían divorciado cuando él era muy pequeño). Cuando les pregunté a los padres cómo habían manejado la situación, exclamaron: “Queríamos que lo olvidara lo más posible y comenzara una nueva vida. De nada sirve mirar para atrás”. Su padre creía que había presentado síntomas de hiperactividad mucho antes del accidente, pero no estaba muy seguro. “Siempre fue un chico activo”, dijo. A pesar de que Jeff mostró evidentes conductas hiperactivas después del accidente, sus padres jamás lo relacionaron con ello.

Cuando le pedí a Jeff que me contara sobre el accidente, me dijo que no recordaba nada. Tampoco podía recordar mucho de su vida con su madre. De hecho, apenas se acordaba de su apariencia.

Jeff y yo dedicamos muchas sesiones a la toma de conciencia sensorial y corporal. Dibujó, trabajó con arcilla, creó escenas en la arena. Disfrutaba de estas actividades y nunca se mostró hiperactivo en mi oficina. Su trabajo era bastante superficial. No lo estoy enjuiciando; sólo quiero señalar que jamás alcanzamos su yo y sentimientos más profundos. Lle-

gaba hasta cierto punto y luego se cerraba. Entonces, al cabo de nueve meses de trabajo, soñó con su mamá. (Yo aliento a los niños a que traten de recordar sus sueños). Jeff dibujó el sueño (a veces le pido al niño que haga en arcilla una escena del sueño) y trabajamos con él. Después de esto, se abrieron las compuertas de su memoria. Recordó todo. Hizo dibujos del accidente. Pintó la sangre en la escena del accidente. Dibujó el hospital y la casa donde vivía con su mamá. La dibujó a ella y algunas de las cosas que hacían juntos. Le habló a una figura de arcilla de su madre, expresándole su dolor y también su rabia por haberlo abandonado. Todo esto ocurrió en varias sesiones. A veces sólo jugábamos a algo. Los niños no tienen suficiente apoyo como para mantener el ritmo en una situación como ésta y necesitan tiempo para detenerse a asimilar lo que ha surgido. Esto no es resistencia en el sentido de cerrarse. Al cabo de un rato, delicada y casualmente, yo retomaba el tema de su trauma. Desde luego, había muchos otros asuntos que abordar, algunos con su familia. En el fondo de su corazón, Jeff sentía que era un chico muy malo. Primero que nada, se culpaba del accidente y de la muerte de su madre, como lo hacen los niños. En segundo lugar, había recibido muchas reacciones negativas por su hiperactividad. Y su madrastra, al principio, no estaba muy feliz de tener un nuevo hijo a tiempo completo. Ella ya tenía dos hijos que complicaban aún más las cosas.

A medida que Jeff se fue abriendo a espacios más profundos dentro de sí mismo, su conducta cambió totalmente. Ya no mostraba síntomas de TDAH y le empezó a ir bien en el colegio y en la casa. A veces se volvía a poner distraído o hiperactivo, pero descubrió que lo hacía para esconder sus sentimientos respecto a algo que estaba ocurriendo en su vida. Al saber esto, podía escoger un modo seguro de expresar esos sentimientos.

Caso N° 4

Cathy, de 11 años, fue enviada a terapia debido a su severa conducta distraída. No atendía en clases, con frecuencia olvidaba llevar sus tareas a casa y extraviaba cosas. Ya que se estaba atrasando en sus asignaturas, una de sus profesoras recomendó llevarla a un médico para que le recetara fármacos. Los padres decidieron consultarme primero a mí. Desde luego, era aconsejable asegurarse de que Cathy gozase de buena salud, pero les pedí a los padres que no la medicaran en ese momento.

La historia de la niña indicaba que probablemente estaba reaccionando a las tensiones de su vida. Sus padres se divorciaron cuando ella tenía alrededor de 5 años. Ambos se volvieron a casar. Su madre tuvo otro hijo. Pasaba una semana con su mamá y otra con su papá. Los dos eran cariñosos y comprometidos. Aunque no existían mayores traumas en la vida de Cathy, había vivido cambios y tensiones que le afectaron. *Cada niño desarrolla un proceso en la vida, una forma de ser, para luchar, sobrevivir, satisfacer sus necesidades y crecer. El porqué un niño escoge un modo de ser y otro algo diferente es materia de especulación.* El proceso de Cathy consistía en distraerse para protegerse de situaciones y sentimientos desagradables. A medida que los niños crecen, las conductas para enfrentar problemas no desaparecen solas, sin intervención —sólo se aceleran. Al ir creciendo, Cathy podría hallar modos más adolescentes de “distraerse”, como las drogas, y de adulta llegar a utilizar el alcohol.

La vida rara vez se simplifica con los años: más bien se complica. Los cambios de vida afectan a los niños. Vivimos en una sociedad muy estresante, cambiante, más que nunca, y debemos estar alertas a cómo afecta esto a los niños. Los padres necesitan destrezas para ayudar a sus hijos en estos cambios y sucesos de la vida. Los niños suelen culparse de cualquier cosa negativa que ocurra, como el divorcio, y les cuesta hablar al respecto, e incluso entender de qué se trata ese vago y desagradable sentimiento. Además, hechos como el nuevo matrimonio de uno o ambos padres, el nacimiento de un hermano o pasar semanas alternadas con cada uno de sus padres, les producen sentimientos encontrados. Quizás se sientan felices, entusiasmados y aliviados, pero también enojados, celosos, tristes, asustados y preocupados.

Los sentimientos encontrados confunden a los niños e intentarán evitarlos y apartarlos. Puede que manifiesten los positivos porque conllevan aprobación. Pero los negativos arden a fuego lento dentro de ellos y generan una serie de conductas y síntomas inadecuados. Los padres deben encontrar formas de ayudar a sus hijos a expresar esos sentimientos negativos, malos, desagradables, sin hacerlos sentirse mal o culpables por manifestarlos. No sirve preguntar: “¿Te sientes preocupado por esto?”. Las preguntas pueden provocar que los niños se cierren o se sientan puestos en un aprieto. Dirán “No” o “No sé”, o se encogerán de hombros. A veces es extremadamente eficaz afirmar algo como: “Apuesto que no te gustó que tus papás se divorciaran” o “Apuesto que estás cansado de ir

de acá para allá para estar con tu papá o tu mamá”. A menudo el niño asentirá con la cabeza con gran alivio, pues sus sentimientos han sido verbalizados.

Yo supongo que muchos de estos sentimientos negativos existen y luego busco formas divertidas e interesantes para ayudar a los niños a superarlos. A veces me puedo equivocar, y cuando ocurre, los chicos me lo hacen saber de maneras que yo sé que son auténticas. Por lo general, no me equivoco. Tenemos que proporcionar los medios para que las expresiones sean divertidas e interesantes, ya que a los niños les atemoriza el peso y seriedad de las situaciones y sus sentimientos. Entonces, para hacerlos reír, exageramos muchos de los sentimientos. Por ejemplo, en una función de títeres que realicé para Cathy, un papá y una mamá (animales) discutían a gritos por cosas comunes y corrientes. La escena termina con los padres decididos a divorciarse. La escena siguiente muestra a la hija (también un animal; rara vez uso títeres con apariencia humana, a menos que sean caricaturas) contándole de una manera exagerada al público (Cathy) su opinión sobre el divorcio. “¡Odio esto! No *quiero* que se divorcien. ¿Qué me ocurrirá a mí? ¡Dios mío! ¿Qué hago? ¡Debe ser culpa mía! Si hubiera sido una niña más buena, esto no habría sucedido”. En la escena siguiente, la hija confronta a sus padres con todos sus sentimientos. Ellos dicen que lo sienten mucho, la abrazan, le dicen que la quieren y que ella no tuvo nada que ver con el divorcio. Ella les grita de vuelta: “¡Aun así no me gusta!”. Termina la función. Aquí el objetivo no es mejorar las cosas, encontrar una solución o apaciguar la situación, sino hacer salir los sentimientos que yo supongo que Cathy está sintiendo, y que muchísimos niños sienten en situaciones como ésta. A Cathy le encantó esta función e hizo una parecida para mí. En un momento dije: “Apuesto que a veces *tú* te sientes igual que el títere”. No era una pregunta, sólo una afirmación que Cathy podía aceptar o rechazar. Su respuesta fue un sincero “¡Sí!”. He visto niños que, mientras observan una función parecida, exclaman: “¡Eso es idéntico a mi vida!”.

Se utilizaron técnicas similares con otros eventos de su vida, empleando dibujos, arcilla, la bandeja de arena, teatro creativo, música y juegos. Las posibilidades son inagotables. Le pedí crear en la arena una escena que representara el divorcio en su vida e hizo un cementerio con una lápida de juguete (era un envase de caramelos que traje de Nueva Orleans) y dos figuras de mamá y papá en cada extremo de la bandeja. Frente a la

lápida había una niña de pie. “El divorcio es como alguien muriéndose”, dijo. Le pedí que hiciera hablar a la niña con las figuras de mamá y papá. Surgieron muchos sentimientos, especialmente rabia. Cathy estuvo muy contenta con esta actividad, y el placer de realizar la escena en la arena le sirvió mucho para expresar sus sentimientos negativos.

A los niños les cuesta mucho expresar la rabia que se mantiene oculta. A veces sale en formas descontroladas, lo que sólo empeora las cosas. Por ejemplo, si la niña se siente culpable del divorcio, ¿cómo puede expresar su rabia? Quiere tanto a su madre como a su padre —¿cómo puede disgustarse con ellos? Detesta que se enojen con ella. Se mudarán a casas separadas —tal vez la abandonen y se quede sin un lugar donde vivir. Más le vale que se guarde sus sentimientos. Puede que la niña no se diga a sí misma estos pensamientos. Suelen ser sentimientos viscerales. *El organismo, en su eterna búsqueda de salud, trata de librarse de la energía bloqueada, haciendo —creo yo— que la niña se comporte de maneras preocupantes.* En el caso de Cathy, la búsqueda de equilibrio de su organismo, presionando en contra de sus sentimientos bloqueados, resultó en síntomas de TDAH. Cathy pudo expresar muchos de sus sentimientos en nuestro trabajo y a sus padres en las sesiones familiares. Su conducta distraída desapareció. Todo esto tomó más o menos nueve meses de sesiones semanales de 45 minutos.

Debo agregar que, *pese a tener planes y objetivos para las sesiones, según los temas involucrados y mi evaluación de las necesidades terapéuticas del niño, no tengo expectativas.* Pase lo que pase en la sesión, en mi encuentro con el niño, o con el niño y sus padres, es lo que pasa. Para mí es importante tener este tipo de postura —aceptar cualquier cosa que suceda—, porque creo que hacerse expectativas es una invitación al fracaso. Esto no significa que yo no evalúe la sesión y revise lo que *sí* ocurrió. Se aprende mucho al hacer esto.

Una parte vital de mi labor es trabajar con los padres. Cuando están interesados y se involucran, los progresos son más rápidos. Es importante que los padres comprendan el proceso terapéutico y que yo destine tiempo a explicárselos. La mayoría agradece esta información. Atiendo a los padres con el niño cada cuatro a seis semanas. A veces ocupamos esa sesión para analizar algunos temas, cómo le está yendo al niño en la casa y en el colegio, preocupaciones de los padres; y otras veces participan con su hijo en alguna técnica expresiva, como un dibujo, un ejercicio con arcilla, un juego. Si tienen más

hijos, también los incluyo de ser necesario. Uno de los temas más importantes que toco con las familias es la rabia: cómo la expresa cada grupo familiar, qué ocurre cuando lo hacen, qué tipos de cosas los enojan, cómo sienten la rabia en sus cuerpos. A veces les pido que dibujen algo que los enfade. Un excelente ejercicio es que cada persona le diga a cada miembro de la familia: “Lo que me gusta de ti es...”, y luego: “Lo que me enfurece (o desagrada, o molesta a veces) es...”. No se discute durante el juego —eso puede quedar para después. Este ejercicio ayuda a los niños a ver que la rabia es natural y aceptable y que puede expresarse con serenidad, sin explotar. A veces le pido a cada persona que califique a la familia en una escala del 1 al 10, o del 1% al 100%, donde la cifra más alta equivale a perfecta. Por ejemplo, en una familia, el papá la calificó con un 80%, la mamá con un 60% y Allen, de 12 años, con un 40%. Le pedí a cada uno que analizara qué faltaba en la familia para hacerla merecedora del 100%, y que también hablaran de lo bueno. Fue una de las sesiones más iluminadoras que tuvimos.

A menudo les doy a los padres “tareas para la casa”. Las presento como un experimento que deben probar por un tiempo limitado —1 ó 2 semanas— y tienen que dividirlos en partes más pequeñas, factibles y prácticas. Por ejemplo, puedo pedirle a uno o a ambos padres que practiquen poner límites, se decidan por uno específico y lo cumplan. A muchos padres de niños con TDAH les cuesta fijar y hacer obedecer los límites, angustiando enormemente, creo yo, a sus hijos, lo cual exacerba aún más sus conductas y síntomas de TDAH. Ayudo a los padres a comprender que el niño necesita tiempo para responder a los límites establecidos y que es indispensable fijar reglas con paciencia, firmeza y coherencia. Hablamos de las “consecuencias naturales” de ajustar el nivel de desarrollo del niño. Yo me opongo totalmente a cualquier tipo de violencia contra los niños, incluso las palmaditas. Hay métodos más amables, eficaces y duraderos, y sólo he visto resultados negativos del golpear a los niños por CUALQUIER razón. Desde luego, al principio el chico se rebelará contra los límites, lo cual es completamente natural y esperable. Los niños tienen derecho a enojarse, taimarse o rezongar por los límites. Algunos padres desean que sus hijos acaten felices los límites, probablemente porque eso los hace sentirse mejor (a los padres).

Una de las partes más importantes del proceso terapéutico es ayudar a los niños a aprender a cuidarse, nutrirse. Como lo mencioné antes, los niños con TDAH absorben muchos mensajes negativos sobre sí mismos. No es que sólo se culpen de todo lo malo que les ocurre, sino que debido a su desagradable

sintomatología, reciben numerosas respuestas adversas, lo que refuerza aún más el culparse a sí mismos y los malos sentimientos del yo. Sin intervención terapéutica, estos introyectos negativos acompañan a los niños durante toda su vida. Gran parte de nuestro trabajo consiste en ayudar al niño a recuperar y fortalecer el yo que ha sido escindido, inhibido y restringido. Sin embargo, a medida que el niño progresa, una parte del yo, por lo general más joven, retiene esos mensajes negativos. Y entonces debemos ayudar al niño a hacer contacto con esa parte y nutrirla. Las actitudes parentales modificadas son maravillosas, pero generalmente no cambian esas creencias dañinas del yo. Esa parece ser una tarea exclusiva del niño, algo más factible de hacer cuando existe autoapoyo.

Podría pedirle al niño que dibuje, escoja un títere o haga en arcilla una forma que represente una parte de sí mismo que no le agrada. (Estas partes generalmente representan el automensaje o introyecto negativo). Por ejemplo, Billy, de 8 años, ya mencionado en este capítulo, eligió un títere que le recordaba la “parte de mí mismo que me hace meterme en problemas”. Mi títere —generalmente escojo uno bastante neutro— le habló al títere de Billy, el cual me contó todas las formas en que metía a Billy en problemas. “¿Qué sientes respecto a esta parte tuya?”, le pregunté directamente a Billy. “¡La odio!”, respondió con vehemencia. Le pedí que se lo dijera a su títere y le gritó: “¡Te odio! ¡Ojalá desapareciera!”. Lo animé a continuar porque sabía que, pese a dar la apariencia de estar gritándose a sí mismo, vivencialmente estaba expresando hacia afuera mucha de su rabia reprimida, en vez de permitir que se le devolviera. Así, Billy se estaba dando el apoyo que necesitaba para contactarse con su yo nutriente. Le pregunté a Billy hace cuánto tiempo estaba esta parte con él. Respondió: “Toda mi vida”. Dije: “¿Te acuerdas cuando tenía 4 años?”. Negó con la cabeza. “¿Y cuando tenía 5, cuando entraste a kínder?”. Asintió con la cabeza. Dije: “Hagamos como que tiene 5 años —sólo un niñito. Elige un títere que sea su hada madrina”. Lo hizo. “¿Qué le diría su hada madrina?”.

Con un poco de ayuda de mi parte, Billy pudo decir cosas como: “Eres un buen chico. Me agradas. No haces las cosas porque seas malo. En realidad eres un buen chico, agradable. A veces tan sólo quieres que la gente te escuche, que juegue contigo”. Le pedí que dejara al hada madrina y él mismo le dijera estas cosas al títere que lo mete en problemas. Lo hizo. “¿Cómo te sientes al decirte estas cosas a ti mismo?”, pregunté. “¡Bien!”, respondió. Le pedí buscar en su casa algo que pudiera representar a esa parte suya de 5 años, tal vez un osito de peluche, y que le dijera esas cosas lindas todas las noches durante una semana.

Así Billy empezó a integrar esas partes negativas de sí mismo con su yo más fuerte y sano. (Para mayor información acerca de este proceso, ver el capítulo sobre autocuidado).

Como ven, el tratamiento de los niños diagnosticados con Trastorno por Déficit Atencional Hiperactivo no difiere mucho del tratamiento de cualquier otro niño que viene a terapia.

El proceso terapéutico es algo natural al desarrollo de cada niño. El terapeuta solamente adapta este proceso a las necesidades del niño, teniendo en cuenta su singularidad y experiencias vitales particulares. Todo niño tiene el derecho inherente a desarrollar, fortalecer y expresar cada aspecto de su organismo: el cuerpo, los sentidos, las emociones y el intelecto. En la medida en que el niño empiece a conocerse y sea capaz de conectarse con su mundo de maneras satisfactorias y sanas, su camino de vida y crecimiento será un camino gozoso.

CAPÍTULO 11

Una manera innovadora de usar la música en terapia

Hace varios años tuve el privilegio de asistir a un taller de una semana con el afamado músico Paul Winter, en su aldea musical en medio de su campo en Connecticut. Fue una experiencia conmovedora para mí, y pensé que si me afectó tanto, tal vez podría adaptar ese método a mi trabajo con niños. La respuesta fue mucho mejor de lo esperado. Me gustaría describirles algunas de las experiencias que tuve con los niños, los distintos formatos que usé y, lo más importante, los efectos terapéuticos. Tengan presente que siempre es muy difícil poner en palabras algo que en realidad debe ser vivenciado.

Primero hay que tener una gran variedad de instrumentos: tambores de distintos tamaños, maracas, panderetas, pitos, gongs, castañuelas, matracas, xilófonos y cualquier otro aparatito que emita sonidos. Se pueden guardar en un canasto grande. Sin importar con quién esté trabajando —niño, familia, grupo de niños, adolescentes o adultos—, todo el mundo debe experimentar por un rato con los instrumentos. De modo que generalmente vació el canasto en el suelo (un acontecimiento en sí) y cada instrumento es recogido y examinado por su calidad sonora. (Para esta experiencia se recomienda sentarse en el suelo).

Descripción del proceso básico

Este ejercicio generalmente se realiza con una sola persona, aunque también he logrado buenos resultados con dos y hasta tres. Para empezar, cada persona escoge un instrumento. El cliente comienza a tocarlo como quiera. Al cabo de un rato, yo también empiezo a tocar. Luego de tocar juntos por unos minutos, el cliente se detiene y yo sigo sola. Luego él elige otro instrumento y toca conmigo. Poco después, yo me detengo y el cliente sigue solo. Yo escojo otro instrumento y toco con mi cliente. Luego él se detiene y yo sigo sola. Después él escoge otro instrumento y toca conmigo, y así sucesivamente. Quizás se requieran unas cuantas rondas para “agarrar la onda”, pero generalmente es

rápido. No hablamos. A veces hago señas con las manos para parar, tocar solos o juntos.

¿Exactamente qué está pasando aquí? La experiencia y beneficios varían según el niño. Por ejemplo, James, de 11 años, es tieso de cuerpo, controlador en las relaciones con sus pares, hermanos y padres. Tiene muy encerradas sus emociones. Durante el rato que hicimos la anterior experiencia musical, su cuerpo obviamente se relajó y él se veía suelto y fluido. Le agradó la estructura del proceso y empezó a indicarme con las manos cuándo parar o seguir, asumiendo una adecuada cuota de control. Realizamos muchas veces este ejercicio y gradualmente su respuesta corporal se extendió a otras áreas de su vida y él comenzó a expresar, en nuestras sesiones, algunos de sus sentimientos enterrados.

Otro cliente, Steven, de 8 años, está en constante movimiento. Le diagnosticaron TDAH y la medicación no lo tranquiliza. Cuando hacemos música, se concentra, se relaja y voluntariamente prosigue con el ejercicio hasta el final de la sesión. Últimamente, en nuestras sesiones, se ha interesado en muchas otras actividades y su nuevo sentido del yo se está extendiendo a su vida en el hogar y el colegio.

Yo misma experimento una maravillosa sensación de vitalidad cuando participo en este proceso. Me siento a mí misma: un sentido de mi yo. Estoy consciente de mi respiración, de mi cuerpo, de mis límites. Es difícil poner este sentimiento en palabras: hay que vivenciarlo. Al hacer música con el niño, lo observo e imagino que se siente a sí mismo igual que yo.

Me cuesta escribir sobre esta experiencia. Estamos haciendo algo fundamentalmente no lineal, no verbal y propio del lado derecho del cerebro. Estoy tratando de describir una experiencia con palabras, aunque sigo diciendo que es difícil de expresar en palabras. Espero poder transmitir al menos la esencia de esta experiencia tan valiosa.

En terminología de Terapia Gestalt, podríamos decir que se está produciendo contacto en su mejor sentido. El contacto requiere de un sentido del yo cuando se encuentra al otro. Implica usar bien las funciones de contacto: escuchar, mirar, tocar, degustar, oler, moverse. El contacto exige conciencia de los diversos aspectos del organismo: los sentidos, el cuerpo, las emociones, el intelecto. Los niños que establecen un mal contacto con los demás —pares, hermanos, padres, profesores— son aislados, restringidos en alguno o todos los aspectos del organismo. Estos niños aporreados desarrollan defensas inadecuadas o manifiestan síntomas físicos perjudiciales. El flujo sano de la autorregulación orgánica está interrumpido. A estos niños no sólo les cues-

ta establecer un contacto sano y satisfactorio, sino que generalmente tienen un mal sentido del yo y baja autoestima.

Las experiencias de este proceso musical enriquecen y fortalecen el yo y las funciones de contacto. El niño vivencia una sensación de maestría. Es probable que la parte más importante de este ejercicio sea el enlazarse con el ritmo del niño mientras tocamos nuestra música.

Johan, mi aprendiz de Alemania, observó la experiencia musical realizada con Steven, de 8 años. Dice: “Cuando estabas haciendo los ritmos con Steven, acompasando y siguiendo su ritmo, yo lo observaba. Estaba tan metido —su rostro—, se veía tan satisfecho de sentir que tú estabas con él. Steven cambiaba su ritmo y luego tú lo seguías, ante lo cual respiraba hondo. Era como si te estuviera poniendo a prueba para ver si realmente estabas con él. Su cara cambió de color —Steven estaba radiante. Vi que disfrutaba muchísimo haciendo esto —que algo le aportaba. Es tan difícil ponerlo en palabras”. Otra vez la misma afirmación. ES difícil describir esta experiencia con palabras. Definitivamente es una aventura en un ámbito no verbal.

La forma básica de este ejercicio tiene infinitas posibilidades. A menudo, luego de haber estado tocando por un rato con un niño, le pregunto cómo se siente. La respuesta típica es: “Bien” o “Feliz”. Entonces sugiero que toquemos “bien” o “feliz”, usando cualquiera de los instrumentos disponibles. Luego pregunto por otro sentimiento. “¿Qué tal triste? Piensa en algo que te haga sentir triste”. “Me sentí muy triste cuando desapareció mi gato”. “¿De qué se trata tu sentimiento de tristeza? No me cuentes si no quieres. Ahora toquemos triste”.

También pensamos en otros sentimientos o estados de ser: temeroso, desquiciado, aburrido, enojado, tonto.

A menudo, cuando tocamos los sentimientos, experimento una especie de espiral de expresar cada vez más el sentimiento hasta que siento que es suficiente; estoy satisfecha, basta por ahora, he cerrado algo. El hacer juntos los sonidos de sentimientos me da una sensación de apoyo; no estoy sola con mi sentimiento. Hay un amigo conmigo, mirándome, sonriéndome aunque esté triste, rabiosa o enajenada. Siento que alguien me entiende —alguien me acepta. No importa cómo suenen los sonidos, yo estoy sintiendo algo profundo y sin palabras dentro de mí. Dado que para el niño sería tan difícil verbalizar lo que está vivenciando, yo sólo puedo proyectar mi propia experiencia e imaginar que él siente lo mismo que yo.

Variaciones

Melissa, de 10 años, es una niña callada, con diagnóstico de mutismo selectivo. Cuando estamos juntas, *yo misma* me pongo silenciosa —mimetizándome con ella lo más posible. Hace algunos dibujos, escenas en la arena, objetos en arcilla y asiente o niega con la cabeza ante mis preguntas. Su nivel de energía por lo general es bastante bajo. Cuando realizamos el proceso musical, su comportamiento cambió notoriamente: le brotó el entusiasmo y la energía. Conversamos usando los sonidos musicales. Al pasar a la parte del sentimiento, aumentó su entusiasmo. Le brillaron los ojos cuando tocamos feliz y desquiciado. Frunció la boca cuando tocamos furioso. Se le llenaron los ojos de lágrimas (y a mí al verla) cuando tocamos triste. Y al final, cuando le pregunté suavemente cómo se sentía por dentro en ese momento, musitó: “Bien” —la primera palabra que le había escuchado decir. Debido a un severo trauma en su vida, sus sentimientos la abrumaban. Parece que el hacer música le proporcionó un modo de expresar algunos de sus sentimientos no-verbalmente, con más fuerza y coherencia que cualquiera de los otros medios que habíamos utilizado, y gradualmente le ayudó a sentir suficiente apoyo como para expresarse con palabras.

A veces invento una historia sobre diferentes sentimientos —por ejemplo, un cuento metafórico acerca de un perro extraviado que se siente muy triste— y tocamos la música para esa historia. “Había una vez un perrito que vivía con una familia a la que quería mucho. Un día tuvo una idea: le daría una sorpresa a su amo yéndolo a buscar al colegio. Cuando no había nadie mirando, se escapó. Estaba seguro que conocía el camino, pero las calles se veían un poco diferentes. Corría de una parte a otra. Empezó a llover, hacía frío y corría viento. El perrito se arrimó a una puerta, sin saber qué hacer. ¿Y entonces qué crees que pasó?”. A cada niño se le ocurre un guión diferente y tocamos nuestra música para cada uno. Desde luego, la historia del niño suele ser una proyección de algo en su vida sobre lo cual podemos conversar si queremos. ¡Y me doy cuenta que mi historia también es una proyección! Cuando estaba en kínder, en Cambridge, Massachusetts, debía esperar a un alumno mayor para que me llevara a casa. Un día decidí afirmar mi independencia y me fui caminando sola. Me perdí irremediamente. Todas las calles se veían iguales, pero ninguna me conducía a casa. Me puse a llorar cuando me di cuenta que el mundo era demasiado grande para mí. Un hombre se detuvo a preguntarme si necesitaba ayuda y le conté que me había extraviado. Le dije dónde vivía (en realidad, le di la dirección de la sastrería de mi padre, pues yo pasaba mucho tiempo jugando ahí). Me fui confiadamente con el hombre a la sastrería (a la

vuelta de la esquina). Mi papá se sorprendió mucho al verme y yo estaba tan feliz de verlo que no pudo enojarse para reprenderme. Tampoco tuvo necesidad de hacerlo, ya que esta experiencia me enseñó a aceptar quién era yo: una niña chiquita en un mundo grande.

Otras veces cuento la historia de una niña que una noche escuchó a sus padres pelear cuando estaba tratando de dormirse. La pelea sonaba así (ruido fuerte de tambores y matracas). Se asustó al escucharlos pelear, porque quizás se iban a divorciar. Toquemos cómo debió haberse sentido. Para crear historias, es útil saber algo acerca del niño —aunque hay muchas situaciones y sentimientos universales con los que todos podemos relacionarnos.

A veces uso imaginiería. “Cierra los ojos e imagina que estás en la playa. Siente el sol en tu espalda. Escucha el sonido de las olas. Arrodíllate y pasa los dedos por la arena. Huele el mar. Saborea la sal en tu mano. Ves que alguien está encubriendo un volantín. ¿De qué color es?”. (Espera a que el niño responda). “¿Qué forma tiene? Puedes sentir una suave brisa en tu piel —la misma que mueve al volantín. Abre los ojos y toquemos música para el volantín”. Esta imagen es especialmente adecuada para que los niños se relajen, centren el yo, se conecten más a tierra, antes de abandonar mi oficina y salir al mundo real.

A los niños se les ocurren muchas ideas creativas para agregar a la experiencia. Una niña, de sólo 6 años, sugirió que hiciéramos una continuación de la historia y nos tocáramos música. Yo empecé un cuento de una niñita perdida en el bosque y Lisa tocó música de perdida en el bosque. “Había una vez una niñita que salió a pasear al bosque. ¿De repente se dio cuenta que estaba perdida! ¡No conocía el camino de vuelta! [¡Otra historia de una niña perdida!]. De pronto escuchó una risa estridente. Miró a todos lados y desde atrás de un árbol salió una bruja malvada. ¿Qué pasó después?”. Cuando empecé a tocar música de bruja malvada, Lisa apuntó hacia uno de los instrumentos, diciéndome con los ojos que sentía que ÉSE sería más apropiado para música de bruja. Y así seguimos.

Cabe señalar que todas las variaciones mencionadas —expresar sentimientos, imaginiería, contar historias— se realizaron *después* de hacer el formato básico descrito al principio. Creo que la experiencia de contacto que viene con el proceso —tocar solos, tocar juntos, retirarse, juntarse otra vez— es un prerrequisito esencial para posteriores matices del ejercicio. Le brinda al niño el autoapoyo que necesita para una mayor expresión.

He utilizado este proceso musical con hermanos y familias. A Susan, de 9 años, le encantaba este ejercicio y quería que su mamá participara (una al-

cohólica en recuperación que llevaba sólo algunos meses en Alcohólicos Anónimos). Susan había sido víctima de abuso físico por parte de ambos padres, que ahora estaban divorciados. Rara vez veía a su padre. Susan literalmente luchaba por el control de su vida en casa y en el colegio con sus pares. Las tres nos sentamos en el suelo con los instrumentos y le expliqué el proceso a la madre. Usamos el mismo formato descrito anteriormente, salvo que ahora éramos tres en vez de dos. De pronto Susan dijo: “Mami, sólo observa mis manos: yo te indicaré cuándo entrar y cuándo detenerte. Un dedo significa ‘entra’ y dos dedos significan ‘detente’. Violet, tú también observa mis manos”. Susan tomó el control de toda la sesión dentro de la estructura y el marco del formato musical. Su madre comprendió. En vez de trabarse en su habitual lucha de poder, la madre le cedió el poder a Susan en este adecuado y aceptable escenario que tenía límites claros. Yo le había pedido antes a la madre que compartieran momentos en que Susan pudiera sentir algo de poder y control de una manera segura. Después de esta experiencia musical, comprendió cuán valiosa era la tarea que le había encomendado.

Como ya dije, los niños inventan muchas maneras de usar la música. En otra sesión, Susan nos pidió a su mamá y a mí que tocáramos música para su función de títeres. De nuevo asumí el personaje de un verdadero director, moviendo brazos y dedos para indicarnos cuándo tocar, cuándo parar e incluso qué instrumentos tocar.

Variante grupal N° 1

Me gustaría describir otro tipo de formato que utilizo con grupos. El grupo puede ser una familia o un grupo en su sentido más tradicional. La técnica funciona bien con un grupo de cuatro, cinco e incluso seis integrantes. Si el grupo es grande, el resto hace de público y después son músicos. Este capítulo fue escrito originalmente como guión para una cinta de audio; la grabamos en un estudio con tres niños (hermanos) y su madre. Estas fueron las instrucciones que les di:

Quiero que se sienten alrededor de los instrumentos (apilados en el suelo), formando un círculo. Ahora tienen algunos minutos para experimentar con ellos y ver qué sonidos pueden hacer.

Bien, ahora quiero que cada uno de ustedes escoja uno o dos instrumentos que usarán. Todos cerraremos los ojos por algunos minutos. Los que escuchan mantendrán los ojos cerrados, pero luego de un rato los que están al centro podrán abrir los ojos si lo necesitan. En cuanto cualquiera de ustedes se sienta preparado, empezará a hacer sonidos con

sus instrumentos. Debo enfatizar que no estamos interesados en melodías o ritmos sostenidos, sólo sonidos. Quizás quieran experimentar con diferentes tipos de sonidos y distintas maneras de hacer sonidos, como tocar suave a veces, o fuerte. Puede que quieran tocar rápido o lento. Tal vez quieran quedarse en silencio un rato para escuchar los demás sonidos. Quizás quieran hacer contacto con uno de los otros y comunicarse con sus sonidos. Si sienten ganas de tomar otro instrumento del montón para hacer un ruido en particular, como con una campana, un gong o un tambor, ¡háganlo! Después de un rato, sentirán que es hora de detenerse y deben prestar atención a ese momento. Si es necesario, yo les diré cuándo parar, porque hoy tenemos un límite de tiempo aquí.

Así que ahora todos cerremos los ojos y respiremos profundo. Méntanse dentro de ustedes mismos por algunos minutos. Escuchen el silencio. Permitan que el silencio los envuelva. Cuando alguien se sienta preparado, que comience. El resto de nosotros, el personal del estudio y yo, mantendremos los ojos cerrados y escucharemos. Puede que tengamos algunas imágenes mentales mientras tocan, o quizás los sonidos nos recuerden algo.

El grupo hace este ejercicio durante unos ocho minutos y se detiene sin necesidad de que yo se los indique. Les pedí a los niños y a la madre que compartieran su experiencia y que luego el público compartiera la suya. Cada vez que escucho uno de estos ejercicios, es como una meditación para mí. A veces me imagino que estoy en el bosque oyendo todo tipo de sonidos de la naturaleza.

Hace poco realicé este proceso con una familia que estaba en terapia conmigo. Los padres se habían quejado de que sus hijos, de 8 y 11 años, no escuchaban ni cooperaban en nada. Los padres tenían muy poca conciencia de su propia responsabilidad por la conducta de sus hijos. “¿Qué les pareció?”, pregunté a los niños luego de su experiencia con la música. Ambos estuvieron de acuerdo en que fue entretenido. “Cuéntenme qué notaron que hacían los demás”, dije. Uno respondió: “Bueno, yo estaba muy consciente de que Jimmy [el de 8 años] estaba tocando muy fuerte”.

Jimmy: Tenía que hacerlo para que me escucharas.

Yo: ¿Tú sientes que tus padres no te escuchan mucho?

Jimmy: Sí, nunca me escuchan.

Yo: ¿Alguno de ustedes se descubrió hablando con sus sonidos a alguna otra persona?

- Jason:* (el de 11 años) Yo estaba haciendo esta cosa con el tambor con mi mamá y creo que ella me estaba contestando con sus claves.
- Mamá:* Sí, eso estaba haciendo. Fue lindo.
- Yo:* ¿Te recuerda algo de tu vida cotidiana?
- Mamá:* Bueno, a veces pienso que Jason se parece más a mí.
- Jimmy:* Claro, tú lo quieres más que a mí.
- Mamá:* Jimmy, eso no es cierto. ¡Te quiero tanto! (*Jimmy se sienta en la falda de su madre*).
- Yo:* (*dirigiéndome al padre*) ¿Cómo fue tu experiencia con la música?
- Papá:* No lo sé. Sólo toqué los instrumentos. No presté atención a lo que estaban haciendo los demás.
- Mamá:* ¡Eso es lo que hace siempre! Parte solo a cualquier parte y me toca hacer todo con los niños.
- Yo:* Suenas enojada.
- Mamá:* ¡Claro! Detesto que haga eso. Supongo que me desquito con los niños, especialmente con Jimmy.

Le pedí a la familia que volviera a realizar el proceso musical e hiciera algunos cambios. “Quiero que tú, el papá, prestes más atención a lo que hacen los demás. Y Jimmy, trata de tocar un poco más suave, y el resto que haga un esfuerzo para oírlo”.

Después del segundo intento, todos, excepto Jimmy, estuvieron de acuerdo en que había una gran diferencia. El papá sonreía de oreja a oreja. Jimmy aún sentía que nadie lo estaba escuchando.

- Yo:* Jimmy, escoge a la persona de tu familia que te escucha menos.

Jimmy eligió al papá. Realizaron el proceso una vez más y esta vez el papá, sin necesidad de inducirlo, le sonrió a Jimmy y se acopló a su ritmo. Jimmy estaba contentísimo.

Ambos padres estuvieron de acuerdo en que habían aprendido más de esta sesión musical que de cualquier otra sesión que hubiéramos tenido. Algunas de las dinámicas que ocasionaban dificultades les fueron presentadas simbólicamente a través de esta agradable experiencia. Me contaron que la metáfora de la experiencia musical se convirtió en parte

de su comunicación intrafamiliar y se produjeron cambios muy positivos. Además, en sesiones posteriores, hubo gran motivación para trabajar en los distintos temas surgidos en el proceso de hacer música.

Cada vez que los miembros de una familia realizan juntos algún tipo de ejercicio, se suele cristalizar la dinámica familiar, es decir, cómo se relacionan y reaccionan entre sí. Se destacan los asuntos que es necesario explorar.

Al examinar lo ocurrido en esta sesión, lo que más me impresiona es cuántas cosas comprendieron estos padres a partir de una experiencia placentera y agradable. Pienso que el placer de la experiencia les dio un recurso muy positivo para ocuparse de algunos aspectos negativos y dolorosos de las interacciones de esta familia. Además, pienso que la experiencia no-verbal de hacer música aumenta la toma de conciencia y permite que las personas sean más receptivas y estén menos a la defensiva. He visto ocurrir lo mismo cuando las familias hacen ejercicios con arcilla. Pero no todos los grupos familiares están dispuestos a “jugar” con música, arcilla u otros medios creativos. Quieren atacar de inmediato el problema que los aqueja. Debo convencerlos del valor de la experiencia. Sin embargo, es cierto que aquellas familias dispuestas a participar en estas aventuras creativas y expresivas son más propensas a responder y efectuar cambios positivos. Algo que impresiona a los padres es que sus hijos escuchan mucho más durante y después de la experiencia. Dado que el “no escuchar” es una queja típica tanto de padres como de hijos, esto solo es un gran atractivo. *Los niños en las familias siempre están dispuestos a hacer algo que excluya el hablar.*

El hacer música fue un punto de cambio en mi trabajo con Jeff, de 13 años. Tenía muchas razones para vivir enojado, pero negaba que hubiera algo por lo cual tener rabia. Vivía con su padre, que lo había traído a terapia porque estaba reprobando todos sus ramos en el colegio y no colaboraba en casa. En una sesión con su padre, le pedí a Jeff que le dijera a su papá algunas cosas que le enfurecían que hiciera. (El padre siempre hablaba libremente sobre lo que le exasperaba de su hijo). Jeff respondió: “Nada”. Su cuerpo se puso tenso, miró para otra parte y su energía se desvaneció. Su contacto se había roto. Su padre dijo: “Esto es lo que pasa cada vez que trato de conversar con él”. Sugerí que probáramos algo nuevo y diferente: la experiencia musical. Nos sentamos en el suelo y realizamos el primer proceso descrito arriba. “Esto es tonto”, dijo Jeff mientras tocaba los instrumentos con gran energía. Finalmente

me aparté y les pedí que “conversaran” usando los instrumentos. Entonces les sugerí que se tocaran música “rabiosa”. Lo hicieron con mucha energía y grandes carcajadas. Por último les pregunté si tenían algo que decirse con palabras. Jeff respondió: “¡Me enfurece que nunca hagas conmigo cosas entretenidas!”. Ahora estaban abiertas las líneas de comunicación.

Variante grupal N° 2

Me gustaría describir un formato que es maravilloso para usar con grupos, mientras más grandes mejor. Cada persona escoge un instrumento. Se designa a alguien para que comience a tocar un sonido continuo. Luego de unos minutos, se integra la segunda persona. Después la tercera se une a las otras dos, y así sucesivamente. Al final, todos están haciendo su propio sonido al mismo tiempo. En general, los sonidos son constantes, es decir, nadie se dispara con un nuevo ritmo (aunque siempre se puede probar para ver qué ocurriría). Los sonidos acumulativos son muy satisfactorios, especialmente cuando el grupo se compone de diez o más personas, quienes suelen añadir sonidos vocales o pararse al medio y moverse mientras tocan. Al cabo de un rato, la persona que comenzó se detiene. Luego la siguiente y así sucesivamente, hasta que la última queda tocando sola.

Cada vez que participo en esta experiencia, me siento como si formara parte de una orquesta maravillosa. Me siento conectada con todos los demás. Me siento alegre y relajada. Tengo una sensación de maestría. Me siento talentosa y realizada.

Se pueden hacer sonidos con otras cosas aparte de los instrumentos. A propósito, se puede utilizar *cualquier* instrumento. No es necesario saber tocar saxofón, piano, guitarra, etc. Basta con poder sacarle sonido. (A veces esto puede ser complicado, como en el caso de la flauta travesa). Podemos hacer sonidos con nuestro cuerpo, dándonos palmadas en distintas partes. Podemos hacer sonidos con la boca, usando los labios y la lengua para soplar y chasquear. Podemos hacer toda clase de sonidos con la voz. Podemos golpear el suelo con manos y pies. Es divertido experimentar con todos estos sonidos y usarlos solos o junto con los instrumentos.

Terapia y hacer música

En capítulos anteriores hablé sobre mi modelo del proceso terapéutico. Ahora me gustaría explorar con ustedes las numerosas formas en que las técnicas de hacer música se entrelazan con este proceso.

Al comienzo nos focalizamos en *establecer una relación con el niño*. En Terapia Gestalt hablamos de la relación Yo/Tú, ahí donde dos individuos se reúnen con respeto y honor por el otro. Este tipo de relación es un importante prerrequisito para cualquier trabajo terapéutico, y en realidad es terapéutica en sí. Al reunirnos como dos seres con derechos, el niño puede vivenciar su propio *yo*, sus propios límites. La naturaleza misma de esta experiencia musical cumple con los requisitos para una auténtica relación Yo/Tú, y a medida que tocamos juntos, la relación florece.

El próximo paso incluye el tema del contacto. Esto lo analicé antes, pero, ya que es un paso tan importante, me gustaría reiterar algo de lo que he escrito. Si un niño es incapaz de mantener el contacto, es imposible hacer mucha terapia con él. *El contacto implica la capacidad de estar plenamente presente en el momento* y usar las propias funciones de contacto para posibilitar esto. Si me encuentro distraída y desconectada, basta con que tome conciencia de lo que veo alrededor mío, los sonidos que oigo, lo que huelo o saboreo y lo que mis manos pueden tocar. Me traigo al aquí y al ahora. El contacto se incrementa más cuando reconozco las sensaciones presentes en mi cuerpo, como hormigueo, dolores, tensión, relajación. El reconocer mis emociones, ya sea que decida compartirlas o no, fortalece más mi capacidad de estar presente. Y, finalmente, el ser capaz de comunicar el yo —mis pensamientos, opiniones, necesidades, aspiraciones, deseos, preferencias, etc.— aumenta mis habilidades de contacto. El buen contacto implica la capacidad de retirarse de manera apropiada, en vez de rigidizarse en un espacio supuestamente de contacto. El contacto es un fenómeno fluido: acercarse y alejarse, acercarse y alejarse.

Las experiencias musicales promueven el contacto y el incremento de las funciones de contacto. El primer formato descrito es excelente para aumentar el contacto mediante el proceso de tocar solo, unirse al otro en un ritmo y escucharse mutuamente. No cabe duda que los sentidos están funcionando en ese momento, en especial la audición. Y en nuestro contar historias e imaginé-
ría, se traen a escena deliberadamente los otros sentidos.

En estas experiencias, a menudo llevo al niño a tomar conciencia de su cuerpo. Por ejemplo, digo: “¿Qué tenemos que hacer para tocar la pandereta? ¿Qué partes de nuestro cuerpo usamos y qué le sucede al resto del cuerpo

mientras tocamos?”. Descubrimos que todo está conectado. El hacer sonidos con el cuerpo también crea una nueva conciencia corporal. Los niños se tensan y relajan durante todo el proceso; se ablandan aquellas partes otrora rígidas. La respiración desempeña un papel importante en estas experiencias. A veces los cambios en la respiración son evidentes. Los niños (y adultos) angustiados y tensos aguantan la respiración regularmente y respiran de una manera muy superficial. Cuando los niños participan en la experiencia musical, comienzan a respirar plena, profunda y sanamente.

El próximo paso del proceso terapéutico comprende lo que denomino *trabajo del yo*, o ayudar al niño a desarrollar un fuerte sentido de sí mismo, encontrar autoapoyo dentro de sí, vivenciar maestría y poder, definir y fortalecer los límites del yo y utilizar la energía agresiva que impide expresar sanamente el sí mismo y las emociones. Todo nuestro trabajo relacionado con fortalecer las funciones de contacto e incrementar la conciencia corporal, es parte del enriquecimiento del yo. El aprender a expresar el sí mismo en forma kinestésica y verbal brinda más autoapoyo. Cada vez que un niño hace una afirmación acerca de sí mismo, gana autoapoyo. Yo considero que las experiencias musicales son un foro para la autoexpresión. Cada vez que participo, siento que estoy haciendo una afirmación acerca de mí misma. Como ya dije, me siento a mí misma de una manera intensa. El proceso de uno se aclara en el ejercicio musical, como se vio en la descripción de la experiencia de una familia. Además, el ejercicio les dio a los miembros de esta familia la oportunidad de experimentar con nuevos tipos de autoexpresión.

Energía agresiva y abuso sexual; un caso

Creo que la energía desempeña un papel importante en el enriquecimiento del yo. A menudo hablo de ayudar a los niños a encontrar su energía agresiva. No me refiero a ese tipo de agresión que lastima o daña a las personas. Me refiero a una energía que le permite al niño sentir toda la fuerza de su poder, él mismo, y presentarse al mundo con derechos. *Muchos niños traumatizados, especialmente por abuso sexual, se presentan de maneras tímidas, temerosas, pasivas.* Louise era uno de ellos. Cuando se supo, ya había sido abusada por su padrastro durante varios años. Louise manejaba su trauma siendo una niña muy buena, tratando de pasar desapercibida. En nuestro trabajo esperaba devolverle a Louise ese yo lleno de vida que alguna vez tuvo cuando bebé. Aunque estaba dispuesta a hacer casi cualquier cosa que yo le propusiera (siempre le costaba tomar decisiones por su cuenta), se resistía pasivamente a cualquier cosa relacionada con la expresión de la ira. Prefería hacer galletas y pizza de arcilla antes que golpearla;

nunca se le ocurría algo de su vida que la enfadara; decía que le gustaban todas las cosas, incluso la coliflor y el brócoli; escogió el títere del gatito tierno y ni siquiera miró los monstruos u otra cosa con dientes; y *jamás* aceptó que peleáramos con Batacas. El proceso musical entró en mi vida durante la época en que trabajé con Louise. A ella le encantó y de hecho me pidió que lo hiciéramos muchas veces. En cada ocasión noté que cambiaba su postura corporal, color facial y nivel de energía: se sentaba más derecha, su rostro irradiaba salud y estaba llena de energía. Su madre, que participó varias veces, también notó estos fenómenos. Un día, mientras estábamos tocando diversos sentimientos con los instrumentos, sugerí que tocáramos sentirse furioso (yo lo había propuesto antes, pero la ejecución furiosa de Louise había sido lánguida y letárgica). Esta vez dijo: “¡Ya!”, como si nunca antes hubiera escuchado la sugerencia, y empezó a golpear los tambores con gran vigor. “¿Se te ocurren cosas que te enfurecen?”, pregunté. Sonrió abiertamente y asintió con la cabeza. “¡A mí también!”, dije mientras golpeaba enérgicamente junto con ella. Louise había encontrado su energía agresiva, y a partir de ese momento, nuestro viaje terapéutico tomó un nuevo giro. Todos los aspectos de sí misma hasta ahora reprimidos aparecieron desbordantes. Era como si ella hubiera roto la represa que había bloqueado a su espontánea, vital y energética niña interna.

Con su recién descubierto autoapoyo, Louise fue capaz de trabajar muchas de sus emociones reprimidas, el próximo paso del proceso terapéutico. La música era una de sus formas preferidas de expresar sus anteriormente enterradas emociones de rabia y dolor, aunque también usaba bien los dibujos, la arcilla, la imagería y ejercicios de fantasía, los títeres, el teatro creativo y la bandeja de arena. Todas estas técnicas son excelentes para ayudar a los niños a expresar emociones bloqueadas, profundas. Me parece interesante que ciertas técnicas sean más eficaces que otras con algunos niños. Generalmente no tengo conciencia de que la música, por ejemplo, vaya a ser un punto de cambio para la expresión emocional de un niño en particular. A veces siento intuitivamente que la música le servirá a un niño específico. O simplemente me aferro a una esperanza. O estoy entusiasmada con probar el proceso. Cuando empecé a experimentar con el proceso musical, ¡estaba tan motivada e interesada en utilizarlo que a los clientes les costaba resistirse! ¡Lo usaba con todos! Un niño progresaba enormemente mientras que otro sólo lo consideraba entretenido. (Debo decir que, hasta ahora, a nadie le ha desagradado).

A veces la música es el catalizador que le permite al niño expresar sus emociones. Otras veces es el apoyo que le brindan las experiencias con la música. La música es un vehículo para una expresión segura. Frecuentemente, cuando

un niño toca un sentimiento determinado, nos adentramos en él. Después que una niña, Elise, tocó sentimientos tristes para una historia que inventamos, le pregunté si ésta le recordaba sus propios sentimientos tristes. Me habló de su tristeza cuando sus padres la dejan con una niñera. Le pedí que se dibujara estando triste en esa situación. Dibujó en una casa a una niña con lágrimas en las mejillas. Le pedí que FUERA esa niña y hablara por ella. “¿Qué diría?”, pregunté. Elise respondió: “Estoy llorando porque mi mamá y mi papá no están aquí. Me gusta mi niñera, pero quiero a mi mamá y a mi papá. No me gusta que salgan”. “¿Qué es lo peor que podría pasar?”, pregunté con suavidad. “Que no vuelvan”, musitó Elise. Su madre biológica la había abandonado cuando tenía 7 años. No conoció a su padre biológico. Ahora, a los 10 años, luego de vivir con dos familias de acogida, había sido adoptada por una nueva familia. No es de extrañar que estuviera triste cuando sus padres salían en la noche. Sin embargo, esta era la primera vez que verbalizaba este sentimiento. Su miedo al abandono la debilitaba. El sacar sus sentimientos a la luz era un prerequisite vital para su viaje curativo.

Un paso importante en la excursión sanadora de Elise era aprender a cuidar y nutrir a su niñita interna traumatizada. El Trabajo de Autocuidado, como yo lo llamo, es uno de los últimos pasos del proceso terapéutico. En esencia, mi objetivo aquí no sólo es ayudar a los niños a cuidar a su niñito interno, sino ayudarles a saber cómo aceptarse, quererse y cuidarse en su vida actual. Con frecuencia los niños reciben un doble mensaje en relación al hecho de divertirse. Aunque esperamos que jueguen y lo pasen bien, a menudo les transmitimos el mensaje de que sólo piensan en divertirse, que son flojos e irresponsables. Los niños se confunden. Se sienten culpables de sentirse bien. Los niños aporreados y perturbados, los niños que han sufrido traumas, se sienten en cierta forma responsables de las cosas malas que han ocurrido. De alguna manera hicieron algo malo. Desde muy temprana edad, han introyectado, se han tragado enteros, han ingerido, muchos mensajes errados acerca de sí mismos, mensajes que pueden acompañarlos a lo largo de la vida e impedirles llevar una vida productiva y feliz. Me doy cuenta que aun cuando los padres modifiquen su manera de relacionarse con sus hijos, aunque intenten transmitirles nuevos mensajes positivos, los niños siguen guardando los antiguos mensajes negativos y un sistema de creencias erróneas acerca de sí mismos. Enseñarles a perdonarse, quererse y cuidarse es un trabajo vital. Encontrar goce en aspectos de sus vidas, divertirse, reírse, hacer cosas que les gusten, interesantes, placenteras, son elementos esenciales para llevar una vida sana, productiva y plena.

La experiencia musical es una experiencia nutritiva. Cada vez que participo con un niño, siento alegría y felicidad dentro de mí. El deleite del niño es inconfundible. Hay calma y serenidad para ambos. Incluso cuando estamos golpeando los tambores para expresar rabia, lo hacemos con placer.

La experiencia musical puede utilizarse como un vehículo para comunicarse con el niño interno y nutrirlo. Elise usó la música para mostrarme cómo se sentía esa niña en diversos momentos de su vida en que no tenía acceso a las palabras. De hecho, algunas de sus experiencias eran preverbales. A través de la música, Elise desarrolló su propio modo de hablarle a su niña interna con un lenguaje privado.

A medida que vayan probando los diversos formatos musicales con sus clientes, puede que sus experiencias sean distintas a las mías. Quizás descubran aspectos terapéuticos no mencionados aquí. Ustedes y sus clientes inventarán nuevas y creativas formas de utilizar este enfoque. De cualquier modo, sé que tendrán una experiencia rica y excepcional.

Recuerden, no hay tal cosa como una nota incorrecta.

Apéndice: una historia excepcional

Hace un tiempo, alguien me envió un mail con la siguiente historia:

El 18 de noviembre de 1995, el violinista Itzhak Perlman subió al escenario para dar un concierto en el Avery Fisher Hall en el Lincoln Center en la ciudad de Nueva York. Si alguna vez han estado en un concierto de Perlman, sabrán que subir al escenario no es un logro pequeño para él. Contrajo polio cuando niño, así que usa aparatos ortopédicos en ambas piernas y camina con muletas. Es impresionante verlo caminar sobre el escenario, paso a paso, dificultosa y lentamente. Camina penosa pero majestuosamente hasta alcanzar su silla. Después se sienta, lentamente, deja las muletas en el suelo, abre los broches de los aparatos en sus piernas, recoge un pie y extiende el otro hacia adelante. Luego se inclina y toma el violín, lo pone bajo su barbilla, hace una seña al director y procede a tocar.

El público ya está acostumbrado a este ritual. Todos están sentados en silencio mientras él camina por el escenario hasta su silla. Permanecen respetuosamente en silencio mientras él abre los broches de los aparatos en sus piernas. Esperan hasta que está listo para tocar. Pero esta vez, algo salió mal. Justo cuando terminaba de tocar los primeros compases, una de las cuerdas de su violín se cortó. Se escuchó el chasquido —sonó como un disparo por la sala. No había duda de lo que significaba ese sonido. No había duda de lo que

él tenía que hacer. Los que estaban ahí esa noche pensaron: “Nos imaginamos que tendría que levantarse, ponerse de nuevo los aparatos, recoger las muletas y salir cojeando del escenario para traer otro violín u otra cuerda”.

Pero no fue así. En lugar de eso, esperó un momento, cerró los ojos e hizo una seña al director para que comenzara de nuevo. La orquesta empezó y él tocó desde donde había parado. Y tocó con una pasión, una fuerza y una pureza que nunca antes habían escuchado. Claro, cualquiera sabe que es imposible tocar una obra sinfónica con sólo tres cuerdas. Yo lo sé, y ustedes lo saben, pero esa noche Itzhak Perlman se rehusó a saberlo. Uno podía ver cómo modulaba, cambiaba y recomponía esa pieza en su cabeza. Por instantes, sonaba como si él estuviera desafinando las cuerdas para obtener sonidos que ellas nunca habían hecho. Cuando terminó, había un silencio impresionante en la sala. Y entonces la gente se levantó y lo vitoreó. Se produjo un estallido de aplausos desde cada rincón del auditorio. Todos estábamos de pie, gritando y vitoreando, haciendo todo lo posible para mostrar cuánto apreciábamos lo que él había hecho. Entonces sonrió, se secó el sudor de la frente, alzó su arco pidiendo silencio y luego dijo, no presumidamente, sino en un tono tranquilo, pensativo y reverente: “¿Saben?, a veces la tarea del artista es descubrir cuánta música podemos producir con lo que nos queda”.

De modo que quizás nuestra tarea en este mundo inestable, cambiante y desconcertante en que vivimos sea hacer música, al principio con todo lo que tenemos y luego, cuando eso ya no sea posible, con cualquier cosa que tengamos.

EPÍLOGO

Podría haber escrito muchas cosas más, pero tenía que detenerme en alguna parte. Como siempre he dicho en los talleres que imparto, no puedo satisfacer las necesidades de todo el mundo. Espero que ustedes encuentren suficiente de lo que necesitan en los capítulos que sí escribí. A través de los años he realizado talleres sobre algunos temas no incluidos aquí: divorcio, abuso infantil, medios de comunicación al servicio de la terapia. No escribí acerca del uso de títeres, metáforas terapéuticas u otras técnicas específicas. Tampoco escribí sobre el trabajo con padres y familias o lo que ocurre en la primera sesión. No incluí cinco cuentos infantiles originales que escribí hace mucho tiempo y que aún me gustan. Tengo un gran sobre lleno con preguntas que me han formulado en los talleres y pensé que sería útil un capítulo (o libro) acerca de “Las Preguntas que la Gente me Hace”. No incluí un caso de principio a fin, como me han pedido algunas personas. (Ver mi capítulo “From Meek to Bold” [De temeroso a audaz] en *Play Therapy in Action* [Terapia de juego en acción]).

Probablemente no sea bueno focalizarse en lo negativo, pero me ayuda a darme cuenta que en mi corazón y mi mente hay un rico material sobre el trabajo con niños y adolescentes que, para poder compartirlo a través de un libro, necesitaría más años de los que me quedan. Esta clase de comprensión en realidad es buena, ya que me hace sentir muy viva.

Cuando realizo mi programa formativo anual de dos semanas, pongo énfasis en que no quiero que las personas me imiten, sino que encuentren su propia forma de utilizar lo que aprenden ahí. Hemos tenido muchas discusiones fascinantes sobre este tema. Al descubrir su propio estilo, ustedes se abren a increíbles posibilidades creativas y se liberan de convertirse en terapeutas vitales. Así es que espero que tomen toda la información que les parezca útil en este libro y permitan que se asimile en el maravilloso ser que ustedes ya son.

Buena suerte y mis mejores deseos.

REFERENCIAS

- American Psychiatric Association (1994). *Manual Diagnóstico y Estadístico de los Trastornos Mentales (DSM-IV)*. Washington, DC: American Psychiatric Association.
- Arenson, Gloria (2001). *Five Simple Steps to Emotional Healing*. New York: Fireside.
- Ayres, J. (2006). *La Integración Sensorial y el Niño*. Sevilla: Editorial Trillas Eduforma.
- Beiser, A. (1970). The Paradoxical Theory of Change. En J. Fagan y J.L. Shepherd (Eds.), *Gestalt Therapy Now (Teoría y Técnica de la Psicoterapia Gestáltica)* (pp. 77-80). New York: Harper.
- Bowlby, J. (1973-1983). *Attachment, Separation and Loss*. New York: Basic Books.
- Brown, G.I. (1972 y 1990). *Human Teaching for Human Learning*. New York: The Gestalt Journal.
- Buber, M. (1992). *Yo y Tú*. Madrid: Esprit.
- Eos Interactive Cards (fecha desconocida). *Oh Cards*. Victoria, BC, Canadá: Eos Interactive Cards.
- Goodman, L. (1982). *Los Signos del Zodíaco y su Carácter*. Buenos Aires: Ediciones Pomaire.
- Handford, M. (1990). *¿Dónde Está Wally?* Barcelona: Círculo de Lectores.
- Jolles, I. (1986). *A Catalog for the Qualitative Interpretation of the House-Tree-Person (H-T-P)*. Los Angeles, CA: Western Psychological Services.
- Kubler-Ross, E. (2003). *Sobre la Muerte y los Moribundos*. Barcelona: Mondadori.
- Lüscher, M. (1993). *Test de los Colores*. Barcelona: Ediciones Paidós Ibérica.
- Mayer, M. (2002). *Una Pesadilla en mi Armario*. Pontevedra: Kalandraka Editora.
- McConville, M. (2007). *Adolescencia: El Self Emergente y la Psicoterapia*. Madrid: Sociedad de Cultura Valle-Inclán.
- Mooney, R.L. (1950). *Mooney Problem Checklist*. New York: The Psychological Corporation.

- Murray, H.A. (2001). *Test de Apercepción Temática*. Buenos Aires: Paidós Argentina.
- Oaklander, Violet (1992). *Ventanas a Nuestros Niños*. Santiago de Chile: Editorial Cuatro Vientos.
- Perls, F. (2007). *Yo, Hambre y Agresión*. Madrid: Sociedad de Cultura Valle-Inclán.
- Phillips, J. Jr. (1977). *Los Orígenes del Intelecto según Piaget*. Barcelona: Fontanella.
- Polster, E. y Polster, M. (1997). *Terapia Guestáltica: Perfiles de Teoría y Práctica*. Buenos Aires: Amorrortu.
- Rubinfeld, I. (1992). Gestalt Therapy and the BodyMind. En Nevis, E.C. (Ed.), *Gestalt Therapy: Perspectives and Applications*, pp. 147-178. New York: Gardner Press.
- Sams, J. y Carson, D. (1997). *La Rueda Medicinal*. Madrid: RBA Libros.
- Segalove, I. y Velick, P.B. (1996). *List Your Self*. Kansas City, MO: A Universal Press Syndicate Co.
- Sendak, M. (2002). *Donde Viven los Monstruos*. Madrid: Alfaguara.
- Shafarman, S. (1997). *Awareness Heals: The Feldenkrais Method for Dynamic Health*. Reading, MA: Addison-Wesley Publishing Co.
- Silverton, L. (1991). *Problem Experiences Checklist, Adolescent Version*. Los Angeles, CA: Western Psychological Services.
- Smith, R., Joanne, R. y Campbell, H.J. (1996). *I Can't Live With Mum and Dad Anymore*. New South Wales, Australia: Burnside Press.
- Terr, L. (1990). *Too Scared to Cry*. New York: Basic Books.
- Viorst, J. (2005). *Alexander y el Día Terrible, Horrible, Espantoso, Horroroso*. Pine Plains, NY: Live Oak Media.
- Wagner, E. (1969). *The Hand Test*. Los Angeles, CA: Western Psychological Services.

ÍNDICE DE MATERIAS

— A

aceptación

- etapa de, en proceso de manejo de la rabia, 90
- necesidad infantil de, 84

actuación

- uso en terapia de autoconciencia, 119-120
- uso en terapia de autocuidado, 59-60
- uso en terapia de duelo, 141-43, 148-49
- uso en terapia de energía agresiva, 51-52, 79-80
- uso en terapia para TDAH, 202-3, 207, 211-12, 214

Adolescencia: El Self Emergente y la Psicoterapia (McConville), 105-6, 125

adolescentes y adolescencia

- características psicosociales, 105-7, 108-10
- casos de autocuidado, 161-64, 166-7, 168-74
- estrategias para aumentar autoconciencia, 116-28
- necesidad de contacto cliente-terapeuta, 114-6
- proceso de manejo de la rabia, 103-4
- relaciones con terapeuta, 110-14

Alex (caso)

- manejo de la rabia, 92-3
- relación terapeuta-cliente, 174-8

Alicia (caso)

- papel del poder y control en la autoestima, 74-5

Alise (caso)

- aumentar “sexto sentido”, 81-82

Andrew (caso)

- autocuidado, 159-61

Angie (caso)

- autocuidado, 164-6

arcilla

- uso como estrategia para terapia grupal, 188-9
- uso en terapia de autoconciencia, 80-82, 118
- uso en terapia de conductas inapropiadas, 61-62
- uso en terapia de duelo, 134-6, 139, 147-8
- uso en terapia de expresión emocional, 57-8
- uso en terapia de rabia, 92-3, 99-101

arte *ver* dibujo y pintura

atención, falta de

- síntoma de TDAH, 195-6

autoaceptación

- importancia, 58-60
- ver también* valor, sentido del

autoconciencia (infantil y adolescente)

- estrategias para aumentar, 116-28
- importancia en el desarrollo, 75-6

autocuidado (adolescente)

- casos, 166-7, 168-74

autocuidado (infantil)

- importancia en el desarrollo, 58-60, 154-6
- prerrequisito para terapia exitosa, 156-7, 213-4
- proceso terapéutico, 156-72, 185-6, 213-5, 229-30

autorregulación orgánica, 29-30

— B

bandejas de arena

- uso en terapia de autoconciencia, 121-22
- uso en terapia de duelo, 141-42
- uso en terapia de expresión emocional, 52-4
- uso en terapia de rabia, 92, 97

Beiser, A., 61, 77

Billy (caso)

- autocuidado, 214-5
- manejo de la rabia, 95-7
- terapia para TDAH, 200-201, 202-3

Buber, M., 37

— C

cartas/tarjetas

- uso en terapia de autoconciencia, 124

casos

- aumentar autoconciencia, 117-24, 126-8
- autocuidado, 59, 60, 157-71, 214-5
- características y manejo de la rabia, 84-6, 91-93, 93-7, 98-102
- conductas inadecuadas, 61-62
- egocentrismo, 26-8
- energía agresiva, 51-52, 79-80, 207, 228-9
- estimulación de los sentidos, 69-70, 81
- estimular respuestas corporales, 71
- expresión emocional, 53-4, 55, 55-6, 56, 57-8
- importancia de escuchar a los niños, 180-81
- reconocer proyección de sí mismo, 77
- relaciones cliente-terapeuta, 111-16, 174-8, 180-81
- sentimientos de poder y control, 48-9, 74-5
- terapia de duelo, 132-50
- terapia grupal, 183-6, 189
- terapia musical, 218, 219, 220, 221, 221-22, 225-6, 228-30
- terapia para TDAH, 200-1, 202-3, 208-9, 209-11

Cathy (caso)

- autocuidado, 166-7
- terapia TDAH, 209-12

cliente-terapeuta, relaciones

- casos, 174-8, 180-1
- dinámica de, 37-9, 110-14
- necesidad de contacto terapeuta-cliente, 114-6

conciencia

- etapa en proceso de manejo de la rabia, 89-90

conciencia de sí mismo (infantil y adolescente)

- estrategias para aumentar, 116-28
- importancia en el desarrollo, 75-6

conductas

- relacionadas con la rabia, 86-7
- terapias para conductas inapropiadas, 60-62
- ver también* rabia/ira; resistencia conductual; TDAH

- confianza en sí mismo
 - estrategias para aumentar, 80-82
- confluencia parental
 - influencia en desarrollo infantil, 25
- contacto interpersonal
 - papel e importancia en terapia, 39, 227
 - ver también* relaciones terapeuta-cliente
- control, sentimientos de
 - terapias para aumentar *ver* rabia/ira; TDAH
 - valor y papel en terapia de autoestima, 47-9, 73-5
- conversar
 - como fase en manejo de la rabia, 88-9
- Cox, K., 107
- cuerpo
 - papel en terapia, 42-3, 227-8
 - terapias para aumentar respuestas, 70-71
- cuidado de sí mismo *ver* autocuidado
- cultura
 - impacto en desarrollo infantil, 33-4

— Ch

- Charlie (caso)
 - terapias de autoconciencia, 120-21

— D

- Danny (caso)
 - uso de la energía agresiva, 51-52
- desaprobación
 - respuesta a rabia infantil, 83-4, 85-6
- desarrollo infantil
 - etapas, 25-9
 - importancia de la autoconciencia, 75-6
 - ver también* egocentrismo; estructuras sociales; expectativas culturales;
 - introyectos; límites, fijar; separación
- dibujo y pintura
 - uso como estrategia de terapia grupal, 186-7

- uso en terapia de autoconciencia, 117, 127-8
- uso en terapia de duelo, 133-4, 137-8, 139-40, 146-7
- uso en terapia de estimulación de los sentidos, 70
- uso en terapia de expresión emocional, 55
- uso en terapia de manejo de la rabia, 96-7
- uso en terapia para TDAH, 202, 208-9
- Disfunción Cerebral Mínima *ver* Trastorno por Déficit Atencional Hiperactivo
- dominio/maestría, tarea de
 - valor y papel en terapias de autoestima, 45, 71-72, 205-6
 - ver también* control, sentimientos de; poder, sentimientos de
- duelo y pérdida
 - etapas y tipos, 129-30
 - terapias, 130-51

— E

- egocentrismo
 - influencia en desarrollo infantil, 25-8
- elección (concepto)
 - valor y papel en terapias de autoestima, 44, 73
 - valor y papel en terapias para TDAH, 204-5
- Eli (caso)
 - estimulación de los sentidos, 70
- Elise (caso)
 - terapia musical, 230
- Ellen (caso)
 - autocuidado, 161-64
 - manejo de la rabia, 91-92
- emociones
 - expresión en bebés, 24
 - papel de la expresión en terapia, 52-8
 - ver también* frustración; rabia/ira
- energía agresiva
 - estrategias para contactarse con la, 78-80
 - papel en terapia de autoestima, 49-52, 228-9
 - requisito para terapia exitosa, 206-7

Eric (caso)

estimulación de los sentidos, 69

papel del poder y control en la autoestima, 74

escuchar

adolescente necesita ser escuchado, 113-5

importancia en crianza infantil, 178-81

terapias de estimulación, 68

estimulación organizacional

importancia con clientes con TDAH, 199-200

estructura organizacional

importancia con clientes con TDAH, 199-202

estructuras sociales

impacto en desarrollo infantil, 34-5

expectativas culturales

impacto en desarrollo infantil, 33-5

“experiencia de la silla”

uso en terapia de autoconciencia, 122-3

expresión emocional

etapa en proceso de manejo de la rabia, 98-102

papel en terapia, 52-8

—F

familias

compromiso en terapia de rabia, 90-93, 95-7

compromiso en terapias musicales, 223-4

papel del compromiso en terapia, 63-4, 212-13

Feldenkrais, terapia mente/cuerpo, 203

frustración

manifestación infantil de, 45

furia *ver* rabia/ira

—G

Goodman, L., 118

grabar videos

uso en terapia de autoconciencia, 120-21

grupos

estructura y características en proceso terapéutico, 189-94

terapias que incluyen, 183-6, 188-9, 222-3, 226

ventajas como escenario para terapia, 183

gusto, sentido del

terapias de estimulación, 69

— H

hacer música, papel y uso en terapia, 217-31

hiperactividad

síntoma de TDAH, 196

humor

valor en aumento de la autoestima, 47

— I

identidad

aparición durante la adolescencia, 106, 108-10

imaginación

valor en aumento de la autoestima, 47

impulsividad

síntoma de TDAH, 196

individuación

estrategias para aumentar, 116-28

inteligencia

expresión infantil de la, 24

introyectos

influencia en desarrollo infantil, 28-9, 153-4

ira/rabia

características en la niñez, 83-7

casos de manejo de la, 91-97, 99-102

como reacción infantil, 30-32

estrategias para controlarla, 88-91, 98-100, 102-4

— J

Jack (caso)

terapia de duelo, 132-7

- James (caso)
 - conductas inapropiadas, 61-62
 - terapia musical, 218
- Janine (caso)
 - energía agresiva, 51
- Jason (caso)
 - relaciones cliente-terapeuta, 111-12
- Jeff (caso)
 - terapia musical, 225-6
 - terapia para TDAH, 208-9
- Jenny (caso)
 - autocuidado, 157-9
 - estimular respuestas corporales, 71
- Jill (caso)
 - terapias de autoconciencia, 127-8
- Jimmy (caso)
 - expresión emocional, 53-4
 - terapia de duelo, 141-45
 - terapia grupal, 183-4
- Joe
 - caso de terapia grupal, 188-9
- Joey (caso)
 - poder y control dentro de la terapia, 48-9
- John (caso)
 - autocuidado, 168-70
 - autoexpresión en terapia de rabia, 101-102
 - contacto cliente-terapeuta, 114-5
 - expresión emocional, 57-8
- jóvenes *ver* adolescentes y adolescencia
- jugueteo
 - uso en terapia de autoestima, 47
- juguetes
 - uso en terapia de autoconciencia, 118-9
- Julie (caso)
 - autocuidado, 170-71
 - energía agresiva, 207
 - importancia de escuchar a los niños, 180-1

— K

Kevin (caso)

 manejo de la rabia, 94-5

Kubler-Ross, E., 129

— L

libros y lectura

 uso en terapia de autoconciencia, 122-4

Lee (caso)

 relaciones cliente-terapeuta, 113-4

límites, fijar

 importancia en aumento de autoestima, 46-7, 75

 necesidad e impacto en desarrollo infantil, 32-3

Lisa (caso)

 autocuidado, 60

listas de verificación

 uso en terapia de autoconciencia, 125-8

Louise (caso)

 energía agresiva, 228-9

 terapia musical, 228-9

“lugar de la muerte” (Perls), 109

— M

maestría/dominio, tarea de

 valor y papel en terapias de autoestima, 45, 70-72, 205-6

ver también control, sentimientos de; poder, sentimientos de

McConville, M., 105, 109

Melissa (caso)

 terapia musical, 220

mensajes negativos

 impacto en desarrollo infantil, 153-5

Molly (caso)

 autocuidado, 167-8

Murray, H.A., 117

— N

niños

relaciones con terapeuta, 110-14

relaciones con terapias, 110-14

ver también desarrollo infantil

— O

Oaklander, V., 35, 77, 101

oído

terapias de estimulación, 68

olfato, sentido del

terapias de estimulación, 69

— P

padres

compromiso en terapias de manejo de la rabia, 90-93

compromiso en terapias musicales, 223-6

papel del compromiso en terapia, 63-4, 212-13

pataletas

como respuesta infantil, 178-9

pautas y reacciones corporales

uso durante la terapia, 42-3

pérdida y duelo

etapas y tipos, 129-30

terapias, 130-51

Perls, F., 29, 109

Philip

caso de terapia grupal, 185-6

Piaget, J., 26

pintura y dibujo *ver* dibujo y pintura

poder, sentimientos de

valor y papel en terapias de autoestima, 47-9, 73-5

proyecciones

reconocer afirmaciones sobre sí mismo, 76-7

uso de afirmaciones de autoestima, 46

púberes *ver* adolescentes y adolescencia

— R

rabia/ira

- características en la niñez, 83-7
- casos de manejo de la, 91-97, 99-102
- como reacción infantil, 30-32
- estrategias para controlarla, 88-91, 98-100, 102-24

rechazo

- respuesta a desaprobación adulta, 83-4, 85-6

reconocerse

- terapia grupal como estímulo para, 183-9

regresión

- manifestación en terapia, 128
- manifestación infantil de la, 45

relaciones terapeuta-cliente

- casos, 174-8, 180-81
- dinámica de, 37-9, 110-14
- necesidad de contacto terapeuta-cliente, 114-6

resistencia conductual

- respuesta a terapia, 40-1

respiración

- terapias para estimular, 70

rosal, dibujo del, 117

— S

Sally (caso)

- manifestación de la rabia, 85-6
- terapia de duelo, 145-50

Satir, V., 190

“sentido del yo”

- elementos esenciales en proceso de lograr, 66-7, 73
- estrategias para aumentar, 43-52, 74-5
- influencia de la música en, 227-8
- influencia de la rabia en, 85-6
- necesidad infantil, 23-4
- terapia grupal para aumentar, 183-9
- ver también* control, sentimientos de; dominio/maestría, tarea de; poder, sentimientos de

- sentidos, estimulación de los
 - importancia en TDAH, 202-3
 - papel en terapia, 41-42
 - terapias, 68-70, 186-7
 - ver también* “sexto sentido”
- separación (infantil y adolescente)
 - estrategias para aumentar separación emocional, 116-28
 - influencia en desarrollo, 25
- “sexto sentido”
 - estrategias para aumentar, 80-82
- Sherry (caso)
 - terapias de autoconciencia, 124
- sí mismo/yo
 - aparición durante la adolescencia, 105-6, 108-110
 - definición y definir el, 44, 66-7
 - ver también* “sentido del yo”
- Signos del Zodíaco y su Carácter, Los* (Goodman), 118
- Síndrome del Niño Hiperactivo *ver* Trastorno por Déficit Atencional Hiperactivo
- sistemas sociales
 - impacto en desarrollo infantil, 34-5
- Steven (caso)
 - terapia musical, 218, 219
- sueños
 - uso como estrategia para terapia grupal, 188
- Susan (caso)
 - expresión como etapa de terapia de rabia, 98-102
 - expresión emocional, 56
 - terapia de duelo, 137-41
 - terapia musical, 221-22

—T

- tacto, sentido del
 - terapias de estimulación, 68-9
- tartamudeo
 - caso, 174-8

- TDAH (Trastorno por Déficit Atencional Hiperactivo)
 - síntomas, 195-7
 - terapias, 200-215
 - ver también* estimulación organizacional; estructura organizacional; sentidos, estimulación de los
- teatro *ver* actuación
- terapeutas
 - impacto de hacer música en, 230-31
 - papel diagnóstico con clientes con TDAH, 196-200
 - papel en trabajo grupal, 191-92
- Terapia
 - con Campos de Energía, 203
 - Feldenkrais (mente/cuerpo), 203
- Terapia Gestalt
 - características, 61, 227
 - uso en terapia de duelo, 130-51
 - ver también* actuación; dibujo y pintura
- terapias
 - proceso de finalización, 62-3
 - ver también* conductas; rabia/ira; resistencia conductual; Terapia Gestalt
- Terri (caso)
 - expresión emocional, 55-6
- Test
 - de Apercepción Temática (Murray), 117
 - de las Manos (Wagner), 118
- títeres, uso de *ver* actuación
- transferencia (concepto)
 - papel en relación terapeuta-cliente, 38
- Trastorno por Déficit Atencional Hiperactivo (TDAH)
 - síntomas, 195-7
 - terapias, 200-215
 - ver también* estimulación organizacional; estructura organizacional; sentidos, estimulación de los

—V

- “vacío fértil” (Perls), 109

valor, sentido del

elementos esenciales en proceso de lograr, 66-7, 73

estrategias para aumentar, 43-52, 74-5

influencia de la rabia en, 85-7

necesidad infantil, 23-4

terapia grupal para aumentar, 182-9

ver también control, sentimientos de; dominio/maestría, tarea de; poder, sentimientos de*Ventanas a Nuestros Niños* (Oaklander), 11, 21, 35, 41, 77, 101, 112, 118, 126, 190, 202

vista

terapias de estimulación, 68

voz

terapias para fortalecer, 70

—W

Wagner, E., 118

Winter, P., 217

—Z

Zachary (caso)

autocuidado, 60

Zack (caso)

egocentrismo, 26-8