

---

**Jennifer Freeman, David Epston,  
Dean Lobovits**

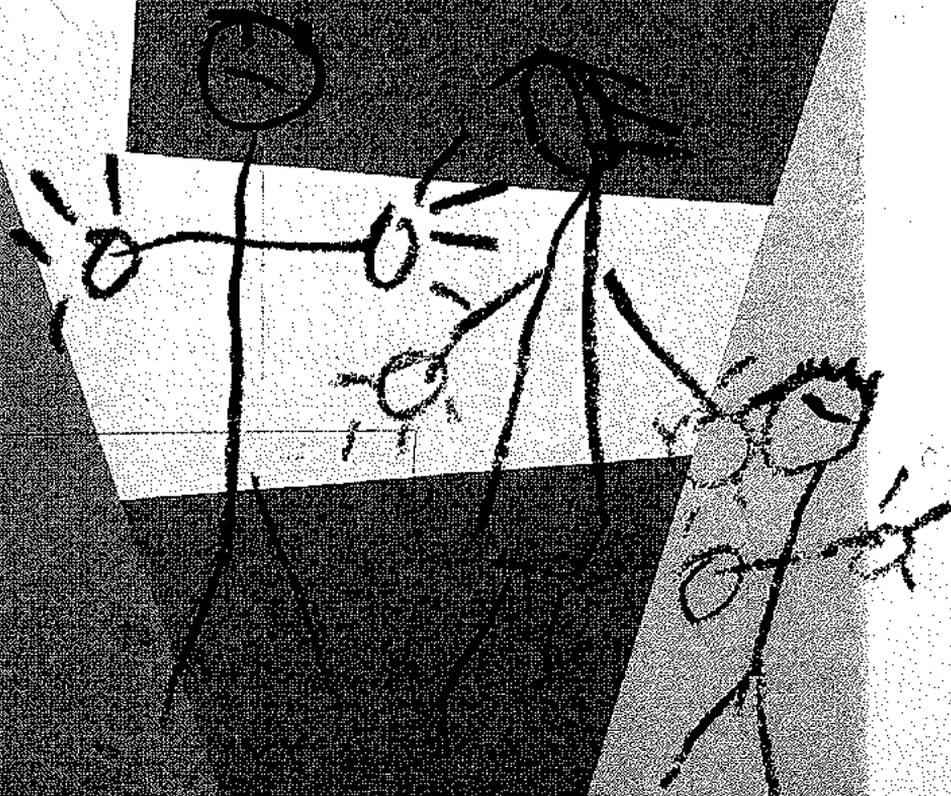
---

# **Terapia narrativa para niños**

---

Aproximación a los  
conflictos familiares a través del juego

---



# TERAPIA NARRATIVA PARA NIÑOS

Psicología  
Psiquiatría  
Psicoterapia

Últimos títulos publicados

141. A. M. Washton - *La adicción a la cocaína*
142. A. Bados López - *Agorafobia I. Naturaleza, etiología y evaluación*
143. A. Bados López - *Agorafobia II. Tratamientos psicológicos y farmacológicos*
144. M. Payne - *Teorías contemporáneas del trabajo social*
145. R. Corominas y M.ª J. Sanz - *El minusválido físico y su entorno*
147. R. J. Sternberg - *Investigar en psicología*
148. S. Vinogradov e I. D. Yalom - *Guta breve de psicoterapia de grupo*
149. L. S. Greenberg y otros - *Facilitando el cambio emocional*
150. J. E. Azcoaga y otros - *Alteraciones del aprendizaje escolar*
151. J. Corsi y otros - *Violencia masculina en la pareja*
152. J. E. Azcoaga y otros - *Los retardos del lenguaje en el niño*
153. J. Corominas y otros - *Psicoterapia de grupo con niños*
154. S. McNamee y K. J. Gergen - *La terapia como construcción social*
155. B. Inhelder y J. Piaget - *De la lógica del niño a la lógica del adolescente*
156. E. Torres de Bea - *Grupos de hijos y de padres*
157. R. A. Neimeyer y M. J. Mahoney - *Constructivismo en psicoterapia*
158. G. Caplan y R. B. Caplan - *Consulta y colaboración en salud mental*
159. K. E. Asen y P. Tomson - *Intervención familiar*
160. D. N. Stern - *La constelación maternal*
161. R. Dallos - *Sistemas de creencias familiares*
162. E. B. Hurlock - *Psicología de la adolescencia*
163. J. W. Worden - *El tratamiento del duelo: asesoramiento psicológico y terapia*
164. J. Poch y A. Ávila - *Investigación en psicoterapia*
165. E. Giacomantone y A. Mejía - *Estrés preoperatorio y riesgo quirúrgico*
166. J. Rojas-Bermúdez - *Teoría y técnica psicodramática*
167. R. Sivak y A. Winter - *Alexitimia, la dificultad para verbalizar afectos*
168. H. Bleichmar - *Avances en psicoterapia psicoanalítica*
169. E. López Barberá y P. Población Knappe - *La escultura y otras técnicas psicodramáticas aplicadas en psicoterapia*
170. D. Dutton y S. K. Golant - *El golpeador*
171. D. Glaser y S. Frosh - *Abuso sexual de niños*
172. A. Gesell y otros - *El niño de 1 a 5 años*
173. A. Gesell y otros - *El niño de 5 a 10 años*
174. A. Gesell y otros - *El adolescente de 10 a 16 años*
175. M. A. Caudill - *Controle el dolor antes de que el dolor le controle a usted*
176. F. Casas - *Infancia: perspectivas psicosociales*
177. E. Forman y R. E. Ladd - *Dilemas éticos en pediatría*
178. D. Greenberger y Ch. Padesky - *El control de tu estado de ánimo*
179. J. Corominas - *Psicopatología arcaica y desarrollo: ensayo psicoanalítico*
180. J. Moizeszowicz - *Psicofarmacología psicodinámica IV*
181. L. Salvarezza (comp.) - *La vejez*
182. A. Ellis - *Una terapia breve más profunda y duradera*
183. M. D. Yapko - *Lo esencial de la hipnosis*
184. W. R. Miller y S. Rollnick - *La entrevista motivacional*
186. S. Rief - *Cómo tratar y enseñar al niño con problemas de atención e hiperactividad*
187. E. T. Gendlin - *El focusing en psicoterapia*
188. L. S. Greenberg y S. C. Paivio - *Trabajar con las emociones en psicoterapia*
189. E. H. Erikson - *El ciclo vital completado*
190. A. T. Beck y otros - *Terapia cognitiva de las drogodependencias*
191. E. Joselevich (comp.) - *Síndrome de déficit de atención con o sin hiperactividad AD/HD en niños, adolescentes y adultos*
192. S. Haber (comp.) - *Cáncer de mama: manual de tratamiento psicológico*
193. L. Bin y otros (comps.) - *Tratamiento psicopedagógico*
194. E. Kalina - *Adicciones*
195. R. O. Benenson - *Musicooterapia*
196. I. D. Yalom - *Psicoterapia existencial y terapia de grupo*
197. M. M. Casullo - *Cultura y alexitimia*
198. A. Bentovim - *Sistemas organizados por traumas*
201. J. Freeman y otros - *Terapia narrativa para niños*

Jennifer Freeman

David Epston

Dean Lobovits

# TERAPIA NARRATIVA PARA NIÑOS

*Aproximación a los conflictos  
familiares a través del juego*

Universidad de las Américas. A.C.

BIBLIOTECA



PAIDÓS

Barcelona  
Buenos Aires  
México

43183

Título original: *Playful Approaches to Serious Problems*

Publicado en inglés, en 1997, por W. W. Norton & Company, Nueva York y Londres

Traducción de Roc Filella Escolà

Cubierta de Diego Feijóo

RT  
505  
.S75  
F7418

Storytelling - Therapeutic use,  
child psychotherapy  
Family psychotherapy

Quedan rigurosamente prohibidas, sin la autorización escrita de los titulares del *copyright*, bajo las sanciones establecidas en las leyes, la reproducción total o parcial de esta obra por cualquier medio o procedimiento, comprendidos la reprografía y el tratamiento informático, y la distribución de ejemplares de ella mediante alquiler o préstamo públicos.

© 1997 by Jennyfer Freeman, David Epston, and Dean Lovovits

© 2001 de la traducción, Roc Filella Escolà

© 2001 de todas las ediciones en castellano

Ediciones Paidós Ibérica, S.A.,  
Mariano Cubí, 92 - 08021 Barcelona  
y Editorial Paidós, SAICF  
Defensa, 599 - Buenos Aires.  
<http://www.paidos.com>

Metaphor - Therapeutic use  
Fantasy - Therapeutic use

ISBN: 84-493-1056-3

Depósito legal: B-17.006/2001

Impreso en A&M Gràfic, S.L.  
08130 Santa Perpètua de la Mogoda (Barcelona)

Impreso en España - Printed in Spain

*Para*  
*Elana y Benny el Cacahuetes*

## SUMARIO

Agradecimientos . . . . .	9
Introducción . . . . .	13

### PRIMERA PARTE LA COMUNICACIÓN LÚDICA

1. La comunicación lúdica en la terapia familiar . . . . .	23
2. Llegar a conocer al niño al margen del problema . . . . .	63
3. Historias de esperanza. . . . .	81
4. Los padres en la terapia familiar integradora del niño . . . . .	109
5. Reducir la trama, ampliar la contratrama . . . . .	143
6. Elaborar un relato mediante cartas . . . . .	165
7. Divulgación de las noticias . . . . .	181

### SEGUNDA PARTE RECURSOS LÚDICOS

8. Terapias de valor estético y literario. . . . .	207
9. Coterapeutas sin título . . . . .	241
10. Habilidades raras y especiales . . . . .	251
11. Política familiar en acción . . . . .	269
12. Una imaginación propia . . . . .	285

### TERCERA PARTE HISTORIAS LÚDICAS

13. Jonathon: «Me he superado tanto que no creo que pueda retroceder» . . . . .	307
14. Tony: «El chico espiritual se encuentra bien» . . . . .	321

15. Jason: «Ahora enciendo mi propia linterna» . . . . .	343
16. Sophia: «No te haré un sitio en mi corazón, sino que te lo haré en mi piel» . . . . .	361
17. Terry: «Después de tanto tiempo de horror vuelvo a vivir en paz» . . . . .	377
Consideraciones finales . . . . .	397
Bibliografía . . . . .	401
Índice analítico y de nombres . . . . .	409

## AGRADECIMIENTOS

Nosotros, Dean y Jenny, deseamos agradecer a nuestras familias y a todas las personas de nuestras vidas que en algún momento nos han querido, ayudado, animado y orientado o se han reído de nuestros chistes. Lamentablemente, aunque con mucho acierto, el editor nos ha recomendado que limitemos la expresión de nuestra gratitud únicamente a aquellos que hayan contribuido directamente en la gestación de este libro.

Queremos manifestar de corazón nuestro agradecimiento a todos los niños y todas las familias que nos han enriquecido la vida con el trabajo y los juegos que hemos compartido, en especial a aquellos que generosamente nos han prestado sus historias para este libro.

Deseamos dar las gracias a Michael y Cheryl White. Michael es el hermano de David Epstein en la creación; y Cheryl, su hermana en el inicio y la publicación de las ideas que guían e inspiran esta obra. Prácticamente todas las ideas que en ella se exponen de un modo u otro tienen su origen en su visión y comprensión. Agradecemos en especial a Michael su aportación personal a este libro, «La operación de *bypass*».

En cuanto a David, nuestro coautor, ha sido un inmenso placer dar vida literaria al trabajo de cada uno, elaborar las frases de forma artesanal, discutir las ideas y que haya creído en nosotros. Y a Ann Epstein, gracias por mantener viva la fe.

Estamos agradecidos a quienes apoyaron nuestros esfuerzos en la redacción de la obra: muchas gracias a Susan Barrows Munro por sus consejos en la corrección del texto, su paciencia y su humor. Nos descubrimos ante Zeena Janowsky, Marcus Mann, Margaret Rossoff y Adrienne Wolfert, que estudiaron minuciosamente el manuscrito, por el ánimo, las reflexiones y la ayuda que nos ofrecieron en la edición del texto. Davida Cohen, Wendy Davis Larkin, Sallyann Roth, Julie Searle y Susan Andrea Weiner dedicaron horas a escuchar la lectura,

disfrutaron con nosotros en la búsqueda de la palabra precisa y nos proporcionaron una buena crítica y consejos profesionales. Gracias a Jill Kelly, que introdujo las revisiones de David y luego las transmitió a través del océano que nos separa, y gracias a Jane Hales, por atender nuestra solicitud de información y por ayudarnos con la aportación de Michael White. Gracias a Johannah Gray por las divertidas y artísticas sesiones fotográficas.

Kristy Sotelo, Jenessa Joffe, Clover Catskill y Debbie Maxine dedicaron generosamente su tiempo y sus energías a ocuparse con cariño de Elana y nos apoyaron de otras mil maneras para que pudiéramos escribir. Todas estas personas tienen su particular sentido del humor y compartir sus risas ha sido de gran ayuda. Sin ellas habría sido literalmente imposible completar este libro.

Nuestra querida Elana compartió el mismo «plazo» que el manuscrito y la atención de sus padres dividida entre ella y su «hermano gemelo» durante su gestación y buena parte de su primer año de vida.

Gracias de todo corazón a los muchos familiares, amigos y colegas que aguantaron los compromisos de nuestra vida social y de nuestras obligaciones habituales. Apreciamos que nos siguieran la corriente y no pusieran los ojos en blanco cuando refunfuñábamos por las exigencias que impone escribir un libro.

En torno a esta obra se han desarrollado grupos maravillosos de colegas y de cooperadores. Agradecemos a aquellos con quienes hemos aprendido y colaborado en varios grupos de estudio: Andrea Aidells, Erin Donahue, Sheila Jacobs, Anne Jáuregui, Jane Lobell, Rick Maisel, Michelle Martin, Nurit Mussen, Susanne Pregerson y Michael Searle, además de Lucia Gattone, Susan Shaw y otros miembros de un grupo de estudio asociado de Sonoma. Queremos dar las gracias a otras personas de la comunidad por los ánimos que nos dieron y por sus ideas y su estímulo: a Jennifer Andrews, Johnella Bird, David Clark, Gene Combs, Joanne DePetro, Vicki Dickerson, Jill Freedman, James Griffith, Melissa Griffith, Jeffrey Kerr, Stephen Madigan, John Neal, David Nylund, Sallyann Roth, Karl Tomm y Jeff Zimmerman; y concretamente por ser compañeros de terapia infantil de Jenny: a Lisa Berndt, Cathy Lopston y Kathleen Stacey, además de a los expresivos colaboradores artísticos Pamela Barregar Dunne y Craig Smith.

Ronald Levinson y Keith McConnell ayudaron a Dean en la redacción del libro y en su desarrollo personal y profesional en la John F. Kennedy University.

Priscilla Caputo, John Carr, Karen Moore y Emily Seidel fueron miembros del grupo de reflexión Xanthos que colaboró con Dean en la formulación de muchas de las ideas que ha expuesto.

Por las ideas sobre justicia social y el papel del terapeuta en la comunidad que se contienen en este libro estamos en deuda con: Warihi Campbell, Winnie Laban, Kiwi Tamasese, Flora Tuhaka, Charles Waldegrave y el equipo de *Just Therapy* de Lower Hutt, Nueva Zelanda; y por su trabajo cultural y de justicia social en Estados Unidos: con Ram Gokul, Sheila Jacobs, Zoy Kazan, Linda Kuwatani, Ellen Peskin, John Prowell, Archie Smith Jr., Yvette Flores Ortiz, Mathew Mock y Veronique Thompson.

A quienes inevitablemente omitimos en esta lista les pedimos todas las disculpas. Si se necesita todo un pueblo para criar a un niño, es evidente que también se necesita uno para escribir a la vez un libro. Gracias a todos.

David Epston desea agradecer la dedicación de Jenny y Dean al dirigir la organización de tan rico material hasta convertirlo en un libro legible. Gran parte de este trabajo se hizo a la vez que se libraba el desafío que suponía un embarazo y el primer año de vida de Elana. Sin Jenny y David, este libro no sería más que una maraña de citas y de conversaciones de varios años recordadas con orgullo.

La amiga de David y codirectora del *Family Therapy Centre*, Johnella Bird, fue una del entonces cuarteto de coautores en las «fases de conversación» de este libro. Lamentablemente, sus circunstancias no le permitieron contribuir de forma que le satisficiera, y por esta razón decidió retirarse. Creemos que su ausencia ha empobrecido esta obra. Mucha parte del trabajo de David se ha desarrollado gracias a las conversaciones «¿Qué opinas de esto, Johnella?» mantenidas a lo largo de los últimos doce años más o menos.

## INTRODUCCIÓN

Con los ojos chispeantes y la mirada expectante en el rostro, María, de ocho años, entró en la consulta de terapia de Jenny y anunció: «Tengo que contaros una idea nueva sobre el Genio». Era la segunda vez que Jenny se sorprendía en una breve semana. La primera sorpresa llegó cuando la madre de María, Sarah, llamó por teléfono el lunes para decir que, de repente, María había tenido la iniciativa de esta visita al preguntar a su madre si podía «ir a ver a Jenny de nuevo». La segunda sorpresa se produjo cuando Jenny vio el entusiasmo desinhibido que María sentía por su nueva idea sobre cómo tratar el Genio. Jenny recordaba lo tímida y retraída que le había parecido la niña cuando la conoció hacía un año y medio.

La última vez que Jenny había visto a María y su familia, habían convenido en que la niña se encontraba en el buen camino para convertirse en una «Domadora del Genio». En las reuniones de aquel año, todos habían trabajado al unísono para ayudar a María a enfrentarse con el Genio y su acompañante, el Sufrimiento, que habían dominado, los dos, su vida. La colaboración de todas las personas se basaba en «estar hartas» de que el Genio y el Sufrimiento hubiesen acabado con la alegría familiar. Al principio, la familia de María la había definido como una niña «con explosiones de cólera, que chillaba, daba portazos y amenazaba a cualquiera que se le acercara». Cualquier pequeño contratiempo a la hora del desayuno solía crecer hasta empañar el resto del día con discusiones, disputas entre hermanos, enfurruñamientos, lloros y pataletas.

María había experimentado formas de controlar estos problemas que al parecer anteriormente la abrumaban. De buenas a primeras descubrió una de sus mejores técnicas anti-Genio: podía librarse del Genio si se escabullía y se quedaba sola unos minutos en una habitación tranquila. Ahora, unos ocho meses después, mientras practicaba

esta técnica anti-Genio, María había tenido una nueva idea que estaba segura que Jenny tendría ganas de conocer.

Entrando en el cuarto de los juguetes, sonriendo mientras se dejaba caer para sentarse, empezó con la respiración entrecortada: «El sábado pasado estaba enfurecida con una amiga. No me dejaba la bicicleta. Empezaba a tener un día de mal genio. Luego me fui al lavabo para tranquilizarme. Empecé a romper el papel higiénico en pedacitos. Después tuve una idea. Recorté el papel para darle la forma de la primera letra del día, "S"; lo eché al váter y tiré de la cadena».

María, sonriendo, levantó la vista hacia Jenny, al parecer esperando que comprendiera el quid de la cuestión. Jenny adivinó:

- ¿Te ayudó eso a librarte del mal genio?
- Sí. Eché el mal genio al váter y tiré de la cadena.
- ¿Esta buena idea tuya dió paso a un día distinto?
- Sí, luego pensé que podía tener un día distinto y feliz.

Desde sus primeras experiencias con la terapia, María adivinó que Jenny le invitaría a que incluyera su última historia en el *Manual del Domador del Genio: calmarse y estar tranquilo*, una crónica de las explicaciones que los niños daban de sus conocimientos e ideas sobre cómo domar el mal genio. Después de dictar a Jenny su historia y de ilustrarla con un dibujo, María propuso mostrarla a su familia.

A Jenny no sólo le hacía gracia la costumbre de «tirar de la cadena» de María, sino que le intrigaba la idea de terapia que al parecer tenía la niña. María había buscado la visita a Jenny para contarle un gran adelanto que la emocionaba. Evidentemente, para María la terapia era un lugar donde compartir sus conocimientos y sus competencias. De algún modo, ya no parecía que se tomara el Genio y el Sufriamiento de manera tan personal. Junto con su familia, la niña planteaba estos problemas, que en su momento la avergonzaban, como unos retos interesantes, como una prueba permanente de su temple.

Uno de los desafíos que se nos plantea a los terapeutas de familia es encontrar formas de motivar y estimular a los niños ante los problemas con que se enfrentan: ¿cómo se pueden implicar completamente niños y adultos en la terapia familiar? ¿cómo invitamos a los niños a que aporten sus ganas de jugar, su imaginación y su inventiva

ante problemas graves? En este libro analizamos qué actitudes y qué prácticas ayudan al terapeuta a adoptar la visión más optimista, a aprovechar las capacidades del niño y a restablecer la confianza de la familia en que el problema se puede resolver. ¿Qué posibilita que se oiga la voz de los jóvenes y que se sientan estimulados cuando hacen sus aportaciones? ¿Qué ganamos como adultos responsables en nuestra relación con el niño, si nos mostramos versátiles cuando nos enfrentamos con problemas de peso? ¿Cómo se puede jugar, conservar el sentido del humor e incluso divertirse con los niños, al tiempo que se abordan con eficacia situaciones angustiosas, alarmantes o peligrosas?

Formamos parte de una comunidad creciente de terapeutas de todo el mundo que colaboran con los niños y sus familias de una forma que nos permite a todos (a terapeutas, niños y padres por igual) ser alegres y creativos, a la vez que, sorprendentemente, eficaces en la resolución de muchos de los problemas con que hoy nos enfrentamos. En nuestra opinión, los avances que todos conocemos como terapia narrativa ofrecen unas perspectivas únicas y útiles al campo de la terapia infantil y familiar. En las páginas que siguen presentamos algunos enfoques, regidos básicamente por la filosofía y la práctica de la terapia narrativa, que para nosotros han arrojado una nueva luz a las cuestiones que antes planteábamos. Confiamos en que al final de este libro hayamos suscitado las propias cuestiones e ideas del lector.

### ¿POR QUÉ UNA TERAPIA «NARRATIVA»?

El término «narrativa» implica escuchar y contar o volver a contar historias sobre las personas y los problemas de su vida. Ante problemas graves y a veces potencialmente extremos, la idea de escuchar o contar historias puede parecer algo trivial. Cuesta creer que las conversaciones puedan configurar realidades nuevas. Pero así es. Los puentes de significado que construimos con los niños ayudan a que se produzcan avances curativos y a que éstos no se marchiten y caigan en el olvido. El lenguaje puede dar a los hechos la forma de relatos de esperanza.

Los seres humanos hemos evolucionado como especie hasta utilizar los relatos para organizar, predecir y comprender la complejidad

de las experiencias de la vida. Nuestras opciones se configuran en gran medida por los significados que atribuimos a los acontecimientos y a las alternativas que consideramos. Un problema puede tener raíces personales, psicológicas, socioculturales o biológicas, o, con mayor probabilidad, una mezcla compleja de todo ello. Además, es posible que los niños y sus familias no controlen el problema que pueda existir en su vida. Pero incluso en este caso, la forma que tienen de vivir con él sigue siendo algo que pueden decidir. Como señalaba Aldous Huxley en cierta ocasión: «La experiencia no es lo que le ocurre a uno. Es lo que uno hace con lo que le ocurre».

### ¿POR QUÉ UN PLANTEAMIENTO NARRATIVO LÚDICO?

La terapia narrativa emplea una práctica lingüística llamada exteriorización, que separa a las personas de los problemas. Separar el problema de la persona en una conversación exteriorizadora mitiga la presión de la culpa y el recelo. En vez de definirle como que es inherentemente un problema, el niño puede ahora tener una relación con el problema exteriorizado.

No ha dejado de sorprendernos lo ingeniosos, responsables y eficientes que pueden ser los niños ante los problemas. El lenguaje exteriorizador permite un enfoque desenfadado de lo que normalmente se considera un asunto grave. Lo lúdico entra en la terapia familiar cuando narramos la relación entre un niño y un problema.

Cuando adultos y niños colaboran activamente, el juego es un amigo mutuo. Incita a los niños a aportar sus recursos para influir en los problemas y a hacer su propia y exclusiva aportación a la terapia familiar. Los planteamientos lúdicos de la terapia narrativa alejan el centro de atención del niño como problema, para fijarlo en la relación entre niño y problema de una forma que sea significativa para los adultos, además de fascinante, y no insulsa ni aburrida, para los niños.

## EL CONTEXTO DE ESTE LIBRO

Quisiéramos dedicar un momento a aclarar qué es y qué no es este libro. En primer lugar, mientras lo planeábamos pensamos en hacer una historia de la terapia familiar e infantil y ofrecer un estudio global de la obra de muchos terapeutas de todo el mundo en el campo en rápida evolución de la terapia narrativa. Sin embargo, optamos por un camino distinto.

Nos consideramos parte y deudores del campo más amplio de la terapia familiar e infantil. Lo que nos une es nuestra pasión común por la terapia narrativa. Esto nos llevó a escribir a partir de nuestra experiencia clínica y a ofrecer nuestra versión de las ideas y las prácticas de la terapia narrativa, tal como se aplican a los jóvenes y a sus familias. Por esta razón pedimos al lector que tenga paciencia ante el entusiasmo manifiesto que a veces se puede traslucir en estas páginas. No es que condenemos el entusiasmo. Pero no es fruto únicamente de la dedicación a una teoría, sino que ha surgido de momentos de trabajo en grupo muy sentidos e íntimamente compartidos con los niños y sus familias.

Cualquier planteamiento nuevo se desarrolla en un determinado contexto y en un momento concreto de la historia. Y todo paradigma, aunque sea crítico, debe mucho a quienes le precedieron. El campo de la terapia familiar tiene una historia pródiga en olas de descubrimientos y de entusiasmo. Valoramos aquellas olas anteriores a nosotros y ansiamos conocer las que en estos momentos se están formando en el mar.

## ALGUNAS NOTAS SOBRE LA TERMINOLOGÍA

Quando hablamos de «nosotros» podemos referirnos a nosotros los humanos, nosotros los autores o nosotros los autores y los lectores. El problema del género en los pronombres ha sido tratado alternando su uso en cada capítulo; femenino para la introducción y los capítulos pares, masculino para los impares.

Hay que entender que el término «sociocultural» incluye los aspec-

tos socioculturales de factores como las habilidades, la edad, la etnia, los roles de género, la raza, la preferencia sexual, el estatus socioeconómico y la espiritualidad.

#### ESQUEMA DE LA OBRA

En la Parte I, se presentan los principios, las ideas y las prácticas fundamentales que facilitan unas conversaciones lúdicas en el contexto de la terapia narrativa con niños y sus familias. Está ilustrada profusamente con anécdotas e historias más completas de casos reales.

En la Parte II se exponen algunos de los intereses particulares de cada autor: Jenny recibe a las familias en la habitación de los juguetes, con material de dibujo, una casa de muñecas, marionetas, una bandeja de arena y estanterías con figuras en miniatura. Ha estudiado la terapia del juego y el recurso a las artes expresivas como medio para conseguir la comunicación verbal y no verbal. Este planteamiento facilita el tipo de expresión que los niños suelen preferir y amplía las posibilidades de una comunicación lúdica en la terapia narrativa. Para David, las habilidades especiales de los niños son un medio extraordinario con que cuentan para contribuir a cambiar su propia vida y la de su familia. La atención que David presta a las «habilidades raras» confirma algunas de las capacidades singulares de los niños y las familias que normalmente la cultura en general rechaza, etiqueta o descalifica. Dean se centra en las tensiones sociales, culturales y económicas que «dividen y vencen» a las familias. Ha desarrollado ideas como la del «Proyecto de la Paz Familiar» para niños, adolescentes y familias que se encuentran en el fuego cruzado de un conflicto social o intrafamiliar.

La Parte II concluye con un estudio sobre el rico mundo de la imaginación de los niños. La imaginación del niño le puede llevar a problemas, a temores y al desencanto; pero también puede generar ideas y soluciones a los problemas. Cuando la imaginación del niño actúa en su contra, éste puede luchar por emplearla en los fines que desea.

En la Parte III presentamos cinco exhaustivas historias de casos e invitamos al lector a sumergirse en los detalles de la conversación terapéutica narrativa. Cada historia muestra alguna variación de los

planteamientos que estamos experimentando. Las hemos escrito en estilo narrativo para poner al descubierto los pensamientos y las percepciones del terapeuta.

No es éste un libro de recetas, fórmulas o casos representativos de un tipo de problema. Las historias de casos del libro recogen conversaciones con personas excepcionales que se enfrentan a unos determinados problemas. Al escogerlas confiamos en que encarnen de forma colectiva algo del espíritu de esta obra (¿o se trata de un juego?).

**PRIMERA PARTE**  
**LA COMUNICACIÓN LÚDICA**

## CAPÍTULO 1

### LA COMUNICACIÓN LÚDICA EN LA TERAPIA FAMILIAR

Los problemas suelen ser desalentadores. Si tuvieran un credo, bien podría ser el de «Tómesenos en serio». Al fin y al cabo, los problemas graves exigen que se tomen así, ¿verdad? En la medida en que un problema es agobiante, parece obligado que aumenten la seriedad de nuestra atención y la severidad de las medidas que se tomen para remediarlo. Aquellos problemas graves que son motivo de preocupación, consternación y desesperanza pueden paralizar a las familias y a las personas que las atienden. Nos preguntamos si no fomentamos el problema cuando nos lo tomamos tan en serio. De igual modo, ¿el humor y el juego amenazan su propia existencia?

Si pueden escoger, la mayoría de los niños prefiere interactuar de forma divertida. La conversación seria y la resolución metódica de los problemas pueden dificultar la comunicación de los niños, acallar su voz, inhibir sus habilidades especiales, sus conocimientos y sus recursos creativos (Freeman, Lopston y Stacey, 1995; Stacey, 1995). El precio que optar por la seriedad nos impone a los terapeutas puede ser la pérdida de nuestros propios recursos, como el de la capacidad de pensamiento lateral, el de mantener la curiosidad, el de ser lo bastante desenfadados para interactuar de forma lúdica con el niño y el de tener fe en que la situación se puede solucionar. Si carecemos de todo esto, es posible que se nos embote la inteligencia, que perdamos el atractivo para los niños o que nos abrumemos. ¿Nos atrevemos al juego creativo ante problemas preocupantes? ¿Qué ocurre cuando recurrimos a la imaginación, el humor y la inventiva para oponerlos a la extrema gravedad de los problemas? Pensamos que de ahí surge toda una nueva forma de resolver los problemas con la que se puede acabar con los más graves. Como pensaba nuestro amigo Michael Searle (comunicación personal, agosto, 1995): «¿Es que el juego le es tan repugnante a un problema como el ajo lo es para un vampiro?».

Parece que los problemas importantes tienen el don de convencer a los cuidadores de que es hora de dejar de jugar y de abordar el asunto. Son unas preocupaciones comprensibles. Resulta frustrante para el adulto tratar con ahínco de solucionar el problema en cuestión, mientras el niño prefiere jugar con figuras en miniatura, dar brincos por la habitación, intentar iniciar un juego, dibujar, hablar de alguna película o mirar por la ventana. En la terapia familiar es fácil que el terapeuta y los miembros de la familia lleguen a agotarse por sus esfuerzos para conseguir que los niños «estén por la labor» y se concentren en formas de solucionar los problemas que resultan familiares para los adultos. A las personas minuciosas los planteamientos lúdicos les pueden parecer nimios, de un optimismo exagerado o inconsistentes, ante preocupaciones como éstas. Sin embargo, un enfoque serio puede excluir o alejar a los niños y actuar en beneficio del problema.

Una cosa es abordar con humor y talante divertido el «Malvado Pis» de un niño de cuatro años que le moja la cama, o el Genio que se adueña de la familia a la hora de comer. Pero ¿qué ocurre cuando se trata de un problema alarmante y peligroso, como el de un trastorno en el comer, la conducta autodestructiva, el vagar sin rumbo del adolescente, la violencia familiar, la recuperación del niño que ha sufrido abusos sexuales,<sup>1</sup> o una enfermedad grave?

Los enfoques lúdicos no se deben subestimar como planteamientos que merecen la pena ante problemas graves. Al igual que las máscaras gemelas de la comedia y la tragedia, el juego refleja por igual el regocijo y el patetismo de la experiencia humana. Cuando niños y adultos se unen, el juego ofrece un lenguaje común para expresar los pensamientos, las emociones y la experiencia en toda su amplitud y profundidad; compartimos, así, una *lingua franca*. Además, la comunicación divertida no depende totalmente del desarrollo cognitivo y tiene la capacidad de ser muy contagiosa e integradora de las personas de cualquier edad.

1. Dado que en el libro sólo aparece un caso en que se haga mención al trabajo con niños que han padecido abusos sexuales, remitimos al lector interesado en la terapia narrativa para casos de abuso sexual infantil a Adams-Westcott e Isenbart (1990, 1996), Laing y Kamsler (1990) y Roberts (1993).

En una terapia familiar centrada en el niño se aprecia y se respeta la forma de ser y de comunicarse de éste. Cuando el adulto participa en la interacción con el niño, la competencia y la creatividad de éste aumentan. Los adultos de las familias se suelen sorprender cuando la comunicación lúdica permite que los niños asuman la responsabilidad de los problemas y sean ingeniosos para solucionarlos. El interés de los niños por estrategias alegres que impliquen juegos, imaginación, fantasía, misterio, magia, simbolismo, metáfora y contar historias puede parecer, en un primer momento, irrelevante. Pero en el interior de estos reinos más elípticos de la búsqueda de significados se pueden encontrar tesoros que son fundamentales para la motivación del niño y su capacidad para resolver los problemas.

Los niños utilizan la imaginación y sus habilidades de forma que muchas veces pasa desapercibida a los adultos; pueden poseer unas habilidades especiales que uno jamás imaginaría. A Jenny le sorprende que niños que nunca han estado en la terapia se las arreglen sin necesidad de ayuda. Decidió entrevistar a algunos niños que conocía, empezando con un par de preguntas abiertas: ¿Has tenido alguna vez un problema del que te hayas ocupado tú solo? ¿Te ayudó para ello la imaginación?

Jenny pidió a una amiga australiana de once años, Annie, si la podía entrevistar sobre «cómo los jóvenes solucionan solos sus problemas». Annie la condujo a un lugar tranquilo, donde nadie pudiera molestarlas. Escalaron hasta la cima de una roca cubierta de líquen desde la que se divisaban rebaños en sus cercados y Annie se quedó pensativa un momento mientras se sentaban juntas tranquilamente, con el sol caldeándoles la espalda. Luego le dijo a Jenny que cuando ella tenía seis años le fastidiaba hacerse pis en la cama por la noche. Encontró la forma de acabar con ello.

Salió un atardecer a contemplar las estrellas y recitó un deseo que había oído: «Estrella luminosa, brillante estrella, la primera estrella que veo: que se cumpla mi deseo». Explicó Annie que tenía que ser la primera estrella, de lo contrario no funcionaba. Este ritual nocturno la ayudó a decidir: «lo puedo solucionar yo sola si quiero de verdad», y a «pensar que funcionaría». Le alegró descubrir que al cabo de poco tiempo había funcionado y que podía disfrutar de despertarse con las sábanas secas.

Al preguntarle por otras ocasiones en que la imaginación hubiera sido su amiga, Annie siguió contándole a Jenny sobre un perro que la

había ayudado en momentos tristes. Aquel perro imaginario necesitaba comida y bebida imaginarias de forma regular, y dormía junto a su cama en su propio cesto. Buen compañero de juegos, corría en círculos para alegrarla, pero también sabía ser «dulce y delicado cuando le necesitabas». Cuando Annie se sentía triste, bajaba a pasear con él por los prados, donde se detenía para abrazarle o llorar sobre su pelaje en busca de consuelo.

Megan, otra niña a la que se entrevistó, tenía una amiga bullanguera imaginaria que se llamaba Julie y que solía ir con ella a la guardería. Julie se subía al portaequipajes del autobús escolar y saltaba agitando los brazos. Cuando Megan se enfadaba con la maestra, Julie se sentaba en su hombro y hacía payasadas, lo cual hacía que Megan se sintiera mejor en clase. Cuando ésta temía que la mala educación de Julie le planteara problemas, le susurraba «bájate enseguida». Afortunadamente, la maestra nunca pareció darse cuenta.

Jane, de ocho años, tenía un amigo imaginario que la ayudaba a hacer los deberes. Se trataba de un hombre mayor, que era de una isla tropical, una persona amable, inteligente y tranquila. Vivía en una máscara que colgaba de la pared y Jane le podía pedir que bajara a visitarla, a jugar o a ayudarla. Necesitaba mucha ayuda en asignaturas como las matemáticas o la geografía. Su amigo le recordaba cómo se hacían las sumas, pero después tenía que seguir ella y terminarlas sola. A veces, sin embargo, si le insistía, el amigo llegaba incluso a decirle algunas respuestas especialmente difíciles.

Es todo un placer experimentar las percepciones de un niño que se siente libre para expresarse de forma relajada y natural. Por ejemplo, en el poema de Laura Ranger (1995, pág. 22), escrito a los seis años, la autora juega con la complejidad de sus sentimientos hacia su hermano pequeño y la percepción que tiene de las palabras que él confunde al hablar:

*Pete y yo*

Yo quiero a Pete  
y Pete me quiere a mí.  
Pronto tendré siete años  
y tres tendrá Pete.

En casa  
papá y mamá  
dejan que por el pasillo patinemos.  
A veces nos caemos.  
Salgo sin espera  
por la puerta de la cocina  
y me doy de narices  
en el suelo de madera.

En la oscuridad Pete dice  
que hay un monstruo en el pasillo.  
Imagina que hay un dinosaurio  
en el estudio de mamá.  
Le damos con la escoba, y se va.

Pete es muy mono.  
Ahora aprende a hablar.  
A la perra de mi tío la llama «Caca»  
pero de verdad se llama «Flaca». |  
Pete dice  
«los cocodrilos viven en esta jaula»,  
pero quiere decir  
«los cocodrilos viven en Australia». |

Pete es muy divertido.  
Hacía travesuras en el cobertizo.  
Encontró el mejor pincel de papá  
y se pintó toda la cama  
con aceite de motor.

En mi habitación  
juego con Leonor.  
Le decimos a Pete:  
«Vete, por favor».  
Odio a Pete  
cuando destruye nuestro juego.  
Él me odia también

## LAS IMAGINACIONES SUPERPUESTAS DE NIÑOS Y ADULTOS

— La mente del niño es diferente de la del adulto, pero en gran medida está influida por la imaginación de los adultos. Pensemos en todas las historias, las canciones y todos los cuentos de hadas con que disfrutan los niños. La mayoría de ellos son obra de adultos que imaginaban mundos para niños. *Alicia en el país de las maravillas* la escribió un hombre que no tenía hijos, Lewis Carroll (1989); *Winnie the Pooh*, un padre (Milne, 1957) que se sentía torpe cuando estaba con su hijo Robin y quería encontrar el modo de ayudarlo. A los niños les encantan estos cuentos. Escuchan, dejan vagar su imaginación y desarrollan sus propias fantasías. De lo que los adultos les cuentan sacan unos hilos con los que tejen sus juegos e historias interminables. El adulto que les cuenta el cuento les proporciona el enrejado sobre el que brotan como parras la imaginación y los relatos de los niños.

Nos interesa que en la terapia exista una relación entre adultos y niños en la que cada parte aporte sus recursos exclusivos. Los niños — tienen una capacidad sorprendente para resolver sus propios problemas. Nuestro objetivo es acceder a su imaginación y a sus conocimientos y colaborar con ellos. La acción mutua entre adultos y niños permite que los relatos se enriquezcan. En vez de limitarnos a reflejar el lenguaje infantil o a escuchar y hacer interpretaciones de base teórica, pretendemos ser partícipes aceptados y activos en los mundos de significado del niño. Al dejar que se desate nuestra imaginación acompañamos a los niños y a sus familias en la generación de nuevas opciones y posibilidades. Mediante otro tipo de conversación acerca de un problema o mediante juegos fantásticos que compartimos con él, el niño encuentra a menudo una «solución» que nunca hubiéramos imaginado.

\*Utilizamos preguntas para proporcionar recursos lingüísticos que el niño pueda relacionar con sus conocimientos y su imaginación para desarrollar posibles significados y abrir el camino a ideas originales (Brunner, 1986). Es importante que escojamos nuestras aportaciones y preguntas siendo conscientes de nuestra influencia. Lopston y Stacey (1995, pág. 19) dicen:

libro

Dado que los niños se encuentran en una fase del desarrollo más maleable que la de los adultos, nos incumbe responsabilizarnos del peso de la influencia que ejerzamos en la configuración de la vida de los niños y de los relatos con los que describen sus vidas. También a ellos hay que permitirles que hablen como sujetos que poseen una experiencia de su propia vida, y no hablar de ellos como objetos sobre los que otros actúan.

Los jóvenes suelen apreciar que se preste atención a sus habilidades y conocimientos, pero no es probable que acepten una atención a sus problemas. Cuando se les pregunta: «¿por qué has hecho esto?», «¿me puedes decir qué te ocurre?», «¿qué te pasa?» o «¿de qué tienes miedo?», los niños generalmente responden: «no lo sé», apartando la vista o poniendo los ojos en blanco, tratando de escabullirse, empezando a pelearse con su hermano o mirando al vacío. Los niños suelen ser reticentes a aceptar descripciones en las que se les presente como problemáticos; prefieren comunicarse sobre los problemas de forma oblicua, mediante la metáfora o el juego. La exteriorización del lenguaje ayuda a ello.

#### EL PROBLEMA ES QUE UN PROBLEMA ES UN PROBLEMA

«El problema es el problema, la persona no es el problema» es una máxima que se suele repetir en la terapia. La práctica lingüística de la exteriorización (White, 1989/1997, White y Epston, 1990b), que separa a las personas de los problemas, es una forma divertida de motivar a los niños a enfrentarse con las dificultades y reducirlas.\*

En la familia, el efecto de la culpa y la vergüenza ante algún problema suele ser el silencio y la inmovilidad. Además, cuando las personas piensan en un problema como parte integral de su carácter o de la naturaleza de sus relaciones, les es difícil cambiar, porque parece que el problema es muy «de casa». Cuando se ha dejado de decir que el problema le es inherente, el niño puede establecer una relación con el problema exteriorizado. Esta práctica permite que la persona o un grupo de personas se sitúen en una posición más efectiva y crítica, cara a cara con el problema. Después de poner cierta distancia entre el yo y el problema, los miembros de la familia pueden considerar los efec-

tos de éste en sus vidas y aportar sus propios recursos para aplicarlos a revisar la relación que tienen con él. En el espacio que media entre la persona y el problema suelen crecer la responsabilidad, la opción y la intervención personal.

Esta práctica también tiende a crear un clima menos denso en el que se invita a los niños a ser inventivos al abordar sus problemas, en vez de estar inmovilizados por la vergüenza, la culpa o el remordimiento porque sus padres se ven obligados a soportar toda la carga que supone dar una solución al problema. Como dice White (1989/1997, pág. 6), la conversación exteriorizadora «libera a las personas para que los "problemas gravísimos" se puedan plantear de forma más apacible y eficaz».

Uno de los primeros problemas que exteriorizó Michael White (1984/1997) fue el de la incontinencia de heces. Con toda sencillez, la encopresis se exteriorizó para pasar a denominarse la «Caca Taimada». Encopresis es un término médico, que en sí no tiene nada de malo. Sin embargo, la gramática que empleamos al hablar con los jóvenes y sobre ellos produce ciertos efectos. Decir que «Tom es encoprésico» implica algo sobre su identidad. Decir que «el problema de Tom es que se ensucia los calzoncillos» es una descripción precisa, pero tal vez no haga sino aumentar la vergüenza de una situación ya de por sí humillante. Decir que «la Caca Taimada está apestando la vida de Tom porque se le escapa por los calzoncillos» es una forma más lúdica de describir la relación de Tom con el problema de la incontinencia. Es más probable que invite a Tom a participar en la discusión de su problema. También puede dar lugar a que Tom adopte una postura más desenfadada ante su problema, porque podemos hablar de que «Tom puede detener a la Caca Taimada y no permitirle que se le escape». Tom ya no tiene que ser una persona distinta de la que cree ser. De hecho, la revisión de su relación con un problema como el de la «Caca Taimada» bien puede confirmarle en su convicción de ser la persona adecuada para el problema en cuestión: «detener a la Caca Taimada».

Ante la alternativa del diagnóstico y el tratamiento de la patología, la conversación exteriorizadora se centra en ampliar las opciones y las posibilidades en la relación entre las personas y los problemas. Dicen Roth y Epston (1996, pág. 5):

A diferencia de la costumbre cultural y profesional habitual de identificar a la persona con el problema, o al problema como algo interno a la persona, esta obra presenta el problema como algo externo a la persona. Y lo hace no con la convicción de que el problema esté objetivamente separado, sino como una contrapráctica lingüística que permite disponer de construcciones más liberadoras.

Cuando los miembros de la familia llegan a la terapia abrumados por un problema, tal vez esperan que el médico descubra otros problemas ocultos en su mente o en sus relaciones. Los terapeutas desempeñan un papel activo en la configuración de las atribuciones que se emplean para describir a jóvenes y familias y para explicar sus situaciones problemáticas. Cuando el terapeuta escucha, acepta y luego profundiza en la investigación de la descripción patológica de un niño, es posible que la identidad de éste se resienta.<sup>2</sup>

— Cuando se exterioriza un problema, la actitud de los niños en la terapia normalmente cambia. Cuando se percatan de que es el problema, y no ellos, el que va a ser objeto de análisis, participan con entusiasmo en la conversación. Se les nota el alivio en la cara. Se les iluminan los ojos, como diciendo: «Sí, eso es, así es como yo lo veo. No es culpa mía». Entonces se encuentran en situación de reconocer que lo que ocurre es que el «problema» les deprime, a ellos y a otras personas, y deciden hablar del asunto, a veces con una franqueza sorprendente.

\* Aunque en cierto sentido se trata de un objetivo serio, para nosotros esta práctica es inherentemente lúdica y atractiva para los niños. Un año, María, que aparece en la introducción, envió a Jenny una tarjeta el día de San Valentín, en la que ponía «Caca y Caca al Miedo y al Genio», además de unos dibujitos de uno y otro en el anverso. En el reverso se leía: «Me gusta hablar contigo y burlarme del miedo y del genio. María». Jenna, una niña de nueve años cuya historia se recoge en el capítulo 8, escribió en cierta ocasión a una máscara de «El Miedo Embaucador» que se había hecho: «Has dejado de ser nada... si no eres nada es difícil conocerte. Una vez que tienes nombre, se te puede conocer y vencer».

Además de su comprensible oposición a que se les culpe o avergüence, quizá los niños demuestren su sentido común cuando se resis-

2. Véase Epston (1993), Gergen (1994).

ten a que se les defina con términos que implican que poseen una identidad limitada o inamovible. Tampoco los adultos se sienten motivados a cambiar cuando se habla de ellos de forma negativa. ¿Por qué no iban a oponerse los niños a una definición fija impuesta por los adultos o a una caracterización normativa? Después de todo, hasta la adolescencia la identidad sigue siendo algo que se explora y es relativamente fluida.

Una manera útil de preservar la fluidez de la formación de la identidad es considerar que los niños se enfrentan con un problema, y no que son un problema. La exteriorización parece que se adapta de forma natural a los niños. Es compatible con la forma habitual que tienen de abordar las dificultades en el entorno dinámico de aprendizaje del juego. Cuando se disfraza y en otros juegos, el niño, además de emplear sombreros, vestidos y acentos en el hablar, ensaya múltiples perspectivas, personalidades y papeles. Esta fluidez le permite explorar variaciones en la actitud, la identidad y la conducta, probar el sabor emocional del momento o el día. En realidad, cuando el juego del niño es repetitivo, ritual o con una variedad de papeles y conductas limitada, cabe preguntarse si no existen malos tratos o interrupciones en el desarrollo de la identidad.

† Para el niño la exteriorización es como «jugar a». De forma implícita, o a veces explícita, le decimos: «Jugamos a que el problema está fuera de ti y desde ahí jugaremos con él». Como dice Paley (1990, pág. 7): «El juego de simulación a menudo confunde al adulto pero constituye el mundo real e importante del niño, el escenario en el que es posible cualquier identidad y donde se pueden revelar sin riesgo los pensamientos secretos».

Como terapeutas, estamos especialmente preparados para el uso de las palabras. Pero para nosotros, como para muchos otros, practicar el lenguaje de las conversaciones exteriorizadoras no es tanto una cuestión de aprender una técnica como de desarrollar una forma particular de ver las cosas. Como dicen Roth y Epston (1996a, pág. 149):<sup>3</sup>

No entendemos la exteriorización como una operación técnica ni como un método. Es una práctica lingüística que muestra, suscita y pro-

3. Véase también Dickerson y Zimmerman (1996).

duce formas generativas y respetuosas de pensar y de estar con personas que luchan por desarrollar el tipo de relaciones que quisieran tener con los problemas que les incomodan.

Hemos observado que personalmente sacamos también algunos beneficios. Al centrarnos en los valores, las esperanzas y las preferencias en relación con los problemas, más que en la patología, nos sentimos menos fatigados por el peso de las dificultades con que nos encontramos. Dado que el centro de atención está en el problema, podemos ser más francos en nuestras cuestiones y comentarios. Esta práctica, además de permitirnos conectar con los niños «allá donde viven», estimula también nuestra creatividad.

Este planteamiento es distinto de muchas terapias de juego abiertas y desorganizadas, en las que se colabora estrechamente con el niño en un juego centrado activamente en el tratamiento del problema. El sentimiento de eficacia de los niños como agentes del cambio aumenta claramente cuando experimentan las posibilidades en relación con un problema exteriorizado. En la terapia familiar, el juego se realiza sobre todo con palabras, empleando el humor cuando es posible. Pero una conversación exteriorizadora se mejora fácilmente con otras formas de expresión del gusto de los niños, como la terapia del juego y de las artes expresivas.<sup>4</sup>

#### MANTENER LA FE

Quizá de niños juramos que cuando fuéramos mayores siempre recordaríamos lo que era ser niño. Pero ¡qué pronto lo olvidamos! Tal vez nos sorprenda que tengamos que hacer un esfuerzo coordinado

4. Cuando en terapia se habla de juego, no se entiende que esté separado de la discusión verbal. Uno y otra van de la mano. Una de las principales características de la terapia narrativa es el juego verbal. Los profesionales que aparecen en este libro, entre otros muchos de su mismo campo, tienen estilos muy diversos sobre el tiempo que ocupa la entrevista en la conversación y sobre cómo se entretiene la conversación verbal mediante otras formas de comunicación, como el juego simbólico con la bandeja de arena, la casa de muñecas o el teatro de marionetas.

para conseguir comunicarnos de forma lúdica. Es fácil que nos preocupe ser demasiado juguetones, o no serlo lo suficiente, o que en momentos delicados del proceso terapéutico la excesiva responsabilidad nos confunda.

Existe un determinado reino oscuro donde reina el problema grave y, al igual que Frodo el Hobbit cuando levantaba la vista hacia la imponente Montaña de la Muerte en Mordor (Tolkien, 1965), descubrimos que es tremendamente difícil tener fe en que encontraremos un camino para salir del apuro con nuestros jóvenes amigos. ¿Pero no es así como ocurre en los cuentos más absorbentes?

A veces, como el rastro de migas de pan en el bosque de Hansel y Gretel, la esperanza parece sostenerse en un hilo peligrosamente delicado cuando emprendemos el camino de salida del inhóspito territorio del problema. Los momentos de incertidumbre o la falta de ideas nuevas amenazan nuestra confianza. Ante el impulso al desespero o la seriedad, respiramos profundamente y tratamos de mantenernos firmes. Confiar en que el rastro narrativo nos llevará a alguna parte puede resultar tarea ardua.

Tratamos de recordarnos que no arrastramos solos la carga de la invención. Muchos niños son unos expertos en el juego creativo y a la mínima oportunidad aparecen con sus propias ideas. Cuando adoptamos una actitud abierta y de curiosidad, vemos recompensada nuestra fe con la creatividad mutua que se genera en nuestra relación con los pequeños.

Los puentes lingüísticos tendidos entre el adulto y el niño deben adaptarse a la fase evolutiva de éste. Si las preguntas del adulto son demasiado generales o abstractas, o si sus ideas no son las adecuadas, el niño no siempre conectará con ellas. Es evidente que necesitamos prestar atención a los relatos individuales en diferentes niveles evolutivos, y ser conscientes de que «son muchas las pruebas que demuestran que existen diferencias importantes en la forma de pensar, saber y comprender de los niños, y que éstos no son sencillamente unos adultos ignorantes o sin experiencia» (Garbarino, Scott y otros, 1992, pág. 41).

Son necesarios la sensibilidad y el respeto para apreciar la variedad de narraciones de los pequeños, que no siempre son verbales y a menudo emplean otras formas de expresión. Si sintonizamos con su capacidad cognitiva, el niño nos proporcionará la retroalimentación

al responder de forma verbal y no verbal a nuestra conversación, al conectar con nuestras ideas y preguntas con sus propias ideas.

Se puede invitar al niño a discutir en qué términos participar de forma lúdica: «¿cuál sería la forma más divertida de hablar sobre esto?», «¿qué te parece si habláramos de ello (o jugáramos con ello) de otra forma?». Si pensamos en pasar de la conversación verbal a otras formas de expresión, los niños normalmente tienen alguna idea sobre sus preferencias. De no ser así, lo que suele funcionar es presentarles varias opciones. Por ejemplo: «¿te gustaría explicarlo con un dibujo en la arena, o escribiendo un cuento, o quizás hablar de ello con las marionetas?».

Las formas de jugar con niños en la terapia narrativa son interminables. A veces llegan el niño o la familia con una idea; otras veces es el terapeuta quien aporta una idea sugestiva. Lo fundamental en este trabajo, tanto si su planteamiento tiende hacia lo concreto como si lo hace hacia lo abstracto, es establecer una conexión con la imaginación del niño.

### *El macuto de espía de André*

La situación de André, de siete años, en su familia de acogida se veía amenazada por sus enfados violentos y sus berrinches en casa y en la escuela. Jenny trabajaba con la familia adoptiva de André y animaba a éste a contar sus dolorosas historias sobre los traumas del pasado, incluida la pérdida de su familia original. Para bien de su situación en la familia, algo que realmente le importaba, era un tanto urgente resolver esos arranques de genio. Jenny tuvo una conversación con André en la que se demostró más allá de cualquier duda razonable que el niño estaba harto de que el Genio se apoderara de él y que le interesaba convertirse en un Domador del Genio (Durrant, 1989; Epston, 1989b/1997). Se le preguntó a André si quería perfeccionar su habilidad para detectar la aparición del Genio antes de que se le echara encima. Estaba decidido a practicar la forma de pararle en seco. Pensó que sería una buena idea «espíar al Genio».

Durante su trabajo con André, Jenny trataba de pensar en alguna manera concreta de complementar el juego verbal de lenguaje exteriorizador con niños pequeños. Inspirada por una idea de Davida Cohen

(comunicación personal, junio, 1993), se fue a comprar un macuto y equipo para el Domador del Genio. El macuto era una de esas bolsas que llevan varios bolsillos y que los niños se sujetan alrededor de la cintura. A André se le iluminaron los ojos al revisar el contenido. Jenny sugirió que la pequeña lupa de espía se podía emplear para espíar al Genio, y el silbato para «pitarle» cuando se le viera. El cuaderno y el diminuto bolígrafo se podían usar para anotar el resultado entre el niño y el Genio (el niño puntuaba cada vez que se calmaba); había también unas pegatinas para ponerlas en la columna de éxitos y una piedra para recordar que debía tranquilizarse. André tuvo la idea de añadir un muñeco Ninja que le diera fuerzas para vencer el mal genio. Decidió que podía tocar todos estos objetos cuando necesitara acordarse de su propósito y de sus poderes.

El niño no pudo esperar a utilizar el macuto. La semana siguiente decía que había cogido al Genio varias veces antes de que éste le cogiera a él. Esto dio ocasión a Jenny de preguntarle a André sobre las implicaciones de su éxito y empezar a desarrollar una historia en torno a sus habilidades de domador del genio.

Unos meses después, André hizo un dibujo titulado «La casa del Genio» (Figura 1.1) y dictó una explicación de su nueva relación con el Genio:

*La casa del Genio es bonita. El Genio cultiva una flor del genio. Alrededor de su casa tiene los corazones de las personas. Es un ladrón y los robó. El mío estaba por ahí.*

*Mi amigo no quiere ser Domador del Genio. Le dije: «Sígueme, voy al lugar bueno». El Genio dice: «Eres mi compañero», después aparece de repente y te roba el corazón. Te abraza y luego se mete en líos. Después tienes que ir tú y luchar contra él. Quiere que salte sobre la maestra cuando me habla de mi amigo. Le dije (al Genio) que me decía mentiras. Intentó que le diera una bofetada a la maestra pero me enfadé mucho con él y le llamé atontado. Cogí el Ninja para que me ayudara a domarle. Te puedo demostrar que sé darme la vuelta y apartarme del Genio.*

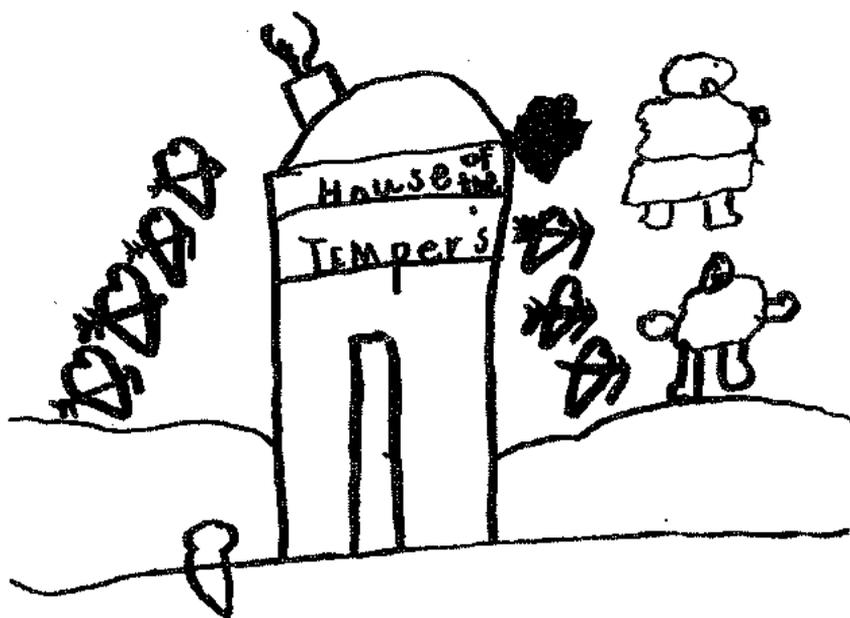


FIGURA 1.1 La casa del Genio

### *Un día en la vida de Aaron*

Escuchar el relato de un niño o de una familia atendiendo al simbolismo y la metáfora nos puede servir para alumbrar ideas imaginativas. Sin embargo, es fácil presumir qué ocurre en la experiencia de un niño, para lanzarse después a la exteriorización o dar con «soluciones» que no se ajustan a la interpretación que el niño hace del problema. Por consiguiente procuramos escuchar con mucha atención y mente abierta los significados que el niño ha adscrito a los acontecimientos. A veces, si los sentimientos del niño hacia alguna cosa parecen misteriosos o irracionales, una exploración detallada sacará a la luz su versión de la historia. Hacer que el niño recorra paso a paso un acontecimiento con palabras, acciones o dibujos servirá para revelar matices importantes de su exposición. Podemos «recorrer» con el niño el contexto literal o una representación teatral (Chasin y White, 1989).

Por ejemplo, los profesores y los padres de Aaron, un niño de seis años, hablaban de su repentino rechazo a la escuela. Se plantearon algunas hipótesis sobre el niño, pero sus padres no creían que le pasara nada.

malo de verdad. Nadie conseguía que explicara por qué había cambiado su actitud hacia el colegio. Dean intentó exteriorizar las preocupaciones escolares de Aaron y llegar a su historia sobre la escuela mediante el juego, pero todo lo que sabía decir el niño era: «No quiero ir».

Dean concertó una visita a Aaron en su escuela. Al encontrarse con sus maestros y estar con Aaron en el lugar donde se originaban los problemas, Dean confiaba en obtener algunas pistas sobre qué perturbaba la tranquilidad de la vida escolar del niño. Aaron y Dean se reunieron un poco antes de que se iniciaran las actividades para que el niño le pudiera enseñar la escuela y Dean pudiera acompañarle a lo largo de una jornada escolar típica. Empezaron en el aula de música, donde Aaron le enseñó los instrumentos que le gustaba golpear y hacer sonar. Continuaron para recorrer el «día de juego», mientras el niño mostraba dónde tenían lugar las diversas actividades. Al pasar por delante del aula de primer grado, Dean observó que Aaron se ponía tenso. Algo en la voz del niño cuando dijo «Ésta es la próxima clase a la que se supone que debemos ir» hizo sospechar a Dean.

Se sentaron en un tronco en el patio y Dean le preguntó a Aaron en qué pensaba cuando pasaron por el aula de primer grado. El pequeño explicó nervioso: «La señorita Mathews nos enseñó la clase; es a donde vamos a ir el año que viene». «¿Y por qué te preocupa esto?», preguntó Dean. «No vamos a caber en clase», exclamó Aaron, «y habrá algunos mayores que me pegarán.» Dean se sentía confundido. «¿Por qué vais a ser tantos?» Aaron le miró de reojo y dijo: «Porque vamos a estar con los de primer grado también, ¿sabes?». Por fin Dean comprendió cuál era la causa de las preocupaciones del niño. Lo confirmó con la señorita Mathews: Un mes o dos antes, ésta había llevado a los párvulos al aula de primer grado y les había dicho que ésa sería la clase donde iban a estar el año siguiente. Aaron pensó erróneamente que cuando los más pequeños se juntaran con los de primero en el aula de primer grado no se cabría en ella. No sólo esto, sino que sería imposible librarse de alguno de aquellos temibles grandotes. Aaron se sintió muy aliviado al descubrir que el aula de primer grado se quedaría vacía porque la clase pasaría a segundo, con lo que habría muchísimo espacio.<sup>5</sup>

5. Sobre niños y escuela, véase el número especial (1995) de *Dulwich Centre Newsletter: Schooling and Education: Exploring New Possibilities*.

*El Club anti-antimatemáticas: las amantes de las matemáticas, más o menos*

En muchos de los problemas con que se enfrentan los niños se dan por supuestas circunstancias socioculturales que no se analizan; nuestro juego terapéutico incluye una reflexión sobre estos mensajes y sus efectos. El club anti-antimatemáticas lo formaron dos niñas de nueve años que habían tenido problemas con esta asignatura. Todo empezó cuando Jenny se reunió con Shawna (que había trabajado anteriormente con ella) para hablar del tremendo bajón que se había producido en su nota de matemáticas. Jenny preguntó a Shawna por el contexto social del problema y descubrió, no para su sorpresa, que en el grupo de iguales de Shawna corría la idea de que si una niña sacaba notas altas en esta asignatura se la podía tener por «poco guay». Se le preguntó a Shawna si se pensaba lo mismo de los niños y, de no ser así, por qué. Después de pensar en el asunto, Shawna se sintió molesta por la injusticia de que el sexo determinara esas limitaciones en las habilidades de las niñas. En realidad le parecía una discriminación. Como Shawna es birracial (de origen europeo y afroamericano), Jenny planteó el tema de la discriminación racial, pero la niña dijo que el problema tenía más que ver con su sexo que con sus orígenes raciales.

Durante la semana siguiente, Shawna recordó que su amiga Alice también tenía problemas con las notas de matemáticas. La invitó a hablar de la «injusticia que es que las chicas tengan que pasarlo mal porque les gusten las matemáticas». Alice se apuntó de buena gana y comprendió enseguida la idea de considerar su problema común desde el punto de vista de las limitaciones que su grupo de iguales imponía a que las chicas expresaran su capacidad para las matemáticas.

Jenny preguntó a Shawna y Alice cuáles eran sus planes de futuro. Como respuesta, las niñas hicieron unos dibujos sobre sus opciones profesionales. Una quería ser médico; la otra, abogada. Antes incluso de que Jenny pudiera formarse la pregunta en la mente, ambas se dieron cuenta de la importancia que las matemáticas tenían para sus carreras. Alice sostenía que «no es justo que se nos aparte de las matemáticas», pensando que ello podría acabar con sus sueños.

Así pues, la pareja decidió montar una representación de marionetas a la que llamaron: «La gente a la que no le gustan las niñas ni las

matemáticas y las niñas a las que no les gusta esa gente». La obra representaba a dos personajes femeninos que reprendían a otros personajes femeninos y masculinos por sus opiniones «tontas» sobre las niñas y las matemáticas. Shawna y Alice declararon una revolución contra las niñas a las que no les gustaban las matemáticas y empezaron a pensar en la idea de fundar un club que llevara adelante su revolución.

Al principio de su segunda reunión, se recibió con curiosidad la propuesta de Jenny de ponerle al club el nombre de «Club anti-anti-matemáticas». Shawna comprendió que el nombre significaba que estaban en contra de la idea de que las chicas debieran estar en contra de las matemáticas por el solo hecho de ser chicas. Shawna y Alice pasaron a realizar dibujos e historias revolucionarias para su club. También convinieron en ponerse a disposición de otras niñas que se encontraran ante un dilema parecido.

Las niñas empezaron a colaborar en una serie de nueve dibujos. En el primero, titulado «El gran pozo oscuro de las matemáticas», aparece una niña llorando delante de una pizarra con sumas, diciendo: «Nunca he sabido matemáticas. Creo que los niños son mejores», mientras la maestra dice: «Mal» (Figura 1.2).

Pensando una vez más en el efecto que las matemáticas podrían tener en sus futuras carreras, Alice hizo un dibujo de sí misma como abogada trabajando con un acusado en un juicio por asesinato, diciendo: «El crimen tardó 30 minutos. Y llegar a esta casa costó treinta minutos. Esto es igual a una hora». El acusado del caso sigue en esta misma línea: «Por lo tanto no soy culpable, porque se supone que debe durar una hora y media» (Figura 1.3).

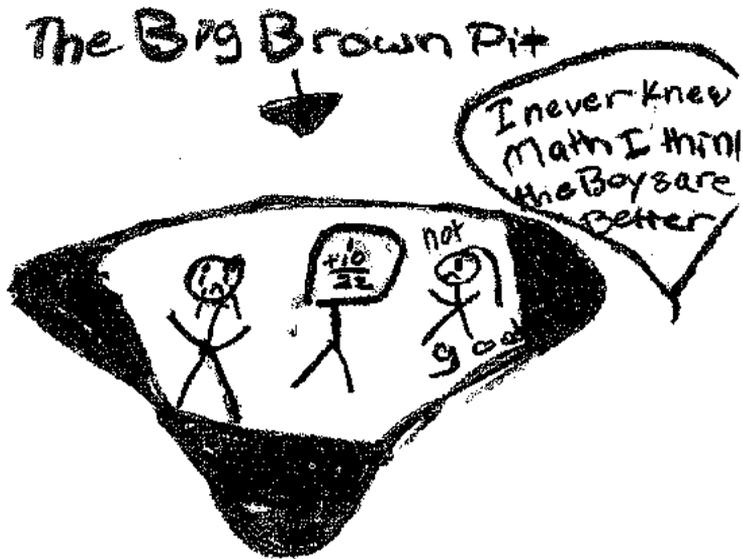


FIGURA 1.2 «El gran pozo oscuro de las matemáticas»

## ANTI-ANTI-MATH CLUB

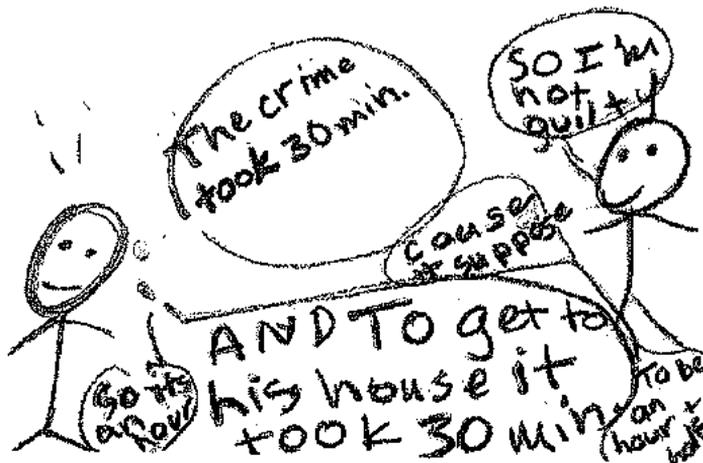


FIGURA 1.3 Club anti-antimatemáticas:  
una abogada usa las matemáticas

En el dibujo siguiente, las dos niñas están de pie. Una dice: «Antes creíamos que éramos tontas. Pero ahora no», mientras su amiga dice: «Antes creíamos que los chicos eran mejores que nosotras en matemáticas. Pero ya no» (Figura 1.4). Para completar la serie, las niñas hicieron juntas un dibujo de unas sumas flotando en un mar de colores. Lo llamaron: «Las amantes de las matemáticas, más o menos».

Para celebrar la fundación de su club, Shawna y Alice decidieron anotar sus propias ideas en un manual de Jenny sobre problemas escolares. Pensaron que tal vez sus reflexiones podrían serles útiles a otras niñas. Ésta es una muestra:

*El problema de las matemáticas: algunas niñas creen que no les gustan las matemáticas porque se burlan de ellas. O sea, que dices que no te gustan y enseguida no te gustan. O sea, que no te engañen como a mí. (Shawna, nueve años.)*

*No hagas caso a las personas que te dicen que algunas asignaturas no son importantes, porque lo que quieren es que seas tonta. (Alice, nueve años.)*

Después de dos reuniones del club anti-antimatemáticas, las niñas tuvieron un profesor particular y consiguieron no sólo ponerse al día en la asignatura, sino subir la nota.

### Anti-Anti-Math-Club

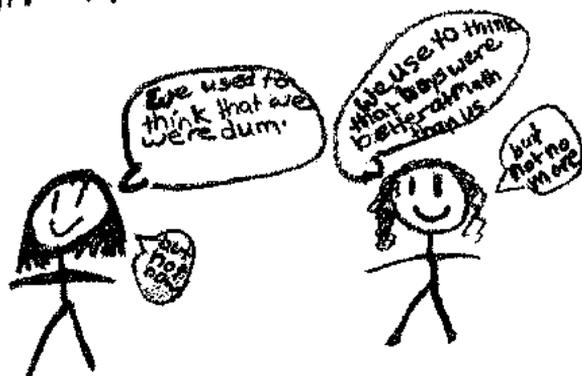


FIGURA 1.4 «Antes creíamos que éramos tontas. Pero ahora no. Antes creíamos que los chicos eran mejores que nosotras en matemáticas. Pero ya no»

## EL USO DE PREGUNTAS PARA GENERAR EXPERIENCIA ✓

En la terapia narrativa se invita a los niños y las familias a compartir explicaciones de hechos pasados y a especular sobre el futuro en el contexto del curso de una historia nueva (Freedman y Combs, 1995; Tomm, 1987, 1988; White, 1988a/1997; White y Epston, 1990b). La curiosidad del terapeuta y su gran interés por los mundos existentes y posibles del niño y de la familia ayudan en este planteamiento. Las entrevistas narrativas suelen progresar mediante preguntas y respuestas, más que por las afirmaciones, interpretaciones y dictámenes del terapeuta. Karl Tomm llama «reflexivas» a algunas preguntas, porque tienen un propósito facilitador, tienden a estimular la inventiva por parte del terapeuta y generan una reflexión y unas opciones para el niño y la familia. Tomm (1988, pág. 2) dice:

En general, las afirmaciones establecen temas, posturas u opiniones, mientras que las preguntas plantean temas, posturas u opiniones. Las preguntas suelen exigir respuestas y las afirmaciones las suelen dar.

Las preguntas de la terapia narrativa están diseñadas para que el niño y la familia reflexionen sobre cómo han emprendido caminos nuevos o cómo han llegado al destino que deseaban mediante las intenciones o las acciones que han considerado o realizado. Dicen Freedman y Combs (1996, pág. 113):

Como terapeutas narrativos, nuestra forma de ver las preguntas, de elaborarlas y de utilizarlas es distinta de la que antes teníamos. La mayor diferencia es que utilizamos las preguntas para generar experiencia, y no para reunir información. Cuando las preguntas generan experiencia de realidades deseadas, pueden ser terapéuticas en y por sí mismas.

Las preguntas también proporcionan importantes recursos lingüísticos al niño, porque le ofrecen formas posibles de hablar sobre una situación. Así, el terapeuta, junto con el niño y la familia, desarrolla alternativas a las narraciones saturadas de problemas que inciden de forma adversa en sus vidas. Si las preguntas no se utilizan conscientemente con el niño en un proceso de coautoría en la obtención de sig-

nificados, es posible que al pequeño le falte el marco en el que desarrollar una explicación alternativa convincente de su relación con el problema.

Aunque el uso de las preguntas va de la mano de una actitud de curiosidad activa y no de certeza profesional, es inevitable que nuestra participación en la conversación como terapeutas dirija a ésta en unas direcciones determinadas. En la terapia con niños tenemos tanta autoridad como personas adultas, y no digamos como terapeutas, que es fácil que dominemos y dirijamos la conversación. Debemos ajustarnos a la experiencia del niño y emplear en nuestras preguntas cuantos podamos de los detalles que él nos dé. De este modo, no nos perderemos las aportaciones únicas que hace el niño ni la sinergia que se produce entre nosotros.

Las preguntas y las ideas se pueden situar en un continuo que va de lo reflexivo a lo directivo (Tomm, 1988). Nuestra pauta habitual es que nuestra actividad aumente de forma proporcional al grado de agobio que el problema origine. En otras palabras, cuando el niño se encuentra sin saber qué decir ni hacer ante el problema, es posible que tengamos que asumir un papel activo e incluso tomar la iniciativa en una indagación que pueda conducir a una historia alternativa. De esta manera, ofrecemos nuestra imaginación y nuestra energía, y formulamos ideas y preguntas que abren espacios en los que cabe imaginar posibilidades nuevas.

#### *La charla de Ben y el perrito -*

La familia de Ben había estado muy preocupada por el problema del niño de unos vómitos frecuentes e incontrolados. Ben había padecido una infección gástrica de origen vírico, cuyos síntomas más evidentes eran una náusea grave y vómitos. Todos esperaban que cuando se solucionara la infección se acabarían los síntomas. Desgraciadamente no fue así. Al contrario, la náusea y los vómitos aumentaron, hasta el punto de que hubo que ingresar al niño en el hospital y mantenerle el nivel de nutrición por vía intravenosa.

Cuando David se reunió con Ben por primera vez, éste llevaba seis meses sin haber tomado ningún tipo de alimento por vía oral. Aunque el niño estaba muy débil, él y su madre, Tessa, y su compañero insepa-

nable, el gotero, consiguieron llegar a la consulta de David para la primera visita. Ben mostraba una palidez enfermiza, le resultaba difícil mantener una conversación, de la que parecía participar y desentenderse enseguida. Tessa informó a David de que las relaciones con los asesores médicos que les atendían nunca habían sido peores. La familia se sentía muy desengañada con el hospital, y el personal sanitario de éste lo estaba con la situación de Ben.

Lo primero que quería David era ponerse en contacto con el asesor médico, para confirmar la opinión de Tessa sobre la situación médica de Ben. Como éste permanecía ingresado en el hospital infantil, David decidió que lo mejor era ver si podía ayudar a todos los que intervenían en el cuidado del niño. Ésta es la primera carta de David:

*Queridos padres y asesores médicos de Ben:*

*Les escribo para compartir mis pensamientos con todos ustedes. Situaciones como las de Ben son extremadamente difíciles de llevar para el enfermo, como también para sus cariñosos padres y los profesionales de la medicina implicados. La situación actual, si estoy en lo cierto, es que Ben sigue con las náuseas, una especie de legado que empieza a cobrar vida propia. Hasta la situación actual, Ben era un «paciente» y todos confiábamos en que la intervención médica solucionaría las cosas. Tal vez, de hecho, así haya ocurrido, a pesar de la permanencia de ese legado.*

*Se espera que un niño, como «paciente», ponga su vida o su cuerpo en manos de los médicos. En realidad, como padres, ustedes probablemente firmaron su consentimiento para tal propósito antes del ingreso de Ben en el hospital. En cierta medida, al «paciente» le corresponde dejarse hacer y «operar». Pero, ¿cómo llega a comprender un niño que parte de la solución está en él? Si interpretamos bien la situación, únicamente Ben, con nuestra ayuda, puede emplear su imaginación y sus capacidades en sus sensaciones abdominales, que ahora para él tienen un significado. Sospecho que estas sensaciones han venido a significar para él el inicio de los vómitos y, por consiguiente, es natural que deba preverlas. Dada su experiencia de los últimos seis meses, actuar de otro modo no tendría sentido.*

*Lo que quiero preguntarles a todos ustedes es lo siguiente: ¿cómo ayudamos a un joven, al que los vómitos tienen enfermo y cuya vo-*

hntad se ha debilitado, para que se haga de nuevo con el control del problema o, mejor aún, para que se enfrente con él? Es muy comprensible por parte de Ben que haya llegado a la conclusión de que su problema es el problema o del médico o de sus padres. Y en parte tiene razón. Pero si nuestras interpretaciones son ciertas, hagan lo que hagan los médicos y los padres, se trata de las sensaciones abdominales y de la imaginación de Ben.

También creo que nada hay más penoso para unos padres afectuosos que ver sufrir así a sus hijos pequeños. Le deja a uno sin recursos ante el sufrimiento del niño. Pienso que nada hay más frustrante para el médico implicado que ver sufrir a sus jóvenes pacientes y sentir que no hay intervención médica posible. En momentos así, la frustración del médico y la pena de los padres pueden conducir a una desconfianza mutua y al enfrentamiento abierto. Este enfrentamiento podría eliminar lo que ambas partes pueden ofrecer y reducir el respeto y la consideración que mutuamente se tienen. He visto antes esta situación tantas veces que pienso que es necesario reflexionar detenidamente para evitar tal trampa. ¿De qué les sirve a los padres percatarse de la frustración de los médicos, y a éstos darse cuenta de la pena de los padres?

¿Cómo pueden ustedes llegar a algún acuerdo sobre la situación y a la consideración y respeto mutuos para que se puedan tomar algunas medidas cooperativas?

¿Cómo se puede ayudar a Ben para que asuma como propio el problema de la náusea, a pesar de su dolencia, e invitar a sus padres, a los médicos y enfermeras, etc. a que le ayuden a deshacerse del legado de su enfermedad?

Es necesaria una acción conjunta, que, en mi opinión, sólo puede surgir de la cooperación, una interpretación común de la situación actual y la creatividad. La creatividad no es posible en medio del conflicto. La situación de Ben es confusa y todos deberán aceptar que los demás se hayan confundido hasta hace poco.

Confío sinceramente en que mi contribución haya sido la de llamar la atención de todos sobre las condiciones necesarias para la creatividad y sobre lo que podría entorpecerla.

Reciban un cordial saludo,

David Epston.

Unos meses después, tanto el hospital como la familia de Ben llamaron de nuevo a David. Aunque había habido una mejor cooperación, lamentablemente los síntomas que se habían apoderado del niño persistían. Vomitaba casi sin parar; de hecho, sólo con respirar podían dispararse las convulsiones de aquel cuerpo tan débil. La situación se había deteriorado tanto que el niño estaba al borde de la muerte. La propuesta del hospital era realizar una operación de *bypass* irreversible en el estómago de Ben. A Tessa, que seguía en el hospital con su hijo, le costaba mucho decidirse y llevaba tres noches sin poder dormir. La familia decidió llamar a David de nuevo, porque quedaban once horas hasta la operación y, aunque nadie deseaba tomar esta decisión, al parecer las alternativas eran pocas y la situación peligrosa.

David se reunió con la familia en el hospital ocho días antes de Navidad. Una semana antes, la madre, el padre y el hermano de ocho años de Ben, Jonathan, le habían llevado una agradable sorpresa: un cachorro juguetero. Fue ahí, en la sala, donde David conoció a Renée, el perro de compañía que uno jamás pensaría en encontrar en un hospital. Era inevitable sentirse alegre ante los juegos divertidos y retozones del perrito. Tessa, en medio de su desespero, mostraba un rayo de esperanza. Parecía que Ben respondía bien al perrito y la distracción había originado breves períodos sin vómitos. David se dio cuenta de que este giro inesperado de los acontecimientos encerraba muchos significados posibles. Bien podía ser que el cachorro pudiera ayudar a Ben a centrarse en sus juegos y a alejarse del problema de los vómitos.

Hablando con Tessa, David decidió en aquel preciso momento y en aquel preciso lugar sacar a Ben en su silla de ruedas al parque que había junto al hospital para que pudiera jugar con Renée. Todos se divirtieron mucho hablando y jugando juntos. David les visitó al día siguiente, y de nuevo acompañó a Ben en su silla de ruedas al parque para que jugara con Renée. La situación de Ben ya había mejorado lo bastante para poder levantarse de la silla de ruedas y perseguir a los gansos que andaban junto al estanque con su característico paso. A continuación, David y Ben acordaron hablar de lo que estaba ocurriendo y grabarlo para que el personal del hospital estuviera informado del secreto de la mejoría de Ben. David insistió en que el niño dejara abiertas sus opciones para decidir más tarde con quién deseaba compartir sus revelaciones.

La entrevista que sigue resumía los contenidos de las dos primeras reuniones y pretendía confirmar y ampliar la historia de la recuperación de Ben. David empezó por escuchar de nuevo la sorpresa del cachorro; luego le pidió a Ben que le contara lo que había ocurrido:

—¿Puedes contarme cómo fue que llegaron mamá, papá y Jonathan al hospital y te traían una sorpresa que no podías imaginar? ¿Qué ocurrió?

—Entraron diciendo «Feliz Navidad y Próspero Año Nuevo» con una cesta y un perrito —replicó Ben.

—¿Te preguntaste qué había en el cesto o podías ver qué era?

—No lo veía, pero enseguida me dijeron lo que era.

—¿Y cuándo te diste cuenta de que era un regalo de Navidad vivo, que no era un juguete, sino un perrito de compañía?

—Cuando lo vi.

—¿Y crees que le gustaste enseguida?

—Oh, sí.

—¿Y a ti te gustó enseguida?

—Sí.

—¿Por qué? —quería saber David—. ¿Por qué te gustó? —Ben pensó en la pregunta y no contestó enseguida. David tenía paciencia porque sabía que la respuesta se produciría ante el entusiasmo que compartían por aquel regalo maravilloso; continuó—. ¿Cómo llamas a tu perrito?

—Renée.

—Renée. ¿Por qué le pusiste este nombre?

—Me parecía un nombre bonito.

—¿Le pusiste este nombre porque es un perro simpático?

—Sí.

David pensó que se trataba de una valoración importante por parte de Ben. Si era capaz de ponerle un nombre bonito a un perro simpático significaba que sabía valorar a los cachorros. David decidió comprobar su teoría.

—Si fuera un perro malo de verdad, ¿le habrías llamado «Gruñón» o «Chinche»?

—A lo mejor —contestó Ben.

—O sea, le pusiste un nombre bonito porque es un perro simpático —prosiguió David—. ¿Qué es lo mejor que tiene Renée? ¿Qué es lo

que más te gusta de Renée? —la respuesta de Ben era muy importante porque demostraba en qué se basaba su opinión de que Renée era «simpático».

—Es juguetón —dijo Ben.

—Juguetón —repitió David—. ¿Crees que Renée te hizo pensar de nuevo en divertirse y jugar?

—Sí.

—¿Te sirvió para jugar y divertirse en Navidad?

—Sí.

Siempre atento a la oportunidad de hacer una comparación entre el problema y la persona, David preguntó:

—¿Crees que el problema de los vómitos te impedía jugar y divertirse?

—Sí —dijo Ben compungido.

Parecía que esto apuntaba a la parte más dolorosa del problema de los vómitos. David quería que Ben contrastara la influencia de Renée en su vida con la influencia del problema de los vómitos. Le preguntó por su vida antes de que éste apareciera.

—Dime, porque yo no te conocía antes de que este problema empezara a quitarte el juego y la diversión, ¿qué tipo de niño eras antes de que el problema no te dejara jugar ni pasarlo bien?

—Un niño muy bueno —contestó presto Ben.

Decidido a contrastar la opinión que Ben tenía de sí mismo sobre cómo era antes con lo que creía que un amigo habría pensado de él por entonces, David le preguntó quién era su mejor amigo. A David le gusta pedir a los niños que se vean con sus propios ojos y después a través de los ojos de otra persona, a veces para reforzar la opinión positiva que tienen de sí mismos, como en el caso de Ben; a veces para ofrecerles una opinión sobre ellos más favorable que la que se atreverían a decir, y a veces para relacionarlos con una persona mayor de buen juicio o solícita que pudiera aconsejarles.

La pregunta de David fue:

—Si me fuera a hablar con tu mejor amigo, Daniel, y le preguntara: «Daniel, antes de que las náuseas le impidieran divertirse, ¿cómo era Ben?», ¿qué diría Daniel?

Ben respondió enseguida.

—Que me gusta jugar.

—Que te gusta jugar —repitió David—. ¿Diría que sabes contar chistes y hacerle reír? ¿Sabes hacer reír a Daniel?

—A veces —admitió Ben.

David pidió a Ben que le contara uno de sus chistes y el niño lo hizo. En realidad, el chiste original de Ben lo habían contado hasta por Radio Chupete, la emisora del hospital infantil.

A continuación David volvió al tema de Renée y a algo que Ben le había dicho antes, que seguía siendo un secreto.

—Me contaste en secreto... ¿no?

David confirmó con Ben:

—Es un secreto y nadie más lo ha sabido hasta hoy.

Ben asintió con complicidad. David reveló el secreto cuya posibilidad de compartir con otras personas había considerado.

—Renée ha estado hablando contigo.

—Sí —convino Ben.

David prosiguió.

—Renée te ha estado explicando cómo divertirte de nuevo. Y de un modo u otro, cuanto más te diviertes, menos te fastidia tu problema —comprobó David.

—Sí —dijo Ben.

—¿Crees que todos los niños deberían tener un perrito, o sólo los niños que tienen problemas? —preguntó David.

—Todos los niños deberían tener un perrito —dijo Ben después de pensarlo.

—Mira, cuando te hagas mayor y Renée se haga mayor, tú serás un hombre y Renée será un perro mayor. ¿Crees que siempre seréis amigos especiales?

—Sí.

—Si alguna vez Renée tuviera algún problema y se pusiera triste, gruñón o se enfadara con él mismo o con el problema, ¿hablarías con él?

—Sí.

—¿Le ayudarías? —preguntó David.

—Sí.

—Vaya, es un perro con suerte. Y tú un chico con suerte.

—Pues sí —afirmó Ben.

—¿Crees que tu madre, tu padre y tu hermano son una maravilla porque se les ocurrió esta idea?

—Pues sí.

—¿Crees que sabían que Renée hablaría contigo?

—No.

—¿Fue sólo idea tuya y de Renée?

—Sí.

—Por cierto, ¿qué edad tiene Renée? —quiso saber David.

—Siete semanas —le informó Ben.

—Tiene aún mucho que aprender —observó David, a lo que Ben asintió—. ¿Crees que como ya sabe tantas cosas podría aprender más cuando se haga mayor? —preguntó David.

—Sí —afirmó Ben.

David sabía que Ben había tenido unos sueños bastante malos mientras estuvo enfermo y ahora quería ver si podía ayudarle, con Renée, a endulzarlos un poco.

—Ben, ahora sabes que llega de nuevo la diversión y que se acaban los vómitos. ¿Significa esto que soñarás cosas bonitas?

David se alegró de saber que era algo que ya ocurría.

—¿Te ayuda esto a tener sueños más agradables? —siguió David—. ¿Soñaste con Renée en vez de con los vómitos? ¿Con qué sueñas ahora?

—Con cosas bonitas —dijo Ben.

—Cuando soñabas que vomitabas ¿eran sueños horribles y que olían mal? —preguntó David, asegurándose de que oponía los dos tipos de sueño. Ben estaba de acuerdo en que los sueños sobre las náuseas eran «horribles».

—¿Cuándo empezaste a tener sueños bonitos? —fue la siguiente pregunta de David.

—Hace unas pocas noches.

—¿Con qué crees que soñarás esta noche?

—Con algo bueno.

—¿No te parece magnífico soñar con algo bueno?

—Sí.

Luego David pasó al tema del futuro de Ben libre de su problema.

—Ben ¿llegará el día en que te hagas mayor y este problema se haya quedado atrás, como algo del pasado?

—Pues sí.

A continuación David comprobó si Ben estaría dispuesto a compartir su experiencia contra los vómitos con otros chavales necesi-

tados. No sólo ayudaría esto a los otros niños, sino que también Ben aprendería más de lo que sabe al enseñarlo a los demás.

—¿Algún día, más adelante, querrás ayudar a otros niños o niñas que tengan problemas como éste?

—A lo mejor —respondió pensativo Ben.

—A lo mejor —repitió David, pensando que tal vez Ben necesitara saber con mayor exactitud las implicaciones—. O sea que yo podría llamarte por teléfono, quizá dentro de seis meses, y decirte: «Ben, he conocido a este niño de unos seis años y tiene este problema de los vómitos que está acabando con él», ¿le ayudarías?

—Sí —contestó Ben sin dudarlo.

—¿Qué consejo crees que le darías? —preguntó David. Pensaba que si Ben tenía que reflexionar sobre ello, le podría estimular a que distinguiera sus propios conocimientos.

—Es una lucha bastante larga —empezó Ben.

—Es una lucha larga —escribió David repitiendo las palabras de Ben.

—Y cuando te haces con él, empiezas a crecer —concluyó Ben.

—¿Cuánto crees que se tarda desde antes de que empieces a luchar hasta que te haces con el problema? —preguntó David.

—Si luchas bien de verdad, sólo se tarda tres semanas —opinó Ben—. Y después, algunas personas estarán unos días sin vomitar, pero a mí me costó tanto porque no podía luchar tan bien.

—¿Y cuándo no puedes luchar bien? —quiso saber David.

—Algunas veces.

—Unas veces no puedes luchar bien... y otras veces sí.

—Sí.

—¿Qué ayuda a un niño a luchar bien?

—Mmm... los perritos.

—Los perritos te ayudan a luchar bien. ¿Algo más? —preguntó David, siempre preparado a reunir una lista de ideas útiles.

—Un gato —añadió Ben.

—¿Un gato sirve? ¿Crees que lo que lo hace funcionar es el cariño?

—Sí.

—¿Y el juego? —sugirió David, recordándole a Ben la cualidad más evidente de Renée.

—Sí —aceptó Ben.

David quería que Ben se preguntara cómo se sentía sobre su propia batalla.

—Cuando empezaste a luchar ¿te sentías orgulloso de ti mismo?

Después contrastó los sentimientos de Ben con las opiniones que el problema tenía de su oponente ayudado por Renée.

—¿Qué pensaba de Ben el problema? ¿Creía que no te podía arrastrar tan fácilmente? ¿Crees que empezó a pensar que se enfrentaba con un chico muy fuerte?

—No —respondió Ben, recordando que, cuando enfermó por primera vez, el problema pensaba que podía hacer con él lo que quisiera.

David comprendió la idea.

—Cuando el problema te tenía cogido del todo y te golpeaba mucho, ¿crees que pensaba que eras como un pelele?

—Sí —confirmó Ben.

David contrastó la opinión que el problema tenía de Ben cuando el niño estaba derrotado con cómo podía considerarle ahora que Ben atacaba.

—¿Y qué crees que piensa de ti ahora? ¿Crees que piensa que eres muy fuerte?

—Pues sí.

David se dio cuenta de la confianza que Ben tenía en su fuerza renovada, por eso su nueva pregunta llevó la conversación hacia otras posibilidades.

—¿Y crees que te tiene un poco de miedo?

—Sí.

—¿Y tú estás bien?

—Pues sí.

—¿Estás un poco enfadado con el problema?

—Sí.

—¿Por qué? ¿Por qué estás enfadado con el problema?

—Porque lo odio.

—No te culpo. ¿Sabes que yo también lo odio?

—Sí.

—A ti te quiero, pero a él no. ¿Te parece bien?

—Sí.

—¿Te importa que te quiera mucho a ti y que no quiera nada al problema?

—Pues no.

David estaba muy seguro de que Ben y su problema se encontraban en los lados opuestos de una importante valla de separación. Le gustaba ver que Ben se enfrentaba al problema, pero quería comprobar cómo podría arreglárselas el niño si el problema se repetía, algo que era muy probable.

—¿Qué pasaría si el problema consiguiera alguna victoria?

—¡Ah, no! —replicó Ben, sin mostrar clemencia alguna hacia el problema.

David quería fijar la estrategia de Ben antes de que una recaída le cogiera por sorpresa y le apartara de la batalla.

—Bien, pero no siempre puedes ganar. Por lo tanto, ¿te disgustarías si ganara alguna vez?, ¿o lo que ocurriría es que lucharías más aún?

—Lucharía más —afirmó Ben con determinación—. Ahora David tenía cierta seguridad de que Ben sería capaz de resistir el desaliento cuando se enfrentara con los probables contratiempos.

David terminó la reunión con Ben con una breve revisión.

—Antes de que este problema apareciera en tu vida, ¿eras un chico fuerte?

Ben explicó a David que estaba recuperando la fuerza que antes tenía, pero que en su vida había algo nuevo.

—El problema te dejó sin fuerzas, ¿crees que las estás recuperando? —comprobó David de nuevo para ver si había comprendido bien.

—Sí.

—¿Te parece divertido ser fuerte otra vez?

—Sí.

—¿Y divertirse es agradable?

—Sí.

David siguió repasando, elaborando las preguntas que dirigía a Ben en el papel de asesor de éste.

—Ya veo. Supongamos que conocí a un chico que tenía este problema y se sentía realmente mal, y dije: «Mira, esto puede mejorar, en tres o cuatro días, si empiezas a luchar». Pero el chico dijo: «Es inútil. No sirve de nada. No lo puedo hacer. Es demasiado fuerte». ¿Qué le dirías a ese chico para animarle?

Ben tuvo un consejo realmente apropiado.

—Es difícil, pero si no quieres morir, has de luchar. Y yo lo hago. No me quiero morir.

—¿Luchas por tu vida? —preguntó David de todo corazón, consciente de la fuerte emoción de Ben.

—Sí —replicó Ben sin dudar.

—Eso está muy bien. ¿No es curioso que desde que empezaste a luchar por tu vida lo estás haciendo muy bien?

—Sí.

—¿Y no es interesante que estés recuperando tu vida?

—Sí —contestó Ben, estableciendo la misma conexión que David.

David recordó unos hechos del día anterior, cuando Tessa, Ben y él fueron al parque.

—¿Te acuerdas de ayer, cuando corrías por el parque persiguiendo a los gansos, y que ellos te perseguían a ti? ¿Cuánto hace que no podías correr y pasártelo tan bien?

—No lo sé.

—¿Mucho tiempo? ¿Cuándo fue la última vez que estuviste corriendo y disfrutando?

—No lo sé.

—¿Era agradable correr de ese modo?

—Sí.

—Recuerda anteayer, cuando saliste al parque. Creo que te estabas divirtiendo, pero tenías que moverte con la silla de ruedas. ¿Qué ocurrió ayer? Dejaste la silla y te pusiste a correr.

—Sí —dijo Ben.

—Es terrible que ese problema te quitara la alegría, ¿no? —preguntó David, comparando el alegre día de Ben en el parque con el día anterior, cuando estaba postrado aún en la silla de ruedas.

—Sí.

—Y trataba de quitarte la vida, que es peor aún.

David se alegraba al acordarse de lo que Ben ansiaba en esos momentos: un futuro sin el problema.

—¿Crees que Daniel se alegrará de que vuelvas a la escuela?

—Oh, sí.

—¿Piensas que vendrá a jugar contigo?

—Podría ser.

—¿Te pareció bonita la carta que te escribió ayer?

—Sí.

—¿Cómo te sentiste en tu interior cuando la leíste?

—Bien.

—Bien... ¿y te decía que tenías que vivir?

—Sí.

—¿Y que quiere que vuelvas al colegio y que seas su amigo?

—Sí.

—¿Crees que Daniel se siente orgulloso de tu forma de luchar?

—Sí —Ben no tenía dudas al respecto.

—¿Qué ocurre cuando el problema se agrava?

David quería saber cómo reaccionaba Ben en esas circunstancias. El niño explicó que cuanto más se agravaba el problema, con más fuerza luchaba él. Volvió también a la sugerencia de David de que alguien pudiera ayudarle a luchar o que lo hiciera por él. Era él quien tenía que hacerlo, dijo. David pensó que Ben tal vez se había olvidado de alguien que podía luchar con él. Ben dijo que sí.

—Nunca me olvidaré de Renée —prometió David—. Sé que Renée está siempre contigo. ¿Piensas que los mayores se creerían que un perro puede ayudar tanto a un chico?

—Algunos no.

—¿Crees que a algunas personas no les deberías contar tu secreto? ¿Sólo a las de confianza?

—Pues sí.

—¿Hay en el hospital alguna persona en quien confíes, o piensas que debes guardarte tu secreto?

—Todas las enfermeras son de confianza —aseguró Ben a David—. El doctor Webster también —añadió.

David concluyó la entrevista con Ben pensando qué podía hacer con la cinta que habían grabado de su conversación.

—¿Quieres llevarte esta cinta a casa para ponerla los fines de semana? —preguntó David—. Tal vez sería bueno que la pusieras antes de irte a dormir. Te haría soñar en cosas bonitas y te ayudaría a dormir. Es agradable tener sueños bonitos, ¿no?

—Sí.

—Te apuesto lo que quieras a que tus problemas te han hecho soñar cosas feas. ¿Crees que hoy soñarás algo bonito?

—Sí.

—¿Tienes idea de qué te gustaría soñar? ¿Algo especial? Mira, si quieres ver algún vídeo, te vas a la tienda y coges el que quieras. ¿Qué tipo de sueño te gustaría ver esta noche? ¿Te gustaría soñar en la lucha de Ben contra el problema?

—No.

—No te gustaría. ¿Soñar en que Ben vence al problema? ¿En que Ben es feliz? —David se estaba equivocando de camino. Ben no quería soñar en nada—. ¿Entonces no quieres tener ningún sueño? ¿Sólo dormir bien? —preguntó David.

—Sí —replicó Ben.

—Muy bien. Pues «felices sueños» si lo que quieres es soñar en cosas bonitas, y «que duermas bien» si lo único que quieres es dormir.

Poco después de este encuentro, Ben fue dado de alta y sólo volvieron a ingresarle una vez. Al cabo de tres meses, Tessa escribía:

*Estoy muy contenta por cómo van las cosas. Ben es capaz de tomar cinco comidas al día, consiguiendo los límites de tiempo que le señalamos e incluso prescindiendo de la alimentación enteral dos noches a la semana. Además, asiste a la escuela normalmente tres veces a la semana y puede hacer todas las travesuras que les gustan a los niños.*

*Es todo un alborozo estar de nuevo en casa, aunque no solemos hacer pronósticos sobre cuándo terminará todo. La mayor dificultad que preveo será que Ben se responsabilice de sus comidas. De momento tenemos que supervisarlas todas, de lo contrario el niño preferiría olvidarse de ellas. Los vómitos aparecen aún de vez en cuando, generalmente precedidos de un ataque de tos. En general estamos contentos de disfrutar de los días juntos en familia y sabemos reconocer los beneficios que todo esto nos ha deparado, en especial los cambios que ha experimentado Ben. Se ha vuelto mucho más cariñoso y capaz de expresar sus sentimientos con mayor facilidad. Y lo que parece mentira es que su estupendo sentido del humor siga intacto. Así que confiamos en que las noticias irán mejorando con el tiempo. Gracias por estar siempre en contacto. Por cierto, si alguna vez nuestra experiencia puede ser útil para ayudar a otras personas, no dude en llamarnos. Me despido y dejo que Ben complete la hoja.*



FIGURA 1.5 «Es todo un alborozo estar de nuevo en casa»

Ben llenó lo que quedaba de la hoja con un saludo: «Hola David», y un dibujo de Renée en casa (Figura 1.5).

Casi un año después y como de repente, David recibió una carta de Ben:

*Para David:*

*Estoy mejor. Y estoy en el coro. Aprendemos villancicos. En el colegio me peleo porque los niños dicen que hago trampas cuando jugamos con las chapas, y me voy porque yo no hago trampas. Y estoy ahorrando para el campamento de diciembre, los regalos de Navidad, los libros del colegio, los zapatos y el canalón roto.*

*Muchos recuerdos de*

*Ben*

*P.S. Te deseo que pases unas Navidades estupendas.*

David contestó:

*Querido Ben:*

*¡Qué sorpresa de Navidad más agradable saber que estás MEJOR! Casi no podía llegarme en mejor momento. También yo recuerdo que hace casi un año desde que Renée tuvo contigo aquella con-*



FIGURA 1.6 «CÓMO ESTÁ BEN. ¡Ben está estupendo! ¡Jo, cómo está!»

versión que te ayudó tanto. ¿Sigues queriendo tanto a Renée ahora que estás mejor? ¿Le estarás siempre agradecido por aparecer en tu vida justo cuando le necesitabas? ¿Va creciendo para convertirse en un perro especial? ¿Vas creciendo tú para convertirte en un chico especial? Si es así, ¿crees que tiene algo que ver con la mejoría que estás experimentando? Me alegro de que no hagas trampas. Siempre pensé que eras un chico muy honrado. ¿Tienes ganas de ir al campamento de Navidad? ¿Por qué ahorras para el canalón? ¿Lo rompiste tú?

Gracias por desearme unas Navidades estupendas. Ya sabes que creo que las tendré. Si tienes tiempo, escíbeme y respóndeme a lo que te pregunto. Saluda a Tessa, a tu padre y a tu hermano, y dale a Renée una ración de comida extra de mi parte, si no te importa.

Que tengas un buen 1994, sin tu problema,

David



FIGURA 1.7 Ben con Renée

Un año después, Ben mandó a David una tarjeta con un dibujo de un chico fornido vestido con una chaqueta de *Chicago White Sox* en la cubierta (Figura 1.6) y con la información siguiente:

«CÓMO ESTÁ BEN. ¡Ben está estupendo! ¡Jo, cómo está! Juega a fútbol y baila el mambo, el chachachá, el rock and roll y el jive.»

Cuando nos pusimos en contacto con ellos con ocasión de este libro, Tessa y Ben, como ampliación del seguimiento de su caso, nos proporcionaron una fotografía de Ben y Renée juntos. (Figura 1.7.)

#### RESUMEN

Muchos problemas invitan a un ambiente de gran seriedad, en el que parece que se pueden apagar las exiguas esperanzas o posibilidades. Por graves que sean las circunstancias, parece, como en el caso de Ben, que los niños normalmente agradecen un espíritu lúdico en el que expresarse e indagar en el cambio. Si el terapeuta es capaz de participar con entusiasmo en una relación lúdica, incluso ante la muerte, con la idea de colaborar en la construcción de un relato curativo, verá recompensada su valentía. Cuando el terapeuta cree en la creatividad que proporciona la interacción mutua de la imaginación de los adultos y de los niños, el encuentro de unos y otros es vivaz, apasionante y lleno de sorpresas.

## CAPÍTULO 2

### LLEGAR A CONOCER AL NIÑO AL MARGEN DEL PROBLEMA

*Imagine por un momento el lector que es un niño y que ha venido a ver a un extraño que sus padres le han dicho que va a ayudarle en «su problema». Después de unas breves presentaciones, todos se sientan y los padres hablan de lo preocupados que están por usted. «Sencillamente, no sabemos qué le pasa», dicen. Pasan a hablar de su mal comportamiento. La reacción del terapeuta es preguntar: «¿Cuánto tiempo hace que ocurre esto?». ¿Qué se siente cuando uno se imagina en el pellejo de ese niño, cuando le presentan a alguien de esa forma? ¿Cómo desearía el lector que le presentaran, hablaran de él y le respondieran en una conversación entre sus padres y un extraño?*

La impresión que el niño se forma sobre qué es la terapia nace incluso en el momento en que entra en la consulta. Cuando el padre, la madre u otra persona adulta presenta al niño al terapeuta, aquel normalmente tiene poco control sobre cómo se le describe, y menos aún oportunidad de criticar o protestar por lo que se dice de él. Potencialmente está a merced de los adultos, que interpretarán sus motivaciones y sus sentimientos según ellos los entiendan. Además, es posible que vea cómo le presentan a un extraño desde el punto de vista de su presunta patología o comportamiento problemático. Siguiendo el protocolo habitual que la terapia familiar tiene para presentar un problema al profesional, los adultos tal vez muestren su preocupación por el niño o se quejen de él, de una forma que, sin querer, resulta embarazosa para el pequeño.

Cabe presumir que el niño quiere que se le vea de forma favorable ante sus padres y hermanos, especialmente cuando le presentan a un extraño como el terapeuta. ¿Cómo podemos actuar los terapeutas para que el problema no defina la identidad del niño, no domine los planes ni fije el tono de la iniciación del niño en la terapia? Pues, al menos, podemos intentar conocer al niño al margen del problema. Desde el

principio surgen o se pueden crear oportunidades para entablar una conversación sobre los intereses, las habilidades, los conocimientos y las características del niño.

#### REUNIRSE CON EL NIÑO SIN HABLAR DEL PROBLEMA

En terapia narrativa, el terapeuta y la familia pueden empezar con una conversación exteriorizadora sobre la situación problemática, antes de que el terapeuta intente conocer algo más sobre el niño. Esto puede aliviar el sentimiento de responsabilidad y culpa del niño y de la familia. Sin embargo, es posible que el problema esté tan interiorizado o fundido con la identidad del pequeño, que el solo hecho de iniciar una sesión hablando del problema le resulte humillante. Quizá lo prudente sea empezar invitando a que se hable del niño sin mencionar el problema. Como se trata de un planteamiento poco tradicional, primero pedimos el consentimiento de los padres.

Por ejemplo, en la primera reunión Jenny observó que Patrick miraba al vacío con una expresión triste, mientras los familiares se apresuraban a relatar los diversos efectos negativos de su mal comportamiento tanto en casa como en la escuela. Jenny intervino: «Respeto su preocupación por el problema, pero ¿les importaría si antes dedicara un poco de tiempo a conocer a Patrick al margen de su problema?». Todos se mostraron muy dispuestos a hablar de algunos de los intereses y de las cualidades de Patrick. En la sesión siguiente Jenny preguntó a Patrick qué recordaba de la anterior. El niño recordó: «Dijeron que soy valiente y que sé dibujar muy bien». Más tarde Patrick confesó por boca de una marioneta que tenía su propia historia, que era un «auténtico bobo». Huelga decir que las cosas tardaron cierto tiempo en cambiar, pero se habían puesto los cimientos para que Patrick se sintiera respetado y se respetara a sí mismo.

Quando la atención se centra en las cualidades excepcionales del niño y en sus ganas de cambiar se crea un clima de esperanza. Es previsible que este enfoque rompa el hielo y suscite la atención del pequeño, si no su entusiasmo. Se puede descubrir o redescubrir información inestimable que nos dé acceso al niño y las pistas sobre los recursos necesarios para abordar el problema. Estos descubrimientos se pueden

convertir en los cimientos sobre los que se construya una historia alternativa, una historia basada en las competencias del niño y de la familia, y lo suficientemente atractiva como para contraponerla a la historia dominada por el problema.

#### CUANDO EL PROBLEMA ENSOMBRECE EL CONOCIMIENTO DEL NIÑO

Si en las explicaciones de la familia la identidad del niño se confunde con un problema o un síntoma, puede resultar difícil averiguar más cosas sobre el pequeño. Normalmente perseveramos hasta que se disipa la nube del problema, para ver cómo es ese niño cuando no está dominado por el problema. Hay que señalar aquí la necesidad de no ignorar las preocupaciones y las quejas de la familia. Hay que respetarlas para que no parezca que restamos importancia a la gravedad de la situación con un optimismo exagerado. En estas circunstancias, la conversación exteriorizadora tiene un valor incalculable, ya que en ella se puede abordar el problema de forma que quede separado de la identidad del niño, pero sin ignorarlo.

Se puede pedir permiso al niño y a la familia para trabajar temporalmente dejando de lado el problema, y empezar diciendo, por ejemplo: «Por lo que veo, el Genio es algo que les inquieta, y desde luego nos ocuparemos de él. ¿Les parece bien si dedico un poco de tiempo a conocer un poco más cómo es Kate al margen del problema... cuando no se encuentra bajo la influencia del Genio? ¿Puedo dedicar un rato a conocerles un poco mejor a todos, sin hablar del problema, para que primero les pueda conocer y respetar como personas individuales y dentro de sus relaciones?». O dirigirse a los padres: «¿Creen que Kate preferiría que primero me dedicara a saber cómo es cuando está libre del problema o cómo es cuando éste le domina?».

Si ya se está hablando del problema y éste empieza a dominar la conversación, se pueden hacer estas preguntas: «¿Les parecería bien a todos si hablara del problema de forma que quede separado de Kate, para que se sienta menos agobiada o culpable?». «¿Qué les parece si dejamos descansar al problema para que la conversación nos resulte más cómoda?» «Si dejamos de lado el problema y nos olvidamos de

él por un momento, ¿qué me dirían de Kate que consideren importante?»

Quando el niño se encuentra en una situación realmente agobiante, pueden ser útiles preguntas de este tipo: «¿El problema se les ha venido encima como un eclipse que oscurece el día? ¿Hace tanto tiempo que están preocupados que encuentran difícil recordar qué era lo que les gustaba o apreciaban de su hijo? ¿Han llegado incluso a olvidar lo que en su día consideraban maravilloso en él? ¿Esta situación les priva del respeto hacia ustedes mismos como padres?».

### DESCUBRIR LAS HABILIDADES

Una vez acordado que se va a trabajar en esta línea, se puede empezar con estas primeras preguntas: «¿Qué les gustaría que supiese de ustedes primero?». «¿Cuáles son algunas de las cosas que más les gusta hacer, o qué es lo que más les interesa?» «¿Qué han estado pensando que me puede sorprender de ustedes, sabiendo la edad que tienen?»

Algunas preguntas para los familiares son: «¿Me pueden hablar de algunas de las habilidades y de los intereses que tenga Roxanne y que ustedes aprecien?». «¿Qué tiene Roxanne de excepcional?» «¿Qué quisieran ustedes que yo supiese sobre Roxanne, además de cómo le afecta el problema?» «¿Cómo desea cada uno de ustedes retomar la relación con Roxanne cuando el problema se haya alejado?» «¿Cuáles son sus sueños y sus esperanzas respecto a la niña?» «¿Si Roxanne y yo naufragáramos y nos encontráramos solas en una isla desierta, qué es lo que llegaría a admirar en ella?» «¿En qué cosas llegaría a depender de ella a medida que pasara el tiempo?»

Algunas preguntas concretas para los padres podrían ser: «Cuando más satisfecho como padre o madre se sentía usted de la niña, ¿qué era lo que le enorgullecía?». «Si yo no me separara de su hija, ¿qué admiraría en ella que probablemente sólo quienes viven con ella pueden saber?» «¿Qué aspectos de su hija querrían ustedes que yo conociera y que les hacen sentir que son unos padres maravillosos?» «¿Qué debería saber yo de lo que su hija ha estado contraponiendo al problema, sea lo que sea?»

Cuando nos centramos en las relaciones familiares, podemos preguntar: «¿Qué me puede decir usted de la relación entre padre e hija al margen del problema?». «¿Qué es importante que sepa yo desde el principio sobre el tipo de cariño mutuo que se tienen?»

Llegar a conocer al niño al margen del problema nos puede proporcionar las coordenadas y situarnos ante una aventura lúdica de cambio. Con el conocimiento específico de sus intereses y habilidades sabemos qué puede aportar el niño que se pueda oponer al problema. Con este conocimiento, después el terapeuta se une al niño en la conversación, ofreciéndole unos puentes lingüísticos que le permitan intentar resolver el problema por sí mismo y de forma imaginativa.

Muchas veces nos sorprende y nos complace la cantidad de habilidades que descubrimos. Se puede manifestar un interés por los juegos de manos, por dibujar historietas, hacer experimentos científicos, o la ambición de escribir un libro sobre ranas y sapos. Descubrir que al niño le interesan las artes marciales, los deportes o el baile puede originar metáforas para el tratamiento del problema. Por ejemplo, se puede emplear el kárate mental para «luchar» contra un problema exteriorizado. El niño puede demostrar una imaginación visual activa y una vida rica en fantasía. A veces aparecen habilidades y recursos inusuales, como una perspicacia asombrosa o la relación del niño con un amigo imaginario. (En el capítulo 10 nos centramos en estas habilidades «especiales y raras».)

### *El juego de Leon*

En la primera reunión con Dean, Leon, de nueve años, parecía estar humillado por lo que su familia decía de su «falta de autocontrol», de que «continuamente se distraía en clase» y de que «siempre se metía en líos», aunque estos problemas se exteriorizaban como «Tembleques». Leon se retorció detrás del sofá o se daba con la cabeza en el cojín mientras sus familiares hablaban de los efectos de los Tembleques, entre ellos la vergüenza que el niño pasaba en la escuela cuando se le expulsaba de la clase en la que estaban todos sus amigos y se le mandaba al despacho del subdirector. La escuela estaba considerando ponerle en otra clase, con alumnos que no conociera. A todo el mundo le

parecía que siempre que Leon «se portaba mal con sus amigos» perdía el hilo de lo que se suponía que debía hacer en clase.<sup>1</sup> Antes de dar por supuesto que la conducta de Leon se debía ajustar a lo que la escuela esperaba de él, Dean estudió las posibilidades de la progresiva aceptación que Leon, su familia y la escuela tenían de la energía y la vehemencia de Leon, y con tal fin decidió escribir una carta. A continuación se delimitaron con detalle «Los Tembleques» para incluir entre ellos una lista de conductas que eran inaceptables para Leon por los efectos que producían en su vida escolar y en sus amistades.

Dean puso gran parte de su interés en llegar a conocer a Leon al margen de las preocupaciones que su problema suscitaba. Leon hablaba con orgullo de su habilidad para el tiro con arco y la pesca y, en particular, de su especial capacidad como inventor. Sus padres decían que siempre estaba en su habitación o en el patio trasero inventando juegos nuevos y haciendo experimentos científicos. Hablaban de su imaginación activa y de la constancia en lo que se proponía con los inventos. Las convulsiones del niño se redujeron cuando sus padres hablaron de estas cosas y Dean pudo verle la cara por primera vez al niño, que se asomaba para aclarar un punto o dos de lo que sus padres decían. Después de esto, Leon parecía impertérrito cuando se reanudó la conversación sobre el problema. Dean se preguntó en voz alta si los Tembleques querían que Leon perdiera los amigos de la clase y el respeto por sí mismo. ¿No sería mejor que Leon atendiera primero a la escuela y dejara los Tembleques fuera del aula, en el patio, para poder disfrutar de estar en clase con sus amigos, en vez de que le mandaran al despacho? ¿Cómo podía burlar a los Tembleques para que no siguieran avergonzándole?

«¿Has utilizado alguna vez tu talento para inventar juegos para poner en su sitio a los Tembleques?», preguntó Dean. Al igual que otros niños que tienen la habilidad de inventar juegos y experimentos, Leon saltó ante la oportunidad de poner en funcionamiento su talento. A veces, sugerencias de este tipo dan lugar a una inventiva inesperada.

1. El diagnóstico típico de los «Tembleques» de Leon sería de trastorno de hiperactividad y déficit de atención. Para más detalles sobre este tema, véase el artículo de Nylund y Corsiglia (1996), *From deficits to special abilities: Working narratively with children labeled ADHD*.

En la siguiente sesión, Leon sorprendió a todos al anunciar que había inventado algo para ocuparse de los Tembleques.

Dean le pidió que se lo contara. En vez de inventar un juego que dejara libres a los Tembleques, Leon puso en ellos el punto de mira. Se había dibujado a sí mismo en el aula. Había unos círculos concéntricos que partían del extremo del aula y llegaban al patio exterior. El juego funcionaba de la siguiente manera: si los Tembleques «me cogen en el aula», eran diez puntos para ellos y cero para Leon. Si Leon detenía a los Tembleques en clase (practicando para ello las «destrezas para calmarse» de que había hablado con Dean), conseguía más y más puntos, hasta un máximo de diez, por poner a los Tembleques en su sitio, en el patio durante el recreo. La madre de Leon se reía entre dientes por la ingenuidad del niño. Ahora comprendía por qué la maestra de Leon le había dicho, precisamente el día anterior, que éste salía disparado de clase al patio: «Seguramente trataría de conseguir diez puntos».

### *El Chico Maravilloso*

En el siguiente ejemplo, Maggie, la madre de Gregory, un niño de nueve años, le habló a David (el terapeuta) de algunas de las habilidades especiales de su hijo. Eran unas habilidades que no cuadraban con los informes de la escuela, según los cuales Gregory estaba deprimido y era necesario que repitiera curso. La habilidad de Gregory para imaginar, en particular, había producido un efecto inesperado en su historia como alumno y cambió la fama que tenía en la escuela.

Maggie, al divorciarse, se había mudado a otra ciudad con Gregory y su hermana más pequeña, de ocho años. Los responsables de la nueva escuela del niño la citaron a una reunión para exponerle su preocupación por lo que llamaban la «depresión» de Gregory. Parecía que habían llegado a esa conclusión porque el niño no demostraba interés alguno por las tareas escolares y la madre había dicho a la escuela que se había divorciado hacía poco.<sup>2</sup>

2. En la primera reunión, David, Maggie y Gregory hablaron del divorcio. Sin embargo, dejamos de lado este aspecto de la conversación para ilustrar la colaboración entre Gregory y David, con la atención puesta en la habilidad especial del niño.

Cuando vio a Gregory por primera vez, David preguntó por sus habilidades especiales. Maggie le dijo que el chico «elucubra, piensa e imagina cosas. Es inteligente para algunas cosas, sobre todo para soñar». Para David, la descripción que Maggie hacía se contradecía con las ideas del colegio de que Gregory necesitaba repetir curso. David preguntó a Gregory si le gustaba «más jugar que la escuela». El niño estaba completamente de acuerdo:

—Me siento y pienso.

—¿Significa esto que sirves más para el antitrabajo que para el trabajo? —continuó David.

Gregory sonreía cómplice.

—¿En qué tipo de antitrabajo ocupas la mente? —quería saber David.

—En imaginar —replicó Gregory.

—¿Y qué haces para imaginar? —preguntó David.

—Miro a las otras personas y observo a través de sus ojos. Cuando miro la tele es como si supiera lo que van a decir a continuación —respondió Gregory.

El entusiasmo que Gregory sentía por su imaginación era palpable. Esto despertó la curiosidad de David sobre cómo funcionaba la imaginación del pequeño.

—Cuando haces estas cosas, ¿tienes que cerrar los ojos, o las puedes hacer con los ojos abiertos?

Inclinando inmediatamente la cabeza para apretarla contra las rodillas, Gregory replicó:

—Puedo poner los ojos entre las rodillas. Puedo ver un montón de colores y un barco de vapor.

—¿De verdad? —exclamó David—. ¿Me puedes enseñar cómo lo haces y escribiré lo que me digas?

Gregory prosiguió confiado:

—Un árbol grande y borroso, un árbol grande, borroso y de color verde.

—Mmm —murmuró David mientras escribía—. ¿Qué más?

—Un misil y un camión.

—Un misil y un camión. ¡Vaya rodilla más grande que tienes!

Gregory casi le interrumpió.

- ¡Uy! Veo una caja.  
—¿Una caja de qué?  
—Un montón de cajas.  
—Cajas. ¿Qué crees que hay en ellas? —preguntó David.  
—Un gato en las cajas, dos están abiertas. Oh, sale una motocicleta, y como un soporte pequeño para la moto.  
—¿De qué color es la moto? ¿Roja? ¿De qué color?  
—Plateada.  
—¿La monta alguien?  
—No.  
—¿Es una moto sin motorista? —preguntó David.  
—Sí.  
—¿Va deprisa o despacio? ¿Está sólo en marcha o va corriendo?  
—Está en marcha.  
—¿Quién crees que la puso en marcha?  
—Seguramente se puso en marcha y la subió.  
—¿Crees que lo hizo el gato de la caja? —insinuó David.  
—Mmm... —se detuvo Gregory—. También veo un coche. Amarillo.  
—¿Un coche también?  
—Y veo un avión, ¡vuela! —exclamó Gregory.  
—¿Vuela?  
—¡Acaba de estallar!  
—¡Vaya! Acaba de estallar.  
—Sí. Alguien ha hecho estallar el avión. Y veo la gota. Es una gota pequeña y se ven cosas dentro de ella.  
—¿Es una gota que te da miedo? —preguntó David.  
—No, es una gota simpática.  
—Mmm... ¿Puedes entrar en ella?  
—Sí. Lo intentaré —dijo Gregory riéndose—. ¡Uy! Acabo de aplastar algo.  
—¿Un gusano o un escarabajo?  
—No, era algo redondo, seguramente alguna fruta.  
—¿Fruta?  
—No, un balón de fútbol.

Las vívidas descripciones de Gregory animaron a David a colaborar en el juego imaginativo.

—Vale. Acabas de entrar en un sueño —sugirió— y has aplastado un balón de fútbol.

Gregory asintió.

David se preguntaba si la capacidad de imaginación de Gregory podía servir para pasar a hablar de sus problemas escolares. Con la pregunta siguiente, David puso en marcha su propia imaginación:

—¿Quieres ser el Chico Maravilloso en este sueño?

—Vale. Lo intentaré —dijo Gregory—. Acabo de entrar y salir de una cabina de teléfonos —prosiguió.

—¿Te has puesto el traje de Chico Maravilloso?

—Sí. Iba volando y me di con la cabeza en una farola.

—Deberías volver para entrenarte un poco más como Chico Maravilloso —dijo David con una sonrisita.

David invitó a Gregory a que entrara en la mente para utilizar las extraordinarias habilidades del Chico Maravilloso.

—Bueno. Pues este Chico Maravilloso tiene algún problema en la escuela. Es un chico muy brillante.

Gregory comprendió la idea y continuó:

—Está sentado en su pupitre, jugando con el lápiz. La maestra está enfadada con él porque juega demasiado. Va de un sitio a otro a ver cómo trabajan los demás.

David le preguntó a Gregory qué haría el Chico Maravilloso para tratar el problema de la escuela. Gregory describió las tácticas asombrosas que el Chico Maravilloso emplearía en las clases de escritura:

—Si estuviera escribiendo un cuento de aventuras, podría imaginar que estaba en el cuento, y luego saldría a escribirlo. Después se imaginaria otra vez en el cuento, y así iría y volvería hasta que se terminara la aventura. Esto le costaría al Chico Maravilloso unos tres cuartos de hora.

Luego pasaron a la lectura. Gregory le contó a David qué haría el Chico Maravilloso en este caso:

—Para mejorar la lectura, una vez que has leído todo el cuento, te paras para soñarlo todo, de principio a fin, como un programa de televisión. Vuelves y compruebas si lo que sueñas está bien, al menos un capítulo.

Llegados a ese punto, Gregory se sentía tan entusiasmado que imaginaba cómo aplicar las tácticas del Chico Maravilloso en casa.

—Hasta podrías hacer lo mismo en casa —dijo.

Le dictó a David:

—Intentar que lavar los platos deje de ser un trabajo y sea algo divertido. Imaginar que el paño de cocina es una mina en un campo de minas. Pero en vez de explotar, lo que hace la mina es secar los platos.

Al escuchar cómo Gregory aplicaba sus habilidades especiales a diversos problemas, Maggie se quedó con los ojos abiertos de par en par y sin pestañear. Pero el niño le guardaba una sorpresa mayor aún.

—Me da pena la gente de mi edad que sólo ve lo que mira. Yo creía que no sabía hacer nada en la escuela. Pero a veces me pongo a soñar y no me puedo molestar en trabajar. Sencillamente me pongo a mirar algo hasta que los ojos no pueden pestañear y empiezo a soñar. Pero puedo salir cuando es necesario —explicó.

Cuando David preguntó si sería sensato «divulgar estos conocimientos», Gregory le dijo que «sólo podría hacerlo un amigo, y otro podría escuchar». Añadió que «los mayores nunca escuchan, pero mamá seguramente escucharía».

En esos momentos, Maggie había recuperado la respiración y dijo:

—No tenía ni idea de que tuviera esa imaginación visual.

Sin que nadie se extrañara, Gregory respondió:

—Lo hago en secreto.

—Me encantaría llevar mis sueños a donde yo quisiera, como tú sabes hacerlo —replicó Maggie maravillada.

La última pregunta de David fue:

—¿Te ha valido la pena saber que tus habilidades especiales se pueden emplear en muchas cosas?

Gregory comunicó a David que se había hecho una idea distinta de sus habilidades y de sí mismo como alumno.

—Sé que puedo solucionar los problemas que tengo en la escuela. Antes no sabía que lo podía hacer ni que me podía molestar en pensar en ello. ¡Servirá!

Unos meses después, Maggie se puso en contacto con David para comunicarle que los responsables del colegio tenían también otra impresión de Gregory. Le dijo que el director la había llamado para informarle de que «la depresión de Gregory estaba desapareciendo» y que llevaba bien los estudios. La madre añadió que creía que su hijo era un «niño muy imaginativo».

## UNO SE HACE MAYOR Y LOS PROBLEMAS SE HACEN PEQUEÑOS

A veces, además de preguntar por las habilidades, los intereses y las cualidades, lo hacemos por los cambios evolutivos, el desarrollo y la disposición para el cambio. Muchos niños sienten verdadero interés por «hacerse mayor». Esta idea sirvió de inspiración en el caso de Andrew, de cuatro años, para tratar de dar solución a un mal Genio que tenía la culpa de sus berrinches y, a veces, de que se golpeará la cabeza, lo cual le llenaba de moraduras.

La familia de Andrew estaba preocupada. A Jenny le era difícil imaginar que a ese niño encantador y de plácida expresión, que estaba sentado tranquilamente en el regazo de su madre jugando con su camión, le dominaba el Genio. Después de repasar con Jean y Brian, los padres del niño, algunos de los efectos del Genio, Jenny se volvió a Andrew y le preguntó: «¿Quieres ser el amo del Genio o que el Genio sea tu amo? ¿Te hace sentir más pequeño de lo que eres?». Andrew contestó que le gustaría ser el amo y que estaba harto de que el Genio «me mande siempre y me dé cosas malas».

Después Jenny hizo una pregunta abierta a la familia: «¿Podrían decirme ustedes algún momento del desarrollo de Andrew en que se sintiera orgulloso de sí mismo por tomar una decisión importante sobre algo que quisiera saber?». Parafraseó la misma pregunta para Andrew, adecuándola a sus cuatro años: «Andrew, ¿te acuerdas de algo que te hizo ser mayor? ¿Y que te hizo sentir orgulloso de ser el amo de tu vida?».

Brian se decidió a contar una divertida anécdota de cuando Andrew aprendía a hacer solo sus necesidades. El niño apenas podía disimular el orgullo y mostraba su entusiasmo en sus propios comentarios. No se le había presionado mucho para que aprendiera a asearse solo, y decidió por su cuenta que había llegado la hora de hacerlo. Un día siguió a Brian al cuarto de baño y, haciendo una floritura, echó al suelo los pañales. Exclamó que estaba harto de ellos y le pidió a su padre que le enseñara a hacer pis. Mientras escuchaba, Andrew se reía divertido por el desenlace de la historia: jamás había vuelto a usar pañales.

Jenny preguntó a Andrew y a sus padres por la disposición general del niño para dar solución al problema del Genio, además de por

cualquier indicio de que estaba dispuesto a enfrentársele. Preguntó a Andrew si creía que era lo bastante mayor para ser un «Domador del Genio». Jean y Brian pensaban que su hijo estaba preparado, y éste dijo: «Quiero ser mayor y amo de mi vida». El interés de Andrew por hacer «cosas de mayor» le despertó el sentimiento de que podía detener al Genio, o al menos ser su «amo», cuando éste apareciera. Ante tan entusiasta determinación, el Genio empezó a remitir en una o dos semanas.

#### UNOS INICIOS DIFÍCILES: INVITACIÓN A LA SERIEDAD

Al inicio de la terapia se pueden producir invitaciones a ser más serios y estrictos, y no tan lúdicos. Recuérdese que privar de un planteamiento relajado y lúdico a quienes puedan ayudar va en beneficio de los problemas. Si tuviéramos que personificar a los problemas como grupo, probablemente los describiríamos como criaturas adustas y amargadas, cuyo principal objetivo en la vida es conseguir que las personas se ajusten a unas normas socioculturales irracionales, tenerlas esclavizadas en grutas oscuras con una visión reducida de las cosas, embelesarlas para que olviden su gran potencial y mantener una sordina empapada en su creatividad, su confianza y su buen humor.

Para completar la dificultad que supone estar relajado y conservar el humor, cualquier terapeuta infantil o familiar y cualquier cuidador sabe que la presencia del niño en un lugar que no le es familiar es, por definición, impredecible y, a veces, desconcertante. Hay momentos, que seguramente les serán familiares a todo terapeuta infantil o familiar, en los que los esfuerzos de uno por cautivar al niño y conseguir que participe fracasan. Los imponderables pueden aparecer hasta en los primeros minutos de la terapia.

Es posible que el terapeuta haya intentado llegar a conocer al niño al margen del problema, o mitigar la vergüenza y el recelo mediante una conversación exteriorizadora. Tal vez se sienta satisfecho de su propia destreza verbal, y sin embargo el niño siga ignorando a los adultos, mirando al vacío o corriendo por la habitación sin dejar de distraer. Son unos momentos que pueden resultar muy embarazosos para los padres, que se sienten responsables del niño, al que dicen con

dulzura «tienes que sentarte y escuchar», le reprenden después: «por favor deja de golpear la puerta del armario y responde la pregunta», y por último le suplican o pierden los nervios. A continuación presentamos un ejemplo de cómo podemos conectar con un niño en esos momentos embarazosos iniciales.

### *Nadar con Ellie*

Ellie, una niña de cuatro años, llegó con Tanya, su madre lesbiana, a la primera reunión con Jenny (la terapeuta). El problema era una «conducta descontrolada» recurrente. Se hicieron las presentaciones, pero tan pronto como Tanya y Jenny pasaron a hablar del problema, Ellie respondió con palabras ridículas e ininteligibles y empezó a echarse por la habitación desenfrenadamente. Su madre comentaba que la niña se ponía tonta y perdía el control a menudo cuando intentaban hablar de problemas. Tanya pidió por favor a su hija que se «calmara» y hablara a esa persona tan simpática «como hablan las niñas mayores». Quería que dejara de hacer tonterías, explicó, porque éste era el principal problema y tenían que hablar de él. Dijo que le preocupaba que Ellie se comportara aún peor y llegara a perder el control. Pero los repetidos «habla claro», «tranquilízate» o «ven aquí y habla» se tradujeron en un rápido aumento de la tensión y del bochorno en la consulta. Ellie farfulló algo sobre «quién es una boba», se giró bruscamente y tiró al suelo un jarrón de flores.

Mientras ayudaba a secar el agua del suelo, Jenny pensaba por qué tantos niños no querían sentarse ni «colaborar», sino que inmediatamente desafiaban a los mayores, creando así un ambiente tan tenso en la consulta. Se acordó de todos sus planes terapéuticos mejor diseñados y de cómo se habían visto trastocados: escenas de niños peleándose en la sala de espera, niños jugando sin control, niños que arrojaban juguetes por la ventana, niños que interrumpían y cambiaban de tema o que no paraban de correr cuando los mayores intentaban conseguir de ellos algo razonable. Jenny suspiró. Deseaba que Tanya hubiera entrado sola para poderle dar algún buen consejo sobre cómo tratar la conducta descontrolada.

La niña seguía diciendo más tonterías aún y su descontrol se agudizaba. Jenny inició una conversación exteriorizadora. Le preguntó a

Tanya si era posible que «el Descontrol y la Tensión» se alimentaran mutuamente y si sin darse cuenta se veía enzarzada en una lucha por el poder con Ellie. Tanya dijo que le entristecía que eso fuera lo que ocurría con demasiada facilidad.

Las dos personas mayores hablaron del reto que se les planteaba y decidieron probar una forma más divertida de interactuar con Ellie, en vez de tratar con tanto ahínco de conseguir que se sentara tranquila y hablara. Jenny pidió a Tanya que le hablara de las ideas que había experimentado y que hubieran desembocado en el tipo de comunicación entre madre e hija que mejor convenía a Tanya como madre y que parecía que funcionaban con Ellie. Tanya sugirió que se echaran las dos en la alfombra para estar al nivel de Ellie. A Jenny le gustó la idea y preguntó en voz alta a Ellie: «¿Podemos estar en el suelo contigo y jugar?». (Los niños pequeños se suelen sentir más cómodos jugando en el suelo que sentados en una silla sin moverse, lo cual invita a un estilo de conversación más propio de adultos. Sin embargo, la comunicación lúdica no está determinada por el lugar. Tanto el suelo como la silla pueden funcionar, dependiendo del niño y de su cultura familiar.)

—¿Te gusta jugar a juegos de simulación con Ellie? —Jenny preguntó a Tanya, que asintió con la cabeza—. ¿Te gustaría probar uno?

—De acuerdo —dijo Tanya. Jenny se unió al juego de Ellie e hizo que se uniera también la madre.

—¿Podemos jugar contigo? ¿Qué eres ahora? ¿Eres un pez, un gato, un coche? —preguntó.

Ellie simuló la boca del pez frunciendo los labios y gorgoteando sonidos sin sentido. Jenny se puso también a gorgotear un poco. Tanya se reía y se puso a jugar.

—¿Qué es la alfombra, un estanque, un río o el mar? —preguntó.

—El mar —replicó Ellie.

—Parece que este mar está muy embravecido y tempestuoso —observó Jenny—. ¿Cómo nada el pez en una tormenta? —preguntó.

Ellie enseñó cómo se agitaría el pez. Jenny y Tanya se le unieron para formar olas y viento con los brazos y ruidos. Una vez que Ellie hubo armado un buen alboroto, Jenny observó que se iba calmando en su forma de nadar.

—¿Es así como nadaría el pez para salir de la tormenta? —preguntó.

Ellie sonreía mientras se iba relajando progresivamente.

—Parece que la tormenta se va. ¿Cómo nada el pez cuando está tranquilo?

Ellie hacía unos movimientos lentos, firmes y amplios con las palmas de las manos juntas.

—Cuando el pez nada tranquilo, ¿busca a otro pez que nade con él? —preguntó Jenny.

Tanya y Jenny hablaban de cómo la tranquilidad y el relax habían llegado al mar para sustituir el descontrol y la tensión. Jenny se preguntaba si a Ellie le divertía más utilizar el juego y el movimiento para calmarse, en vez de permitir que el descontrol se apoderara de ella e interrumpiera su conversación. Le preguntó a Ellie si el «Descontrol» a veces la hacía sentir mal, como si no pudiera controlarse. ¿La hacía sentir sola y tensa? Ellie dijo que sí con la cabeza, con expresión seria y como si quisiera llorar. «Veo que sabes cómo calmarte», Jenny observó. Siguió preguntando a Ellie por sus «destrezas para calmarse». Tanya ayudó a su hija a hacer una lista de éstas en una tarjeta con diversos colores, para que Ellie se la llevara a casa como recordatorio y como el principio de una lista más larga de destrezas que más tarde pudieran recordar o descubrir.

Jenny procuró colaborar con Tanya y Ellie para que recuperaran y confirmaran lo que sabían sobre cómo entenderse de forma relajada. Tanya recordó otras ocasiones en que la familia había sabido salir del Descontrol y la Tensión sin pelearse. Al observar que el descontrol parecía adueñarse de Ellie cuando estaba nerviosa, Jenny preguntó si tal vez les gustaría «espiar» un poco más al Descontrol, para ver qué situaciones podían provocar que se desencadenara una tormenta.

En la sesión siguiente, Tanya decía que había observado que el Descontrol solía originarse por la angustia que producían las expectativas no cumplidas. Esto dio lugar a una tormenta de ideas sobre formas posibles de ayudar a Ellie a expresar sus expectativas sobre acontecimientos futuros y de animarla a relajarse en situaciones novedosas.

La «conducta descontrolada» se había manifestado en la primera reunión, desafiando a los adultos que se ocupaban de ella. El cambio

en la comunicación, desde un modelo centrado en el adulto a otro basado en el juego, suavizó la tensión para todos. Se incorporó la energía desbordante de Ellie, en vez de convertirla en un molesto impedimento para la conversación. La niña mostró mayor disposición a hablar de lo que su madre quería hablar y a analizar sus buenas ideas y sus buenos conocimientos. El juego metafórico proporcionó a Tanya una nueva forma de ver cómo se desencadenaban el Descontrol y la Tensión y cómo se podían transformar. Más tarde, Tanya comentaba: «Fue útil observar cómo la tensión y la angustia actuaban en nuestra contra, y recordar que podíamos relajarnos y salir de la situación más deprisa con el juego que con las riñas».

## CAPÍTULO 3

### HISTORIAS DE ESPERANZA

Las historias a la vez describen y configuran la vida de las personas. En este capítulo hablamos de las historias, de por qué son importantes y de cómo se conceptualizan en la terapia narrativa. En primer lugar presentamos algunas perspectivas sobre la configuración de los relatos. Después explicamos que los relatos personales están incrustados de forma inextricable en los contextos sociocultural, político y económico. Por último hablamos del lenguaje de la exteriorización, incluida su gramática, y del uso de las metáforas para describir las relaciones entre la persona y el problema.

Cuando hablamos de historias, no nos referimos a romances ni al hecho de contar cuentos mediante metáforas terapéuticas. Las personas cuentan historias en su diálogo interior y en las comunicaciones sociales sobre sí mismas y sobre los demás. Las historias personales y relacionales se presentan de múltiples formas: unas son trágicas, cómicas o románticas; otras, triviales o repetitivas. Unas son sorprendentes. Algunas estimulan; otras acusan o degradan.

#### PERSPECTIVAS SOBRE LA CONFIGURACIÓN DE LOS RELATOS

##### *Historias saturadas del problema*

Los problemas se suelen tomar de forma muy personal. El sufrimiento aumenta cuando el problema implica algo negativo sobre un niño o sobre la identidad de la familia, a la que describe como inadecuada, inútil, mala o voluntariamente negligente. El niño puede decir: «No tengo remedio. Soy bobo. Nunca hago nada bien». «Merezco morir.» Los otros: «Es un vago. No se preocupa de nada». «Es una mala semilla.» O quizá su diagnóstico sea: «Tiene un trastorno de conduc-

ta», o «Es un histérico». De las relaciones se puede explicar: «Mi hijo y yo tenemos temperamentos incompatibles. Sencillamente no nos entendemos», o diagnosticar: «Son una familia disfuncional». Las descripciones orientadas a los problemas pueden definir una relación con un problema físico: «No tiene fuerzas para superar el asma». Las descripciones de este tipo parecen engañosas por su simplicidad, pero encierran una historia (personaje, trama, situación e intenciones) y suelen apoyarse en «pruebas» históricas.

Cuando los miembros de la familia llegan a la terapia están obsesionados por el problema y el relato que lo rodea. Cuando atienden a lo que va mal, sus historias se saturan del problema. Una historia saturada del problema (White, 1989/1997; White y Epston, 1990b) ejerce una poderosa influencia en las percepciones. Origina una atención y una memoria selectivas, que llevan a la familia a desatender la información que no se ajusta a la historia dominante y a recoger la información que la confirma, aquella que demuestra sus supuestos inamovibles. Una historia que describa a la persona negativamente tiende a configurar de forma desfavorable los pensamientos y la conducta. Cuanto más se atiende a los defectos o a la disfunción, más intratable se vuelve la parte negativa.

La historia saturada del problema limita la perspectiva, elimina los hilos de esperanza y el significado positivo, y excluye posibilidades y potenciales nuevos. De este modo, el cambio puede parecer imposible, pese a los mejores esfuerzos de la persona por controlar un problema o cambiar a los demás. El problema le puede parecer abrumador a la persona, que se ve incapaz de dominar su propio «defecto» o impotente para incidir en la conducta y las actitudes negativas de los demás.

Cuando el niño u otros miembros de la familia tratan de contar su historia y expresar la carga que supone el problema, podemos sentirnos inclinados a solucionarlo o normalizarlo de inmediato. Sin embargo, si nos metemos demasiado de prisa a buscar soluciones o a intentar dar a la situación un aspecto positivo con excesiva premura, es previsible que la familia piense que no hemos comprendido la seriedad ni el carácter de su lucha. Una conversación exteriorizadora es una forma de escuchar con atención y de unirse a la familia, sin confirmar unas descripciones limitadas o de carácter patológico. Se delimitan con detalle los efectos del problema, además de la forma de ser prefe-

vida de la familia y sus éxitos en reducir el problema. Cuando en nuestro diálogo atendemos y estudiamos los matices de la experiencia que tienen del problema, se manifiestan los efectos que una historia saturada del problema produce en la vida de la familia y en sus relaciones.

El lenguaje exteriorizador debe ser flexible y adecuarse continuamente a la conversación en curso. Sólo nos sirve en la medida en que permanecemos estrechamente unidos a la experiencia del pequeño y de la familia. Como dicen Sallyann Roth y David Epston (1996a):

¿La conversación deja en las personas la sensación de que su experiencia única de la vida se describe de forma exhaustiva, compleja, fiel y conmovedora? ¿Piensan que la conversación origina descripciones, observaciones, sentimientos y perspectivas que parecen muy próximos a su experiencia tal como la viven? ¿La conversación ilumina lo oscuro y sombrío, es decir, va un paso más allá de lo que previamente se ha almacenado en su conciencia? ¿Perciben las personas que comparten una experiencia, no una teoría, de lo que es, lo que ha sido y lo que podría ser? ¿Se cuentan sus experiencias, más que deducirlas o explicarlas? (pág. 152).

### *Las historias problemáticas como limitaciones*

En vez de abordar los problemas como síntomas de disfunciones ocultas, nos centramos en las experiencias de la vida que las personas suelen preferir. Así, podemos ver que la historia saturada del problema, rodeada por las expectativas normativas sobre cómo las personas deben relacionarse y comportarse y sobre cuáles deben ser sus creencias, se cruza en su camino (White, 1986a/1997). Cuando las experiencias preferidas de una persona o una familia se separan de los límites de una historia saturada del problema, nos encontramos orientados hacia las historias inspiradoras, las virtudes actuales y los sueños y las esperanzas futuros. Entonces se pone de manifiesto cómo actúa el problema para limitar todo esto.

Supongamos que una historia saturada del problema describiera a una familia desde el punto de vista de un sufrimiento y unos conflictos sin fin. Podríamos empezar preguntando a todos los miembros de

la familia: «¿Podría describir cómo es la situación cuando se encuentra relativamente libre del problema?»; o: «¿Qué ocurriría exactamente si con un golpe de la varita mágica se despertara usted mañana con el problema resuelto?»;<sup>1</sup> o: «¿Cuando la vida familiar ya no se vea eclipsada por las Peleas ni el Sufrimiento, qué experiencias volverán a brillar?».

Preguntamos cómo las opciones de la familia se ven limitadas por la historia saturada del problema. ¿Qué opciones están en armonía con los valores que son importantes para la familia y conducen en las direcciones preferidas? ¿Qué historia sobre la familia podrían contar estas opciones, y en qué se distingue esta historia de la versión saturada del problema?

Es posible que los padres expresen una preferencia por una vida de familia unida y en paz, y que los niños estén de acuerdo en que la paz sería más divertida que las riñas. Entonces podemos preguntar: «Cómo destruyen las Peleas la paz y alejan mutuamente a las personas? ¿De qué manera las peleas te hacen olvidar lo que realmente te importa? ¿Ensombrecen vuestro cariño mutuo? ¿Qué ocurriría si los miembros de la familia se unieran contra las Peleas, en vez de estar divididos por éstas? ¿Cómo se entremeten las Peleas en la diversión? ¿Os impiden a todos poder disfrutar de correr aventuras juntos? ¿De qué forma os privan de confiar en vuestra hija cuando va a casa de sus amigos a pasar la noche?». Las preguntas de este tipo llegan a la influencia que el problema (incrustado en la historia) ejerce sobre el niño o la familia.

Mientras se examinan los efectos de una historia saturada del problema, se buscan y descubren a la vez excepciones a la influencia de éste. Estas excepciones (momentos sorprendentes) o «resultados excepcionales» (Goffman, 1961; White, 1989/1997; White y Epston, 1990b) consisten en pensamientos, motivaciones, intenciones, sentimientos o acciones que se contradicen con la historia saturada del problema. Ahora se analiza la influencia que la familia ejerce en el problema. Atendiendo a los resultados que se sitúan al margen de la historia problemática, entretejemos con la familia una historia nueva que estimule y afiance.

1. Véase De Shazer, 1991.

*Las historias alternativas*

Esto nos lleva a las historias alternativas. Nos interesan mucho las virtudes, las habilidades especiales y las aspiraciones del niño y de los otros miembros de la familia. Entremezclada con los hechos y las descripciones que se oponen a la historia saturada del problema, esta información conduce a una historia alternativa, una historia que refleja tanto la riqueza de sus vidas como la forma en que prefieren que se les conozca. Se desarrolla una visión alternativa, que contrasta con la imagen problemática del niño y de la familia.

Por ejemplo, en la historia de Ben (en el capítulo 1) David observó que algo beneficioso ocurría entre Ben y su nuevo perrito, Renée. La felicidad que Ben sentía al comunicarse con el cachorro («la charla de Ben y el perrito») le distraía de los vómitos descontrolados y le abría una pequeña esperanza en lo que parecía ser una historia trágica de sufrimiento continuo y de un cuerpo que escapaba al control de Ben (o de cualquier otra persona). Deseoso de abrir la posibilidad a una nueva realidad, David sonsacó de forma detallada la historia de la relación de Ben con Renée, con todo lo que podía implicar y tenía que ofrecer. El trabajo lingüístico de construir puentes de significado ayudó a que los elementos curativos se desarrollaran, en vez de pasar desapercibidos y quedar olvidados. El lenguaje transformó estos hechos en un relato de esperanza.

A menudo hay un elemento heroico en la nueva historia alternativa, sobre todo en la terapia con niños. El niño sabe desarrollar el sentimiento de ser el protagonista de una historia de cambio y esperanza, cuyo antagonista es el problema. Frente a las cualidades de valentía, determinación e ingenuidad del niño, por ejemplo, el problema exteriorizado se desprecia por sus efectos «injustos». No es de extrañar que el niño, consciente de la injusticia, se sienta muy motivado a probar su temple y desafíe su relación con el problema. A la historia del problema la llamamos la trama. La historia alternativa muchas veces desarrolla una contratrama, cuyo protagonista conspira para socavar el problema o dirime la cuestión directamente con su antagonista.

Niño y problema no siempre actúan de adversarios; se trata sencillamente de una forma metafórica de describir la relación entre la persona y el problema (Freeman y Lobovits, 1993; Roth y Epston, 1996a).

El desenlace de la historia suele ser complejo y generalmente evoluciona junto con los relatos paralelos de los otros miembros de la familia. La exposición de las metáforas alternativas para la relación entre la persona y el problema ocupa el último apartado de este capítulo.

### CONTEXTO SOCIOCULTURAL DE LOS RELATOS

Pasamos ahora a un aspecto esencial de la terapia narrativa: el contexto sociocultural de los relatos (Freedman y Combs, 1996; Lobovits, Maisel y Freeman, 1995; Madigan, 1991; Pinderhughes, 1989; Tamasese y Waldegrave, 1993; Tapping, 1993; Waldegrave, 1990, 1991; White, 1991/1992).

Cuando las familias llegan a la terapia suelen estar muy imbuidas de relatos colmados de problemas que están muy influidos por supuestos socioculturales. La misma relación compleja que existe entre una familia y un problema se da entre éste y las fuerzas sociales más amplias (Rosenwald y Ochberg, 1992). Estas fuerzas pueden ser externas a la familia o estar interiorizadas en ella. Es importante seguirle la pista al contexto social en el que se produce un problema, para que no caigamos en la ingenuidad de suponer que el problema se basa exclusivamente en el individuo o la familia, cuando hay en juego otros factores. Freedman y Combs dicen (1996):

Cuando trabajamos con las personas que acuden a vernos, pensamos en las interacciones entre las historias que protagonizan en su vida personal y las historias que circulan en su cultura, tanto la local como la más general. Pensamos en cómo influyen las historias culturales en la forma en que las personas interpretan su experiencia cotidiana y en cómo sus acciones diarias influyen en las historias que circulan por la sociedad (págs. 16-17).

Las historias saturadas de problemas anidan en supuestos sociales, culturales, económicos y de género sobre los roles y las conductas, por esto indagamos en estos factores y procuramos ser conscientes de cómo afectan a los diferentes miembros de la familia. Hay que reconocer los factores como el racismo y el sexismo que afectan a los niños y a sus familias, y a veces es preciso actuar sobre ellos. Esto impli-

ca tanto identificar las condiciones sociales como cuestionar todo lo dado por supuesto que limita las opciones de la persona. De ahí que en nuestra terapia incluyamos relatos sobre aspectos de problemas que tienen sus raíces en injusticias sociales, como la del desempleo estructural, los problemas de vivienda o la discriminación contra las madres o los padres solos (Waldegrave, 1990, 1991, 1992).

### *Martha, la Supermamá*

La policía puso a Franklin, de doce años, un estadounidense de origen filipino, en manos de una agencia de servicios juveniles, donde él y su madre conocieron a Dean. Martha, una madre sola, parecía enfrentarse a la disyuntiva de Hobson. Podía cambiar su puesto profesional por otro con pocas perspectivas de ascenso y menor salario, para poder estar en casa con Franklin fuera del horario escolar. O podía mantener su trabajo actual y sentirse incapaz de vigilar «adecuadamente» a Franklin, con lo que confirmaba su «fracaso como madre».

La conversación sobre las presiones sociales sacó a relucir los estereotipos sobre las madres solteras y las mujeres de color en el trabajo, en una dialéctica con el relato alternativo de Martha. Dean preguntó a Martha cuáles eran los mensajes sociales por los que se sentía presionada. Ella y Dean formularon de qué manera una madre sola, que es la que sostiene a la familia, está sujeta a los estereotipos sobre las mujeres que quieren seguir su profesión y «abandonan emocionalmente» a sus hijos. «¿Cómo puede una mujer, y especialmente una mujer de color, conservar su carrera profesional sin que se la considere una trabajadora desleal o una madre negligente?» Martha señaló su miedo a que se pusiera en entredicho su lealtad como trabajadora cuando trataba de mediar entre el empleo y la familia, y contó que le parecía que estas circunstancias se agravaban en el caso de una mujer asiática. Las presiones que sentía como madre se articularon también con preguntas del tipo: «¿Debo aspirar al papel de madre que se queda en casa? ¿Es el mejor o no es más que una esperanza para mi hijo?».

En la conversación Martha reconoció que vivir en estos prejuicios la había convencido de que «sólo era medio trabajadora y medio madre». La consecuencia había sido el sentimiento de que debía dar progresivamente más de sí misma al trabajo y a la maternidad, más que los

trabajadores varones, las mujeres blancas o las madres con pareja. Por consiguiente, se había convencido de que no podía pedirles demasiado a su empresario ni a su hijo sin sentir que no «hacía lo suficiente».

Franklin estaba sentado tranquilo mientras hablaban. Cuando Dean le pidió su opinión sobre todas esas cosas, Martha hizo un descubrimiento importante. Le sorprendió oír la idea «no sexista» que su hijo tenía de las mujeres. Resultaba que apreciaba a su madre como «persona» porque tenía un trabajo importante y la veía como «madre» porque se ocupaba de él.

A Martha se le presentaron opciones que los estereotipos sobre las madres solas le habían ocultado. Ahora se sentía con derecho a plantear sus preocupaciones a su jefe para buscar una solución razonable. También pidió a Franklin que hiciera su aportación. Le sorprendió de nuevo que Franklin estuviera interesado en apuntarse a un programa de deportes en horario extraescolar en el Club de Chicos. Al cabo de un tiempo, Martha consiguió un horario flexible y el traslado a una oficina más próxima a su casa, sin que nada dificultara su carrera profesional.

Ayudar a los miembros de la familia a reconocer y revisar sus relaciones con estos efectos socioculturales problemáticos significa un paso. El *Just Therapy Centre* de Nueva Zelanda (Waldegrave, 1990, 1992) recoge información sobre los efectos que el desempleo, la vivienda inadecuada y la discriminación racial producen en la salud mental de la familia. Luego dan el extraordinario paso de ofrecer esta información a la opinión pública mediante informes de investigaciones y conferencias de prensa. Algunas de las personas con quienes trabajan participan también en la acción social y de defensa de otras familias.

### *No oír, no decir ni ser nada malo*

Una articulación abierta del contexto sociocultural de las relaciones entre el problema y la persona permite a la familia y al terapeuta analizar de forma crítica los efectos de los relatos llenos de problemas y escoger y desarrollar relatos que refuercen a la persona. De este modo

los familiares se pueden unir para liberarse de las limitaciones que estas influencias ponen en sus vidas.

Las cuestiones socioculturales formaban parte integral del dilema de Emma, una niña de doce años. Es la historia de cómo diseñó un experimento para afrontar esas cuestiones, además del problema de su «reputación» en la escuela.

Emma es una estadounidense de origen europeo que acababa de cambiar de colegio. Su profesor se quejaba a sus padres de que la competitividad y las fuertes discusiones de su hija con otros alumnos no dejaban de plantearle problemas e impedían que hiciera amigas entre las compañeras de clase. Emma se quejaba de que odiaba a los otros chicos, y decía: «Por ejemplo, una de mis amigas, Gloria. A nadie le gusta, es pesada, violenta, tiene problemas de vejiga y huele muchísimo».

Sus padres creían que la niña tenía parte de culpa en la mala fama que se había creado en la escuela, pero que realmente no se correspondía con el tipo de persona que sabían que era. Como Emma es una persona brillante, participativa y de amplios recursos intelectuales, no podían pensar en otra cosa más que en cómo se había hecho con esa reputación. Su madrastra, Daria, intentó adivinar el porqué. Además de el nerviosismo que le producía ser nueva, tal vez tenía algo que ver con el hecho de que Emma era una chica histriónica, franca y una líder. Jenny ofreció una perspectiva sociocultural sobre las dificultades de Emma, hablando con Daria de las presiones que las chicas de la edad de Emma sufren para ajustarse a unos roles de género que las retraen de seguir desarrollando sus ideas espontáneas y lúcidas.<sup>2</sup> Emma escuchaba con interés.

Luego Daria y Jenny hablaron con Emma sobre las actitudes de ésta hacia las niñas que son líderes y tienen una voz clara y fuerte. Jenny preguntó: «¿Una chica que tenga una voz fuerte puede hacer amigas?». Le habían puesto el dedo en la llaga a Emma, que se veía presa en luchas por el poder con otras chicas. Jenny siguió en la misma línea: «¿Es posible que una chica demuestre sus dotes de líder sin que sus amigas la consideren abiertamente competitiva; los chicos, poco femenina; y sus profesores, problemática?». Emma la contemplaba confusa. Jenny prosiguió: «¿Qué otras posibilidades tienen las chicas para

2. Véase Gilligan, 1982; Hancock, 1989; Pipher, 1994.

conseguir lo que se proponen?». Daria expuso de otra forma el aprieto en el que se encontraba la niña: si Emma se expresaba con voz fuerte corría el riesgo de atraer una atención negativa y encontrarse con problemas. Por otro lado, si moderaba la voz, corría el peligro de perder parte de su cualidad natural para el liderazgo. ¿Qué se podía hacer?

En la sesión siguiente Emma no quería más que jugar a canicas. «No quiero hablar de esto», anunció, «aunque he decidido probar un experimento. La próxima vez ya os contaré más cosas», añadió con un aire de misterio.

Unas semanas más tarde, cuando se volvieron a reunir, Jenny le dijo a Emma que se moría de ganas de oír qué había ocurrido. Emma estaba dispuesta a desvelar el experimento, al que llamó: «No ver, no oír, no decir ni ser nada malo». Dibujó la Figura 3.1 mientras explicaba lo que había descubierto. Resulta que había decidido ver qué ocurriría si ignoraba «los follones» dondequiera que los viera o los oyera. Había intentado deliberadamente «no meterse en los asuntos de los demás», lo cual le ayudó a tomarse un descanso en sus continuos problemas y peleas. A Jenny le interesaba que Emma se sintiera obligada a moderar la voz y a reprimir su vehemente personalidad. Afortunadamente, con su experimento Emma había descubierto que podía seguir siendo ella misma y que la admiraran por sus ideas. Lo descubrió en clase de teatro, «un buen lugar», dijo, «para exponer tu historia». Había hecho una prueba para un papel importante en la obra de teatro de la escuela y se había hecho amiga de otra niña que tenía una «personalidad y una voz teatrales». Ahora se estaba desarrollando un nuevo argumento, una historia que en su opinión reflejaba mejor lo que ella quería ser.

Jenny propuso que ella y Emma escribieran a la profesora una «carta para cambiar de fama», en la que le contaran estos descubrimientos. «Quizá sea una buena idea», aceptó Emma, pero cuando se sentaron a empezar a escribir juntas la carta dejó caer tranquilamente el bolígrafo, diciendo: «Es igual. Creo que mi profesora ya se ha dado cuenta».

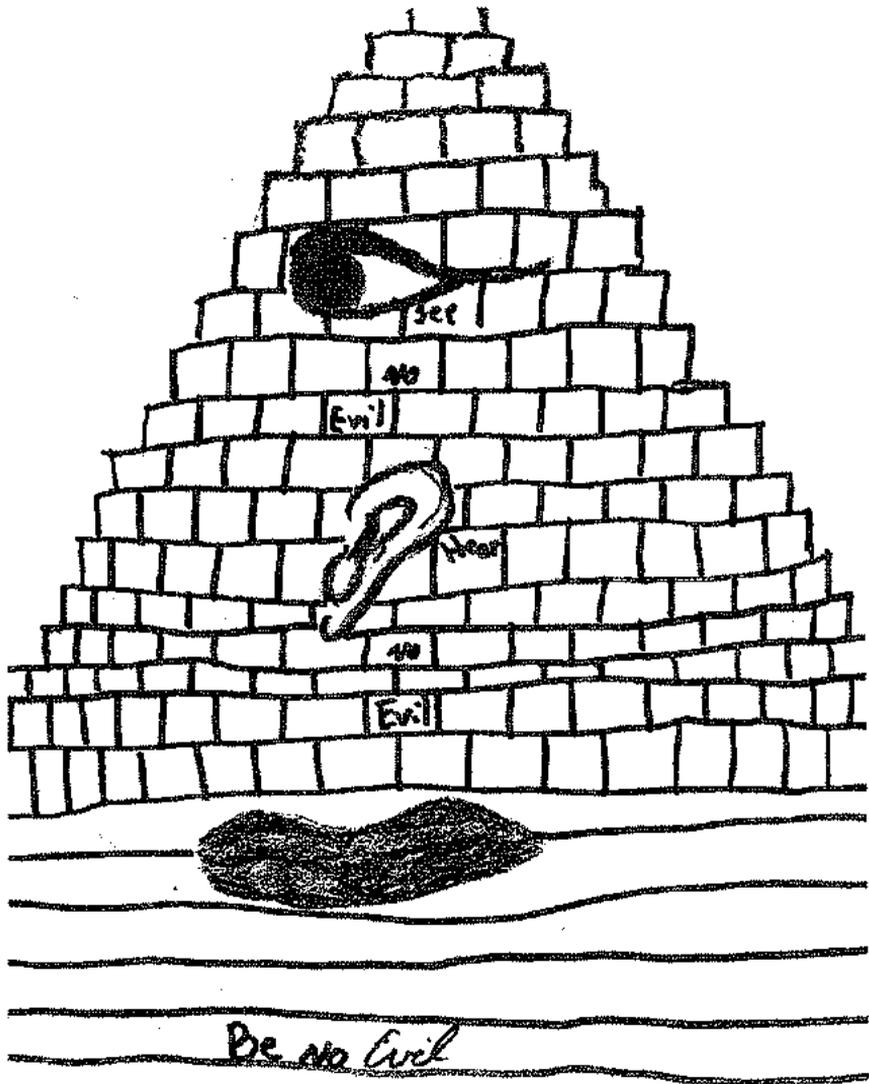


FIGURA 3.1 No ver nada malo, no oír nada malo, no ser mala

### *La responsabilidad del terapeuta*

Como terapeutas raramente nos detenemos a pensar cómo las predisposiciones y los estereotipos socioculturales configuran los relatos.

y cómo nos impulsan a adoptar un punto de vista particular, a seleccionar como importantes unos hechos y a otorgar significado a unas experiencias, mientras ignoramos otras.<sup>3</sup> El punto de vista que adoptamos como «lectores» de la historia de otra persona ejerce una gran influencia en lo que consideramos significativo y digno de ser tenido en cuenta. Si sigue una receta de psicoterapia o de psiquiatría que se base en la diagnosis y el tratamiento de la patología individual o familiar, el terapeuta puede identificar quién necesita ser observado, qué hay que diagnosticar como patológico y cuál es el tratamiento que debe controlar el experto; todo ello sujeto a los prejuicios culturales, de clase y de género, poco analizados, del profesional y de su profesión. Este tipo de parcialidad afecta a cómo el terapeuta determina en los relatos de los clientes qué hechos son objetos significativos para la atención «terapéutica» y cuáles conviene excluir.

Cuando se dan por supuestos los puntos de referencia de un relato, normalmente existen pocas posibilidades, o ninguna, de dialogar, escoger, compartir observaciones o comentar. De manera que nos podemos encontrar en la situación de estar apoyando sin darnos cuenta estereotipos no analizados que favorecen los relatos de patología. Como terapeutas debemos examinar nuestra propia parcialidad, nuestros planes y valores y ofrecerlos como objeto de comentario de los clientes, los colegas y nosotros mismos. Nuestra meta colaborativa es exponer los dilemas que nos silencian y nos separan.

Cuando en la consulta nos encontramos con cuestiones socioculturales como el prejuicio racial o de género, creemos que tenemos la

3. Aceptamos el supuesto esencial de no presumir que nuestro punto de vista sea objetivamente fijo ni definitivamente correcto, pero no queremos renunciar del todo a la idea de verdad objetiva ni situarnos en un relativismo moral. Por ejemplo, la tendencia a organizar nuestras experiencias de vida en relatos significativos es una hipótesis etológica que no ha sido rebatida aún, y por lo tanto se puede considerar que es objetiva (Bruner, 1990). Y lo que es más importante, todos los puntos de vista que adopta el observador tienen implicaciones morales y éticas para aquellos sobre los que ese observador tiene poder e influencia. La exposición detallada de estos importantes temas escapa al propósito de este libro; baste con decir que consideramos muy importante recalcar la idea de que debemos escoger cuidadosamente nuestro punto de vista y que de esta opción surgen las obligaciones, las responsabilidades y los valores éticos.

responsabilidad de abordarlos. Por ejemplo, Joellen, una chica de catorce años de raza blanca, se quejaba con acritud de esas «zorras negras» cuando hablaba de las peleas en las que se metía en la escuela. Jenny pensó que tenía la responsabilidad ética de hablar del racismo; de hecho, no podía seguir con la conversación si no lo hacía. Al mismo tiempo sabía que si daba la impresión de persona moralista la chica podía perder el interés.

Jenny invitó a su joven clienta a hablar de los grupos sociales y de las tensiones raciales en la escuela. Jenny preguntó qué experiencias había tenido Joellen que la hubieran llevado a esa acritud. Empezaron por analizar su sentimiento personal de sufrimiento y aislamiento en el colegio. ¿Le habían prometido acompañarle el Sufrimiento y el Aislamiento al unirse a grupos que hablan de «nosotros y ellos»?

Resultó ser que Joellen se sentía incómoda con la tensión racial, además de marginada e insegura. Esto dio origen a nuevas preguntas: ¿La rivalidad interracial de los grupos era causa de tensiones en la escuela? ¿Se sentía contenta y satisfecha de pertenecer a un grupo cuyo vínculo de unión eran el dolor y el miedo? ¿Qué le parecía que fuera el Sufrimiento quien la llevara a un grupo que se unía para desacreditar a otro grupo? ¿El Racismo y las actitudes que alimentaba le ayudaba en su inseguridad o le producía aún mayor dolor? ¿Creía que el Racismo empleaba la táctica del divide y vencerás para llenar de inseguridad y de alienación la vida de los jóvenes? ¿De qué estereotipos se servía para llevar a cabo su sucio trabajo?

Las preguntas de este tipo invitan a reflexionar sobre los efectos personales que las actitudes basadas en prejuicios producen en el joven y le incitan a identificar aquellas obligaciones relacionales problemáticas que sostienen a esas actitudes. En vez de predicar sobre lo correcto y lo incorrecto, podemos exteriorizar los efectos y el funcionamiento de los «ismos», para que se pueda ver con mayor claridad el sufrimiento personal y la alienación social que favorecen.

## EL LENGUAJE DE LA EXTERIORIZACIÓN

*¿Cómo hacen a una persona las palabras?*

Pasamos ahora a analizar los efectos de la gramática y de la metáfora en el relato terapéutico. Las conversaciones exteriorizadoras se dirigen mediante una gramática exteriorizadora. Para tener la experiencia de escuchar los efectos de esta gramática, leamos en primer lugar la descripción que los padres de Samuel hacían de éste y después consideremos las preguntas que siguen:<sup>4</sup>

*Samuel es muy egocéntrico. No tiene paciencia. Cuando no puede conseguir lo que quiere, y en el momento que lo quiere, le da un ataque.*

¿Qué siente el lector al leer esto? ¿Qué le dice de Samuel esta descripción? ¿Qué le dice sobre sus padres? ¿Qué le dice sobre la razón de que sus padres le hayan traído en busca de ayuda? ¿Qué indica respecto a la posibilidad de ayudar a Samuel y a su familia? ¿Quién debería proporcionar esta ayuda?

Leamos la siguiente descripción que Samuel hace de sí mismo y consideremos las preguntas que siguen:

*Odio la escuela. Todo lo que quieren que haga es aburrido. Prefiero jugar con mis juegos. No les gusto al profesor ni a los otros niños, porque no quiero simular que tengo interés. Si se ponen chulos conmigo, yo me pongo chulo con ellos.*

¿Qué siente el lector al leer esto? ¿Qué le dice de Samuel esta descripción? ¿Qué le dice sobre su experiencia escolar? ¿Qué añade a la descripción de sus padres o qué elimina? ¿Qué le parecería al lector tener que ayudar a Samuel? ¿Qué estrategias de tratamiento sugieren esas palabras? ¿Quién las debe aplicar?

4. Véase Roth y Epston (1996a, págs. 153-154) para un ejercicio de formación que ofrece «una introducción vívida y convincente al poder transformador de la participación en conversaciones exteriorizadoras de problemas».

Leamos el siguiente diagnóstico de Samuel realizado por el terapeuta y consideremos las preguntas que siguen:

*Samuel tiene una amplitud de atención abreviada. Habría que examinarle de nuevo por un posible trastorno de hiperactividad y déficit de atención. Samuel no puede contener los nervios como cabría esperar por la edad que tiene. Vuelve a una fase de desarrollo narcisista y fatua en situaciones sociales que exigen una cooperación adecuada a la edad.*

¿Qué opina el lector al leer esto? ¿Qué le dice de Samuel esta descripción? ¿Qué le dice sobre su carácter y su desarrollo? ¿Qué añade a la descripción de los padres o qué elimina? ¿Qué estrategias de tratamiento sugiere? ¿Quién las debe aplicar?

Por último, un relato exteriorizador, con algunas preguntas subsiguientes:

*¿Es Samuel el tipo de persona que sabe muy bien lo que quiere y espera? ¿El Genio y la Impaciencia consiguen lo mejor de él cuando percibe una injusticia o cuando los hechos no se desarrollan como en su vívida imaginación? ¿Ha interferido esto en su paz de espíritu? ¿Ha afectado a su fama entre los profesores y los otros chicos? ¿Qué tienen sus juegos que despierta su interés?*

¿Qué opina el lector al leer esto? ¿Qué le dice esta descripción sobre Samuel? ¿Qué le dice sobre su carácter y su desarrollo? ¿Qué añade a las descripciones de sus padres y del terapeuta, y qué elimina? ¿Qué tipo de estrategias de tratamiento sugiere? ¿Quién será un eficiente agente del cambio? ¿Samuel, sus padres, el terapeuta?

Cada una de las descripciones anteriores ofrece una perspectiva diferente para comprender a Samuel, y todas poseen un poder narrativo. No se pretende que las preguntas exteriorizadoras sustituyan la descripción que Samuel haga de sí mismo, la que hagan sus padres o el terapeuta, ni describir una doble «verdad» sobre Samuel. Por el contrario, invitan a considerar los efectos que el hecho de contemplar el problema desde diversas posiciones produce sobre el propio Samuel, sus padres y los «ayudadores» bienintencionados.

Por ejemplo, pensemos por un momento en la combinación de todas las diferentes descripciones para ver la situación de Samuel desde

perspectivas múltiples. Y a continuación eliminemos la descripción exteriorizadora. ¿Qué se ha perdido? ¿Qué se ha destacado? ¿Qué posibilidades surgen de la descripción exteriorizadora que sin ella no estén presentes? ¿Quién consigue la capacidad de introducir cambios en la vida de Samuel con esa descripción o sin ella?

### *Elaboración de las metáforas de persona-problema*

La decisión de separar los problemas de las identidades de las personas normalmente nos lleva a un viaje conversacional mediante varias metáforas de exteriorización; a medida que emergen diferentes características y efectos de la relación entre la persona y el problema, se les da un nombre y se discuten de forma reflexiva.

Las metáforas que describen una relación entre la persona y el problema se escogen o se elaboran con el niño o la familia, empleando para ello el propio lenguaje de éstos siempre que sea posible. Al intentar dar un nombre al problema, generalmente preguntamos al niño o a la familia algo así: «Si tuviéramos que dar un nombre a este problema del que estamos hablando, ¿cómo le podríamos llamar?». A veces el nombre se le ocurre a alguien enseguida. Si el niño o la familia tienen dificultades para pensar en alguna metáfora adecuada, les podemos ofrecer algunas que otras familias hayan encontrado. Podemos preguntar: «¿Quieren oír algunas formas de describir su relación con el problema que otros chicos y familias han empleado, o prefieren seguir pensando?».

Para evitar imponer nuestras preferencias respecto a las metáforas y las relaciones que implican, comprobamos detenidamente con el niño y la familia: «¿Te va bien esta forma de hablar del asunto?». «De no ser así, ¿hay alguna otra descripción más adecuada a la que pudiéramos recurrir?» «¿Qué es lo que mejor te va?» «¿Si este nombre que damos al problema resulta frío, cómo podríamos mejorarlo?» «¿Si esta metáfora se acerca mucho a lo que quieres decir, ¿qué te recordaría de forma bien definida?»

Los problemas se presentan revestidos de muchas formas y modos, y hay muchas maneras de trabajar o, mejor, de jugar con ellos. Algunos problemas se pueden retratar como personajes, a otros se les puede nombrar compañeros de parejas dinámicas, de otros se puede con-

siderar que cambian el asunto o poseen alguna otra implicación en el problema. Empezaremos por centrarnos en algunas exteriorizaciones relativamente directas.

La mamá y el papá de Melanie la llevaron a ver a Dean porque les preocupaban la «permanente amargura» y los «malhumores» de la niña. Siempre que se le preguntaba algo a Melanie, por amable que se fuera al hacerlo, ella siempre miraba hacia otra parte. Dean adivinó que tenía vergüenza, tal vez porque la niña suponía que pensaban que el problema era culpa exclusiva suya. Dean preguntó a los padres qué les parecía que pensaría su hija si hablaban de «los Gruñones». A medida que avanzaba la conversación hablando de esta forma, Melanie empezó a participar. En vez de responder siempre «No sé», se puso a hablar de cómo los Gruñones habían «estropeado» su alegría y sus amistades.

La disposición de Melanie a hablar de los Gruñones será útil para desvelar las situaciones en que se apoyan; quizás estén relacionados con la pena o la depresión, tal vez se encuentren en el entorno exterior de la niña (malos tratos o algo de la escuela que le molesta), o en las relaciones (tensiones con los compañeros o en casa), o en los estereotipos socioculturales interiorizados que favorecen la poca autoestima de las niñas.

Un problema como el del enfado del niño puede invitar a una exteriorización relativamente sencilla. ¿Pero, y si el niño vive en una situación crónica de amargos trámites de divorcio y tiene razones legítimas para estar enfadado? Es posible que la familia se encuentre en la difícil situación del paro, y las consiguientes presiones económicas sean motivo de su división. En circunstancias así, una exteriorización simple como «librarse del Genio» descalifica la experiencia que el niño tiene de la angustia de la familia y nos lleva por mal camino. El hecho de incluir a la familia en la terapia nos recuerda que debemos abordar el contexto del sufrimiento de todos.

Es necesario nombrar el contexto social e incorporarlo en una conversación exteriorizadora desde el punto de vista de analizar, por ejemplo, los «efectos del paro» en cada una de las personas de la familia. Se puede hablar de la «belicosidad», la «tensión» o la «intimidad rota» a la luz de la situación económica con la que se enfrentan. Se pueden identificar y nombrar las condiciones económicas que los

separan, las costumbres culturales que favorecen su devaluación y los consiguientes sentimientos de humillación. Se pueden compartir con la familia los datos demográficos que demuestran una mayor incidencia del divorcio y de la desintegración familiar en estas situaciones. Simultáneamente podemos analizar, por un lado, de qué manera los sentimientos de enojo y de impotencia ayudan al niño a sobrevivir emocionalmente y, por otro lado, cómo no cumplen con este propósito.

### *Las metáforas interaccionales*

Algunos problemas se pueden describir metafóricamente como algo que ocupa un espacio entre las personas. No sólo se exteriorizan los problemas que se interponen entre las personas, sino que también se puede exteriorizar la relación. Así, el problema «Peleas» se puede discutir, por ejemplo, desde el punto de vista de sus efectos sobre la relación entre madre e hija, como en el caso siguiente.

Delia, una madre separada de su compañero, acudió a la terapia para su hija April, de diez años, porque, como ella decía, la niña «parece que últimamente me odia». April respondía a su madre de forma feroz. No dejaba de amenazarla con irse a vivir con su padre. Delia se lamentaba de que la comunicación con April se hubiese deteriorado tanto, y se sentía tan enfadada y cansada por la tensión que se preguntaba si deseaba seguir viviendo con su hija.

Puesto que Delia y April no habían ofrecido espontáneamente una metáfora para describir lo que ocurría entre ellas, Jenny presentó algunas que otras familias utilizaban, entre ellas la de «la Incomunicación», «el muro del dolor», «el abismo», «la historia de resentimientos no resueltos», «la dinámica de rechazo», «los empujones». April se quedó pensando un momento y escogió «el muro» para describir lo que ocurría entre ella y su madre. Delia aceptó el nombre. Tanto April como Delia encontraron relativamente fácil responder a las preguntas de Jenny sobre los efectos que «el muro» producía en la relación entre madre e hija. Señalaron algunos de los ladrillos del «muro», por ejemplo «la tensión que provoca la nueva amiga de papá», el «sentimiento de rechazo» de Delia y su «miedo de ser una madre sola».

Se puso de manifiesto la escalada de dolor y de rechazo debida a la falta de comunicación sobre dónde iba a vivir April. Ésta fue capaz de

reconocer que «el muro» le hacía daño y que deseaba que la relación con su madre pudiera «volver a ser como antes». Una y otra lloraron juntas y dijeron que necesitaban superar los sentimientos de rechazo. «El muro» no tardó mucho en desmoronarse. El cariño que «el muro» había oscurecido volvió al lugar que le correspondía, en el centro de su relación como madre e hija.

### *La exteriorización dual*

Las exteriorizaciones simples de este tipo suelen ser efectivas y concisas. Sin embargo, es importante no limitarse a encontrar una exteriorización que resuma el problema. Muchas veces la familia se enfrenta con múltiples problemas complejos. Es mejor ser flexibles y estar preparados para exteriorizar las diversas situaciones problemáticas que surgen en el curso de la conversación.

Una costumbre que nos ha sido muy útil es la de analizar los círculos viciosos con las familias y buscar y apoyar círculos más virtuosos. En el ejemplo siguiente, se utiliza una exteriorización dual compleja de un círculo vicioso para analizar una forma de relación dolorosa entre dos hermanos adolescentes.

Lauren, de catorce años, estaba tan indignada con su hermano menor, John, de doce años, que era incapaz de decir nada bueno sobre él. John estaba desesperado y procuraba mantenerse lo más alejado posible de ella, con el fin de salvar su autorrespeto. La negatividad de Lauren y el retraimiento silencioso de John dominaban cualquier interacción. Esta forma de relacionarse sentó la base de su «incapacidad para entenderse». Desde su lado de la relación, Lauren consideraba que John «se comporta como un niño», mientras que John la tenía por «mala».

Cuando Dean inició una conversación exteriorizadora preguntándole a Lauren por «la negatividad», la niña le dijo, para sorpresa de Dean: «No puedo enfadarme abiertamente con John». Al preguntarle Dean la razón, ella respondió que, si lo hacía, su hermano «esconde la cabeza». Se sentía frustrada porque no podía ofrecer a su hermano retroalimentación alguna sobre sus necesidades o sus preocupaciones en la relación. Debido a estas decepcionantes limitaciones, la niña seguía con su «negatividad», aunque, decía, no pretendía ser mala con su hermano.

Cuando Dean preguntó por el tema de «esconder la cabeza», John supo aceptar que «tan pronto como abre la boca, escondo la cabeza». De esta forma, las peleas solían empezar antes de que el niño oyera lo que su hermana quería decirle. Admitieron arrepentidos que esas peleas destrozaban la relación entre hermano y hermana que tanto habían apreciado antes de llegar a la adolescencia. Ambos se sentían tristes y amargados por lo que les ocurría.

Cuando la negatividad de Lauren y la actitud huidiza de John se exteriorizaron, los niños pudieron alejarse del embrollo emocional y reflexionar sobre cómo la «negatividad» y «esconder la cabeza» se unían para potenciar el ciclo vicioso de la amargura que dominaba su relación. Esto les permitió recordar épocas de relativa cordialidad. Los recuerdos de una relación de apoyo mutuo les animó a romper el círculo vicioso para restablecer el virtuoso. Quizá, señaló Dean con un guiño, excavarán juntos un agujero, no para esconder la cabeza, sino para enterrar la negatividad.

### *Las metáforas de la relación*

En los inicios de la terapia narrativa, las metáforas empleadas para abordar los problemas solían ser de carácter competitivo o agresivo. Tendían a reflejar la idea de desterrar un problema de la vida de la persona; por ejemplo, solíamos hablar de «luchar contra», «echar», «vencer» o «derrotar» un problema. Hoy creemos que estas metáforas agresivas, de «poder sobre el problema» se deben revisar, porque se basan en tendencias a la dominación, la competición y la agresividad en las relaciones sociales, e incluso las pueden favorecer. Es posible también que, por su torpeza, frenen un planteamiento más suave y lúdico (Freeman y Lobovits, 1993; Roth y Epston, 1996a).

Como alternativa a las metáforas de lucha por el poder, hemos analizado metáforas de «poder en relación con el problema». Se puede escoger una metáfora que describa una relación en curso con un problema, en vez de otra que describa el esfuerzo por vencerlo o apartarlo. Es importante consultar a los miembros de la familia qué metáforas prefieren, ya que éstas están enraizadas en la cultura y el género. Por ejemplo, cuando Karl Tomm (Tomm, Suzuki y Suzuki, 1990) presentaba la idea de la exteriorización en Japón, sus colegas japoneses le ex-

plicaron que las metáforas de confrontación y lucha eran contradictorias con «la orientación japonesa fundamental de compromiso y coexistencia con los problemas» (pág. 104).

Es posible que debamos aprender a avenirnos con determinadas emociones y circunstancias de la vida, más que suponer que nos podemos librar de ellas de forma definitiva. Quizá sea más útil pensar en ponernos en armonía con un trastorno bipolar o en equilibrarlo, y no en procurar eliminarlo. Si una persona está deprimida, la conversación exteriorizadora es útil para considerar qué «alimenta» o apoya la depresión y qué se puede hacer al respecto. Como dice Christian Beels (en Cowley, 1995, pág. 74):

La cuestión es cómo desea afrontar uno las experiencias en las que se encuentra metido. ¿Qué tipo de relación va a tener con la depresión? ¿Qué le ha resultado eficaz? No es una situación disyuntiva, en la que uno se cura o fracasa.

Decir a los niños que pueden eliminar para siempre emociones como las del enfado o el miedo ¿no significa disponerles al desengaño? Como médicos nos ocupamos de cómo las personas interpretan las situaciones que afrontan y de cómo estas interpretaciones configuran la experiencia. Los seres humanos tenemos una capacidad inmensa para reflexionar y decidir, por esto podemos crear una relación consciente con nuestra herencia evolutiva (Freeman, 1979, Wilson, 1993). Por ejemplo, podemos analizar detalladamente con los niños la compleja relación que tienen con el miedo, desde el punto de vista de la posibilidad que tiene de ser a la vez problemático y adaptable. Podríamos preguntar: «¿En qué momentos el Miedo es tu amigo y te hace algún favor? ¿Y cuándo es el enemigo que te domina y te causa algún perjuicio?».

Hay ciertos trastornos de base biológica, como el autismo, que hoy en general no cuentan con un tratamiento que se aproxime a una «cura». Pero esto no significa que la relación de la familia con la enfermedad no pueda variar y cambiar desde la perspectiva del significado que le otorgan y de cómo la abordan. Es posible que un niño no pueda librarse de un eccema o del asma, sin embargo, son situaciones que se pueden manejar y llegar a un control más consciente de sus per-

versos efectos negativos. Por ejemplo, un niño de nueve años padecía un extraño trastorno cutáneo genético que obligaba a sus padres y a otras personas a vendarle las heridas todos los días. La preocupación por el problema era tan omnipresente que se había extendido hasta el último rincón de sus vidas; el vendaje consumía seis horas diarias, y la familia era incapaz de hablar de otra cosa. El niño y sus padres llegaron al acuerdo de que su atención y sus preocupaciones por el problema se restringieran a una «habitación de vendaje» especial en la que «residía» el problema. Convinieron en reducir a sus cuarteles toda conversación sobre el problema y cualquier tratamiento. La familia estaba de nuevo en posesión del resto de sus vidas. De este modo, según decían, la piel del niño mejoró en un 80 %.

Cuando buscamos una metáfora adecuada, empezamos reflexionando de forma abierta con el niño o la familia sobre la mejor descripción de la relación con el problema. ¿El problema les «ata», les tiene «encerrados», les «engaña» o les «limita»? Describir el problema es un proceso de colaboración, una parte de la diversión que proporciona el juego con las palabras y los símbolos.

Con los niños suele ser útil y divertido personificar el problema y considerarlo un personaje, a veces incluso un monstruo. Hasta se puede dar vida a un personaje amorfo si se le da un nombre, se le localiza en el espacio, etc., de manera que resulte a la vez fantástico y concreto (Figura 3.2). Hay que señalar en este punto que a los principiantes les tienta convertir cualquier problema en un monstruo. A veces con los monstruos le sale a uno el tiro por la culata. Pueden ser imágenes abrumadoras, que acaban por intimidar e incluso asustar al niño. También pueden provocar que el terapeuta haga una simplificación excesiva de la experiencia de la familia.

Se puede crear un sinfín de metáforas distintas, en función de la naturaleza del problema y de la relación preferida de la familia con él (Roth y Epston, 1996a). Unos problemas invitan a que se les considere con humor inteligente, otros merecen que se acabe con ellos, que se les aparte o elimine de la vida de la persona.

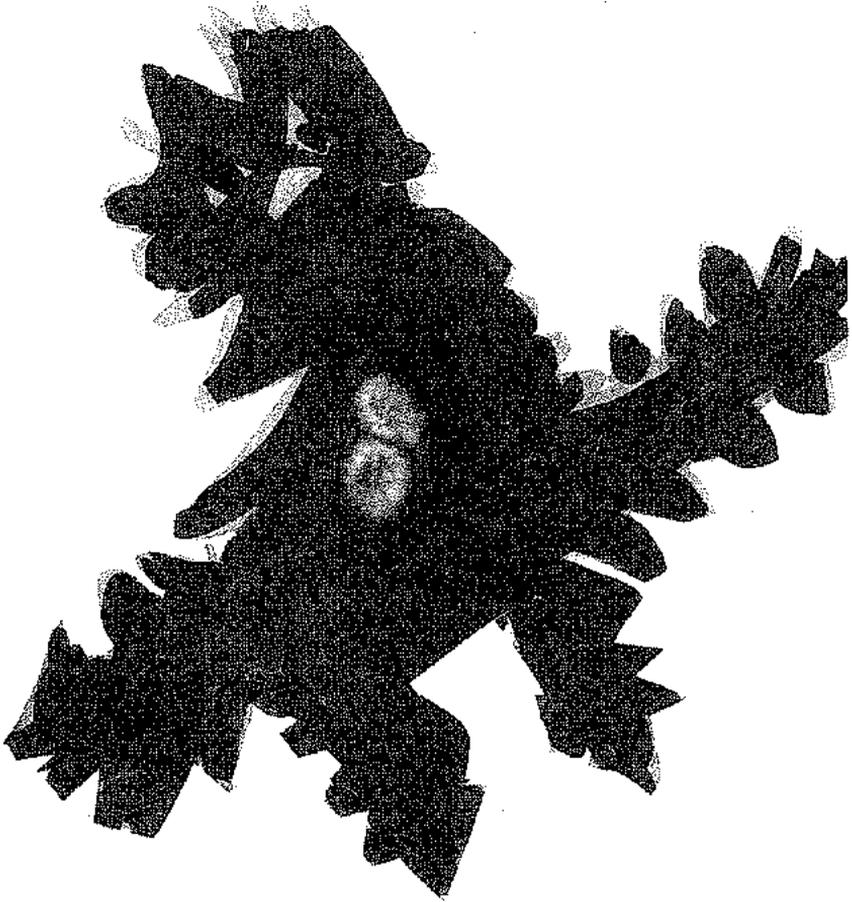


FIGURA 3.2 «Malos sentimientos» exteriorizados

Un criterio útil es que la relación metafórica concuerde con el grado de opresión del problema. Algunos problemas particularmente opresivos, como la anorexia nerviosa, exigen un enfoque combativo, en el que el problema queda catalogado y convertido en enemigo. Por ejemplo, imaginemos el departamento de orientación de un hospital, donde el terapeuta, David, está reunido con una joven de dieciséis años escaúlida y al borde de la muerte. En vez de intentar convencerla de que no debe arrancarse el gotero, David lee el material de la Liga Antia-

norexia que la chica lleva consigo,<sup>5</sup> en el que diversas mujeres hablan de su resistencia y su lucha contra la anorexia. Después pasa a hacerle preguntas como las siguientes:

«Kirsten, ¿cuando me hablas, eres tú quien hablas o es la Anorexia quien habla por ti? Si la Anorexia empieza a hablar por ti o no deja que hables por ti misma ¿pensarías que te están amordazando? Por decirlo de algún modo, ¿es que la Anorexia habla para que te castigues y te tortures? ¿Por qué crees que esta Anorexia te ha prohibido vivir, ser libre, independiente y feliz? ¿De qué te acusa? ¿Se te dio oportunidad de defenderte? ¿Crees que en tu caso se hace justicia?»<sup>6</sup>

De otros problemas uno se puede hacer amigo, los puede domar o emplearlos para mejores propósitos. Por ejemplo, el Genio se puede domar de forma divertida sin esperar que el niño nunca se vuelva a enfadar. El pequeño quizá prefiera «darle la espalda al problema», «engañarlo», «domarlo», «derrocarlo», «aplacarlo», «podar las ramas muertas, sanear el árbol», en vez de «plantarle cara» (véase Figuras 3.3 y 3.4), «responderle», «desencadenar una revolución contra él», «mandarlo a la cárcel», «tenderle una trampa», «expulsarlo», «usar mi imaginación para "metamorfosarlo"», «mandarlo al espacio exterior» o decirle «vete por ahí». Por ejemplo, las metáforas relacionadas con prácticas espirituales pueden venir bien, como la de «levantarse o imponerse», «olvidarse» o «ser equilibrado» con el problema. También podemos hablar de «apartarse» del problema exteriorizado o de «buscarle otras alternativas».

Las ideas del ciclo vital también pueden ser una fuente de recursos; considérese «concluir una fase e iniciar otra» o «asumir este paso». Con niños más pequeños, las metáforas de «estar listos para cambiar» basadas en signos de madurez pueden ser particularmente útiles. Con este grupo de edad, también empleamos la idea de «te haces mayor» y no permites que el problema «te haga pequeño». También podemos preguntar: «¿Te has hecho mayor por dentro mientras el problema se hacía pequeño?».

Cuando las personas piensan que el problema forma «parte de» ellas o se niegan a participar en su exteriorización, hablamos de «cómo

5. Véase Madigan y Epston, 1995.

6. Véase Epston, White y «Ben», 1995; Zimmerman y Dickerson, 1994.

conseguir que esta parte se ponga del lado de lo que quieres para ti mismo» o de «separar cualquier parte útil del problema que quieras conservar de las partes que quieras tirar», o incluso de «cómo hacerse amigo de esa parte».

Before



FIGURA 3.3 (Antes) Jenna carga con la Preocupación



FIGURA 3.4 (Después) «Sacar la lengua» a la Preocupación

Evidentemente, una persona puede cambiar de parecer a medida que las cosas avanzan. Del mismo modo que la relación con el problema cambia con el tiempo, también puede hacerlo la metáfora. Por ejemplo, una persona puede aprender a enfrentarse a una «crítica»

autoritaria (interiorizada), recuperar el autorrespeto, para después descubrir que la crítica tiene algo razonable que ofrecer cuando el autorrespeto la hace «soportable». Con una metáfora de este tipo, entran en juego las consideraciones de género. Para las jóvenes, por ejemplo, es probable que la relación con una crítica interiorizada o con la duda sobre una misma tenga sus raíces en normas de género que en cierta forma obligan al autocontrol.

#### RESUMEN

La conversación exteriorizadora sirve para que las relaciones entre el problema y la persona se puedan revisar. Esta práctica mejora nuestra capacidad de ofrecer un espacio seguro donde criticar todo lo que se da por supuesto y que nos impide, a nosotros y a nuestros clientes, vivir la vida que deseamos (Parker, 1995). Animamos al lector a que experimente las ideas que aquí presentamos con espíritu alegre, desenfadado e integrador. Al mismo tiempo, advertimos de que estas ideas no se deben considerar exclusivamente como técnicas terapéuticas, carentes de las responsabilidades socioculturales que hemos descrito.

## CAPÍTULO 4

### LOS PADRES EN LA TERAPIA FAMILIAR INTEGRADORA DEL NIÑO

En la terapia familiar, tanto los niños como sus cuidadores<sup>1</sup> tienen unas relaciones con el problema en cuestión. Este capítulo trata de la participación de los padres en la terapia familiar narrativa centrada en el niño. Presentamos a consideración tres perspectivas paralelas: (1) los roles que asumen los padres cuando participan en planteamientos lúdicos centrados en la relación que el niño tiene con el problema; (2) la influencia mutua de padres e hijos, y en especial la importante influencia que los hijos ejercen sobre sus padres, unos auténticos retos que el terapeuta puede contribuir a nombrar y a soportar; y (3) los efectos que los estereotipos y las expectativas socioculturales producen sobre las autopercepciones y las acciones de los padres. Por último, exponemos un enfoque específico de los problemas con la comida de los niños más pequeños, que ilustra cómo abordar las preocupaciones de los padres y las cuestiones socioculturales, al tiempo que éstos se unen a su hijo en una resolución lúdica del problema.

Las reuniones que tenemos con padres e hijos no tienen ningún esquema fijo. Las consultas frecuentes con la familia nos orientan a la hora de decidir qué familiares u otras personas interesadas deben asistir a las diferentes sesiones.<sup>2</sup> Además, a lo largo de la terapia familiar

1. Cuando hablamos de *padres* se puede entender, donde corresponda, abuelos, padres adoptivos u otras personas que sean los máximos responsables del niño. Cuando hablamos de *familia* entendemos que la familia puede estar formada por hijos con padres solos, parejas del mismo sexo o padres separados, además de grupos familiares más amplios.

2. Creemos que a veces conviene ver al niño solo y solemos respetar el deseo de las familias cuando nos lo piden. Aunque no hay normas fijas, preguntamos a la familia qué interés tiene en la terapia individual del niño y lo hablamos con ella.

Hemos descubierto que cuando un niño se recupera de un trauma y se encuentra en un entorno seguro y sólido, puede ser útil trabajar con él de forma individual. Por

se pregunta a los familiares en qué desean centrarse. La terapia familiar es compleja; en ella convergen diferentes individuos y diversas corrientes de preocupaciones acerca de determinados problemas, se separan y vuelven a juntarse. Por ejemplo, en la historia de Ben que exponíamos en el capítulo 1, la preocupación de sus padres por su interacción con el personal del hospital se abordó mientras Ben conseguía controlar su problema de los vómitos con la ayuda de su perrito, Renée. En el capítulo 11 hablamos de un niño que se convirtió en Domador del Genio y propició que sus padres renunciaran a lo que ellos llamaban «historias multigeneracionales de enfurecimiento» como una forma de vida familiar y que analizaran la exaltación de la violencia en los medios de comunicación y se opusieran a ella.

Es comprensible que algunos problemas les resulten muy pesados a los padres. Hay que escuchar y tratar sus propias historias de dolor y de lucha mientras las dificultades del hijo se abordan a su nivel. Por ejemplo, en la historia de Tony y su familia (capítulo 14), su madre y su abuela hablan de las dificultades de criar a un chico afroamericano en una sociedad injusta, mientras se ayuda a Tony a escapar de su Problema. En otro ejemplo (capítulo 11) una pareja afronta las dificultades económicas mientras su hijo, Evan, adopta una postura en contra de las peleas familiares.

#### LA PARTICIPACIÓN DE LOS PADRES EN LOS PLANTEAMIENTOS LÚDICOS

Muchos de los problemas que las familias traen a la terapia se centran en el hijo, por ejemplo cuestiones escolares, miedos, problemas de incontinencia en la cama o alguna enfermedad física, como el asma. Muchas historias de casos de este libro presentan a un niño o a varios niños que desempeñan un papel esencial en la resolución del proble-

---

otro lado, cuando ha existido abuso sexual, Margaret Roberts (1993) defiende de forma convincente, en su artículo «Don't Leave Mother in the Waiting Room» («No dejemos a la madre en la sala de espera»), las sesiones conjuntas con la madre y el hijo, en las que se reafirma la íntima relación que les une (y que el delincuente ha trastornado), al mismo tiempo que se pone de manifiesto el rol del delincuente.

ma, mientras sus padres participan en el empeño de múltiples formas.

A los padres les es especialmente gratificante ver que su hijo aplica sus conocimientos y sus habilidades al problema. No se limitan a contemplar el ingenio de sus hijos, sino que captan el espíritu y participan activamente. Muchas veces disfrutan de verse inmersos en la terapia y de contribuir a que la comunicación sea más desenfadada.

Los padres pueden asumir muchos roles en la terapia:

- Participan con el niño en tormentas de ideas y de soluciones (por ejemplo, Marina y Robert que mandan a Zoe a la escuela con el bolsillo lleno de besos para la inquietud que le produce separarse de sus padres, en el capítulo 8).
- Pueden actuar de conspiradores con su hijo, espiando o enfrentándose al problema (por ejemplo, Paul recibe el apoyo de su familia cuando trata de burlar a la Caca Taimada, en el capítulo 5).
- Asimismo, a veces la familia actúa metafóricamente como equipo, con el problema en un bando y la familia en el otro. Cada miembro de la familia hace su aportación al tratamiento del problema.
- Los padres añaden significados que contribuyen en los relatos del niño a medida que surgen en el juego o en la conversación (por ejemplo la madre de Jason, en el capítulo 15, que mira la bandeja de arena de su hijo y contribuye en los significados simbólicos del niño).
- Pueden participar en un ritual, un juego o un «rito de paso» (por ejemplo la operación de *bypass* de este capítulo, la fiesta de la honradez del capítulo 7, o la incursión como vigilante de Jonathon en el capítulo 13).
- Proporcionan detalles y ejemplos que desarrollan relatos prometedores o excepciones a historias saturadas del problema (por ejemplo, informan de casos de éxitos pasados ante el problema o una lista de lo que el niño ha conseguido a lo largo de la semana).
- Forman un público que escucha la nueva historia del niño, corroboran que la conducta de éste ha cambiado y celebran con él este cambio (por ejemplo, los padres de Zoe, en el capítulo 8, forman un equipo de marionetas reflexivo que discurre sobre la historia del cambio de la niña).

### LA DESESPERACIÓN PUEDE SER CONTAGIOSA

Muchas veces los padres nos dicen que cuando llegan a la terapia están desesperados. Quizá la comunicación del hijo se haya caracterizado por las evasivas, la indolencia o la falta de decisión. Es posible que se haya provocado la indignación, la frustración o el abandono de los padres. Hemos observado que, mientras actuamos de terapeutas, nos sentimos tentados a enfadarnos con el padre o la madre que manifiesta una intensa frustración, escepticismo, desesperación o impotencia, o a distanciarnos de ellos. Sin embargo, pensamos que cuando aceptamos a los padres y sus sentimientos, tanto los buenos como los malos, los padres se entregan por completo y se producen revelaciones. Cuando no nos da miedo la intensa negatividad que acompaña a los problemas graves y no patologizamos a los cuidadores por ella, empiezan a surgir relatos de esperanza.

#### *Lyle y Shane*

Cuando Dean presenció a Lyle diciéndole con toda seriedad a Shane, su hijo adolescente que solía faltar mucho a clase: «Allá tú si eres una calamidad. ¿A mí qué me importa?», trató de vencer el miedo inicial de que el padre estuviera rechazando al joven. Apenas pudo mantener la compostura y la fe en que Lyle seguía preocupándose de su hijo. Al hacerlo empezó a oír el intenso desengaño que manifestaba ese padre. Lyle estaba desesperado por no haber transmitido a su hijo el deseo de que contara con unos estudios.

Cuando Dean oyó: «Es un indisciplinado. Ha abandonado la escuela. Sólo le preocupaban los que él llama amigos, que tampoco hacen nada», se acercó al dolor y la frustración de Lyle para ayudarle a articular sus preocupaciones. Descubrió que ese padre sólo tenía una forma de interpretar los obstáculos que Shane debía superar para afrontar el Absentismo. Parecía que Shane había dejado de considerarse un alumno que pudiera triunfar en los estudios.

A partir de las afirmaciones de Lyle: «Nunca llegará a nada con su actitud. Cree que el mundo le debe algo. No ha tenido que sacrificarse de verdad para conseguir lo que tiene», Dean descubrió que el pa-

dre conocía bien a su hijo. Lyle sabía que el joven era una persona a la que estimulaban los retos pragmáticos. Comprendía que Shane encontrara estos retos en la calle con sus amigos, cuando no iba a clase. Sabía también que para su hijo los retos académicos que se le presentaban «no eran reales», y que quería dejar los estudios y ponerse a trabajar.

Dean también percibió la idea de Lyle sobre lo que podría ser una medida de cambio significativa para su hijo, cuando dijo: «Si esto es lo que piensas, lo menos que podrías hacer es decirle a la cara a tu profesor que no comprendes la importancia de lo que te enseñan, en vez de limitarte a no ir a clase. Cuando no entiendes algo, tienes que enfrentarte con las personas y decírselo, aunque tengas miedo de parecer un estúpido. Este problema no desaparecerá si abandonas los estudios. Lo mismo te puede ocurrir si te pones a trabajar».

Dean aprendió de Lyle una lección importante de paternidad, cuando éste al final de la sesión le dijo a su hijo: «Si el colegio no es el lugar en el que puedas aprender a defenderte y necesitas dejar los estudios y ponerte a trabajar para descubrir quién eres y cómo funciona el mundo, te apoyaré. Quiero que tengas la educación que yo no tuve, pero no parece que sea posible en estos momentos. No quiero que seas lo que no eres, pero sí quiero que seas todo lo que puedes ser».

Cuando Dean en vez de ocultarse, escuchaba el dolor de Lyle y le respetaba, llegó a apreciar toda la complejidad de la lucha que libraba ese padre. Valoró el deseo de Lyle de querer y aceptar a Shane tal como era, procurando, al mismo tiempo, no actuar en connivencia con el hijo para evitar el esfuerzo de llegar a ser «todo lo que puedes ser».

#### LA INFLUENCIA DE LOS HIJOS EN LOS PADRES EN LA TERAPIA FAMILIAR

A los terapeutas de familia les es mucho más fácil articular la influencia que los padres ejercen en los hijos que la de éstos en sus padres. Uno de los momentos más evidentes en que el niño puede ejercer una gran influencia es cuando algún problema lleva a la familia al terapeuta. Si se priva a los hijos de la terapia, se puede perder esta oportunidad de que cambien los padres. El terapeuta familiar se puede unir

a los padres para identificar las aspiraciones de éstos y ofrecer un foro para el cambio personal y de la familia.

Por ejemplo, Ray, Nicole y su hijo Kevin, de seis años, consiguieron recuperarse emocionalmente de un incidente racista, en el que tres chicos blancos de su escuela agredieron a Kevin y casi le provocaron la muerte por asfixia (Lobovits, Maisel y Freeman, 1995). En su aceptación de los retos con que se enfrentaban asumieron que «superar los prejuicios» era un posible legado familiar positivo, afirmaron su identidad cultural excepcional como afroamericanos en una situación escolar y terapéutica predominantemente de raza blanca, y aprovecharon la fuente de su espiritualidad para resistir y perseverar a pesar de los obstáculos. Huelga decir que es lamentable que esta familia tuviera que enfrentarse con un desafío así.

En otros casos de niños que han sido víctimas de malos tratos o han sido ellos quienes los han infligido, hemos visto que los padres se fijan el objetivo de acabar con sus propios modelos multigeneracionales, como la indignación violenta, el alcoholismo, el prejuicio o la rigidez de expectativas referentes a los roles de género.

Nos ha alentado mucho ver a padres dispuestos a tomar la misma «medicina» que recetan a sus hijos. Hemos visto a padres a quienes sus hijos han estimulado para que domaran su mal genio, se enfrentaran a sus propios miedos, o adquirieran mayor capacidad de influencia ante la enfermedad o la discapacidad.

A veces la familia nos pide que nos centremos en las dificultades de la comunicación familiar, como las disputas, el «pasotismo», las luchas por el poder, etc. Nos parece que las dificultades de comunicación entre padres e hijos mejoran cuando el hijo no sólo se convierte en partícipe activo del diálogo familiar sobre el problema en cuestión, sino que observa que en el foro de los intereses familiares se le reserva un buen sitio para sus preocupaciones. Como muy acertadamente dicen Chasin y White (1989, pág. 5): «Todos los niños aportan a la sesión no sólo un punto de vista particular, sino también unos modos de comunicación con una capacidad de evocación y contribución excepcional, cuyas características suelen ser la inmediatez, la espontaneidad y la franqueza reconfortante». Nosotros añadiríamos el humor, la risa y las oportunidades de crecimiento y cambio para los padres.

## EXPECTATIVAS SOCIALES DE LOS PADRES

Las estrategias de ayuda tradicionales pueden implicar que al niño se le aisle de sus padres en la terapia con el fin de remediar «una paternidad inadecuada» y proporcionar al niño experiencias «correctoras» o describir a los padres cómo es su hijo mediante las interpretaciones del especialista. Walters, Carter, Papp y Silverstein (1988) comentan que, en algunas teorías psicológicas y en la cultura en general, se suele considerar que los padres (en especial las madres) son los únicos responsables de los problemas emocionales de sus hijos. Como resultado de interiorizar estas convicciones generalizadas, muchos padres dicen que se sienten culpables cuando sus hijos sufren problemas que les hacen buscar la ayuda de un profesional. Nosotros tratamos de desvelar los efectos que produce la convicción de que los «malos padres» son la causa de los problemas de los hijos. Una vez que se exteriorizan, estas convicciones pueden ser objeto de comentario y de crítica. Esto reduce los efectos corrosivos de la culpa que desde fuera se atribuye a los padres, y de la que desde el interior se atribuyen ellos mismos.

Además, presumimos que la mayoría de los padres tiene en la mente y en el corazón los intereses de sus hijos. Creemos que los padres casi siempre tratan de hacer todo lo que pueden en situaciones difíciles, intentan ayudar a sus hijos y ser afectuosos con ellos. Procuramos pensar que, ante una situación parecida, quizá no supiéramos resolverla tan bien.<sup>3</sup>

Con ello no decimos ingenuamente que a veces los padres no hayan adoptado actitudes y comportamientos que no les hacen ningún favor, ni a ellos ni a sus hijos. Unas y otros se pueden exteriorizar, y se pueden analizar y revisar las relaciones que los padres tienen con ellos.

3. Como comenta Michael White (1993, pág. 312): «Pienso en la solidaridad que construyen los terapeutas que se niegan a distinguir con toda precisión entre sus vidas y las vidas de los demás, que se niegan a marginar a las personas que buscan ayuda; los terapeutas que están siempre dispuestos a considerar el hecho de que, si se encontraran en las circunstancias en las que se origina el contexto de los problemas de los demás, tal vez no fueran capaces de comportarse tan bien».

Si no abordamos específicamente los supuestos negativos que sobre los padres existen en la sociedad y en las teorías de la ayuda, es inevitable que sintamos las actitudes negativas hacia los padres y se las transmitamos.

Cuando nos preguntamos si los padres tienen una conducta negligente o de malos tratos, optamos por afrontar esos temas con ellos en una conversación exteriorizadora donde nuestras preocupaciones sean transparentes. La conducta problemática se exterioriza de manera que favorezca una discusión detallada y sincera. Por ejemplo, si la conducta de malos tratos de los padres es algo instrumental en los miedos o el mal genio del niño, se exteriorizan esos hábitos violentos y la base sociocultural en que se asientan. Las cuestiones de la responsabilidad personal y de convivencia con esos hábitos se convierten en objeto de comentario y de toma de decisiones (Jenkins, 1990).<sup>4</sup> Luego, por ejemplo, cuando se trata de hombres que maltratan, como dice White (1991/1992, pág. 39), estos hombres deben «implicarse en la identificación y la puesta en práctica de formas alternativas de entender la forma de ser de los hombres».

Las diferencias culturales también pueden influir en nuestra forma de percibir a los padres. No tiene sentido presumir que comprendemos completamente las diversas influencias socioculturales y económicas que conforman las actitudes y la conducta de los padres. Y esto es verdad sobre todo en el caso de la familia de clase o grupo cultural diferentes que acude a nosotros en busca de ayuda. Las familias tienen ya su propio mundo de ideas, emociones y comportamientos, basado en su historia y sus tradiciones exclusivas. Suponer que conocemos automáticamente qué es la paternidad «buena» y «mala» en una familia de cultura distinta a la nuestra revela una falta de respeto por ese mundo, y sus efectos pueden ser más dañinos que beneficiosos. Por consiguiente, los terapeutas que trabajan con familias de culturas diferentes deberían desarrollar prácticas que respeten las diferencias culturales y emitir unos juicios y tomar unas decisiones de los que se puedan responsabilizar ante los miembros de esos grupos culturales (Lobovits, Maisel y

4. Para un examen más detallado de los hombres que maltratan a sus compañeras y a sus hijos, véase la obra de Alan Jenkins (1990), *Invitations to Responsibility*, además de la entrevista a Michael White de McLean (1994) y Waldegrave (1990).

Freeman, 1995; Madigan, 1991; Tamasese y Waldegrave, 1993; Tapping, 1993; Waldegrave, 1990).

Hasta a la familia más afectuosa le pueden afectar los estereotipos que favorecen la idea de la culpa de los padres y les paralizan sus esfuerzos por mejorar las cosas. Es algo que puede provocar mucho desasosiego en los padres. Pese a las mejores intenciones de los cuidadores, la presencia de la culpabilidad, o tal vez de la ignorancia, puede ejercer una fuerte influencia y llevarles a participar sin darse cuenta en la vida del problema que afecta de forma adversa a su hijo. Nos referimos a que los padres se pueden encontrar en connivencia con un problema cuando las opciones de cambio se limitan a aquellas que están conformes con las expectativas y normas socioculturales que se les aplican. Por ejemplo, en el caso de padres cuyo hijo se niega a una alimentación adecuada, la norma de «buena» paternidad exige que los padres se preocupen cada vez más por lo que toma el niño y no cejen en la responsabilidad de cambiar sus hábitos alimentarios. Lamentablemente, cuanto más se atengan los padres a esta norma, menor oportunidad tendrá el niño del «problema con el comer» de reconocer el apetito, y más disminuirá su sentido de la responsabilidad de alimentarse solo.

En otros casos de participación inconsciente en la vida del problema, se produce un círculo vicioso con los adolescentes cuando los discursos sobre el «descontrol» de los chicos llevan a los padres a pensar que son malos padres si no ejercen un control progresivo, ante el cual la respuesta del adolescente es agudizar los problemas. Es previsible que este círculo vicioso cierre otros caminos, por ejemplo el de mantener la curiosidad, hablar con el joven sobre lo que piensa, sobre lo que le preocupa o interesa, y negociar soluciones más o menos factibles para todos.

Mediante las conversaciones exteriorizadoras, se revelan los aspectos de la relación entre los padres y el problema, incluidas las presiones para la conformidad. Por ejemplo, en las historias de casos que siguen se sonsacan para su examen algunas ideas a medida que se exterioriza el problema del comer: (a) los niños muy pequeños padecen un «trastorno» y por lo tanto no lo pueden solucionar solos; (b) hay que culpar a la debilidad de los padres (especialmente a la de la madre) por estos problemas alimentarios de la primera infancia; (c) los padres tienen la

responsabilidad de solucionar el problema; y (d) si no lo consiguen, se deben poner en manos, ellos mismos, su incapacidad y a su hijo, del «profesional que les ayude», que lo hará mejor que ellos.

La exteriorización del problema de su culpa o culpabilidad puede evitarles a los padres la silla eléctrica de su autoinculpación, liberar su creatividad y propiciar el cambio dentro de su exclusivo mundo de actitudes y conductas parentales (White, 1991/1992). Cuando así ocurre, los padres dejan de pensar que el problema nace en ellos o en las relaciones con el cónyuge o el hijo. Además, recuerdan que tienen expectativas para sus hijos, unos valores que transmitir y una identidad cultural que preservar, independientes del problema y sus exigencias. Es en estas esperanzas, en estos ideales y en estas tradiciones donde se nutren las cualidades y las habilidades de afirmación propia de los padres.

#### LA OPERACIÓN DE BYPASS: UNA FORMA DE PLANTEAR LOS PROBLEMAS PARA COMER DE LOS MÁS PEQUEÑOS

Una vez llegamos al final de nuestra incursión teórica, presentamos un exhaustivo ejemplo del planteamiento lúdico que Michael White y David Epston hacen de los problemas para comer de los niños más pequeños. Con él esperamos poner de manifiesto:

- cómo se exterioriza el contexto sociocultural tanto de la inculpación de los padres como del problema del niño;
- cómo el planteamiento lúdico actúa de «bypass» del problema y la inculpación de los padres y favorece la experimentación creativa de los niños y sus familias;
- cómo la participación involuntaria de los padres en la «vida» del problema se convierte en objeto de revisión y crítica, en un estilo no patologizador y con una actitud respetuosa hacia las mejores intenciones y esfuerzos de aquellos.

La siguiente descripción del planteamiento de «bypass» se basa en un manuscrito no publicado que Michael y David escribieron hace unos diez años. Nos preocupaba que su destino fuera el de acumular polvo para al final quedar olvidado en el túnel del tiempo. Sería una

lástima, porque se perderían algunas ideas que nos parecen de gran valor. Con el consentimiento de Michael, lo hemos desempolvado y lo hemos adaptado para este libro.

El planteamiento surgió de numerosos casos de familias que acudían a Michael y David porque sus hijos más pequeños tenían problemas para comer, problemas como el rechazo de los alimentos o una nutrición inadecuada. Cuando llegaban a la consulta de Michael y David, esos problemas alimentarios habían sobrevivido a diversas intervenciones de profesionales y a remedios tradicionales.

Los padres contaban historias de (a) un reflujo continuo y trastornos gástricos; (b) enfermedades infantiles o medicamentos que habían eliminado el apetito; y (c) disminución de la cantidad de alimentos y de peso. En todas las consultas iniciales con estas familias, se descubrió que existía una historia de esfuerzos por tratar el problema mediante intentos médicos y prácticas conductistas o psicológicas. Pese a todo, los problemas con la comida no sólo persistían sino que también habían empeorado con el tiempo.

Aunque los problemas alimentarios se presentaban de múltiples formas, David y Michael reconocían algunas características comunes en sus historias. Observaron que los familiares, concretamente los padres, estaban metidos en todo tipo de medidas para tratar de conseguir que su hijo aceptara los alimentos. Por lo general, los padres habían interiorizado unos sólidos supuestos culturales y expectativas sociales que les hacían atribuirse la culpa a sí mismos. Creían, a veces en secreto, que el problema con las comidas de su hijo reflejaba su incapacidad y su fracaso como padres, lo cual era motivo de un fuerte sentimiento de culpa. Los niños que eran objeto de estos esfuerzos por «ayudar» tenían escasa, o ninguna, sensación de ser agentes que pudieran actuar eficazmente en relación con lo que afectaba a su vida.

Esta ardua entrega de los padres a medidas para tratar de alimentar a sus hijos es totalmente comprensible. Cuando la alimentación de los hijos es mínima y es motivo de sufrimiento para los padres, éstos asumen una responsabilidad cada vez mayor en sus esfuerzos por modificar esa nutrición. Sin embargo, como resultado de este proceso, los niños a menudo experimentan menos competencia para reconocer su propio apetito y asumen menos responsabilidad de satisfacerlo, con lo que progresivamente pierden la capacidad de ocuparse de sus necesi-

dades nutritivas. David y Michael pensaron que estos procesos se veían reforzados por un círculo vicioso de índole sociocultural que obliga a toda la familia a participar de forma involuntaria en la «vida» del problema, y les ata a un ciclo repetitivo y que provoca la propia derrota. Los verdaderos efectos de todo ello en todas las personas implicadas son la autoinculpación, la desesperación y el agotamiento.

Cuando estos padres llegaban a una situación lo bastante desesperada, todos acudían a la consulta de los profesionales de la salud a exponerles su fracaso con el problema de la alimentación de sus hijos. Aunque cuando llegaban a este punto muchos se sentían avergonzados como padres, era algo que solía pasar desapercibido y por consiguiente no se trataba. El resultado para los padres era un sentimiento de que se les «juzgaba carentes de habilidad», aunque no fuera ésta la intención de los profesionales de la salud a quienes acudían en primer lugar (a algunos de esos padres les habían patologizado de forma explícita y contundente en sus interacciones con los profesionales de la «salud mental», que habían dado unas explicaciones exóticas de la responsabilidad de los padres por la etiología del problema alimentario, con lo que confirmaban los peores temores de éstos). Como respuesta a este sentimiento de vergüenza, y a las expectativas y exhortaciones explícitas de vecinos, amigos y parientes, muchos de esos padres habían perdido el contacto con los éxitos que también había en sus propias historias y se habían alejado considerablemente de sus redes sociales.

Al reunirse con estas familias y examinar las diversas fuerzas en liza aliadas con el mantenimiento de los problemas alimentarios y con la construcción de historias de fracaso como padres, Michael y David se encontraron con padres y niños entusiasmados por adentrarse en una solución novedosa. Como respuesta, y con el estímulo de esos padres y niños, Michael y David desarrollaron un planteamiento de los problemas alimentarios al que llaman operación de *bypass*.

### *Moratoria en la culpabilidad*

El planteamiento del *bypass* se inicia con una moratoria. Es importante que el terapeuta fomente una moratoria en la culpabilidad y la autoinculpación que sirva de alivio a los padres, en especial a las

madres. De este modo los padres se liberan de una carga que les puede paralizar y les dispone a entregarse y participar en la exploración de nuevos enfoques para la resolución de los problemas de comida de sus hijos. David y Michael han desarrollado múltiples formas de iniciar esta moratoria.

Una de ellas es prever el sentimiento de culpa de los miembros de la familia o adelantarse a él mediante una serie de preguntas generales aparentemente impertinentes basadas en la información recogida de otras familias. Los principios rectores de estas preguntas se presentan en un prólogo. El terapeuta puede empezar: «He participado en muchas consultas acerca de problemas alimentarios como el de ustedes, de ahí que haya recogido de sus predecesores una amplia variedad de autoacusaciones. ¿Me pueden decir con cuáles se identifican ustedes, si es que lo hacen con alguna? Por favor, escuchen con atención para poder determinar cuáles son las que se ajustan a su experiencia. También me interesa averiguar cuáles han conseguido evitar y si podrían añadir a esta lista algunas autoacusaciones propias, que pudieran aumentar la colección de forma útil». A continuación, el terapeuta repasa la lista. Por ejemplo:

- «¿Se han acusado ustedes de dar de mamar al niño durante demasiado tiempo?»
- «¿Se han acusado ustedes de no dar de mamar al niño el tiempo suficiente?»
- «¿Se han acusado ustedes de tener a su hijo demasiado pronto?»
- «¿Se han acusado ustedes de tener a su hijo demasiado tarde?»
- «¿Se han acusado ustedes de preocuparse demasiado por su hijo?»
- «¿Se han acusado ustedes de no haberse preocupado lo suficiente por su hijo?»
- «¿Se han acusado ustedes de contribuir a este problema alimentario con sus sentimientos encontrados?»
- «¿Se han acusado ustedes de contribuir a este problema alimentario con su falta de sentimientos encontrados y con su aceptación incondicional de su hijo?»
- «¿Se han acusado ustedes de volver al trabajo demasiado pronto?»
- «¿Se han acusado ustedes de sentirse inseguros en su decisión de no volver a trabajar?»

- «¿Se han acusado ustedes de no estar lo suficientemente unidos como pareja?»
- «¿Se han acusado ustedes de no ser lo bastante independientes en su relación mutua?»

Y otras preguntas similares.

La lista recoge una pequeña muestra de las posibilidades de autoinculpación, que parecen ilimitadas (aunque la mayoría de los padres se puede identificar con algunas o todas las anteriores). Los padres se suelen sentir aliviados cuando no sólo se les reconocen las acusaciones que ellos mismos se hacen, sino que al mismo tiempo se las reduce de forma sutil. Sirviéndose de la ironía, padres y terapeuta pueden participar del patetismo del sufrimiento de asumir la culpabilidad y la culpa que cualquiera puede asumir libremente y que, en nuestra cultura, impregnan la paternidad, sobre todo la maternidad.

También se puede pedir a las familias que seleccionen aquellos hechos que contradicen de forma más directa a autoinculpaciones concretas, por ejemplo aquellos que están informados por la «culpa de la madre». Para conseguirlo, a la familia se le hacen preguntas que den lugar a historias de acontecimientos que reduzcan las definiciones saturadas del problema que hacen de ellos mismos y de sus relaciones. La atención a estas historias conduce a la formulación de otras preguntas que llevan a la familia a hablar con detalle sobre cómo se las han arreglado, en esas ocasiones, para evitar la influencia de las poderosas autoinculpaciones que se revelan en las definiciones saturadas del problema que hacen de sí mismos como padres. Además, este análisis pone al terapeuta y a los padres en contacto con diversas autoinculpaciones que quizá tuvieran asumidas pero que de este modo consiguieron evitar.

Por ejemplo, cuando Michael preguntaba a Elise y a Byron cuáles de esas autoinculpaciones les eran familiares y cuáles no, se puso de manifiesto que, a pesar de su familiaridad con estas acusaciones, habían conseguido evitar la trampa de patologizar sus relaciones mutuas como padres. Michael preguntó cómo habían conseguido evitarlo pese a la desesperación por la que habían pasado. ¿Qué decía de sus relaciones mutuas ese logro? En la posterior conversación de reescritura de los hechos, Elise y Byron se encontraron redescubriendo su relación a través de la identificación con la «solidaridad» de ésta, de su capaci-

dad de «comprensión» y de acuerdo con los importantes valores que servían de base a todo ello. A medida que avanzaba esta conversación y que Elise y Byron experimentaban cómo su relación se elogiaba en el contexto terapéutico, dejaron de verse sometidos a la fuerte esclavitud de sus autoinculpaciones y vieron atenuado su sentimiento de fracaso y desesperanza.

### *Desafiar el aislamiento y la vulnerabilidad social*

Muchos padres se aíslan progresivamente como respuesta al consejo no pedido y contraproducente que les dan amigos y extraños. Cuando sus hijos tienen un aspecto enfermizo, los padres a menudo se sienten obligados a defenderse de acusaciones abiertas y encubiertas de ser «mala madre», de «maltratar al hijo», etc. Cuando se cansan de ello, muchas veces se alejan de sus redes sociales y se aíslan de la familia, los amigos y conocidos. Para evitarlo, David y Michael descubrieron que era muy efectivo proporcionar a la madre (a los padres) un certificado. Por ejemplo:

#### *A quien corresponda.*

*Steven ha tenido problemas con la comida casi desde su nacimiento, y por esta razón es pequeño para su edad. Está al cuidado del doctor Adams, médico pediatra, y asiste a esta entidad para superar problemas de conducta asociados con una historia de dificultades alimentarias. En nuestra opinión como profesionales, el señor y la señora Norman son unos padres afectuosos y completamente capaces que están consiguiendo solucionar una situación muy difícil. Pedimos que se les respete.*

*Atentamente,  
David Epston*

A continuación transcribimos un fragmento de una entrevista que David realizó a estos padres para estudiar los efectos del certificado. Demuestra cómo la carta se utilizó para sortear no sólo la culpabilidad y la culpa, sino también el dolor y el aislamiento:

—¿Creyeron que era importante que les diéramos ese certificado? ¿Se lo enseñaron a alguien? —preguntó David.

—Sí —replicó Elaine.

—Bien. ¿En qué circunstancias? —indagó David.

Elaine se detuvo a pensar un momento y empezó:

—Pues, había unas cuantas personas que me decían: «¡Oh! ¿Qué le pasa? No tiene buena cara», y yo respondía: «Pues que no come y no crece». «¿No le das de comer?», preguntaban. «¿No le cuidas?» Ya sé que no lo decían con la intención con que yo me lo tomaba, pero por entonces así lo parecía.

En sus palabras era evidente el dolor.

—No la culpo —recalcó David—. ¿Y qué solía decir la gente cuando leía el certificado? ¿Le parece que éste solucionaba el problema?

—Sí, eso era lo que ocurría —respondió Elaine—. No decían ni una palabra más— se rió—. Se lo enseñé al médico, a mi médico de cabecera. Estuvo encantador y dijo que le parecía muy bien. Hasta se lo enseñé al doctor Adams. Si tienes un hijo sano y alegre, eres una madre maravillosa.

David comprendió la ironía de esta máxima y añadió:

—Sí, de acuerdo. Y si está enfermo, algo les pasa a los padres.

—Así es, es culpa tuya —añadió Elaine de manera cómplice—. Pero no es verdad —insistió.

Morris, su marido, añadió:

—Naturalmente, creo que el certificado también nos fue bien a nosotros, porque hace sólo una semana más o menos que lo sacamos y nos lo leímos una vez más a nosotros mismos.

—De haberlo sabido, habría escrito un certificado más extenso —bromeó David.

Morris prosiguió:

—Probablemente nos fue bien leerlo porque nos reafirmó en lo que estamos haciendo. En realidad no dejo que la gente me hable de esto, no tiene nada que ver con ellos, pero la presión de los vecinos y de los amigos... Hemos perdido a muchos amigos por lo de Steven, porque sencillamente no podíamos tolerar la actitud que mostraban ante lo que ocurría, de modo que nos alejamos de todos ellos.<sup>5</sup>

5. Este fragmento es una versión narrada de una transcripción que previamente publicaron Epston y Brock (1989, págs. 99-100).

*Poner nombre a la fortaleza interior del niño*

El terapeuta, al mismo tiempo, o después, que realiza con los padres el trabajo descrito anteriormente, descubre de forma lúdica la fortaleza de voluntad del niño y su responsabilidad para comer, y se ocupa de estos temas. Este tipo de descubrimiento normalmente es el resultado de una conversación exteriorizadora en la que se realiza una exploración detallada de los efectos que el «problema con el comer» produce en la vida del niño:

- «¿Qué convicciones origina en el niño este problema con las comidas?»
- «¿Qué sentimientos duraderos le produce?»
- «¿Cómo interfiere en sus capacidades físicas?»
- «¿Le resta energías?»
- «¿Trata de interferir en los amigos?»
- «¿Pretende fastidiar toda la relación con mamá y papá?»
- «¿Ha estado intentando desvanecer la esperanza de pasarlo mejor?»
- «¿Ha estado tratando de impedir que el niño vaya a la guardería o que pueda pasar la noche en casa de algún amigo?»

Es una pequeña muestra de algunas de las preguntas que se pueden hacer. Es importante formularlas de manera apropiada a la edad. Con niños muy pequeños, los padres pueden ayudar a que participen en este tipo de conversaciones.

En el transcurso de estas conversaciones exteriorizadoras, pronto aparecen excepciones o resultados excepcionales en diversos aspectos de la vida del niño. Los problemas alimentarios nunca consiguen dominar por completo la vida del niño. Siempre habrá ejemplos de la fuerza de voluntad de éste que se impone en determinadas situaciones, y habrá incluso ejemplos de habilidad física pese a que el problema alimentario se esfuerce por debilitar la fuerza del niño. Por ejemplo, a menudo los padres dicen de sus hijos que tienen «mucho voluntad» en muchos sentidos, incluso en el rechazo de los alimentos. En estos casos, el terapeuta pregunta dónde está la «fortaleza» del niño cuando se trata de solucionar el problema. Es una paradoja que el terapeuta y la familia pueden tratar de descifrar juntos.

Se reúnen los ejemplos de la fuerza de voluntad del niño y se inicia una indagación sobre la naturaleza de tales ejemplos:

- «¿De dónde surgió esa fuerza?»
- «¿Qué clase de fuerza era?»
- «¿Qué nombre describiría bien a esa fuerza?»

En este proceso de nombrar esa fuerza surgen varias identidades. En el caso de niños pequeños, son identidades invariablemente animales: «La Fuerza del Diablo de Tasmania», «La Fuerza del Elefante», «La Fuerza de la Ballena», y otras similares.<sup>6</sup> Pero por alguna razón, con estos niños, la mayoría de las veces a la fuerza se la llama la «Fuerza del Tigre».

Cuando la fuerza tiene ya un nombre, el terapeuta puede formular preguntas que configuren los relatos extensos sobre el «carácter tigresco» del niño (o el «carácter de diablo de Tasmania», o lo que sea) y sobre su importancia histórica en la supervivencia de éste. A medida que con la participación de los padres y de su hijo se desenvuelven esos relatos, la historia y la identidad saturadas del problema del niño se eclipsan. De este modo se sitúa la escena para que el niño desarrolle una alianza más sólida con su tigre y para apoyar los esfuerzos que éste hace para librarle del problema con las comidas. También abre el espacio para un planteamiento mucho más divertido de ese problema de tanta gravedad, lo cual supone un importante alivio para los padres que tanta ansiedad han sufrido y que han visto cómo sus esfuerzos por solucionar el problema no han sido más que un empeño inútil.

Siempre que queremos referirnos a la fuerza de voluntad del pequeño hablamos de su «carácter tigresco». Se le hacen preguntas relacionadas con su fuerza de voluntad mediante la metáfora del tigre:

- «¿Crees que tienes dentro un tigre que te hace tan fuerte?»
- «¿Estás contento de saber que tienes un tigre dentro de ti?»
- «¿Cómo conseguiste tener dentro un tigre así?»

6. Michael piensa que la preferencia por la identidad del marsupial Diablo de Tasmania se limita a los niños australianos.

- «¿Has domado al tigre que hay dentro de ti o corre como un salvaje?»
- «¿Crees que cuando te vi por primera vez podía adivinar que habías domado al tigre que llevas dentro?»
- (A los padres) «¿Se había dado cuenta de esto alguno de ustedes, o es algo nuevo para los dos?»

La moratoria en la autoinculpación y la culpabilidad asociada, el debilitamiento de la sensación de aislamiento y vulnerabilidad social de los padres, las conversaciones de reescritura en las que se han adentrado padres e hijos y el nombre concreto con que se ha bautizado la fortaleza del niño dejan a todos preparados para la operación de *bypass*.

#### *Solicitud de una operación de bypass*

Muchas familias comparten una historia de haber disfrutado juntos de los juegos. Aunque no hayan sido personas divertidas antes, normalmente les entusiasma la posibilidad de serlo. Después de una conversación sobre esa experiencia pasada o ese deseo futuro, el terapeuta destaca las expectativas de la familia bien de recuperar la diversión hace tanto tiempo perdida, bien de que se produzca ese agradable estado desconocido. De forma desenfadada, el terapeuta pasa a mostrar la solicitud de una operación de *bypass*. La solicitud consiste en unas preguntas para ratificar la disposición de la familia a trabajar de forma lúdica. Las preguntas de la solicitud articulan las dos opciones de la familia: seguir cooperando con la gravedad del problema, o enfrentarse a él y entregarse a la búsqueda de una solución lúdica.

Ofrecemos a continuación algunos ejemplos de estas preguntas. Sus respuestas constituyen invariablemente un punto de inflexión para padres e hijos.

Preguntas de la solicitud para los padres:

- «¿En estos momentos, se siente usted más inclinado a estudiar teorías sobre su culpabilidad por el problema de las comidas o cree usted que es el momento de emplear la energía en una solución que sea totalmente distinta de lo que hasta ahora se ha intentado?»

- «A la vista de lo que ha estado viviendo, ¿cree usted que sería sensato seguir alguna de las pesadas tácticas para la resolución del problema que se le han presentado en la historia de este problema, o se inclinaría más por adoptar un enfoque más ligero y lúdico para resolver esta dificultad si tuviera ocasión de hacerlo, un enfoque que esté más en consonancia con el modo divertido en que los de su familia pueden vivir?»

Las preguntas para el niño acerca de su relación con «el tigre que hay dentro de ti»:

- «Gracias por enseñarme lo de tu fuerza de tigre. ¿Qué es lo que da fuerza a los tigres? ¿Comer les da fuerza o lo que les da fuerza es hacer que pasen hambre?»
- «Si la comida hace fuertes a los tigres, ¿crees que deberías intervenir en lo de tu tigre o piensas que debes mantenerte al margen y dejar que tu tigre se alimente solo?»
- «Si tu tigre es amigo tuyo, ¿crees que le debes dar de comer o dejar que pase hambre?»
- «¿Crees que debes interponerte en el camino de tu tigre a las horas de comer o piensas que es mejor dejarle pasar para que pueda comer?»

Como respuesta a estas preguntas de la solicitud, los padres siempre deciden romper con las investigaciones de los planteamientos onerosos y de culpabilidad sobre el problema alimentario de sus hijos, y prefieren de forma rotunda opciones más ligeras y divertidas. Los niños deciden que es justo dejar que los tigres se alimenten solos. Por lo general muestran el deseo de mantenerse al margen para dejar que sus tigres coman, siempre que esto no les implique a ellos directamente en la comida. Ahora la familia está preparada para la operación.

#### *La operación de bypass*

La operación de *bypass* consiste en un ritual de comida lúdico. Se elabora un programa de días pares y días impares y se informa a los padres y a los niños de que cada dos días sólo debe asistir a las comi-

das el tigre. Esos días el niño procurará desaparecer para cumplir el acuerdo de no interrumpir la comida del tigre. En los días intermedios, el niño puede asistir a las comidas como de costumbre, pero sin esperar que vaya a comer.

Se pide a los padres que confeccionen un disfraz de tigre, que el niño deberá ponerse únicamente los días de comida del tigre. Después de comentar con nosotros algunas posibilidades para la realización de estos disfraces, normalmente consiguen crear unos modelos estupendos. Al personaje tigre se le da vida con la introducción del atavío tigresco, las costumbres tigrescas, las aventuras tigrescas, los menús tigrescos, etc. Algunos ejemplos son colas de tigre hechas con lana trenzada de color amarillo y negro, bolsas de papel recortadas para la cabeza del animal y camisetas de tigre serigrafiadas. El niño, con la ayuda de sus padres, participa en la elaboración de un menú para el tigre. Puesto que los tigres no son «quisquillosos con las comidas», el menú se suele escoger entre una amplia variedad de alimentos, más que reducirse a una dieta estricta.

También se pide a los padres que confeccionen un «Álbum del Tigre». El menú del tigre se puede incorporar a este álbum, además de detalles de diferentes banquetes tigrescos de los que el animal haya dado cuenta en sus días de comida. Entre estos detalles puede haber fotografías que capten el sigilo del tigre, su resistencia y su vigor. Los padres y el niño también pueden buscar objetos tigrescos de interés, que también se pueden incluir en el álbum. Se recomienda que a la siguiente sesión se lleve ese álbum para compartirlo con el terapeuta.

Los disfraces, el álbum y demás parafernalia favorecen un clima lúdico, que contrasta con el espíritu de extrema seriedad que ha imbuido los esfuerzos anteriores por modificar el comportamiento del niño con la comida. Esto contribuye más aún a frenar la ansiedad que la nutrición del hijo genera en los padres. Con este planteamiento, la introducción del personaje del tigre hace posible evitar, mediante un *bypass*, la necesidad de que el niño coma o, en este caso, de que tenga apetito. El apetito se identifica con el tigre, no con el niño. La exteriorización y objetivización del apetito del niño también posibilita que los padres y los niños eviten con un *bypass* sus interacciones habituales dominadas por la ansiedad en relación con la comida. Hace posible que se unan en un esfuerzo de cooperación, basado en una preo-

cupación común por la adecuada alimentación del tigre, en vez de enfrentarse en sus esfuerzos por solucionar un problema enojoso que tiene a todos desconcertados

### *Ejemplos de casos*

Ilustramos el planteamiento del *bypass* con dos historias de casos. En la primera, el terapeuta, Michael White, sigue el protocolo anterior. En la segunda, David Epston y su coterapeuta Phyllis Brock modifican el protocolo cuando la familia hace una sugerencia creativa que le vino a la mente por azar.

#### Fred

A Fred, un niño delgado y pequeño de cuatro años, con un desarrollo del habla muy escaso, se le veía pálido y tenía unos cercos grandes y negros alrededor de los ojos. Lo había mandado a Michael un pediatra que había agotado numerosas medidas tradicionales para mejorar el estado de autoinanición de Fred, y al que ahora le preocupaba mucho la importante deficiencia de la hormona del crecimiento. Entre las medidas tradicionales había varias hospitalizaciones y diversos programas conductistas.

La salud de Fred había sido muy frágil desde que tenía diez meses de edad, después de una infección gástrica, cuyo diagnóstico inicial fue erróneo. Como resultado de ello, Fred enfermó de gravedad y tuvo que ser ingresado de urgencia en la unidad de cuidados intensivos de un hospital de la ciudad. Los padres de Fred vivían en una zona remota, de manera que tuvieron que trasladarle al hospital en una ambulancia aérea. Lamentablemente, como esta ambulancia llevaba varios especialistas en cuidados intensivos, no había sitio para que el padre o la madre pudieran acompañar al niño. Los padres partieron hacia la ciudad por carretera, pero el coche se averió durante el viaje, lo cual retrasó la hora de reunirse con su hijo, en unos momentos en que más lo necesitaba.

Fred pasó unos momentos críticos, pero luego empezó a recuperarse y le trasladaron a la sala general. Al poco de llegar, se le suministró sin querer un medicamento al que se sabía que era alérgico y el

niño tuvo que ser trasladado de nuevo a la sala de cuidados intensivos. A partir de ese momento, parece que Fred empezó a asociar la enfermedad, la náusea y el trauma (del que formaba parte la separación de sus padres) con la ingestión de alimentos sólidos y líquidos, que el niño empezó a rechazar.

A lo largo de los doce meses siguientes, más o menos, Fred se fue convirtiendo en un «quisquilloso» para las comidas, y los padres estaban cada vez más preocupados por su crecimiento y desarrollo, cuyo retraso era evidente. Se realizaron otras investigaciones, pero no se descubrieron factores médicos adversos. A continuación, se iniciaron varios programas conductistas, pero fue en vano. Transcurrieron otros dos años sin que la situación mejorara, y con los padres de Fred cada vez más desesperados por la exigua dieta y el futuro de su hijo. Fred se debilitaba progresivamente.

En la primera entrevista, los padres, Allan y Joan, con lágrimas en los ojos informaron a Michael de la historia del problema. Albergaban pocas esperanzas de que más consultas sirvieran para algo, pero ya no sabían qué hacer. Habían «removido todo lo imaginable». Ahora se sentían fatigados y destrozados. Se aislaban progresivamente de los padres de su comunidad que tenían hijos sanos y que siempre estaban dispuestos a dar consejos. Por esta misma razón, también se habían alejado de forma significativa de sus familias de origen. La explicación de padres fracasados que Joan y Allan daban de sí mismos contribuía a agudizar la vulnerabilidad social. Ambos veían que ya no tenían a donde ir. Su sensación de desespero era palpable en la consulta.

Michael se preguntaba por el tipo de conclusiones a las que podrían haber llegado sobre la culpabilidad por el problema y sobre sus identidades, no sólo como padres, sino también como personas. Luego se levantó y se disculpó, para regresar al cabo de uno o dos minutos para leerles una lista de autoacusaciones que había reunido en sus reuniones con otros padres que se habían visto en circunstancias desconcertantes similares, y les preguntó qué les parecía. Allan y Joan se pusieron a llorar de nuevo. Michael esperó y luego encontró la ocasión de preguntar qué les ocurría. La respuesta tardó cierto tiempo en llegar. Allan y Joan dijeron que eran lágrimas de alivio, una experiencia que habían añorado. De repente ya no se sentían tan solos; otros habían estado antes donde ellos se encontraban ahora.

Después de profundizar en el análisis de las autoacusaciones se determinó que Joan y Allan no se habían visto en cuatro de las circunstancias de una lista de trece. Esto dio pie a una conversación de reescritura que ponía en serio entredicho sus explicaciones pobladas de deficiencias sobre sus identidades como padres y como personas en un sentido más general. En esta conversación, padre y madre se alejaban de forma visible de la sensación de desolación y desesperanza. Y experimentaban un momento pasajero de placer cuando estas historias alternativas de sus vidas se empezaban a hilvanar.

Las respuestas de Joan y Allan a las preguntas de la solicitud eran inequívocas. Estaban dispuestos a comprometerse con la operación de *bypass*. En la conversación exteriorizadora que siguió, Fred identificó enseguida su fuerza de tigre (su tigre había llegado nadando desde un país lejano), aunque Michael, para entender las respuestas del niño, dependía de la interpretación que Joan y Allan hacían de lo que decía su hijo:

—¿Sabía Fred que a veces cuando los niños y las niñas comen se sienten mal?

Fred asintió con la cabeza sin dudarlo.

—¿Sabía Fred que cuando los tigres comen nunca se sienten mal? Hay muchos niños que lo saben.

Como respuesta a estas preguntas, Fred miró a su madre, luego a su padre, y de pronto se dio cuenta de que este hecho le era familiar. Y, en efecto, Fred estaba listo para apartarse y dejar que el tigre comiera, para que pudiera hacerse grande y fuerte, montar en bicicleta e ir a pescar.

Se elaboró un programa de días pares e impares, se hicieron planes para confeccionar un traje de tigre, se preparó un menú para el tigre, con la ayuda de sus padres Fred ideó una historia sobre lo que el tigre pensaba hacer, y todo el planteamiento se discutió de forma exhaustiva. Fred y sus padres participaban en estas conversaciones con entusiasmo y divertidos. Michael descubrió que en realidad eran personas de muy buen humor. Luego la familia se fue a casa, pasando por el zoo. La finalidad era ofrecer a Fred una oportunidad más de familiarizarse con los tigres, y a Allan y Joan una forma de empezar el álbum; podían

fotografiar algunos tigres, que se pegarían en el álbum junto a la historia de Fred sobre los planes de su tigre de hacerse grande y fuerte.

La familia realizó una segunda visita dos semanas después. Fred ya parecía otro. Los cercos oscuros de alrededor de sus ojos habían desaparecido y la cara había recuperado el color. Los padres dijeron que el niño había hecho lo que dijo que haría, es decir, se había apartado para dejar que el tigre comiera. Y todos se quedaron asombrados por el carácter aventurero de las costumbres alimentarias del tigre. Fred casi había «exagerado», porque en los días «libres» del tigre le echaba una mano: se ponía un poco de comida en la boca y el tigre «acudía a comérsela». Mostró orgulloso el álbum del tigre a Michael. Era un trabajo extraordinario, que presentaba un relato alternativo de competencia y autoalimentación. A continuación Fred se revistió con su traje de tigre. Michael se asustó, de modo que el tigre se dirigió a Fred y le aseguró que nadie corría ningún peligro. Joan y Allan participaban con evidente regocijo y alivio en la continuación del relato alternativo.

Se concertó una tercera visita para un mes más tarde. En esa reunión, Michael descubrió que no se había dejado de progresar, pese a que Fred había contraído una infección vírica entre la sesión anterior y la actual. El niño había empezado a montar en bicicleta, una bicicleta que tan sólo seis semanas antes no podía usar debido a su debilidad. Jugaba ya con otros niños y hablaba mucho mejor. Allan y Joan decían que ahora se sentían distintos como padres. Salían más, volvían a verse con los amigos y la familia (que la mayor parte del tiempo apoyaban a Fred y a sus padres porque reconocían y fomentaban el espíritu del planteamiento del *bypass*).

Michael se reunió con esta familia en otras dos ocasiones, y una tercera al cabo de dieciocho meses para hacer un seguimiento del caso. Fue una reunión magnífica. Fred se había convertido en un hombrecito sano y atrevido. Su tigre raramente aparecía durante las comidas. Fred se responsabilizaba sobre todo de su propia alimentación. Allan y Joan estaban de acuerdo en que todos «vivían más».

Nick

Nick tenía seis años y medio cuando llegó al *Leslie Centre* acompañado de sus padres y su hermana Olivia, de tres años, a una visita con Phyllis Brock y David Epston.<sup>7</sup> Phyllis Brock entrevistó a la familia; David Epston actuó de observador para reflexionar sobre lo que se decía.

Comparado con Olivia, Nick estaba pálido y parecía estar rendido y exhausto. A pesar de los juguetes que había en la habitación y que podían haberle atraído, se acomodó en su silla, con la cabeza reposando en el hombro; estaba extrañamente inmóvil.

El señor y la señora Foster expusieron el problema a David y Phyllis. Hasta los dieciocho meses de edad, Nick había comido bien, tanto, de hecho, que a la señora Foster, antigua enfermera pediatra, le tranquilizaron asegurándole que el niño iba bien según el conocido perfil estadístico. Luego, de súbito y sin razón aparente, Nick empezó a rechazar una dieta equilibrada. Poco a poco se fue limitando al pan blanco y a los sándwiches de mermelada. Únicamente, y de vez en cuando, alguna manzana o unas pasas variaban sus costumbres. En aquella época, los Foster no buscaron ayuda fuera de la familia y los amigos, confiando en que Nick «madurara». Con el tiempo aumentaba su consternación, a medida que el niño se limitaba más a ese régimen escaso, en vez de abandonarlo. Temerosa de que el niño no pudiera resistir las exigencias físicas e intelectuales de la educación primaria, la familia acudió a un pediatra cuando Nick cumplió los cinco años. Les aseguraron que, a pesar de su poco peso, el niño no corría peligro alguno. Le recetaron un estimulante del apetito y «algo más que le dejaba un poco dormido».

Después de este tratamiento el niño aumentó casi un kilo, pero su dieta seguía siendo limitada, únicamente comía más pan y mermelada. Los Foster decidieron suspender la medicación. Aumentaba su preocupación porque Nick se volvía más vulnerable a enfermedades leves, era incapaz de participar en juegos infantiles y muchos días se acostaba antes de las cinco de la tarde.

7. El *Leslie Centre* es una institución infantil y familiar de Auckland, Nueva Zelanda, patrocinada por los Servicios de Apoyo Presbiterianos.

Cuando llegaron al *Leslie Centre*, los padres de Nick pensaban que habían agotado todos los recursos para la solución del problema, «desde el soborno a la batalla». De hecho, David observó cierta afición por las metáforas militares, como «lucha», «batalla», «pelea» y «guerra». La señora Foster se sentía más derrotada que su marido, porque «actuaba más en el frente». El señor Foster, que trabajaba por turnos, no solía comer en casa.

De vez en cuando, la señora Foster se enfrentaba a Nick y éste «se iba a la cama sin comer nada tres noches seguidas». «Bueno», explicó, «luego no podía ir a la escuela, de manera que volvíamos a los sándwiches. Había ganado otra batalla.» Intentos de este tipo solían ir seguidos de otro período de apaciguamiento, hasta que aparecía de nuevo la determinación de la madre de «ganar una batalla» y lo intentaba de nuevo. Los Foster habían llegado a tal grado de desesperación que siguieron el consejo de un amigo y consiguieron que les remitieran al *Leslie Centre*.

Los terapeutas analizaron la propensión a la autoacusación del señor y la señora Foster, leyendo para ello algunos de los comentarios posteriores al tratamiento de otras familias que habían acudido a la consulta por problemas alimentarios de sus hijos. Estos comentarios se centraban en cómo otros padres se habían liberado de la culpa y la culpabilidad. Los Foster trataron de acompañarles.

Hacia el final de la reunión, todos estaban de acuerdo en que no podrían avanzar hasta que se hicieran algunos preparativos. La señora Foster se animó a empezar por confeccionar un traje de tigre para Nick, algo que se estudió con cierto detalle. A la vista de la «fatiga por el combate» de la señora Foster, su marido aceptó enseñar a Nick a rugir como los tigres. Cuando la familia se despedía, ocurrió algo que resultó ser extraordinario y de una ayuda inesperada. Los Foster recomendaron a los terapeutas un libro titulado *El tigre que vino a cenar* (Kerr, 1968).

La segunda reunión se inició con una demostración de Nick de su determinación, con un «rugido de tigre». Phyllis Brock (la terapeuta que realizaba la entrevista) se refugió detrás de una silla. Nick se sorprendió cuando la mampara empezó a vibrar. Phyllis explicó: «David está detrás de la mampara temblando de miedo». Cuando se restableció el orden, la entrevistadora recobró la compostura y estudió el «ca-

rácter tigresco» del disfraz del niño y la «ferocidad» del tigre que llevaba serigrafiado en la camiseta.

A Nick le esperaba otra sorpresa ese día. Phyllis sacó su ejemplar de *El tigre que vino a cenar* e invitó a Nick a sentarse a su lado mientras le contaba la historia. El niño aceptó enseguida, diciendo que conocía bien la historia.

Phyllis hizo que Nick se relajara y cerrara los ojos. «Me pregunto si, cuando cierras los ojos, puedes ver en tu mente las imágenes de un televisor.» Nick asintió con la cabeza mientras ella proseguía: «¿Es una tele en blanco y negro o en color? ¿Grande o pequeña?». Nick dijo que podía ver una «tele grande en color» en su mente y empezó a visualizar en la pantalla la famosa historia del tigre que Phyllis leía.

*El tigre que vino a cenar* cuenta la historia de un tigre extravagante que se invita a ir a casa de un niño y la hermana menor de éste mientras sus padres están fuera de casa. Tiene un hambre voraz y se come absolutamente todo lo de la casa. Hay muchas ilustraciones del tigre devorando pasteles, latas de comida para tigres, cazos de té e incluso agua directamente del grifo. Parece tener un apetito insaciable. Sólo se va cuando ha terminado con todo lo de la casa. Cuando los padres regresan a la casa, en la que no queda ya ningún alimento, sus hijos les explican que su visitante inesperado tenía un apetito voraz. Parece que los padres se lo toman con calma, pero esa noche la familia tiene que ir a cenar fuera de casa. Al día siguiente, se aprovisionan en el supermercado previendo la próxima visita del tigre. El libro termina: «El tigre jamás regresó».

Phyllis leyó el cuento casi al pie de la letra. La única excepción eran, evidentemente, algunos cambios calculados. Cada vez que el tigre aparecía en la historia, se hacían alteraciones para situar a un niño disfrazado de tigre en lugar del animal, es decir, un niño rubio y de ojos azules vestido con un traje de tigre hacía esto y lo otro, o el niño que ruge como un tigre hacía eso y lo de más allá.

Además, Olivia, la hermana de Nick, sustituyó a la niña del cuento. Se hicieron otros cambios que asociaban a Nick con el extravagante tigre. Antes de concluir la historia, Phyllis dudó. Nick exclamó: «Y el tigre jamás regresó». Phyllis le cogió la mano y le dio un suave apretón. Le sugirió que volviera a su visión mental de la tele. Al cabo

de un momento, la terapeuta dijo: «En mi historia, el tigre vuelve un día sí y un día no».

Luego se pidió a Nick y a Olivia que esperaran en otra habitación mientras los mayores hablaban. El señor y la señora Foster estaban encantados, sin poder evitar la risa. Junto con los terapeutas arreglaron las cosas para que el tigre fuera a cenar cada dos noches. En los días que no se le esperaba, Nick tenía que comer para él; los días del tigre los Foster tenían que poner la cinta que Phyllis había grabado de su nueva versión de *El tigre que vino a cenar*, mientras disfrazaban a Nick de tigre. Luego, había que acompañarle por la puerta trasera hasta la principal, mientras Olivia corría a abrir cuando oía el timbre. El niño se debía presentar como tigre con el obligado rugido. Luego se le servía una comida parecida a la que se ilustraba en el libro. Si esto presentaba alguna dificultad, se podía sustituir por una fiambra de comida para tigres.

Al cabo de tres semanas, los Foster volvieron al centro. Por entonces, a Nick le había cambiado el color y tenía el normal de un niño en verano. La familia contaba que «comía perfectamente bien incluso en los días en que el tigre no les visitaba». Todos querían que se tomara nota de la amplia variedad de carnes, frutas, verduras y dulces que ahora consumía con regularidad. Llegaba a repetir y había que reprenderle por comerse lo del plato de su hermana.

David y Phyllis preguntaron si el tigre del niño comía tanto que éste pudiera engordar en exceso. Nick indicó que no era probable. La actividad que ahora desarrollaba no se podía comparar con la de la primera sesión. Corría por la habitación, explorando las cajas de juguetes, utilizando la pizarra y contagiando a Olivia su entusiasmo. En cierto modo, los Foster se sentían desconcertados por lo que ellos llamaban el «bullicio» del niño, y aseguraron a David y Phyllis que era una preocupación a la que les gustaría encontrar solución. Afirmaron que alargaban el intervalo entre las visitas del tigre y pensaban que pronto las suspenderían.

Seis meses después, cuando David y Phyllis tuvieron ocasión de recabar de los Foster información de seguimiento, el problema de Nick con la comida parecía muy lejano. Pero el tigre había vuelto otras cinco veces en ese intervalo, que unidas a las anteriores sumaban diez visitas en total. Nick ya no acudía al médico por trastornos de poca importancia, tenía «vivo» el pelo, en comparación con el que tenía antes,

«frágil y seco», y ahora participaba sin reservas en los juegos con los niños de su edad.

A continuación ofrecemos un fragmento de la entrevista de seguimiento realizada a los seis meses. Empieza cuando la señora Foster recuerda una visita al pediatra de Nick algunos meses antes de su primera reunión con David y Phyllis:

—Al pediatra no le preocupaba mucho el niño —empezó la señora Foster.

—¿Y ustedes? ¿Estaban preocupados? —preguntó David.

—Bueno, creíamos sencillamente que era algo psicossomático —explicó la señora Foster—, que no padecía ningún problema físico ni orgánico que le impidiera comer.

—Bien, era una dieta mínimamente satisfactoria, pero me imagino que los padres quieren algo más para sus chicos —reflexionó David—. Hay muchas más cosas además de los sándwiches de mermelada: zanahorias, patatas, y pasteles de limón y merengue. ¿Pensaban que se le privaba de los placeres que le correspondían?

—No —intervino el señor Foster—. Sólo pensaba que se había limitado tanto a sí mismo que se encontraba en un serio aprieto, su fuerza y todo lo demás. Veía que éstas eran sus limitaciones.

David esperó un momento, y luego preguntó:

—¿Cómo interpretan ustedes el cambio de situación tan rápido? ¿Ven alguna explicación que nos pudiera ser útil?

—Bien, realmente ustedes de alguna manera nos ayudaron a darnos cuenta de que... —empezó la señora Foster y luego se detuvo para dar forma a sus ideas—. Ustedes sembraron la semilla y nos dieron algunas ideas sobre qué hacer, y luego nosotros supimos ponerlas en práctica.

—¿Consideran que lo que han hecho tiene mérito? —preguntó David—. Me preocupa que los padres no sepan reconocer suficientemente sus propios méritos. ¿Creen que ustedes los reconocieron, o no?

—Ustedes nos dieron las ideas —replicó la señora Foster—. Nosotros las pusimos en práctica, pero necesitábamos estar en contacto con ustedes para poder comprender y adoptar un enfoque distinto.

David expuso el punto de vista de otra familia:

—Otras personas decían: «Consideramos el problema desde otro ángulo».

—¡Sí, sí, sí! —convino con entusiasmo la señora Foster.

El señor Foster intervino:

—¡Oh, sí!, fue sencillamente ese enfoque diferente y que, como decíamos antes, tú mismo te involucras mucho.

A continuación David se dirigió a Nick.

—Recuerdo que escuchabas una historia en una cinta, ¿verdad? ¿Y qué ocurría en esa historia? ¿Te acuerdas? ¿Qué hacía el tigre que escuchabas en el cuento?

Nick respondió:

—Pues que venía por el camino y subía hasta la casa, y luego llamaba a la puerta.

—¿Puedes enseñarnos cómo rugía en la cinta? —pidió David.

Cuando Nick asintió con una sonrisa, David dijo bromeando:

—¿Me escondo?

Nick se rió y soltó un potente rugido.

—¡Oh! —exclamó David—. ¿Y luego Olivia abría la puerta de la casa?

Nick dijo que sí con la cabeza.

—¿Y qué pasaba cuando ese tigre entraba en la casa?

—Iba a sentarse a la mesa y se ponía mi babero.

En ese momento Olivia agregó:

—¡Y se comía toda la comida!

—Toda la comida —confirmó Nick.

—¿Se comía toda la comida? —repitió David, asombrado.

—Sí, y siempre era el último en terminar de comer, porque yo me paraba y descansaba dos o tres minutos.

—¿Por qué? ¿Necesitabas descansar porque estabas muy cansado de tanto comer?

—Sí, y después de cenar tomaba helado; me lo tragaba y me lo terminaba todo.

—¿Crees que ese tigre se hizo un poco más grande y más fuerte con todo lo que comía?

—Sí —dijo Nick.

—¿Y crees que ese tigre que se hacía más grande y más fuerte empezaba a divertirse más? ¿Hacía más ruido y jugaba más? —prosiguió David, siguiendo el hilo de la conversación.

—Sí —repitió un sonriente Nick.

—Es un buen tigre. ¿Crees que este tigre es buen amigo tuyo? —preguntó David y, después de que Nick asintiera, prosiguió—. ¿Qué quieres decirles a los otros niños y niñas sobre eso de ser un tigre? ¿Quieres decir algo?

Nick dejó constancia de sus comentarios en la cinta:

—Pues, primero vas al *Leslie Centre* y te cuentan una historia.

—¿De qué va la historia? —preguntó David.

Nick dijo, dirigiéndose al micrófono:

—Del tigre que viene a cenar y se lo come todo y cree que le gusta todo lo que tiene en el plato.

—Vas al *Leslie Centre* y te cuentan una historia. ¿Y luego qué ocurre? —resumió David.

Nick continuó:

—Después te dicen que hagas un traje de tigre y después haces un rugido así —y en este momento Nick lanzó un potente rugido.

Se detuvo y añadió reflexivo:

—A veces cuando lo veo pienso: «Espero no volver a ser más el tigre, porque creo que ya soy mayor».

David, al oír el comentario de Nick, tuvo que insistir en voz alta:

—¿Crees que ya no necesitas al tigre? ¿Te has hecho demasiado mayor?

Nick asintió con la cabeza, con una amplia sonrisa.

—¿Crees que el tigre podría ayudar a algunos niños y niñas? —pensó David.

—Pues sí —dijo Nick.

## RESUMEN

Durante los últimos diez años, David Epston y Michael White han utilizado la operación de *bypass* con una serie de niños de entre cuatro y siete años. Son niños que han llegado con problemas de apetito y alimentarios para los que no había tratamiento. Normalmente, este enfoque ha seguido las orientaciones que presentamos aquí (se ha modificado en función de las circunstancias de cada caso), y hasta la fecha ha sido eficaz para mejorar los problemas alimentarios de todos los niños que llegaban con este tipo de dificultades.

Michael y David advierten de los atajos que se quieran seguir en este trabajo. Estos atajos suelen ser resultado de concebir el planteamiento del *bypass* como una simple técnica. Es fundamental que los padres estén lo bastante preparados antes de embarcarse en esta «operación». Esta preparación debe incluir intervenciones que acaben con las autoinculpaciones de los padres. Sin el alivio que esto supone, la posibilidad de éxito se reducirá mucho. Michael y David insisten en la importancia de trabajar en la base que se debe fijar como preparación para ese planteamiento; este trabajo de base, informado por la orientación y la política general de todo el trabajo, es una necesidad.

David y Michael piensan que no han agotado en absoluto las aplicaciones posibles del *bypass* como metáfora en el tratamiento de diversos problemas de los niños, en especial de aquellos en los que el niño queda apresado en un punto muerto entre la mente y el cuerpo. También quieren destacar que hay que procurar distinguir entre aquellos niños que «no consiguen desarrollarse» debido a la negligencia, el desarraigo o los malos tratos, y aquellos niños y familias con los que esos terapeutas normalmente emplearían su planteamiento del *bypass*.

## CAPÍTULO 5

### REDUCIR LA TRAMA, AMPLIAR LA CONTRATRAMA

La trama es la que orienta la historia en una dirección u otra, describe sus propósitos y configura su significado. Dado que ejerce estas funciones, se puede decir que la trama hace convergir a los distintos acontecimientos en una historia significativa. El aforismo de Brooks: «Una historia está hecha de acontecimientos en la medida en que la trama convierte los acontecimientos en una historia» (1984, pág. 3) describe perfectamente la trama como el adhesivo que fija la coherencia de una historia.

Brooks define el «relato» como uno de los grandes sistemas que empleamos para interpretar nuestras experiencias dentro de una estructura temporal, mientras que la trama es el modo primario de ordenar los significados que extraemos. Para Brooks, elaborar un argumento es «la actividad de configurar el aspecto dinámico del relato, que hace “avanzar” a la historia, y nos hace avanzar en la lectura, buscando en el despliegue del relato una línea de intención y un augurio de un diseño que promete progresar hacia el significado» (pág. XIII). En otras palabras, la trama organiza la información que procede del flujo de las experiencias vividas y convierte algunos momentos en un relato significativo sobre los acontecimientos.

Si tenemos que reescribir un relato de esperanza nuevo en una situación nefasta, hay que convertir la trama de la historia saturada del problema en objeto de crítica y revisión. Se trata de algo difícil porque, como señala Brooks, el argumento está tan integrado en la configuración de la interpretación que hacemos de nuestra experiencia que normalmente damos por supuesta su función formativa. Como Brooks lo formula: «la crítica muchas veces ha pasado de largo en silencio, como algo demasiado evidente como para merecer que se hable de ello» (pág. 3).

## LA TRAMA DEL PROBLEMA

Las historias problemáticas tienen una ventaja: llevan tiempo circulando. Tienen una trama abultada. Como si fueran una bola de nieve, han ido reuniendo ciertos incidentes y episodios de la vida de la familia, para al final congelarlos en una masa sólida. La inocente bola de nieve se convierte en una fuerza que todos deben tener en cuenta. Estas historias saturadas del problema pueden ser muy dominantes. El problema es que sus efectos son negativos y desalentadores. Cuando nos acompañan estas historias, las experiencias que no se ajustan a sus estrechos márgenes se desprecian y se difumina cualquier atisbo de esperanza y posibilidad. Suelen estar informadas por unos supuestos culturales, de clase y de género no cuestionados, que muchas veces les otorgan su autoridad y «demuestran» sus «verdades».

La trama saturada del problema tiene el atrevimiento de ofrecerle a la persona de forma resumida una información sobre sí misma: quién es, quién fue en el pasado y quién podría ser. Considérense las siguientes preguntas para hacer de la trama objeto de crítica.

Imaginemos que Jack tiene un problema:

- ¿Qué historia le puede contar el problema a Jack sobre quién es y cómo ha llegado a la descripción que hace de sí mismo?
- Si Jack creyera esencialmente en la historia que el problema le ha contado sobre su persona ¿qué tipo de futuro le auguraría? ¿quién podría llegar a ser según la trama de esa historia de la vida?
- ¿Cómo le diría este problema a Jack que se experimentara a sí mismo, su forma de ser y sus actos en una historia (saturada del problema) como ésta?
- ¿Cómo le diría el problema a Jack que actuara consigo mismo y con los demás?
- ¿Qué historia le podría contar este problema a Jack sobre la naturaleza de sus habilidades, su talento y sus cualidades personales, y sobre cómo se deben expresar (si, en realidad, se permite que se expresen)?

## LA CONTRATRAMA DE LA HISTORIA ALTERNATIVA

Puesto que la historia saturada del problema tiene masa y unas pruebas considerables que apoyan su momento, se descarta fácilmente la posibilidad de una sencilla afirmación positiva o de una reestructuración por parte del terapeuta. Hay que crear una historia alternativa cuyos personajes, intenciones y circunstancias se desarrollen tan bien, con tanto colorido y tanta capacidad de convicción como los del problema. Así, Michael White (1988a/1997, pág. 8) sugiere una «terapia de valor literario».

Un centro de atención importante de la terapia narrativa es la «relación» entre el niño (y/o la familia) y el problema. Si el problema está personificado, y cuando lo esté, se puede considerar que tiene sus propios rasgos, valores y *modus operandi*. Una forma de iniciar una historia alternativa es contrastar las cualidades, habilidades y conocimientos del niño con las características del problema. Tanto los terapeutas como los familiares se protegen contra el agotamiento y el pesimismo cuando se juntan para analizar los «valores» patológicos y las «intenciones» del problema, en vez de la patología y la historia patológica del niño y de la familia.

La contratrama de la historia alternativa se desvela mediante preguntas o comentarios que se tejen y destejen entre la influencia del problema, con sus efectos en varios aspectos de la vida de los miembros de la familia, y la influencia del niño y de la familia en la «vida» o la «carrera» del problema. Para señalar la influencia del niño en la vida del problema, destacamos las cualidades especiales, los conocimientos y las destrezas del pequeño, así como cualquier intención, compromiso, actitud o acción de las que quepa entender que actúan en contra de la influencia del problema. Cualidades excepcionales, como la determinación, la valentía o una gran imaginación, cobran una importancia vital en la pretensión del niño de librarse de las limitaciones que le impone el problema. El niño y la familia se convierten en protagonistas de una interesante historia de superación del problema o de convivir con él de la forma que más les convenga.

Volviendo a la historia de Jack, ofrecemos algunas preguntas para que el lector considere las cualidades de una historia alternativa:

- ¿Qué clase de historia alternativa sería necesaria si Jack, su familia y la «terapia» tuvieran que ofrecer una versión opuesta a la historia del problema?
- ¿En una historia alternativa, cómo podrían Jack, su familia y sus terapeutas parecer y actuar de modo distinto al que la historia del problema les ha dicho que deben parecer y actuar?
- ¿El estilo de la historia alternativa es lo bastante flexible y lúdico como para señalar lo que haya de extraño, anómalo e irregular, o aquello a lo que la historia del problema no pueda llegar o se quede al margen de su camino?
- ¿Cómo se pueden considerar estas anomalías, irregularidades y rarezas que se encuentran al margen de lo previsible de la historia del problema, como acontecimientos significativos de la vida del niño y poderosos antídotos contra el problema?

#### LA TRAMA Y LA CONTRATRAMA

Cuando se yuxtaponen la trama y la contratrata, el objetivo es reducir la trama del problema al tiempo que se aumenta la contratrata. Para debilitar la gruesa trama del problema se pueden poner en entredicho sus supuestos y sus «hechos» acerca del niño o la familia. Al mismo tiempo, se fortalece la contratrata con incidentes apasionantes e ideas que contradigan la historia saturada del problema. En el ejemplo siguiente, la historia del problema estaba reforzada con hechos como éstos: «Rick y sus hermanos siempre se están peleando». «No saben colaborar.» «Los chicos no se preocupan de verdad los unos de los otros.» «Hace años que no se llevan bien.» «El año pasado las peleas fueron de tal índole que tuvimos que volver a casa tres días antes de terminar las vacaciones.» «Sencillamente, no dominamos la forma de comportarse de nuestros chicos.» «Sencillamente, esta familia nunca es capaz de comunicarse.» Obsérvese que este tipo de afirmaciones suele estar aliñado con el «siempre» y el «nunca».

Una buena forma de empezar es reuniendo excepciones a atribuciones de ese tipo, pero es posible que no sea suficiente. Lo que se necesita es una colaboración entre el terapeuta y la familia para traducir las excepciones a un contrarrelato coherente y sustancial. Por ejemplo,

los resultados excepcionales opuestos a una historia dominada por el problema podrían ser: «Cuando eran más pequeños, Rick y sus hermanos se solían llevar bien». «Todos ellos defendieron a Jackson (el hermano pequeño de Rick) cuando la semana pasada se metió en un lío.» «Esta semana, los hermanos han jugado en paz dos veces, en vez de no parar de pelearse.»

El terapeuta puede proponer a los padres una contratrama como ésta: «Me han dicho ustedes que “cuando eran más pequeños, Rick y sus hermanos se solían llevar bien” y que “en el fondo” creen que “en realidad se preocupan los unos de los otros”». Volviendo a Rick y sus hermanos, a continuación el terapeuta puede decir: «Me han dicho que todos estáis “cansados de que el Genio y las Peleas os enfrenten mutuamente”. También me han dicho que, cuando el otro día alguien echó las culpas a Jackson en el colegio, todos os apresurasteis a defenderle juntos de quien le acusaba. ¿Significa esto que estáis dispuestos a unirlos en Hermandad contra el Genio y las Peleas?».

Luego, el terapeuta puede formular preguntas que inviten a la familia a colaborar en el desarrollo de la contratrama: «Tengo para ustedes algunas preguntas sobre todas estas cosas». A los hermanos: «¿Preferís estar juntos o separados? ¿Qué creéis que preferirían que hicierais el Genio y las Peleas? ¿Cómo creéis que se sienten el Genio y las Peleas ahora que os habéis unido en su contra?». A los padres: «¿Cómo creen que sus hijos consiguieron unirse contra el Genio y las Peleas? ¿Qué les dice esto sobre su capacidad como padres para transmitir a sus hijos sus valores de cooperación, lealtad y cuidado de los demás?». A la familia: «¿Qué presagian estas novedades para las próximas vacaciones de la familia? ¿Qué querrían que ocurriera el Genio y las Peleas? ¿Qué quisieran ustedes que ocurriera? ¿La disminución de las Peleas y del Genio en su familia esta semana reforzará o disminuirá la probabilidad de unas vacaciones divertidas el mes que viene?».

El desarrollo novedoso de la contratrama a menudo se desvanece entre una sesión y otra, tal vez debido a que la antigua trama proyecta aún su sombra sobre aquélla. Para evitarlo, a veces preguntamos a las familias si, entre las diferentes sesiones, les gustaría seguirles la pista a hechos destacables (resultados excepcionales) que se sitúen fuera de la trama del problema y contárnoslos en la siguiente sesión. Cuan-

do nos reunimos, la contratrama inmediatamente ocupa el primer plano.

Recuérdese, también, que no es probable que el problema remita sin tener que luchar; en su trama se asienta una versión de los hechos dominada por el problema, que convierte las pruebas en su contra en algo insignificante o sin sentido. Algunos problemas son bastante taimados, porque maniobran para «regresar». En realidad, estos «retornos» son previsibles y normales, y hay que considerarlos «contratiempos», más que recaídas. En consecuencia, cada uno puede pensar en su previsible respuesta si se cumplen tales predicciones. Por ejemplo: «¿Creen que el Genio y las Peleas pueden intentar aparecer de nuevo y estropearles las vacaciones?». «¿Cómo los atajarían si les vieran regresar?»

Por otro lado, si la familia sin ninguna razón espera eliminar por completo el problema, pueden encontrarse con tal desengaño que abandonen cualquier esperanza de algún tipo de remedio. En una situación así, tal vez sea necesario que la contratrama ofrezca una nueva actitud ante el problema o una nueva forma de vivir con él. «¿Qué les parece si mantenemos un grado de competitividad que nos estimule a todos, pero no hasta el extremo de que las Peleas nos derroten a todos?»

En una «terapia de valor literario», el proceso de «recontar» historias nuevas exige un trabajo concienzudo. Creamos la contratrama con la inventiva y el cuidado del pájaro que construye su nido. El terapeuta colabora con la familia en la recolección y documentación de acontecimientos, intenciones, esperanzas y sueños pasados que se oponen a la historia dominada por el problema. Hilo a hilo, se entretejen las acciones y las ideas para confeccionar un relato lo bastante convincente para constituir una alternativa a esa historia saturada del problema.

Dos historias de casos ilustran en este capítulo la yuxtaposición del antagonista y el protagonista, la trama y la contratrama, en el desarrollo de un relato alternativo. En el caso siguiente, el terapeuta, David Epston, se propone desbaratar descripciones problemáticas y de frágil base de una identidad establecida, y destacar las cualidades que anteriormente eran más visibles.

En la historia de Paul el problema de la incontinencia de heces se personifica como la «Caca Taimada». La relación entre la Caca Taimada y Paul se convierte en el centro de la entrevista. A lo largo de la conversación se hacen comparaciones del carácter, las intenciones y las capacidades de Paul y de su familia frente al carácter, las intenciones y las capacidades de la Caca Taimada. A Paul se le hacen preguntas sobre si es justo lo que la Caca Taimada le ha hecho en la vida. Los niños suelen aceptar que «no es justo» lo que el problema les ha estado haciendo. Este sentimiento de injusticia incita a Paul a utilizar sus destrezas y su creatividad para oponerse a la Caca Taimada y establecer una relación muy distinta con el problema.

*«Apesta, y mi hermano, no»*

Cuando David se reunió por primera vez con Paul, de siete años, su hermano mayor, de nueve, su hermana mayor, de quince, su madre y su padre no tuvo problema alguno para adivinar a quién preocupaba más el problema. Todos los miembros de la familia, a excepción de Paul, entraron en la habitación y se volvieron hacia la puerta esperando que lo hiciera Paul, a quien hubo que engatusar para que entrara. El niño hizo una mueca al traspasar la puerta y se le veía claramente incómodo por lo que imaginaba que iba a ocurrir a continuación. Nadie se atrevía a hablar por miedo a que se molestara y se encerrara aún más en su silencio.

David ya había hablado un poco con la madre de Paul, Julie, por teléfono, de modo que se arriesgó: «Paul, me ha dicho un pajarito que tienes a la Caca Taimada. Me refiero a que la Caca se te escapa por los pantalones cuando no miras». Mientras David hablaba, Paul decidió acomodarse mejor. Se levantó y puso la silla de espaldas a David y a su familia. David siguió hablando: «Personalmente, me parece que no es justo que tu Caca sea tan taimada. Creo que, como la mayoría de los niños de tu edad, preferirías que se fuera por el váter y, más aún, tirar de la cadena para que se fuera a la alcantarilla que pasa por debajo de la calle de tu casa y va a la depuradora. ¿Sabías que la convierten en abono para que las flores y las plantas crezcan sanas? No sé qué pensarás tú, pero yo me siento muy orgulloso de pensar que mi caca sirve para algo tan bueno». Por entonces, Paul había girado la cabeza

para escuchar con mayor atención. «¿Alguno de los presentes piensa que es justo que la Caca Taimada de Paul haga que apeste?» Todos condenaron lo que la Caca Taimada hacía a su hermano o hijo.

Luego David se preguntó por qué la Caca Taimada quería hacerle eso a su hermano o hijo: ¿Tenían idea de por qué quería gastarle esas bromas? ¿Creían que eran bromas pesadas o no? ¿Era culpa de la Caca Taimada que los compañeros de clase y los amigos de Paul se alejaran de él? ¿Pensaban que había hecho que Paul creyera que era más pequeño de lo que su cumpleaños y todos los demás decían?

Mientras se hablaba de estas cosas, empezó a surgir una sensación de indignación por los efectos que la Caca Taimada producía en la vida de Paul, en el respeto por sí mismo, en su crecimiento, en su participación en actividades sociales y de recreo, especialmente con su hermana y su hermano.

Afortunadamente, la Caca Taimada había fracasado en sus esfuerzos por conseguir que los padres de Paul perdieran el respeto hacia ellos mismos y dejaran de creer en sus conocimientos como padres. A pesar de todo, tenían que admitir que en esos momentos no sabían qué decir. Llegados a este punto, Paul había girado la cabeza hasta tal punto que parecía que podía hacerse daño. No había duda de que estaba escuchando con atención.

A continuación, David pidió a todos que contestaran con cierta extensión a la siguiente pregunta: «Si Paul consiguiera detener su Caca y estar limpio, ¿le podrían conocer mejor?». Todos convinieron en que era muy probable que así fuera. «¿Qué descubrirían en él que ya supieran pero que el mal olor les hacía rehuir? ¿Qué creen que podrían descubrir de nuevo en él?»

El padre de Paul expuso la posibilidad más interesante: «Cuando se propone hacer algo, lo consigue». Y al decir esto, no dejó lugar a dudas de que estaba convencido de ello.

«Supongamos que Paul es como su padre piensa que es», empezó a reflexionar David, «y decide detener a la Caca Taimada y lo hace bastante bien. ¿Les puedo preguntar a cada uno de ustedes qué le dirían a la Caca Taimada si la sorprendieran en el váter antes de que Paul tirara de la cadena para mandarla a la depuradora y se olvidara de ella?»

Paul se sintió tan intrigado ante esta pregunta que casi se cayó de la silla. «Paul, ¿por qué no participas con nosotros? Después de todo

se trata de tu Caca Taimada», preguntó David. Paul giró feliz la silla y se puso a participar en esa confabulación. Parecía encantado cuando su hermana reprendió a la Caca Taimada diciendo: «Tú hueles que apesta; mi hermano, no». Y el niño se rió ante la reprimenda de su padre: «Vete a la cloaca, Rata Taimada».

Paul respondía ahora sin dudar a las preguntas de David:

- Si quisieras decidirte a estar limpio, ¿crees que la Caca Taimada haría que olieras mal?
- ¿Qué razones tienes para estar limpio?
- ¿Por qué dirías que estar limpio sería bueno para ti?
- ¿Bueno para tu vida?
- ¿Bueno para tu hermana y tu hermano?
- ¿Bueno para tu padre y tu madre?
- ¿Bueno para toda tu familia en general?
- ¿Y si la Caca Taimada se atreviera a decirte que *tienes* que oler mal y que esto es bueno para ti?
- ¿Alguna vez te ha convencido la Caca Taimada para que huelas mal? ¿Te ha dicho que los demás prefieren que seas así?

Luego David se volvió hacia la familia de Paul para analizar las habilidades que éste podría aportar para tratar el problema. Después de todo, el padre había dicho que cuando Paul «se propone hacer algo, lo consigue». David siguió preguntando a Paul y a su familia sobre el «poder de decisión» y recogió ejemplos detallados sobre esos momentos de la vida del niño en que hubiera hecho uso de su «poder mental» en cosas que le interesaran.

David se interesó mucho por el «poder mental» de Paul y por su potencial para remediar lo que el niño ahora consideraba algo muy injusto. También quería centrarse en los poderes de Paul como algo anterior al problema y separado de éste. Resulta muy fácil aceptar una descripción saturada del problema de un niño y de su familia, que puede ocultar las cualidades del niño y reducir el respeto que nos merezca. Al tratar de conocer a Paul al margen del problema, David podía conservar la idea y la expectativa del niño como alguien excepcionalmente competente y no como una persona problemática y de desarrollo deficiente. David distinguió entre lo que Paul era bajo el po-

der de la Caca Taimada y lo que era bajo su propio poder. En realidad, se podía decir que la Caca Taimada había robado a Paul sus poderes mentales, que ahora estaba a punto de reclamar.

David preguntó a Paul si pensaba que era justo que la Caca Taimada hubiera debilitado su poder mental. El niño creía que tal debilitamiento era sin duda injusto. Luego David se enteró por Paul de que la Caca Taimada solía aprovecharse de él cuando tenía la mente ocupada en el ordenador o cuando jugaba. Todos conocían ahora la forma de actuar de la Caca Taimada: lo hacía en un lugar determinado (el ordenador) y se aprovechaba de una actividad concreta (el juego). David terminó la sesión fijando con Paul ciertas estrategias. Decidieron que el niño emplearía su poder mental para devolverle las tornas a la Caca Taimada mientras él jugaba con el ordenador. Esto fortalecería la determinación de Paul y debilitaría el poder de la Caca Taimada, que le hacía olvidarse de sí mismo y de que tenía que ir al cuarto de baño.

Era evidente que Paul se había animado a darle la vuelta a la tortilla. En la segunda sesión, David se enteró de que la Caca Taimada sólo se había burlado de Paul unas pocas veces durante las tres últimas semanas. Todos estaban de acuerdo en que la situación había mejorado en un 75 % desde «aquellos tiempos de la caca».

Pensando en los poderes mentales de Paul, David preguntó: «¿Tomaste la decisión?». Paul lo afirmó rotundamente. Cuando David le preguntó por qué se había decidido, Paul replicó: «Porque no dejaba de mandarme y decidí mandarle yo». Luego David le preguntó: «¿Cuál es el mejor consejo que podrías dar a otros niños o niñas que lucharan contra la Caca Taimada?». Paul respondió: «Tienen que decidirse».

El siguiente es un fragmento de la segunda reunión:

—Cuando te conocí, ¿eras un poco amigo de la Caca Taimada?  
—preguntó David a Paul.

—Sí —aceptó Paul.

—Era amiga tuya —repitió David—. Sin embargo, conseguiste dominarla. ¿Cómo lo hiciste?

—Cuando juego, siempre la vigilo. Si la noto, me voy corriendo al cuarto de baño o a veces la agunto.

David prosiguió:

—La última vez que nos vimos, la Caca Taimada estaba acostumbrada a burlarse de ti y lo solía hacer cuando jugabas con el ordenador. ¿Cómo conseguiste que dejara de burlarse?

Al principio Paul no estaba seguro de cómo lo había hecho, pero después de pensarlo un poco se le ocurrió.

—Creo que cuando la engañé fue cuando me fui corriendo al cuarto de baño, se creía que seguía ahí jugando.

—¿De verdad? —exclamó David—. La Caca Taimada seguía en el ordenador mientras tú te habías ido al cuarto de baño. Es una buena trampa. ¿La dejaste plantada? ¿Te alejaste de ella?

—Sí —replicó Paul enseguida.

David quería dejar a Paul para hablar del problema. La siguiente pregunta se refería al punto de vista de la Caca Taimada.

—¿Crees que la Caca Taimada ha empezado a creer que eres otro tipo de niño?

—Me parece que sí.

—¿Está enfadada contigo? —preguntó David para contraponer el sentimiento de fracaso de la Caca Taimada con la sensación de éxito de Paul.

—Sí.

—¿Por qué piensas que se enfadó contigo?

—Porque hago lo que tengo que hacer y no lo que ella quiere que haga.

—Si la Caca Taimada fuera tu ama y tú hicieras todo lo que te dijera, ¿qué es lo que querría que hicieras?

—Que siguiera jugando y dejarla que se saliera por mis pantalones.

—¿Qué crees que piensa de ti ahora que la echas al váter y tiras de la cadena?

—Está enfadada.

—¿Té importa que esté enfadada?

—Quiero que lo esté.

Con su siguiente pregunta, David pretendía contraponer el «poder mental» de Paul a su problema, con el fin de fortalecer otra clase de relación con éste.

—¿Crees que has decidido ser el amo de la Caca Taimada? —preguntó.

—¡Sí! —exclamó Paul.

—¿Qué solías hacer cuando la Caca Taimada te mandaba? —preguntó David, tratando de destacar más aún el contraste entre cómo iban las cosas cuando dominaba la Caca Taimada y cómo iban ahora.

—Sólo iba al cuarto de baño algunas veces, cuando mamá me decía que lo hiciera. Debería haber ido más, pero me quedaba a jugar. Y mamá decía: «Ve al cuarto de baño», pero ya tenía la caca en los pantalones.

—Ahora que tu mamá ya no te lo tiene que decir, ¿crees que eres un poco mayor? —preguntó David, llevando el contraste a cuestiones de tiempo y madurez—. ¿Crees que la Caca Taimada pretendía que fueras más pequeño y que no hicieras caso a tu mamá?

Paul estaba de acuerdo en que era un poco mayor.

—¿Qué te decía la Caca Taimada cuando tu mamá intentó que te fijaras en que quizá debías ir al baño?

—Olvidalo... sigue jugando.

—Es una broma pesada para un chaval, ¿no? —preguntó David, sin dejar de atribuirle a la Caca Taimada características que a Paul pudieran parecerle muy indeseables.

—Sí.

—¿Crees que la Caca Taimada te hacía pequeño? ¿Muy pequeño? ¿Cuánto crees que quería que lo fueras?

A David le gusta hacer preguntas de este tipo para seguirle la pista a la influencia que el problema ejerce en la autoevaluación que un niño hace de su edad. Uno de los efectos más nefastos de un problema de ese tipo es privar al niño del hecho de hacerse mayor, haciendo que piensen que es más pequeño de lo que realmente es. Las preguntas que ponen en evidencia la intención del problema de impedir que se hagan mayores muchas veces provocan en el niño una determinación, que proporciona la entrega necesaria para que se produzca el cambio. La pregunta sobre la autoevaluación de la edad también puede revelar los logros del niño, por ejemplo el de sacar su proceso de maduración de la esfera de influencia del problema y recuperarlo para sí mismo.

—Cuatro —fue la valoración que Paul hizo de su edad.

—¿Cuántos años te parece que tienes ahora?

—Nueve.

—Es decir, que en tres semanas te has hecho cinco años mayor. ¿Te sientes diferente ahora?

—Me siento distinto.

—Ya sé que por fuera mides lo mismo, pero ¿por dentro te sientes una persona más grande?

—Sí.

—¿Cuántos centímetros más crees que mides por dentro?

—Todo esto —dijo Paul, separando las manos.

—Casi un metro —calculó David—. ¿Crees que la Caca Taimada podría conseguir que volvieras a ser su esclavo?

—¡Noooo!

Y así acabó el asunto.

#### ANTAGONISTA Y PROTAGONISTA

Cuando se obliga al problema a representar el papel del antagonista en la terapia narrativa, todos los implicados pueden ver con mayor claridad cuáles son su carácter, sus motivos y sus áreas de influencia en la vida de la familia. Entonces el niño y la familia pueden asumir los papeles de protagonista, con unos caracteres, unos motivos y unas áreas de influencia distintos del problema. Con la Caca Taimada de antagonista y Paul de protagonista, éste y su familia pudieron liberarse de las exigencias que el problema imponía en sus vidas, como la exigencia de la Caca Taimada de que la madre de Paul le recordara constantemente que fuera al cuarto de baño y la exigencia de que Paul se considerara un inmaduro.

¿Cómo se produce esta transformación en el punto de vista y en los resultados? De entrada, se podría pensar que se consiguió con la simple búsqueda de elementos positivos en una situación desalentadora. Se podría decir que David empleó un enfoque en el que reestructuró los incidentes negativos o contó historias sobre la situación presente de forma que se pudiera contemplar bajo una luz positiva. Este optimismo exagerado ignoraría la complejidad de la familia y de sus relaciones, además del mundo interior del niño.

Si el éxito se pudiera alcanzar con sólo buscar las dificultades y reestructurarlas como positivas, no hay duda de que la vida nos sería mu-

cho más fácil. Sin embargo, tanto los niños como los mayores tienen la sensación de que este planteamiento es falso y simplista. Si David hubiera tratado de recubrir con una perspectiva positiva esa situación problemática, que había sido causa de gran desasosiego para la familia, no habría respetado la gravedad de estos problemas ni las luchas dolorosas que la familia había librado en su intento por cambiar la situación. La entrevista narrativa le permite al terapeuta indagar con mayor profundidad en las experiencias dolorosas y difíciles de las personas en relación con los problemas, de forma que valide sus luchas.

Se podría identificar a Paul con su diagnóstico (encopresis) y sus implicaciones clínicas. La encopresis cuenta con toda una teoría que tendría consecuencias para la identidad y las motivaciones de Paul y de sus padres. Por ejemplo, se podría considerar la encopresis como una prueba de la falta de madurez de Paul. Se podría pensar que el niño retrocede a una fase de desarrollo anterior. Podría interpretarse como un indicio de los defectos del cuidado materno en la primera infancia de Paul o de algún tipo de maltrato por parte de los padres. Se podría ver como un síntoma de un matrimonio disfuncional, tal vez la manifestación del estrés que Paul tuvo que sufrir por las dificultades conyugales no reconocidas de sus padres. Nosotros optamos por no permitir que estas perspectivas dominen nuestro pensamiento y nos tienen a adoptar descripciones patológicas de las personas con las que trabajamos.

El terapeuta tiene la obligación de decidir si ha de trabajar el problema aparente directamente con el niño. Se deben valorar los malos tratos y los problemas de desarrollo, y no hay que ignorar la infelicidad del matrimonio. El terapeuta debe estar atento a las diversas presiones internas y externas que afectan al niño y a la familia, pero no debe permitir que le abrumen, por nefastas que parezcan ser. Hemos observado que, si detrás del problema aparente se esconden otros más graves, éstos saldrán a la luz en una conversación exteriorizadora en la que se reflejen las luchas, las virtudes y los recursos del niño y la familia más fácilmente que en una conversación que se obstina en la patología.

## HISTORIAS CONVINCENTES

Según Jerome Bruner (1986, 1990), la metáfora narrativa sirve para comprender la propensión del ser humano a organizar cognitivamente sus experiencias en forma de historia. Las conversaciones son acontecimientos sociales en los que confiamos para construir historias basadas en el consenso que expliquen nuestras percepciones. Del mismo modo, las conversaciones terapéuticas influyen en la configuración de las historias que organizan la interpretación que nuestros clientes hacen de las situaciones que viven.

Los terapeutas que son conscientes de este proceso desarrollan prácticas que orientan esas conversaciones de tal forma que resultan vivificantes y clínicamente provechosas. Los relatos que se organizan con percepciones negativas tienden a convertirse en relatos dominados por el problema o saturados del problema, en los que se destacan las experiencias negativas y las atribuciones negativas de la motivación, las intenciones y el carácter. Los relatos de esperanza y de posibilidad se basan en características e incidentes de la vida de la persona que están al margen del problema y se oponen a la historia saturada de éste.

Estas excepciones existen en la experiencia vivida de todos los niños y de todas las familias, sea cual sea el problema con el que se enfrenten. Aunque las familias no acepten versiones exageradamente optimistas de sus situaciones problemáticas, están dispuestas a reconocer que pueden existir aspectos de los conocimientos y las habilidades de su hijo que se puedan emplear en el tratamiento del problema. Cuando el terapeuta indaga activamente en esos aspectos, la familia refuerza y delimita más aún la competencia del niño; mediante este proceso el relato adquiere una coherencia sustancial.

El terapeuta desempeña un papel activo en el proceso de reescritura, pero su efectividad depende de la capacidad de escuchar la historia de dolor de la familia con «oído exteriorizador». Para ello se entrena para:

- escuchar la relación dolorosa actual que la familia tiene con el problema;

- acompañar a la familia como observador curioso e interesado por cómo opera el problema y por los métodos que emplea para oprimir a la familia;
- escuchar los mensajes que emplea el problema para engrosar su trama: los supuestos no cuestionados que el problema utiliza para conseguir la autoridad con la que vilipendiar a los miembros de la familia;
- averiguar qué relación preferiría tener la familia con el problema.

El terapeuta facilita unos relatos alternativos coherentes y duraderos cuando:

- es un lector ávido de las excepciones de la influencia del problema;
- se siente curioso y apasionado por las capacidades del niño y de la familia y las emplea para elaborar descripciones alternativas convincentes;
- se interesa mucho por las posibilidades nuevas y preexistentes de cambiar la situación con el problema;
- actúa de corrector que subraya las excepciones existentes y las posibles alternativas al relato saturado del problema;
- teje un contraste entre el desarrollo que sigue el problema y la forma en que la persona trata de librarse de él, con lo que se elabora una contratrama detallada;
- por último, se convierte en coautor de una historia significativa de cambio dentro de la familia.

En la historia siguiente, Dean (el terapeuta) escucha atentamente y con oído exteriorizador la historia de dolor de la familia. Descubre cómo ha actuado el problema para socavar la idea de unidad en las relaciones entre los miembros de la familia. Ésta y el terapeuta descubren juntos las fuentes socioculturales de la autoridad del problema. La niña y su familia recuerdan incidentes que engruesan la contratrama, que Dean contrasta con la trama de sus vidas urdida por el problema. Por último, Dean y la familia pueden alimentar un relato coherente de unidad y solidaridad.

### *La Frustración de Janice*

Los padres de Janice, de once años, la describían como «arrogante y egoísta» y daban ejemplos detallados de su «negatividad». Hablaban de sus desengaños, de los consiguientes sentimientos de agotamiento y pesimismo, y aseguraban a Dean que no eran los únicos que se sentían así.

Dean escuchaba con oído exteriorizador preocupaciones del tipo: «Janice se frustra con facilidad y nunca consigue colaborar», y los parafraseaba en voz alta (y luego por escrito en sus notas): «De vez en cuando la Frustración se apodera de Janice y elimina muchas oportunidades de cooperación». «Janice es muy exigente, quizá la hemos malcriado» se convirtió en: «La Frustración ha provocado que Janice sea impaciente y sus padres se sientan culpables». «Janice es muy negativa y siempre acaba con la alegría familiar» se tradujo como: «La Negatividad se ha interpuesto entre Janice y su familia, hasta el punto de que ya es casi imposible compartir algún tipo de alegría». El comentario de Janice: «Nadie me quiere, por lo tanto ¿por qué me he de preocupar por ellos?» se transformó en: «No sólo no se puede compartir ya la Alegría, sino que el Cuidado mutuo sigue el mismo camino».

Conviene señalar que todas estas correcciones de las afirmaciones de la familia se presentaron a la persona en cuestión para su aprobación antes de incluirlas en las notas de Dean. En el análisis posterior al tratamiento, los familiares dijeron que esas revisiones les había parecido que confirmaban sus apreciaciones y que el proceso había tenido un efecto terapéutico importante.

Para estudiar la influencia del problema en la vida de la familia, Dean pidió a cada uno de sus miembros que valorara los cambios en el Cuidado y la Alegría en una escala de 1 a 10. ¿Cuál fue la primera vez que la familia observó una menor alegría? ¿Cuándo había observado Janice un menor cuidado? Había un acuerdo general en que todo había empezado hacía un año. En realidad, la valoración de la alegría había descendido de forma drástica en ese período, de 7 a 2. Le había seguido la valoración del cuidado, de 8 a 3.

Dean empezó a preguntarse si sería posible recuperar la Alegría y el Cuidado, más que crearlos de nuevo. ¿Podría servir como contratrama opuesta a la historia saturada del problema, según la cual todo

era y siempre había sido difícil con Janice? ¿Y podría ser una buena contratrampa que esta familia tuviera una historia de Alegría y Cuidado que el problema estaba estropeando?

No se puede infravalorar la importancia de seguirle la pista al problema y a sus efectos, como el de eliminar la alegría y el cuidado mutuo. Sirve para muchos propósitos. Por ejemplo, si Dean no hubiera comprendido perfectamente la experiencia que la familia tenía del problema, habría descalificado los esfuerzos de ésta por hablar de su dolorosa situación. Olvidarse de esta labor también podría haber privado a Dean de las costumbres, ideas y explicaciones lingüísticas de los miembros individuales de la familia sobre lo que tanto les desasosegaba.

Con el fin de comprender la trama del problema, Dean empezó a pensar en preguntas del siguiente tipo:

- ¿Cuál es el «carácter» de este problema?
- ¿En qué valores asienta sus prácticas?
- ¿Qué estereotipos socioculturales emplea para convencer a la familia para que se le acomoden?
- ¿Qué futuro le deparará a Janice y a su familia?

Estas preguntas aparentemente extrañas permitieron a Dean ofrecer una revisión exteriorizadora que pudiera separar el sistema de valores de Janice y su familia del sistema de valores del problema. Los problemas son como el caballo de Troya: encierran supuestos culturales y de género no cuestionados.

Dean y Janice convinieron en dar al problema el nombre de Frustración. Pronto imaginaron que, por decirlo de alguna manera, el problema no quería que otros chicos quisieran a Janice y fueran sus amigos. En realidad, la Frustración le decía que nadie la quería. El temor que despertaba en los padres ante la posibilidad de que Janice se convirtiera en una muchacha insolidaria servía muy bien a los propósitos del problema. A Dean le interesaba mucho analizar los valores del problema. Era previsible que, mediante esta exploración, pronto consiguieran identificar las limitaciones socioculturales que el problema imponía a Janice y a su familia. Dean se dio cuenta enseguida de que una de las convicciones fundamentales del problema era que una niña

que no tuviera su «mejor amiga» entre un grupo de niñas selecto no se consideraba una persona de éxito.

Dean pasó a entrevistar a Janice sobre la Frustración que tan manifiestamente pendía como una nube oscura sobre su cabeza y sobre sus acompañantes: el Malhumor y la Indignación. En sus preguntas, Dean convertía a la niña en protagonista de una historia sobre cómo la Frustración podía provocar soledad e indignación en la vida de una joven. Para engrosar la contratrama, se contrastaron los métodos, los valores y el carácter del problema con los métodos, los valores y el carácter de Janice.

Dean empleó esta información para formular a Janice las siguientes preguntas sobre su vida «al margen del problema»:

- ¿Crees que a la Frustración le gusta verte sin amigos?
- ¿Quiere la Frustración impedir que puedas llevarte bien con los demás?
- ¿Ha acabado con tu paciencia?
- Según tu opinión, ¿perder la paciencia con la Frustración es bueno o malo?
- ¿Apruebas los planes que la Frustración tiene para ti: ser una niña solitaria?
- ¿Te gusta lo que le gusta a la Frustración?
- ¿Cuándo te sientes más satisfecha de ti misma: cuando te domina la Frustración o cuando eres tú quien te dominas?
- ¿Quieres que la Frustración sea feliz o desgraciada?
- ¿Crees que la Frustración quiere lo mejor para ti?
- El hecho de que te quiera sólo para ella ¿te parece que indica que quizá se sienta celosa de que tengas tus propios amigos?
- ¿Crees que está bien tener amigos celosos que te apartan de otros amigos?
- A decir verdad, ¿qué tipo de amigos prefieres tener?
- ¿Te importaría ver frustrada a la Frustración?

Por la respuesta de Janice a estas preguntas, Dean supo que la niña había tenido su «mejor amiga» en cierta ocasión, pero lamentablemente Samantha se había mudado hacía un año. Con Samantha hubo una historia de «divertirnos juntas» y de poder «contárnoslo todo». Ahí

empezó la reescritura de un contrarrelato, en el que Janice tenía la capacidad de contar con una amistad íntima, amante de la diversión, y lo más importante, de ser una persona «de la que se podía ser amiga». Esta descripción se reforzó con una serie de preguntas que contrastaban la amistad de Janice con Samantha y la relación de Janice con la Frustración:

- ¿Con quién prefieres pasar el rato, con Samantha o con la Frustración?
- ¿Te desea la Frustración una vida de sufrimiento o de infelicidad?
- ¿Quieres tener una vida de sufrimiento o infelicidad?
- ¿Quiere Samantha que tengas una vida de sufrimiento o infelicidad?
- ¿Samantha formaba parte de tu felicidad?
- ¿Era por esta razón por la que os divertíais tanto juntas?
- ¿La Frustración forma parte de tu sufrimiento?
- ¿Quién te conoce mejor, quién conoce mejor el tipo de vida que prefieres: la Frustración o Samantha?
- ¿Quién ha sido mejor amiga tuya: Samantha o la Frustración?
- ¿Qué quería Samantha para tu futuro?
- ¿Qué le gustaba de ti? ¿Veía en ti algo que la Frustración no puede o no quiere ver?
- ¿Pretendía Samantha que sólo fueras amiga suya?
- ¿Por qué no era celosa como la Frustración?
- ¿Cómo es que la Frustración no pudo entremeterse entre tú y Samantha y destruir vuestra «mejor amistad»?
- ¿Te sientes orgullosa de esas técnicas para evitar que la Frustración influyera en tu amistad con Samantha?

Cuando la familia y los amigos de Janice la miraban, veían en ella indignación, pena y malhumor. La Frustración había difamado a Janice al presentarla ante los demás como insolidaria y egoísta. Dean determinó que Janice estaba resentida con la Frustración. La niña empezó a quejarse de la fama que la Frustración le había colgado. La información recogida de sus meditadas respuestas traslucía una comparación odiosa entre las «técnicas para evitar la Frustración», por un lado, y los planes de la Frustración, por otro.

Dean quería esbozar una historia alternativa en colaboración con la familia. Todos parecían dispuestos a alargar la distancia entre Janice y la Frustración y los incidentes, las observaciones e ideas felizmente aportados que servían para iniciar una explicación coherente. Los padres de Janice supieron recordar ejemplos históricos de Janice cuando dominaba su Frustración, cooperaba y hacía amistades. Ahora comprendían mejor por qué era difícil hacer amistades entre su grupo de iguales y que, debido a la presión de ser amiga de alguien del grupo de mayor prestigio, hubiera sido difícil sustituir a Samantha. Hablaron de cómo esta clase de estereotipos influían en los grupos de iguales de chicos y chicas de once años. Cuando estos estereotipos dominaban, la presión de los iguales que determinaba de quién se podía ser amigo y de quién no podía ser tan intensa que incitara a una relación cruel entre los miembros del grupo. Era un proceso arduo para cualquier chica joven que no contara con una «mejor amiga» que la confortara y la ayudara.

La conclusión de todos fue que la Frustración, además de la Indignación y el Retraimiento, probablemente «se deslizaron en la vida de Janice» cuando Samantha se fue el año anterior, y que la Frustración servía de protección ante el dolor que producían esa pérdida y la crueldad de las presiones de los iguales. La Frustración había empleado tácticas de presión excluyentes de los grupos de iguales para engañarla y hacer que se volviera en su contra y en contra de su familia, porque le decía que era una fracasada social y que en realidad no le gustaba ni le preocupaba a nadie.

Todos convinieron en que eran correctas las observaciones de Dean de que la Frustración, una vez expuesta a la luz, no había conseguido privar a la familia de la Alegría ni del Cuidado mutuo en las sesiones de terapia. De hecho, todos lamentaban el daño que su hija o hermana había padecido en manos de la Frustración, pero decían que era bueno ver que reaparecía en sus vidas aquella Janice que a ellos y a Samantha les importaba.

## RESUMEN

Incluso con la mejor voluntad de fijar el tono de la terapia, de presentar al niño al margen del problema y de exteriorizar el problema, a

menudo una visión patológica y problemática del niño dominará las relaciones con los padres, los profesores e incluso los terapeutas. Cuando acuden a la terapia, los miembros de la familia suelen estar tan preocupados, agotados y oprimidos por un problema, que manifiestan una necesidad urgente de informar al terapeuta sobre lo mal que están las cosas y cuánto dolor han padecido. El desánimo y la desesperación son muy contagiosos, incluso para el ayudante más experto; sin embargo, uno y otra no deben impedir que el ayudante escuche la descripción del problema y responda a ella con talante exteriorizador.

En la terapia narrativa, la esperanza, la posibilidad y el descubrimiento de la competencia del cliente aparecen cuando se establece que el problema sea el antagonista, y el niño y su familia se convierten en el protagonista. El poder de dar una trama a los acontecimientos y describir las personalidades lo recibe el problema de un contexto de supuestos culturales, de clase y de género nunca discutidos. Cuando estos supuestos se convierten en objeto de discusión, crítica y revisión, la trama del problema queda socavada.

No es algo tan difícil como pudiera parecer a primera vista, porque estos supuestos nunca consiguen describir por completo la complejidad y la excepcionalidad de la experiencia de una familia. Cuando se reúnen todas las excepciones a lo que es el guión del problema, se construye el nido en el que la familia y el terapeuta unidos incuban una historia alternativa que refleja el sistema de valores de la familia y define la nueva relación que se quiere con el problema.

## CAPÍTULO 6

### ELABORAR UN RELATO MEDIANTE CARTAS<sup>1</sup>

Las cartas terapéuticas están estrechamente asociadas a la terapia narrativa (Epston, 1989a; Epston y White, 1992; White y Epston, 1990b). Epston (1994, pág. 31) explica la base de las cartas terapéuticas:

Por su propia naturaleza, la conversación es efímera. Al finalizar una sesión determinada, el cliente se va radiante con algunas nuevas ideas que le hacen reflexionar, pero después de recorrer unas manzanas ya es posible que resulte difícil acordarse de las palabras que tan profundamente habían calado... Sin embargo, las palabras de una carta no se desvanecen ni desaparecen como lo hace la conversación; permanecen en el tiempo y el espacio, como testigos del trabajo terapéutico, al que inmortalizan.

Las cartas se envían a casa, se leen y releen, se habla de ellas una y otra vez, como si se tratara de cuentos familiares. Imagínese el lector la lectura de una carta en privado antes de acostarse, en el cuarto de baño, o bajo un árbol, o en público cuando la familia se encuentra sentada a la mesa para la cena, en una fiesta o en el porche una tarde de verano; imagínese el lector y se iniciará en el espíritu literario.

Lo que distingue a una carta narrativa es que es algo más literario que diagnóstico; cuenta una historia, más que exponer o explicar algo. La carta implica al lector no tanto porque desarrolle un argumento hasta una conclusión lógica cuanto porque indaga qué es lo que pueda ocurrir a continuación. Se estructura para contar una historia alternativa que surge con la terapia, y de este modo documenta la historia, los avances actuales y las previsiones de futuro.

1. Para una exposición exhaustiva del uso de cartas en la terapia narrativa, véase *Narrative Means to Therapeutic Ends* (White y Epston, 1990b).

### ¿QUÉ VALOR TIENEN LAS CARTAS?

Tanto David Epston como Michael White han dirigido investigaciones clínicas informales, a cuyos clientes les hacían preguntas del siguiente tipo:

1. En su opinión, ¿a cuántas sesiones equivale una carta como las que usted ha recibido?
2. Si el conjunto de los resultados positivos fruto de nuestras conversaciones fuera el 100 %, ¿qué porcentaje asignaría a las cartas que ha recibido?

La respuesta media a la pregunta 1 fue que una carta equivalía a 4 sesiones y media. Las respuestas a la pregunta 2 situaban a las cartas entre el 40 y el 90 % de los resultados positivos globales de la terapia. Estos descubrimientos se repitieron en un estudio a pequeña escala realizado en *Kaiser Permanente HMO* de Stockton, California. Nylund y Thomas (1994) observaron que sus entrevistados otorgaban un valor de 3'2 a las entrevistas cara a cara (los valores iban de 2'5 a 10), y el 52'8 % de los resultados positivos de la terapia se atribuía exclusivamente a las cartas. La duración media de la terapia era de 4 sesiones y media.

Poco después de que David empezara a hacer estas preguntas por primera vez a niños, conoció a Peter, de once años, que había tenido un problema grave de incontinencia durante la mayor parte de su vida. Después de una reunión con Peter y su madre, David le escribió una carta. Esto es lo que Peter dijo cuando más tarde se le pidió que la valorara:

*Quando la recibí me sorprendió y me alegré. Leí lo que decía, y así lo podía recordar para nuestra próxima reunión. La leí bastantes veces. Tengo mi propio archivador para ella, que guardo en un cajón especial. Lo bueno de la carta era también que cuando algo está escrito puedes decir que no está bien. En cuanto vi la carta, supe que era para mí. La abrí, mamá la leyó, y luego lo hizo en voz alta. Después yo la leí tres veces y la puse en mi archivador. La miré un par de veces más durante ese mes. Lo que me gustaba de la carta es que hace que los niños piensen que saben lo que dicen. Creo que es una buena forma de comunicarse*

*con los niños después de una reunión. Entre la primera y la segunda reunión, conseguí superar en un 75 % el problema de la caca, y un 40 % creo que se debe a la carta.*

### CONSEJOS PARA ESCRIBIR CARTAS

Escribir una carta les puede parecer desalentador y una pérdida de tiempo a los principiantes. Para empezar a aprender a hacerlo es recomendable el artículo de Michael White (1995) «Regreso a los Documentos Terapéuticos», que presenta un formato que «exige al terapeuta la inversión de un mínimo de tiempo sin la presencia del cliente. A pesar de ello, estos documentos terapéuticos son muy eficaces» (pág. 201). Aunque sentimos la tentación de remitir al lector a la exposición completa de White, ofrecemos a continuación algunos consejos para el aspirante a escritor de cartas:

- Las citas textuales de notas tomadas en la sesión de terapia permiten que el protagonista de la carta lea sus propias historias en su propio lenguaje y sus propias metáforas. Estas citas también son de provecho para el terapeuta/redactor de la carta, porque le ayudan a entrar en el mundo del protagonista, lo cual propicia un esfuerzo de mayor colaboración y la gestación de ideas nuevas y originales. Por ejemplo, cuando el terapeuta cita a Janet: «No quiero enfadarme más con mi mamá sólo porque me haya peleado con mi novio», capta el propósito concreto de Janet de llevar a la práctica sus buenas intenciones en una situación que le preocupa. Esto contrasta con una afirmación del tipo: «Últimamente Janet ha estado tratando mejor a su madre», que resume la conducta concreta que Janet quiere cambiar (enfadarse con su madre) y su opinión sobre los momentos en que es más previsible que ocurra (después de una pelea con su novio).
- A lo largo de la carta se pueden insertar preguntas o se puede terminar una reflexión con una pregunta. La interrogación abre nuevos y múltiples caminos para la reflexión y la especulación, como algo opuesto a una conclusión por parte del terapeuta que

ata los cabos sueltos en nombre del cliente. Por ejemplo, añadamos una pregunta a la cita anterior: «Janet, ¿quieres decir que preferirías llevarte bien con las personas, en vez de enfadarte con ellas?».

- Los verbos reflexivos crean entre el sujeto y el objeto una relación agente donde normalmente no existe. Implican que uno es capaz de descubrir y comprender más cosas sobre sí mismo y por sí mismo. Compárese «Janet, ¿conseguiste llevarte bien con tu madre porque te calmaste?» con «Janet estaba calmada».
- El uso del gerundio (en función nominal) puede dar una sensación de progreso y movimiento. Esta forma verbal sirve para la exteriorización, porque describe una relación que la persona puede tener consigo misma: «Janet, ¿el hecho de calmarte a ti misma ha mejorado tu relación de madre e hija?».\*
- Considérese el uso del subjuntivo, que se refiere a acciones juiciosas, indefinidas o a contingencias o posibilidades futuras. Compárese: «Janet, ¿crees que sabrías cuándo tienes que dejar estar alguna cosa y cuándo dar tu opinión?» con: «¿Sabe Janet cuándo callar y cuándo dar su opinión?». La primera pregunta permite que Janet esté de acuerdo o no con la idea, o que se sitúe en cualquier parte del continuo que sigue el proceso de «saber cuándo». La segunda pregunta sólo permite una respuesta binaria: lo sabe o no lo sabe.
- El juego de palabras o alguna expresión irónica pueden darle a la carta un toque de humor refrescante.

En la terapia narrativa, muchas veces las cartas desempeñan el papel de engrosar la contratrama a expensas de la trama que el problema impone a los hechos. Cuando se le retrata en una carta, el protagonista de una historia alternativa se convierte en lector de su propia historia. Su voz resuena en las citas textuales, en las preguntas, en los vericuetos del argumento, que repiten y reiteran sus heroicidades. En

\* Este punto se debe entender referido a la lengua inglesa. No ocurre lo mismo en español, donde el gerundio no tiene valor nominal y se emplea la forma de infinitivo donde el inglés suele emplear la de gerundio. Algo similar hay que tener en cuenta sobre el punto siguiente, en el que los autores hablan del uso del subjuntivo (*N. del t.*).

este libro hay una serie de ejemplos de cartas terapéuticas, pero hemos seleccionado dos historias de casos para mostrar cómo se desarrolla y se documenta una historia alternativa mediante el uso de cartas.

*Gerald: el chico que consiguió el espacio de los once años en su familia justo antes de cumplir los doce*

Gerald, de once años, era el centro de todas las preocupaciones de la familia Gordon en su primera reunión con David. A Gerald le acompañaban su hermana Mimi, de seis años; sus dos hermanos, Johnny, de quince, y Barry, de dieciocho; su madre, Sharon; y su padre, Jim. Hacía dos años y medio que los padres y los hermanos mayores de Gerald estaban preocupados porque les parecía que éste se encontraba bastante abatido, disfrutaba muy poco de la vida o de las actividades de una familia alegre; además, había empezado a negarse a hacer cualquier cosa que se le pidiera. Era lamentable, porque los Gordon valoraban mucho la responsabilidad compartida y la cooperación.

En realidad, a David le pareció que Gerald estaba angustiado de verdad, en opuesto contraste con Mimi, de cuyo encanto David enseguida se percató. El problema, decían, eran los manifiestos «celos» de Gerald cuando apareció Mimi, y que el niño, desde el nacimiento de su hermana, no había abandonado esa feroz rivalidad entre hermanos. Según esta trama del problema, Gerald competía con su hermana para ser el centro de atención, porque ella le había desplazado en su condición de más pequeño. Como decía Gerald, «iba a lo malo». Gerald siempre buscaba «ser el centro de atención», pero lo hacía de forma completamente negativa.

Parecía que Mimi y Gerald estaban en polos opuestos. Como decía Barry: «Mimi busca lo positivo; y Gerald, lo negativo». Mimi era encantadora, mientras que Gerald atraía reacciones negativas como un imán. Entretanto, sus buenas cualidades, como su creatividad enormemente imaginativa, permanecían ocultas por completo.

Los familiares y David buscaban juntos una forma excepcional de tratar la situación, de modo que se les ocurrió que Gerald, por cuestiones de «Competencia», se había quedado retrasado en el «espacio de los seis años» de la familia y, por consiguiente, el «espacio de los once años» estaba desocupado. Johnny y Barry tenían «bien seguro»

su «espacio de jóvenes». Los padres y hermanos mayores de Gerald se dieron cuenta de que se imaginaban a éste como si tuviera la misma edad que Mimi, algo que les molestaba.

Todos estaban seguros de que, a pesar de que el «espacio de los once años estaba desocupado», se alegrarían de que Gerald «viviera» en él. Gerald tuvo que admitir que este posible movimiento no iba en contra de sus deseos. Mimi no se opuso en absoluto. La competencia entre Gerald y Mimi pronto perdió actualidad. Lo que luego se puso de manifiesto fue que Gerald ya avanzaba en aquella dirección, como se verá a continuación.

A partir del entusiasmo que esa charla prometedora había generado, Sharon intervino con una propuesta ingeniosa para acomodar a Gerald en el lugar que le correspondía, un sitio en su familia que dignificara lo que de excepcional tenía el niño, su creatividad y los juegos que inventaba con un grupo muy selecto de amigos que jugaban con él. Todos aplaudieron la propuesta de Sharon, una propuesta que pronto les liberó de la obsesión por la competencia.

Después de esa primera reunión, David escribió a la familia Gordon la siguiente carta. La carta sigue la secuencia de las notas que había tomado durante la reunión. En el comentario que inserta se adivina el proceso mental de David en el desarrollo de la sesión:

*Querida familia Gordon:*

*Fue un placer conocerles. Si todas las familias fueran como la suya, este trabajo sería una delicia. Dicho esto, sin embargo, no quisiera alejarme, en modo alguno, de sus preocupaciones porque Gerald era «muy infeliz, se divertía poco y se negaba a hacer lo que se le pedía». Y todos habían observado que esto era lo que estuvo ocurriendo durante los últimos dos años y medio. Barry y Johnny, vosotros pensabais que Gerald parecía preferir lo negativo y veíais que esto os llevaba, casi en contra de vuestra voluntad, a ser negativos con él. Todos estábamos de acuerdo, por el contrario, en que Mimi tiene un encanto evidente y sabía cautivarles como me cautivó a mí. Como tú decías, Barry: «sabe cómo atraer la atención de las personas», lo cual, suponíamos todos, ha contribuido a su destacada «seguridad en sí misma». Barry, tú pusiste el dedo en la llaga: «Mimi busca lo positivo; y Gerald, lo negativo». Barry y Johnny, manifestasteis con toda claridad*

*que preferíais respetar a Gerald por su madurez que por lo que vosotros llamabais sus «permanentes seis años». Gerald, tú también dijiste que preferías que se te tratara más como el hermano mayor de Mimi que como su competidor.*

*Exteriorizar la trama del problema.* En el apartado siguiente de la carta, David exterioriza las «prácticas negativas» asociadas con la Competencia y las contrasta con las «prácticas positivas» asociadas con el encanto de Mimi. Gerald empezó a percibir que no se le acusaba en absoluto. Al contrario, se daba cuenta de que la competencia por el «espacio de los seis años» le había engañado e inducido a esas prácticas negativas, por lo que reconoció sinceramente su tendencia a la competencia negativa y de inmediato buscó cómo salir de ella. La salida, su creatividad y su destino final, el «espacio de los once años», se hicieron evidentes y atractivos para el niño y su familia.

En una conversación exteriorizadora convencional, es probable que las explicaciones de Gerald de cómo buscaba una «atención negativa», se negaba a hacer nada de lo que se le pedía y nunca terminaba de hacer los deberes hubieran sido una experiencia vergonzosa, como una confesión. En una entrevista exteriorizadora, lo que normalmente se considera una «confesión» se convierte en un resumen de los conocimientos de Gerald sobre cómo «funciona» el problema, sobre los efectos que produce en su vida y sobre lo que se propone.

David sacó a relucir también algunas acciones e incidentes importantes para incluirlos en la trama de una historia alternativa. Por ejemplo, descubrió que, en los últimos meses, el número de veces que los miembros de la familia habían tenido que gritarle a Gerald para que cumpliera lo que le decían había pasado de tres a dos. Recientemente, Gerald las había rebajado a una. La mejor forma de engrosar las contramas es con cambios preexistentes de este tipo, por insignificantes que puedan parecer.

*Gerald, tú creías que tal vez habías tenido «celos» cuando apareció Mimi. ¿Crees que los celos te han engañado para que seas el competidor de tu hermana? ¿Y crees que tu situación es la de perdedor, dado que parece que tu hermana acapara el mercado de «cómo conseguir la atención de las personas» con actitudes «positivas»? Gerald,*

¿crees que esto no te dejó más opción que la de atraer la atención de las personas mediante un comportamiento «negativo»? Si es así, ¿te funciona? ¿O le funciona mejor a Mimi? ¿Qué opinas?

Mientras íbamos hablando, Gerald, parecía que te interesaba la idea de ocupar tus once años y dejar los seis años para Mimi. Evidentemente, ella es mejor que tú en cosas de seis años. ¿Te diste cuenta cuando hablábamos de que «ir a lo malo» no hace ningún bien a tu familia? Está claro que has encontrado la forma de llamar la atención de las personas: «No hago ninguna tarea hasta que me gritan». ¿Pero por qué decidiste rebajar el número de veces en que te gritaban de tres a dos y, últimamente, a una? ¿Crees que así conseguirás que tus hermanos Barry y Johnny te respeten más, que tus padres te quieran más y que Mimi también te respete más? Si ya lo has intentado, ¿funciona mejor que «ir a lo malo»? La próxima vez me lo dices, porque siento curiosidad por saberlo.

También has descubierto que «no hacer los deberes y tardar mucho en sacar los bolis y los libros» funciona. Sin embargo, creías que si te hubieras organizado la vida no como un niño de seis años sino como uno de, supongamos, ocho o nueve, no tardarías más de un minuto en sacar los libros y los bolígrafos. Y si llegaras hasta los once años, lo harías en medio minuto. También pensaste en «ser el hermano mayor» de Mimi para que ella pudiera empezar a fijarse en ti, en vez de huirte. ¿Te parecería bien que te empezara a respetar como a su hermano mayor? Y a ti, Johnny, ¿te desengañaría que sus costumbres de seis años le siguieran «diciendo» que es más pequeño de lo que realmente es? No sé a quién se le ocurrió la idea de «decirlo una vez y recordarlo», en vez de «reñir y ordenarlo».

*Engrosar la contratrama con la madurez.* David empleó un sistema de valoración de la edad para que Gerald autoevaluara cuánto tiempo emplearían diferentes «edades» para concluir una actividad como la de «sacar los bolis y el libro» y empezar los deberes. El uso de tareas concretas se correspondía con «niveles de edad» que el propio niño definía, con lo que le marcaban la dirección que podía tomar si quería.

David preguntó a Gerald: «¿Qué edad te dice el problema que tienes?» y «¿Qué edad te dijo tu último cumpleaños que tenías?», con las que descubrió que el problema le había «calificado» de seis años. El pro-

blema no sólo le degradaba, sino que también le impedía tener la edad que tenía. ¿Se podría desarrollar una contratrama en torno a la resistencia de Gerald a los intentos del problema de mantenerle «pequeño»? De ser posible, la nueva historia se engrosaría con fuerza en detrimento de la trama.

David adivinó que Gerald no vivía exclusivamente en el espacio de los seis años de su familia. A partir de tal supuesto, preguntó por cualquier aspecto de las intenciones, los actos, los pensamientos, las esperanzas o los sentimientos de Gerald que se contradijeran con la presunta edad de seis años. Después de encontrar algunos ejemplos, David pidió a Gerald que valorara esos ejemplos de «madurez» según la edad a que correspondían.

*Había algunos indicios de lo que ustedes llamaban «autorregulación» por parte de Gerald. Por ejemplo, Gerald se ha autorregulado en lo de llegar tarde. Como tú decías, «Dejo de llegar tarde». Y hasta tú admitías que esta decisión bien valía un 11'S. También creías, Gerald, que por esta decisión podías merecer el reconocimiento de los demás. Dijiste: «Serán positivos conmigo». Barry y Johnny, ¿será difícil sustituir los gritos por un recordatorio calmado?*

Después de que todos pudieron apreciar que había ciertas «cosas» de once años, se pusieron a imaginar juntos cómo se podría configurar un espacio más amplio correspondiente a los once años de edad. Después pensaron en cómo situar a Gerald en él, si es que deseaba habitarlo.

*Todos seguimos hablando de construir un espacio de once años en la familia Gordon, junto al espacio de seis años de Mimi, el espacio de jóvenes de Barry y Johnny y el espacio de adultos de Sharon y Jim. Usted, Sharon, tuvo una idea interesante: puesto que Gerald «tiene muchas cosas importantes que decir... juegos creativos, etc.» tal vez necesite que «se le escuche con verdadero interés». Gerald, tú opinabas que «no necesito más de dos o tres minutos». Sin embargo, estabas dispuesto a que los demás se turnaran para hablar contigo (en caso de que necesitaras ayuda para tus cosas creativas... porque no hay duda de que la creatividad es una de las cosas más difíciles de contar a la gente) y tomaran notas. Tengo que confesar que tengo un interés desmesura-*

do por la creatividad de los niños de once años. De hecho, en estos momentos estoy escribiendo un libro sobre el tema. Todos estuvimos de acuerdo en que sería una buena idea asegurarse de que Mimi se vaya a dormir a las siete de la tarde, porque de lo contrario «consume tiempo de mayores». Y en que tú, Gerald, te acostaras a las ocho y media.

Gerald, aceptaste vigilar el espacio de once años de la familia Gordon y decirme si es suficiente. Espero seguir hablando del tema. ¿Te importa traerte las notas cuando vengas, Gerald?

Atentamente,  
David

Cinco semanas después se reunieron todos de nuevo para ver cuántos años había sido capaz Gerald de añadir a su «edad» y si había tomado posesión de su espacio de los once años. Había madurado hasta el extremo de que apenas cabía en ese espacio. Afortunadamente, le salvó su duodécimo cumpleaños, que amplió el «lugar» que podía ocupar en su familia.

Querida familia Gordon:

Gerald, has cumplido doce años y al hacerlo parece que has dejado atrás no sólo a ese niño de seis años, sino también al de once. Todos parecían estar de acuerdo en esto, incluso Mimi. Como tú decías: «Voy a mejorar en ser el centro de una atención positiva», pero encuentras que es «un poco difícil». ¿Crees que, una vez decidido a ser positivo, te será fácil? Barry, tú observaste que Gerald «hacía cosas sin que se las pidiéramos». Gerald, tú opinabas que ésta era una buena dirección que debías seguir y que te «parece bien». Hasta llegaste a decir que podrías «librarte de la atención negativa el mes que viene». ¿Quién sabe, Gerald? Podría ser que quisieras retroceder un poco en tu edad e intentarlo de nuevo. Mimi dijo que ya se fijaba un poco en ti, en vez de huirte. Y cuando yo pregunté por qué, dijo que en parte se debía a que «a veces hace sus deberes sin protestar». Gerald, el premio que te dieron en público en el colegio por lo bien que te van las Matemáticas, ¿tiene algo que ver con ser un chico de doce años realmente de doce años?

El desarrollo de una historia alternativa. Después de analizar esos avances, David y la familia estaban de acuerdo en que la reputación de

Gerald de ser una persona que buscaba una atención negativa había cambiado. Sin embargo, a David le interesaba que este progreso se asentara y mantuviera. En la terapia suele ocurrir que a menudo se alcanza este punto, aunque sólo momentáneamente, hasta que el próximo episodio negativo reafirma el poder de este u otro problema, con lo que se reduce lo conseguido.

La contratrama engrosada se desarrolla como una historia alternativa coherente cuando se destaca con claridad la competencia de la persona. Entonces, la familia y el niño pueden afrontar las idas y venidas del problema con unas destrezas hasta ese momento desconocidas y con ecuanimidad. Mediante la entrevista, el terapeuta saca a luz esas destrezas de forma reiterativa y lúdica. La articulación y el reconocimiento de las destrezas y la experiencia existentes son preferibles a una nueva «formación de las destrezas» dirigida por el terapeuta. La imaginación de Gerald tuvo pocas ocasiones de manifestarse durante la fase de competencia con Mimi, pero ahora que se ejercía su madurez, su mente activa e inventiva empezó a crecer y a ser objeto del disfrute de la familia. David quería seguir insistiendo en esto:

*Sharon, usted tuvo que admitir que «hay un mundo apasionante en su cabeza». ¿Tenía la misma conciencia de ese mundo antes de que todos empezaran a hablar con él? ¿Eran todos conscientes de ese mundo tan apasionante que Gerald tiene en su mente? Barry, ¿tenías idea de él? ¿Y se debía a que el mundo de Gerald era parecido al que tú tenías a su edad? Johnny, tú lo expresaste muy bien: «Gerald se guía por la cabeza». Y parece que en su cabeza están los dados, el juego que inventó con sus amigos. Gerald, tú dijiste que, en estos momentos, gran parte de tu imaginación la empleas en los dados, sobre todo cuando te acuestas, se apagan las luces y estás a punto de dormirte. Sharon, usted creía que ahora Gerald «pensaba por sí mismo» y «estaba satisfecho de sí mismo por hacer cosas». Gerald, ¿crees que estabas satisfecho de ti mismo? ¿O lo que pasa es que Sharon estaba satisfecha de ti?*

Al reconocer la historia de la imaginación, David convierte el relato en la historia de las habilidades especiales y de su supresión en la familia Gordon. Los niños imaginativos necesitan espacio para sus ima-

ginaciones, y a Sharon y Jim les preocupaba que Gerald no dispusiera del suficiente. Vista la historia de Jim, tenían razones para estar preocupados.

*Jim, usted veía que Gerald le preocupaba, al recordar que usted tuvo la misma imaginación que él. ¿Cree que cuando era pequeño no se le reconocieron sus habilidades especiales? ¿Trataron de reprimirlas? ¿Le preocupa que a Gerald le ocurra algo parecido a lo que le ocurrió a usted mientras se hacía mayor? Jim, ¿qué diferencia hay entre su familia, la que ha creado junto con Sharon, y aquella en la que creció? A propósito, ¿qué le gustaría que se le hubiera reconocido de usted mismo y de sus «raras habilidades»? ¿Cree que estas «raras habilidades» son algo genealógico en su familia? De ser así, Jim, ¿quién las tuvo antes que usted? ¿Se las reconocieron o se las reprimieron?*

La carta termina con un resumen de la conversación sobre la relación de Gerald con sus hermanos mayores y los cambios que se estaban produciendo ahora que ocupaba el espacio de los doce años y se «libraba de la atención negativa».

*Barry, tú creías que no funciona que actúes como si fueras el padre de Gerald. Pensabas que lo mismo ocurre con Johnny. Johnny, tuviste una idea excelente: «La clave está en que haga las cosas solo». A todos les gustó la idea de que Gerald se organizara las tardes de los jueves. Gerald, ¿te gustó a ti también? ¿O preferirías que otros te las organizaran? ¿Qué prefieres? Espero estudiar este asunto contigo la próxima vez.*

Lo curioso en ese punto fue que las cosas positivas del Gerald de doce años acaparaban tanto la atención de David que a éste le preocupaba no haber prestado la suficiente atención positiva de seis años a Mimi. Concluyó la carta pidiéndole ayuda a Mimi.

*Mimi, siento no haberte prestado la atención suficiente. La próxima vez, si no te atiende todo lo que mereces, recuérdamelo.*

*Atentamente,  
David*

*No te mantengas en secreto tu propio secreto*

En la historia siguiente, David envía una serie de cartas breves sucesivas a una chica de quince años atribulada, antes de que ella le entregue una carta de respuesta, en sobre sellado, al final de una sesión.

Cuando Yolanda tenía once años, su madre, Gail, se dio cuenta de que ya no podía controlar a su hija. Gail consultó a un psiquiatra, que recetó una medicación para Yolanda y tranquilizó a Gail diciéndole que si la niña se la tomaba durante el resto de su vida todo iría bien. El único problema era conseguir que Yolanda se tomara las pastillas. La niña se encolerizaba por casi todo.

En el pasado, Yolanda había herido de forma constante a su madre. Ahora que tenía quince años, su madre tenía que llamar con asiduidad a la policía para que pusiera orden y la protegiera, a ella y a sus otras hijas. Lamentablemente, había ocurrido tantas veces que la policía ya se negaba a responder, de manera que Gail tenía que huir de casa con sus otras dos hijas y buscar dónde refugiarse. Además de las heridas a su familia, Yolanda había producido algunas graves a sus amigos. Estaba tan sola que llegó a fingir que tenía el brazo roto para ganarse la compasión en el colegio.

Cuando David conoció la situación, ésta había llegado al extremo de que Gail creía que no le quedaba más opción que dejar a Yolanda bajo la tutela del Tribunal de Menores si la atacaba de nuevo. Se convocó una reunión, a la que se invitó a David y a la que asistieron representantes de la policía y del Servicio Infantil y Juvenil de Nueva Zelanda. Cuando se hizo la propuesta de poner a Yolanda bajo la tutela del Tribunal de Menores, la niña se calló aturdida. David no pudo evitar observar que, desde que conocía el caso, era la primera vez que Yolanda pasaba más de cinco minutos sin dar pataletas, maldecir o salir corriendo de la habitación. A partir de este hecho insólito, David señaló que se había producido algo extraordinario y preguntó: «¿Sabe alguien qué acaba de ocurrir?». Nadie supo responder. Luego se dirigió a Yolanda y dijo: «Yolanda, has controlado el mal genio por primera vez, que sepamos. ¿Cómo lo has hecho?». Yolanda se volvió hacia él bruscamente: «¡No te importa!». David replicó con aplomo: «No te culpo. Es demasiado pronto para revelarlo. Manténlo en secreto, pero no te lo mantengas en secreto a ti misma». La creciente ira

de Yolanda se convirtió en perplejidad. «No lo reveles en tres meses», David continuó. «Sólo entonces estaremos convencidos de que tu arma secreta funciona.»

David preguntó a Yolanda si tal vez estaría dispuesta a relatar por escrito lo que supone mantener el secreto del control de su mal genio tres meses, para los Archivos de la Doma del Genio. Para sorpresa de David, Yolanda aceptó. Consciente de que podía ser una empresa ardua, con muchas posibles dificultades para Yolanda y también para Gail, David decidió enviar unas cartas sin orden alguno y sin que se las pidieran, para mantener viva la esperanza de éxito.

Los siguientes son algunos ejemplos de esas cartas:

*Querida Yolanda:*

*¿Te da fuerzas tu arma secreta? Si es así, ¡que la fuerza te acompañe! Sigue preocupándome que el lugar donde la guardas sea seguro. Si está donde yo creo, quizá deberías poner algunas bolas de naftalina para que no se la coman las polillas.*

*Por cierto, me gusta tu nuevo corte de pelo. Me pareció muy simpático.*

*Atentamente,*

*David*

*P.S. Preferiría que de momento te guardaras esta carta, porque no quiero que tu madre o tus hermanas piensen que soy un pesado con mis preocupaciones.*

*Querida Yolanda:*

*Anoche tuve este sueño y me desperté asustado: te habías puesto como una fiera, habías pegado a tu madre y ella te había denunciado por agresión. Luego vi que no era verdad, sólo un sueño.*

*Lo que ocurría en el sueño es que habías enterrado tu secreto en el jardín, dentro de un bote. Llegó el jardinero a tu casa y casualmente lo encontró y se lo llevó para su hija, para su problema con el Genio. Y cuando tú fuiste a cogerlo porque lo necesitabas para tranquilizarte había desaparecido. Espero que no hayas enterrado tu secreto en el jardín. Por favor, guárdalo en un lugar seguro.*

*Atentamente,*

*David*

*Querida Yolanda:*

*Espero que no pienses que con estas cartas que no me pides me meto en lo que no me importa. No es ésta, desde luego, mi intención. Si es eso lo que piensas, dímelo.*

*¿Sabes? En la última carta me preguntaba si al Ejército de Nueva Zelanda le podría interesar tu arma secreta. ¿Crees que sería justo ofrecer tu arma secreta a la Armada, antes que a la Marina o al Ejército del Aire? Hacerlo significaría favorecer a una parte de las fuerzas armadas. ¿Tienes alguna preferencia? ¿O crees que deberías darles una oportunidad a todos? Tal vez la podrías vender al mejor postor. Me pregunto si te podría dar algún dinero. ¿Quién sabe? Yo nunca he inventado un arma, de modo que no sé lo que valen. A pesar de todo, quizá merezca la pena que lo averigües.*

*Atentamente,*

*David*

*Querida Yolanda:*

*En la última reunión me sorprendí cuando me dijiste que estabas haciendo algunos amigos y que a tus nuevos amigos les gustaba serlo. Por si no era suficiente, me dijiste que habías madurado y que gracias a ello tenías novio. Por lo que pueda afectarle, quise pensar en lo que de ti me preocupa. ¿Has empleado con él tu arma secreta? Si lo has hecho, ¿crees que es justo hacerlo sin su consentimiento? Me preocupa que no tenga elección. Me dijiste que se lo habías contado. Pero ¿le has dado la suficiente información para que sea totalmente consciente de a qué se enfrenta en tu secreto? Mi consejo es que no se lo escondas. NO ES JUSTO.*

*Por otro lado, te aconsejo que no se lo cuentes a tu familia hasta que pasen los tres meses, como acordamos. Entonces, y sólo entonces, deberías pensar en desvelarlo. ¡No puedo esperar!*

*Atentamente,*

*David*

Estas cartas proporcionaron a Yolanda el ánimo y el humor que tanto necesitaba en un momento en que estuvo a punto de cometer un acto por el que la hubieran encarcelado. Yolanda pudo evitar la violencia durante los tres meses en que mantuvo su secreto. Luego se es-

forzó en desagraviar a su madre y sus hermanas por la violencia anterior. Estos desagravios culminaron con la preparación de una «Fiesta de agradecimiento a mamá» junto con sus dos hermanas. Esta cooperación fraterna no tenía precedentes en la familia.

A pesar de todo, Yolanda era reticente a desvelar su secreto. Pidió una prórroga de otros tres meses porque consideraba que no se sentía aún lo bastante segura de poder evitar la violencia. Al cabo de seis meses de paz, Yolanda entregó a David un sobre sellado al final de una sesión. Pidió que el secreto no se desvelara delante de la familia. Dentro del sobre había esta carta:

*Querido David:*

*Te escribo para contarte lo que creo que me ha hecho capaz de controlar mi Genio. Cuando a finales del año pasado estuve en manos de los servicios sociales, me di cuenta de que había perdido el control de mi vida y de lo que quería hacer con ella. Mi familia no podía aguantarme más, ni a mí ni a mi mal genio. En esa época, creía que eran muy mezquinos y que no me querían, pero ahora sé que lo hacían por cariño.*

*Creo que logro controlar el Genio por miedo a que me lleven a vivir con alguien que no me quiera ni me cuide, alguien a quien no le importe. Después de la reunión con la policía y la asistente social, cuando dijeron que corría peligro de que me mandaran a otra casa de acogida o a un hospital psiquiátrico, estaba decidida a demostrar que estaban equivocados. Sé que formo parte de mi familia y no me importa cómo me traten, porque sé que me quieren. Ya no me da miedo contarte mis métodos de control, porque sé que puedo confiar en ti. Confío en que sirvan para ayudar a alguien que se encuentre en la misma situación en que yo me encontraba hace tres meses, porque no se la deseo a nadie. Muchas gracias por ser amigo en momentos de necesidad.*

*Tu amiga,  
Yolanda*

## CAPÍTULO 7

### DIVULGACIÓN DE LAS NOTICIAS

Muchas prácticas de terapia narrativa incluyen la circulación de noticias de cambio y de historias alternativas entre otras personas preocupadas por el problema en cuestión. Para que una historia alternativa se asiente con fuerza en la vida del niño y de la familia, muchas veces es útil implicar a quienes están fuera del círculo más inmediato de la terapia. Además, las aportaciones de otras personas al relato pueden ser importantes para ayudar a revisar otros puntos de vista. Personas importantes se pueden convertir en público que contemple los avances notables y se las puede invitar a colaborar de forma positiva en la historia que quieran elaborar el niño y la familia. Además, el proceso de recogida de información para compartirla con los demás invita a ampliar la «representación de significados», con lo que se refuerza el relato. Muchas veces estos significados están documentados, quizá en forma de carta del terapeuta, que se convierte en un documento tangible y duradero para la familia.

Freedman y Combs (1996, pág. 237) explican la utilidad de divulgar las historias preferidas:

Aunque en la cultura dominante la terapia suele ser un trabajo secreto, en la subcultura narrativa a las personas que acuden a nuestras consultas les suele entusiasmar la idea de que otras personas intervengan en el proceso. Creemos que las prácticas de exteriorizar y antipatologizar ofrecen a la gente un tipo de experiencia de la terapia distinto. Cuando la terapia se convierte en un contexto en el que las personas constituyen su yo preferido, éstas nada tienen que ocultar, y mucho que mostrar.

Bill O'Hanlon (1994, pág. 28) señala los beneficios de la revelación cuando el cliente asume el papel del protagonista en su historia preferida: «En esta terapia, las personas aparecen como héroes y sue-

len desear que el heroísmo de algún modo se reconozca socialmente. Por lo general, les gusta comunicarse con los demás para contarles sus historias».

#### CONSULTAR AL ESPECIALISTA

El proceso de recogida de información para compartirla con los diversos públicos parte de la premisa de que el niño, por ejemplo, ha dado pasos importantes en la revisión de su relación con el problema, y al hacerlo ha adquirido conocimientos y experiencias que pueden ayudar a otros a luchar con problemas similares. David Epston y Michael White (1992, 1995) han desarrollado la costumbre de consultar a las personas con el fin de «documentar cómo han resistido y superado las "historias dominantes" de sus vidas, unas historias organizadas en torno a sus problemas, sus síntomas y sus "patologías" de adscripción social» (Epston, White y «Ben», 1995, pág. 278).

Esta práctica conlleva entrevistas en las que se suscitan y documentan los «conocimientos alternativos» del niño. Por ejemplo, cuando un muchacho ha conseguido dominar el Genio, se le puede invitar a una entrevista sobre este conocimiento tan difícil de conseguir. Estas entrevistas, aunque se pueden producir en cualquier fase de la terapia, crean un modelo alternativo al llamado proceso de conclusión de la terapia. En vez de emplear una metáfora de «conclusión como pérdida» para terminar la terapia, David y Michael prefieren la metáfora del «rito de paso» (Van Genneep, 1960). Señalan (1992, pág. 280) que, con este proceso ritual, se estimula a la persona para que:

supere el paso de novato a veterano, de cliente a especialista. En vez de establecer una dependencia de los «conocimientos del experto» que presentan el terapeuta y otras autoridades, esta terapia capacita a las personas para llegar al punto en que puedan proceder a liberar los conocimientos alternativos y «especiales» que han resucitado y/o han generado durante la terapia.

A lo largo de este proceso se abren oportunidades de confirmar y celebrar el nuevo estatus del niño.

Cuando se implican como especialistas, los niños asumen un papel nada convencional:

- Se les consulta como especialistas sobre su propia vida.
- Sus conocimientos y habilidades preexistentes y recién adquiridos se consideran efectivos y dignos de respeto.
- Sus ideas se consideran lo suficientemente importantes como para documentarlas y divulgarlas entre los demás.

Es difícil no darse cuenta del placer que sienten los niños ante la oportunidad de «mostrar y contar» a los demás sus conocimientos y sus destrezas. Y lo que tal vez sea más importante es el hecho de que, al compartir sus experiencias, los niños tienen la satisfacción altruista de aportar algo a los demás.

Las últimas sesiones de la terapia suelen consistir en entrevistas de «consultar al especialista», pero este tipo de entrevistas son habituales a partir de la primera reunión. Se puede consultar a los niños sobre las destrezas o los conocimientos interesantes que surjan durante la terapia. El propio proceso de la entrevista les otorga validez, aunque la información que se recoja no llegue a divulgarse entre los ajenos a la terapia. Probablemente el principal beneficiario sea el terapeuta, porque aumenta su reserva de ideas y su trabajo adquiere nuevas perspectivas.

Las ideas y los conocimientos del niño y de su familia se pueden divulgar entre la comunidad de personas que luchan con el mismo problema. Madigan y Epston (1995) han acuñado la expresión «comunidad de intereses» para describir a esos grupos. La Liga Antianorexia y Antibulimia (Crowley y Springen, 1995; Epston, Morris y Maisel, 1995; Madigan y Epston, 1995) es un ejemplo de comunidad de intereses. Los miembros de la Liga comparten sus luchas y sus ideas para analizar su relación con la anorexia y la bulimia, incluidos sus conocimientos sobre los aspectos sociales, de género y culturales del problema. Los miembros de la Liga han decidido asumir un papel activo en la revisión de la definición del problema en la cultura en general, por ejemplo mediante programas educativos en los centros de enseñanza secundaria.

Facilitar este paso de lo personal a lo político es un buen camino para el individuo y para el cambio social y, consiguientemente, un ob-

jetivo cargado de valores que exige unos criterios éticos. Esto requiere un proceso constante de consentimiento informado de los clientes, y tiene lugar en un contexto de mucha colaboración.<sup>1</sup>

Muchas de las historias de este libro incluyen entrevistas de «consulta al especialista», además de la documentación que posteriormente se divulgó fuera del ámbito de la terapia, incluido, ahora, el propio lector de esta obra. En este capítulo se expone cómo determinamos el objetivo de estas entrevistas y divulgamos la información recogida de forma responsable.

### OLFATO PARA LAS NOTICIAS

¿Cómo reúne y facilita el terapeuta el flujo de información importante sobre el cambio personal y social de forma responsable y colaborativa? La metáfora de los medios de comunicación es una forma lúdica de describir cómo se propone conseguir este objetivo la terapia narrativa. En esa metáfora:

- El terapeuta tiene tres trabajos: reportero, coeditor y codirector de divulgación.
- El niño y la familia también tienen tres funciones: son generadores de noticias, coeditores y codirectores de divulgación.
- Las «noticias» las recoge el terapeuta/reportero del cliente/generador de noticias.
- Los «lectores» se identifican como público de unas noticias de cambio en la vida del niño y la familia.
- El terapeuta y el entrevistado coeditan las noticias antes de su publicación.
- Las noticias las confirman otras fuentes y se comprueban antes de que se las considere como tales.

1. Waldegrave (1992) hace una defensa convincente de la obligación ética que el terapeuta tiene de articular las cuestiones de salud mental en la esfera sociopolítica. Lobovits, Maisel y Freeman (1995) discuten los aspectos éticos de las prácticas de colaboración en la terapia.

- Se decide el formato que se le va a dar a la noticia, que puede ser una carta, una grabación, unos dibujos, etc.
- Las noticias se divulgan entre los públicos relevantes.

### RECOGER LAS NOTICIAS

La entrevista es la base de la recogida de noticias. El terapeuta debe desarrollar el olfato para las noticias que valgan la pena, y desarrollar habilidades de entrevistador para implicar al entrevistado en el descubrimiento de sus hallazgos y el reconocimiento de sus logros.

Las siguientes son algunos ejemplos de preguntas (para un niño mayor o un adolescente) para recoger material que merezca ser considerado como noticia y divulgarse entre otros que sufran de asma:

- ¿Eres consciente de que hay otros niños que luchan contra el Asma?
- Si conozco a otros niños que tengan Asma, ¿te importaría que compartiera con ellos tu experiencia del Asma, para animarles y ayudarles?
- De todo lo que te ha funcionado, ¿cuáles son algunas de tus ideas favoritas para abordar los contratiempos del Asma?
- ¿Qué política aconsejarías que adoptara otra persona que quisiera dejar al margen del Asma tanta parte de su vida como tú has dejado?
- Cuando el Asma acaparaba tu vida, ¿cuánto te hacía sufrir? ¿Cómo lo consiguió?
- ¿Quiso el Asma persuadirte de que eras una persona «enfermiza»?
- ¿Crees que has sido un paciente demasiado paciente?
- ¿Crees que el Asma te engañó para que fueras paciente y sufrido?
- ¿Qué futuro te tenía deparado el Asma? ¿Trataba de ocultártelo o se jactaba de él?
- ¿Conseguiste dar con algunos trucos que contrarrestaran los del Asma cuando descubriste lo que ésta te tenía preparado?
- Antes de que reivindicaras tu vida al Asma, ¿tuviste que «espiarla» para averiguar de qué medios se servía para arrebatarte la vida?

- ¿Intentó el Asma que dependieras de tus padres porque son de tanta confianza?
- ¿Qué cualidades y habilidades personales has aportado para enfrentarte con el Asma y que ésta no pueda resistir?
- Para cuando el Asma te deja sin fuerzas, ¿has desartollado alguna fuerza moral que te compense?
- Viendo desde la distancia cómo has arrebatado parte de tu vida al Asma, ¿qué les dirías a otros muchachos para animarles e inspirarles confianza?

### COEDICIÓN DE LAS NOTICIAS

En el proceso de asumir el papel del reportero y luego el de coeditor que hace sugerencias sobre cómo componer la historia, la confusión de roles puede ser el elemento más difícil de manejar. Los reporteros tienen tendencia a adelantarse al entrevistado cuando confunden esos papeles. El proceso de la entrevista exige que cualquier noticia que se recoja en ésta se presente una y otra vez a quien la origina para que la coedite de forma continua. Nuestro principio es: «No corras con la historia; comprueba los hechos con cuidado».

Hemos descubierto que las siguientes orientaciones son especialmente útiles para que el terapeuta se sitúe detrás de quien proporciona las noticias y se mantenga claramente en su papel. En el ejemplo siguiente, se entrevista a un chico y a su padre en parte con el fin de redactar en su nombre una carta para el Tribunal de Menores.

- Siempre que el entrevistador considere alguna posibilidad, y antes de llevarla a la práctica, debe contar con el consentimiento del entrevistado. «Don, ¿te parecería bien que te hiciera algunas preguntas sobre los cambios que se están produciendo en tus relaciones con tu padre?»
- La ética de la recogida de noticias exige que el lenguaje y las metáforas de quien genera las noticias reciban un trato preferente: «Decías del cambio que consistía en “hablar sin pelearse” y en estar ahora en un “mejor camino”».
- Antes de proponer una revisión del lenguaje, en primer lugar el

reportero debe notificar al sujeto de las noticias que pasa a asumir su papel de coeditor: «¿Podría dedicar un momento en estas averiguaciones para indicar que “hablar sin pelearse” es un ejemplo de que tu relación se está librando del mal Genio?».

- El reportero está siempre dispuesto a recibir respuestas que contradigan cualquier teoría que pueda defender: «¿Estoy en lo cierto cuando digo que no crees que el “hablar sin pelearse” tuyo y de tu padre sea un ejemplo de ganarle la batalla al Genio; que crees que es un ejemplo de lo que tu llamas “tener una discusión positiva”?».
- No existen preguntas con segundas intenciones. El reportero desvela de inmediato la base en que se asienta lo que pregunta, incluidas las experiencias o la tendenciosidad personales: «Me preocupaban tus peleas y quería que te comunicaras sin discutir en absoluto, pero quizá mi idea de que la respuesta era que no existen discusiones no me dejaba ver la importante distinción que haces entre la “discusión constructiva” y las peleas destructivas».
- La propia noticia siempre puede ser objeto de discusión o revisión. «Dijiste que te tomaste “tiempo para escuchar lo que decía papá” antes de “simplemente reaccionar”, y observo que sabes describir por igual los puntos de vista de ambos con bastante detalle. ¿Crees que tomarse tiempo para escuchar el punto de vista del otro incide en tener una “discusión constructiva” en vez de una pelea destructiva?»
- La historia final es principalmente un esfuerzo colaborativo y se somete a la aprobación del sujeto de las noticias antes de su divulgación: «¿Sería correcto escribir lo siguiente en nuestra carta al Tribunal: “Don y su padre han dado el primer paso en el camino de la comprensión mutua. Se toman tiempo para escucharse antes de reaccionar y por consiguiente se comunican con lo que ellos llaman discusiones constructivas, en vez de emplearse en peleas destructivas”?».

## IDENTIFICAR A LOS PÚBLICOS

Los públicos los constituyen desde aquellas personas que desempeñan un papel activo en la vida de uno, hasta grupos hipotéticos como los «chicos de tu edad que se enfrentan con el mismo problema». Se les puede mencionar de muchas maneras al niño y a su familia durante las sesiones de preguntas reflexivas, se les puede invitar a asistir a las sesiones, ponerles en contacto con el niño mediante cartas, llegar a ellos a través de diversos medios de comunicación o visitarles en algún otro lugar, como en una reunión de la escuela. Les podemos denominar «públicos conocidos», «públicos hipotéticos» y «públicos presentados» (Freeman y Lobovits, 1993).

Entre los «públicos conocidos» están quienes conocen al niño, tienen alguna opinión sobre él y se les puede pedir que sean testigos del nuevo sentido que adquiere la vida del niño y que contribuyan a ello. Para identificar a estas personas, se le puede preguntar al niño o a la familia si hay alguien que en su opinión debiera saber lo que ocurre, o alguna persona cuyas opiniones hayan quedado anticuadas y se deban revisar. En este público pueden estar los parientes, amigos, profesores y otros profesionales, como médicos y personal del colegio.

Algunas personas son comprensivas y siempre están dispuestas a responder y a colaborar en el relato que se está desarrollando si se les pide que opinen. Es comprensible, en cambio, que otras sean escépticas o se encuentren inmersas en un relato saturado del problema. Por ejemplo, al profesor que ha tenido problemas con el niño en clase habrá que convencerle de que éste ya no es un indisciplinado. Es fundamental que a personas de este tipo se las considere con respeto en el proceso de reescritura del relato. En colaboración con el niño podemos enviar una carta como la siguiente:

*Estimado señor Prothrow:*

*Pido disculpas a usted y a mis compañeros de clase por todos los problemas en que el Problema me ha metido este año. Ahora me doy cuenta de que merezco la «fama de Alborotador» que tengo.*

*Cuando conocí a Dean, me hizo algunas preguntas que me hicieron pensar, y llegué a la conclusión de que quería recuperar mi «bue-*

na» reputación. No espero que se me regale. Sé que me la tengo que ganar. No se me ocurría ninguna buena idea para recuperarla, por eso pregunté a Dean. Él le preguntó a mi mamá si me quedaba algo de buena fama en casa. Mi mamá le dijo que tenía buena fama de ayudante de jardinero. Me preguntó si había oportunidad de trabajar en el jardín en el colegio. Le dije que sí. Me preguntó si podía estar seguro de que yo sabía distinguir las flores de las malas hierbas.

No espero que me devuelvan la buena fama sin más, pero cuando vean los macizos de flores de la entrada sin ninguna hierba verán que hablo en serio. No conseguiré dejar de alborotar de un día para otro, pero si creen que no me comporto lo bastante bien, díganmelo, y prometo que no me burlaré si lo hacen.

Firmado

Burt

P.S. Dean pasó a máquina esta carta y me hizo las preguntas, pero por la presente juro que las respuestas son todas mías.

P.P.S. Dean me pidió permiso para poner una pregunta suya que me hizo reír: «¿Qué prefieres: arrancar las malas hierbas del colegio o que te echen por ser una mala hierba?».

Cuando, con la nueva información que le proporcionamos, el profesor cambia de opinión y considera que la mala fama del niño es cosa pasada, su nueva percepción y su nueva conducta pueden confirmar con fuerza la historia de cambio del niño. No hay mejor converso que el otrora escéptico. Cuando las percepciones de esta persona cambian, puede llegar a estar dispuesta a aportar una carta que ratifique aún más el cambio.

Quisiéramos abordar brevemente la dificultad que los terapeutas atareados plantean cuando se les proponen estas cosas: el tiempo, como cuando dicen: «No tengo tiempo para esto, y menos ahora que la atención está tan burocratizada». Hemos visto que el tiempo que se emplea para trabajar con la red familiar es una inversión muy rentable. La eficacia del terapeuta es una parte natural de lo que se divulga y produce una impresión favorable en todo el entorno del niño. Estos esfuerzos se suelen ver recompensados con más clientes recomendados.

Los «públicos hipotéticos» son aquellos a los que se imagina du-

rante el proceso de preguntas reflexivas, como los amigos imaginarios o personas significativas fallecidas pero que siguen viviendo en el corazón de la persona o de la familia.<sup>2</sup> Incluso se puede pedir al niño que piense en sus juguetes o animales domésticos preferidos para que le ayuden. Por ejemplo, a una niña de ocho años que tenía miedo por las noches se le hizo una serie de preguntas que la invitaban a que se viera a sí misma en su habitación por la noche a través de los ojos del perro que tanto quería, que dormía junto a su cama. Se le hicieron preguntas de este tipo: «Si tu perro pudiera hablar, ¿qué diría de lo que hiciste ayer por la noche cuando le acariciabas y te calmabas, en vez de dejar que el Miedo te atrapara? Conociéndote como te conoce, ¿le sorprendería tu valentía? ¿La aprendiste de él?».

#### CLUBES, REDES, LIGAS Y PROYECTOS

Por último están los «públicos presentados» como, por ejemplo, los miembros de grupos de reflexión que pueden estar presentes en la consulta. No pretendemos hablar aquí de este tema, pero los equipos de reflexión pueden ofrecer un fuerte apoyo en el desarrollo de los relatos terapéuticos.<sup>3</sup> Evidentemente, los miembros de un grupo de terapia son otro público potencialmente valioso para el cambio.

Las comunidades de intereses se pueden presentar mediante cartas, boletines u otros medios. Estas comunidades tienen «el poder de apreciar las historias alternativas que se están construyendo, y de ofre-

2. Un método de interrogatorio, llamado interrogatorio del otro interiorizado (Tomm, 1989), es especialmente adecuado para entrevistas con este tipo de públicos. En este método, el cliente desempeña el papel del «otro interiorizado», a quien se entrevista como si estuviera presente en la habitación. Por ejemplo, si la abuela de Tommy ya no viviera, se le podría pedir al niño que imaginara qué diría su abuela y que hablara como si él fuera la abuela. Luego, el terapeuta le podría preguntar a Tommy (como abuela): «Entonces, abuela, ¿qué es lo que más satisfacción le ha producido de lo que Tommy ha hecho esta semana en la escuela?». Tommy responde (como abuela): «Pues me siento muy orgullosa de que defendiera a aquel niño del que otros se burlaban. Siempre supe que mi nieto defendería lo que está bien».

3. Véase Freedman y Combs (1996), Friedman (1995) y White (1985) para un análisis y descripciones detallados del uso de un equipo reflexivo narrativo.

cer unos conocimientos y unas técnicas de base local para cambiar las historias dominantes y saturadas del problema que identifican a la persona con su problema» (Freeman y Lobovits, 1993, pág. 222).

White y Epston (1990b) fueron los primeros que constituyeron clubes, como el Club de Domadores del Genio, para niños que se enfrentan con un mismo problema. Epston fue el primero que trabajó activamente con redes de comunidades de intereses, como la Liga Antianorexia. Desde entonces, han surgido varias redes y ligas cuyo vínculo de unión son el apoyo y los conocimientos que proporcionan a los niños, además de la acción social. Algunas de ellas son El Club de Luchadores contra el Miedo y las Preocupaciones, El Proyecto de Paz Familiar, y La Red de Liberados de la Ferpección (perfección).

Las actividades de este tipo pueden cambiar el trabajo terapéutico, que pasa de ser un esfuerzo basado en la familia a constituir un empeño más público y social, desde el punto de vista de descubrir unos problemas específicos y sus aspectos socioculturales y de abordarlos. Cuando a los niños y a las familias se les invita a integrarse en esos clubes o a crearlos, se convierten en públicos para otras personas, y cuando actúan de expertos y especialistas con otros niños, se confirman también sus propias historias.

#### CONFIRMACIÓN DE LAS NOTICIAS

Uno de los principales beneficios de la divulgación de las noticias es que brinda la oportunidad de confirmar la historia de quien las protagoniza. El propio proceso de confirmación enriquece el significado y la validez de los nuevos descubrimientos e interpretaciones. La confirmación la puede hacer alguien que haya estado en contacto directo con el niño y haya visto el cambio, alguien a quien el problema afectara de forma adversa, o alguien que fuera escéptico sobre la posibilidad de que se produjera un cambio. Son personas de las que se suele poder disponer sin dificultad, miembros de la familia, personal del colegio (un profesor, el subdirector) o de la comunidad (por ejemplo, el asistente social encargado de vigilar la libertad condicional).<sup>4</sup>

4. Véase también Freeman y Lobovits (1993) y Wood (1985).

La confirmación y la verificación se pueden obtener de varias formas y de personas diferentes, a las que se puede escribir o entrevistar. Por ejemplo, cuando un niño solicita ser admitido en el Club de Domadores del Genio de América, el proceso de solicitud puede implicar una carta de presentación que firme alguna fuente corroborante (Figura 7.1).

#### LOS MEDIOS DE COMUNICACIÓN DE LAS NOTICIAS

Los medios para comunicar la historia son muchos: cartas, listas, entrevistas grabadas, certificados,<sup>5</sup> proclamaciones (Figura 7.2), desde documentos personales, como un «Documento de Identidad» (White, 1995, pág. 144), a documentos públicos, como *REVIVE: The Magazine of the Vancouver Anti-anorexia Anti-bulimia League*.<sup>6</sup>

Para niños más pequeños, las listas y listas de éxitos son útiles para seguir el curso de los acontecimientos. Un proyecto concreto, como el Virginia Simons y el «Proyecto Valentía» de «Carrie» (Freedman y Combs, 1996, págs. 232-236), se puede elaborar y seguir en forma de lista. Otro uso de la lista es para reunir los logros ajenos al problema del niño. Por ejemplo, se le puede preguntar al niño pequeño: «¿Has hecho últimamente algo de lo que como niño de seis años te sientas orgulloso? ¿Qué sabes hacer que en tu opinión yo no podría adivinar con sólo mirarte?». A la familia le suele encantar dar ejemplos de las destrezas y habilidades crecientes del niño. En la lista se pueden ofrecer puntos de referencia para la historia de la competencia del niño con el problema. Posteriormente, se puede iniciar otra lista que reúna éxitos concretos en relación con el problema. Por ejemplo: «¿Podemos añadir esa nueva capacidad tuya de tranquilizarte solo a tu lista de cosas de niño de seis años que va para los siete de las que te sientes orgulloso?».

Se puede establecer una conexión entre los miembros de una comunidad de intereses mediante diversos medios (Freedman y Combs, 1996; Lobovits, Maisel y Freeman, 1995; Madigan y Epston, 1995),

5. Para ejemplos de certificados y cartas, véase White y Epston (1990b).

6. Para suscribirse a *REVIVE: The Magazine of the Vancouver Anti-anorexia Anti-bulimia League*, el lector se puede dirigir a: REVIVE, 1168 Hamilton Street, Suite 207, Vancouver, B. C. Canadá V6B 2S2.

**CLUB DE DOMADORES DEL GENIO DE AMÉRICA  
CARTA DE PRESENTACIÓN**

Nombre del solicitante: \_\_\_\_\_

Nombre de la persona que le avala: \_\_\_\_\_

- ¿En qué se basa el conocimiento que usted tiene de la relación anterior del solicitante con el mal Genio?  
(berrinches, discusiones, peleas, etc.)
- En su opinión, en esas circunstancias ¿en qué tipo de persona convirtió el mal Genio al solicitante?
- ¿Puede dar algún ejemplo de casos en que el solicitante demostrara su capacidad para domar el Genio?
- ¿Qué virtudes o competencias demostró el solicitante en esos casos?
- ¿Recomienda la admisión del solicitante en el Club de Domadores del Genio de América, donde podrá compartir sus habilidades de doma con otros niños a quienes el Genio también asedia?

FIGURA 7.1 Modelo de carta de presentación: Club de Domadores del Genio de América.

entre ellos las cartas personales, la poesía, la pintura o las entrevistas grabadas, que comparten uno o dos miembros determinados de la comunidad de intereses cuyo vínculo de unión es el terapeuta. Escuchar la lectura de una carta de alguien que luche con ciertos hábitos (por ejemplo, trastornos obsesivos y compulsivos) y responder a ella puede ser una experiencia muy emocionante. Estas cartas las pueden leer y comentar todos los de la comunidad. *REVIVE*, que empezó como un intercambio de cartas, es un ejemplo especialmente valioso de ello.

**PROCLAMACIÓN DE PAZ DE LA FAMILIA SIMONS**

*Siendo* que las disputas han corroído la comunicación de la familia Simons hasta hace poco y han eliminado de ella el amor y el respeto y los han sustituido por la amargura.

*Siendo* que la familia Simons se ha proclamado una Familia en Paz y que con sus comidas sin discusiones ha demostrado que está dispuesta a atajar las disputas y cortarlas de raíz.

*Siendo* que cada uno de los miembros de la familia ha hecho el juramento de hacer todo lo que pueda y sepa para dar la alarma si estima que las disputas en cualquiera de sus formas han invadido la comunicación.

*Se dispone* que esta proclamación sea colocada en lugar destacado y accesible, por ejemplo la nevera, la chimenea, el contestador.

*Ítem más se dispone* que cuando sea necesaria la alarma, cualquier miembro de la familia pueda hacer que se lea en voz alta a toda la familia esta proclamación.

*Se dispone, por último,* que todos los miembros de la familia juren prestar atención a la lectura para oír y confirmar el fin de las disputas y de las hostilidades, y anunciar el retorno de la colaboración y la paz a su familia.

Firmado y rubricado el día diez de junio de 1996, en Berkeley, California, Condado de Alameda

FIGURA 7.2 Proclamación de Paz de la familia Simons

**MANUALES: MUCHOS SON LOS CAMINOS**

Hace unos pocos años, Jenny se preguntaba: «¿Y si los terapeutas llevaran archivos de problemas, en vez de archivos de clientes?». Esto le dio la idea de elaborar manuales sobre los conocimientos y los éxitos de los niños asociados con problemas específicos. En esos manuales, los niños y las familias abren un apartado para sí u ofrecen sus propias historias de éxitos y sus consejos para los lectores futuros. Tie-

nen la posibilidad de leer cómo otras personas abordaron antes su mismo problema.

La invitación a escribir en un manual se puede considerar una forma de «consultar a tus especialistas». La aportación del niño puede ser sencillamente una forma de documentar sus conocimientos sobre un tema. O, si corresponde, se le puede presentar al niño un posible público para su apartado en el manual, por ejemplo «otros niños que yo [el terapeuta] pueda conocer en el futuro que se enfrenten con el mismo problema y que se podrían beneficiar de tus descubrimientos».

Este proyecto tiene varios objetivos:

- capacitar y respetar a los niños, invitándoles a actuar de especialistas en beneficio de otros niños que tengan los mismos problemas;
- validar la explicación que dan de su lucha y de sus éxitos;
- ofrecer una forma de divertirse al exponer sus éxitos y su capacidad de superación;
- conservar estas exposiciones como recordatorio y punto de referencia en caso de que experimenten algún contratiempo.

Se invita a los niños a que escriban o dicten en cuadernos sin pautar su historia, su declaración o su poema, y que ilustren sus aportaciones con dibujos, historietas, mapas o gráficos. Los manuales incluyen dibujos en color e historietas que añade Jenny. Se han divulgado entre otros terapeutas que trabajan con niños y que, a la vez, han añadido sus propios apartados. Algunos ejemplos de manuales son: *Manual del niño domador del Genio: cómo calmarse y estar tranquilo*; *Manual de los luchadores contra el Miedo y las Preocupaciones*; *Cómo hacer amigos con la Imaginación*; *Dormir profundamente*; *Manual para librarse de los Hábitos*; y *El libro de texto diferente*. Las Figuras 7.3 y 7.4 muestran ejemplos de manuales con el diseño de sus cubiertas.

Es importante señalar que el manual no pretende registrar los casos de niños que hayan tenido éxito y hayan adquirido experiencia para presentarlos a quienes son nuevos y menos competentes. El objetivo tampoco es utilizarlo como manual de consulta o guía. No es éste el espíritu del manual. Sin embargo, a veces a los niños que se inician en la terapia se les pueden ofrecer las historias de quienes han andado

el camino en el que ellos se encuentran. Los niños que están preparados para recibir esa información de otros niños demostrarán su disposición por su elevado grado de interés. No obstante, pensamos que el principal valor de los manuales es la participación del niño cuando abre su propio apartado. Muchos niños llegan a sentir tanto interés en colaborar que ni siquiera se paran a leer los apartados anteriores. Cuando sí leen las aportaciones de quienes les precedieron, normalmente se animan a hacer las suyas propias.

El manual es como un «diario de la cumbre», el libro que se guarda herméticamente en la cima de la montaña. Cuando llega a la cumbre, el escalador contempla la vista, siente el estremecimiento de la «experiencia de la cumbre», después tal vez lee el diario y relata en él su escalada. Gran parte del placer que proporciona el diario de la cumbre es el de registrarse uno mismo. Algunas aportaciones se hacen en forma de declaración, pero otras sirven de registro de hitos alcanzados en el camino. Cada ascenso a la montaña es distinto porque los escaladores han seguido rutas diferentes, en diversas condiciones climáticas y de otra índole; cada experiencia de la cumbre y de la vista que desde allí se contempla también es única. Los manuales son los diarios de la cumbre del viaje de aprendizaje del niño, al mismo tiempo que cambian su vida en relación con el problema.

El terapeuta que sepa reescribir un relato de cambio con el niño está cualificado, por esta misma habilidad, para conseguir nuevas aportaciones al manual. Si utiliza el manual en vez de su propia capacidad de orientación, al niño le puede dar miedo o molestarle. Normalmente se invita a los niños a que hagan su aportación al manual después de conseguir algo excepcional, con el fin de desarrollar y confirmar una historia de cambio.

La siguiente es una aportación al *Manual del Sueño profundo* dictada por Rachel, de cinco años:

*Quería estar con alguien porque tenía miedo de los monstruos que había debajo de la cama. Me metí en la cama de mi madre, pero ella se enfadó y me mandó a mi habitación porque no se quería levantar. Por eso se me ocurrió poner la radio, me dormí y me desperté a las 4.44, y me volví a dormir después de escuchar la radio. Luego me fui a la cama de mi madre a las 6 de la mañana cuando nos pusimos de acuerdo. Mi mamá y yo estábamos más contentas y nos gustaba estar en la cama a*

How to Cool Off  
and be Cool :  
The Temper  
Tamer's  
Handbook.



FIGURA 7.3 Manual del niño domador del Genio:  
cómo calmarse y estar tranquilo

*las 6 de la mañana. También estaba contenta y orgullosa de mí misma.  
También ayuda tener un osito luminoso.*

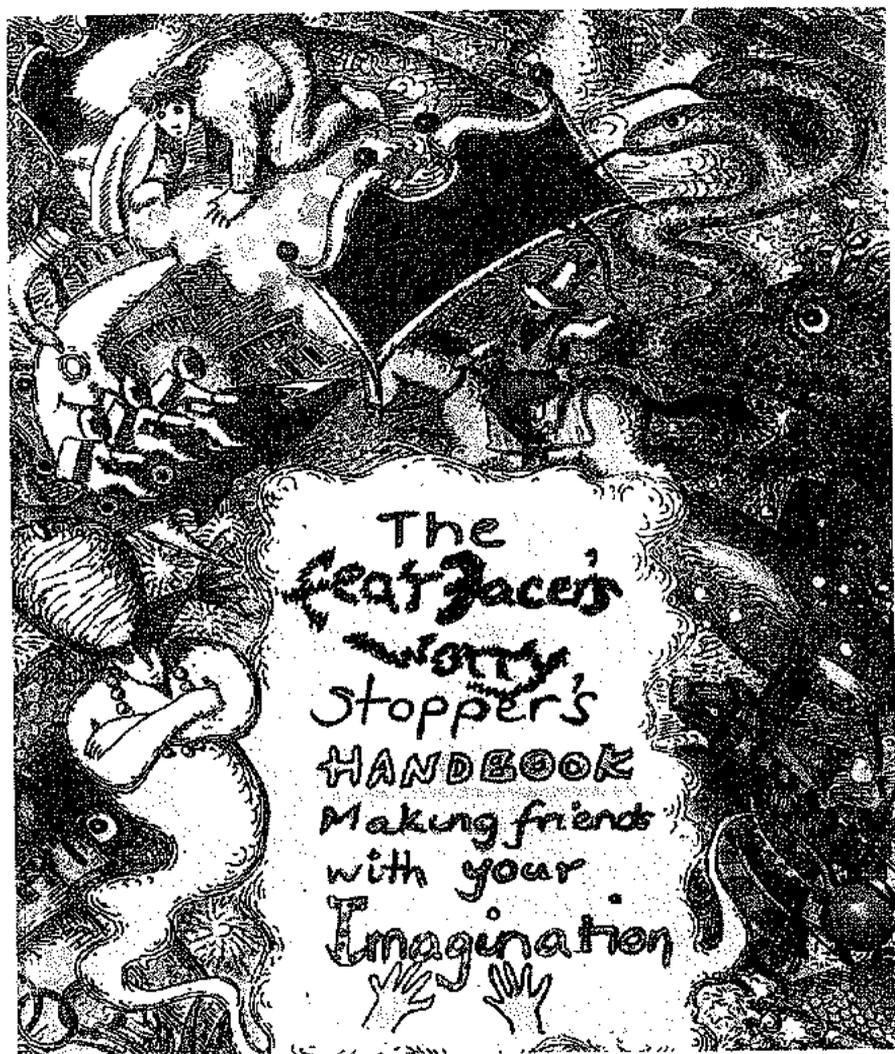


FIGURA 7.4 Manual de los luchadores contra el Miedo y las Preocupaciones: hacer amigos con la Imaginación

Otra niña de cinco años le dictó a su terapeuta, Suzanne Pregeron, algunos comentarios para acompañar un dibujo que había hecho de ella misma levantándose por la mañana (Figura 7.5):

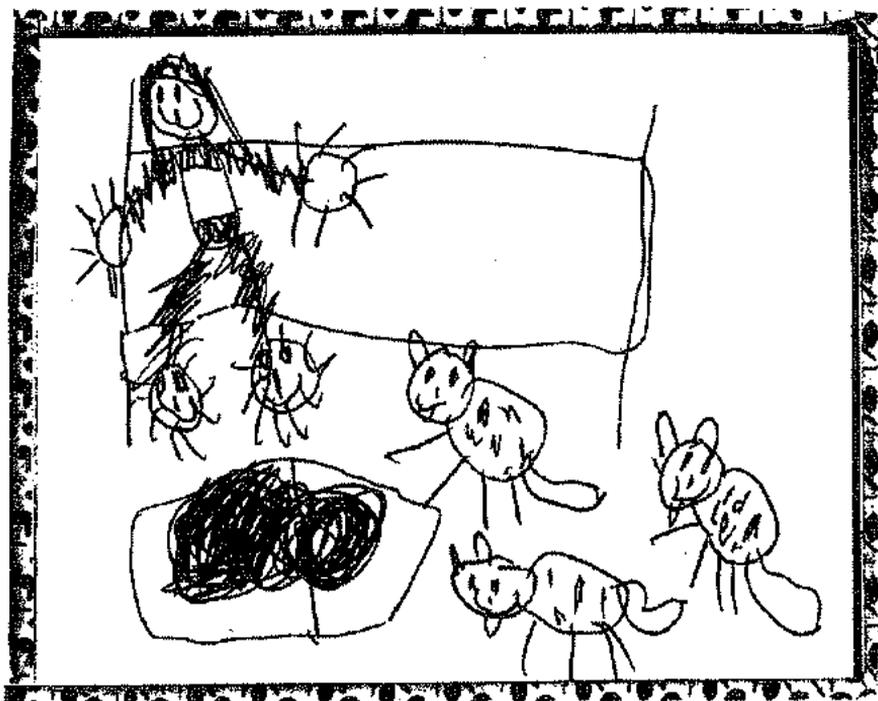


FIGURA 7.5 «Mis zapatillas y yo nos reímos porque he dormido yo sola»

*Me fui sola a la cama porque mi abuelita me ayudó. Son las 6 y es hora de levantarme. Salto de la cama y voy a ver cómo están mis perros porque mi hermana todavía no se ha levantado. Estoy aprendiendo a dormir sola. Mis zapatillas y yo nos reímos porque he dormido yo sola.*

Una niña de siete años podía aconsejar por su propia experiencia de tener miedo por las noches:

*Encontré la forma de que me gustara la cama. Se hace un nido cómodo y calentito con las almohadas y peluches y se imaginan cosas muy suaves. Cuando estás allí puedes cambiar los sueños de miedo. Si te despiertas, te pones una cinta de música relajante.*

Los siguientes son dos ejemplos de aportaciones al *Manual del dormador del Genio*:

*Creo que es mejor jugar que enfadarse. Si el mal genio se presenta mientras estás jugando, te vas y haces otras cosas hasta que se vaya y te tranquilices (Risa, de seis años).*

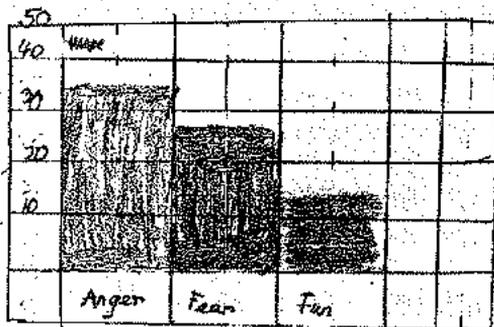
*Se me ocurrieron algunas formas de librarme del mal genio. Ahora lo consigo siempre. Le espío. Solía acercarse sigilosamente por detrás en línea recta, pero desde que empecé a espiarle se acerca en silencio dando rodeos. Yo espero sin moverme hasta que está cerca, porque me gusta engañarle, y luego toco el silbato y él da un salto y se va corriendo por el aire. Se va y se cae. O, a veces, le digo motes: «¡Párate, jaula de grillos, duro de mollera!». Luego se para y se va. Mamá y papá iban a salir ayer por la noche y mamá se confundió. Iba a venir una canguro que no era la que yo esperaba, y me podría haber disgustado mucho, pero utilicé mis ideas y me tranquilicé. Papá y mamá ni siquiera se enteraron de esto, tan tranquila estaba (María, ocho años).*

María hizo también su aportación al *Manual de los luchadores contra el Miedo y las Preocupaciones*, y describió el diagrama que hizo de la carrera entre el Miedo, el Enfado y la Diversión en su vida (Figura 7.6).

#### LA GRADUACIÓN, LA CONFIRMACIÓN Y LA CELEBRACIÓN

Hay que evitar el contenido negativo de la palabra «conclusión». Las graduaciones y confirmaciones son ejemplos de rituales que tienen lugar cuando se producen transiciones importantes en la vida de los niños. El ritual de paso es una metáfora para compartir con la comunidad el fruto de la transformación del niño. Niños y familias disfrutaban con estos rituales al final de la terapia. Una conclusión alternativa de las sesiones de terapia son los resúmenes de lo que se ha conseguido realizados mediante entrevistas del tipo consultar al especialista. Sin embargo, algunos preferimos limitarnos a organizar una fiesta de las de siempre, en la que se habla de los cambios, o realizamos una composición en la bandeja de arena, que se acompaña con una fiesta y comida.

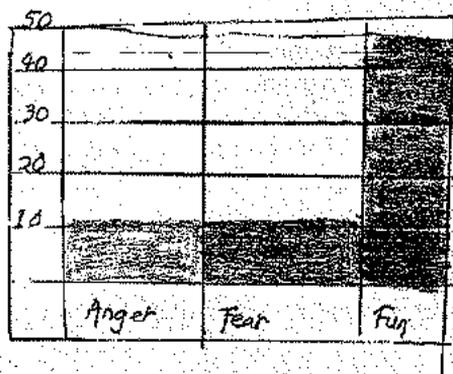
Before



"There were 3 colors  
Red for anger  
Black for fear  
Yellow for fun.

Before, things  
changed, there  
was a lot of anger  
Slightly less fear  
and only a little  
fun."

Now



Then the 3 colors  
ran a race.

Fun won, by a lot  
Anger and fear tied  
at very little.

Fun left them in  
the dust! >



FIGURA 7.6

(Antes). Había tres colores: Rojo para el enfado, negro para el miedo y amarillo para la diversión. Antes de que cambiaran las cosas, había mucho enfado, un poco de miedo y sólo un poco de diversión.

(Ahora). Los tres colores hicieron una carrera. Ganó la diversión, por mucha diferencia; el enfado y el miedo se llevaron muy poco. La diversión les hizo polvo.

### *La sincera confesión de Jimmy*

La última reunión de David con Jimmy, de doce años, fue una fiesta de la honradez (Seymour y Epston, 1992). Para prepararla, David le preguntó a Jimmy por su lista de invitados a la fiesta: «¿A quién crees que le gustaría celebrar tu vuelta a la honradez? ¿Quién crees que estuvo preocupado por lo que la falta de honradez provocó en tu vida y en la de tu familia? ¿Hay alguna víctima de tu falta de honradez a quien te gustaría invitar para ver si puedes reconciliarte con ella?».

Jimmy sugirió que sus abuelos fueran los invitados especiales. Lamentablemente, no podían asistir a la fiesta, de modo que David hizo la siguiente propuesta: «Ya que no pueden venir a la fiesta, ¿qué te parece si es la fiesta la que va a ellos?». El punto culminante de una fiesta de la honradez es, evidentemente, la «confesión». Jimmy pidió a sus padres que la grabaran para que sus abuelos pudiesen tener una copia. El siguiente es un fragmento del discurso que se pronunció en la fiesta de la honradez de Jimmy y que se facilitó a sus invitados especiales:

*Todos sabéis lo que hice a principios de este año. Ahora me doy cuenta de que lo que hice no sólo fue una tontería, sino también algo egoísta. Y lo siento. Desde que ocurrió el incidente, mi mamá, mi papá, John y yo hemos acudido a ver al señor Epston, terapeuta familiar, quien propuso que siguiera un programa de comprobación de la honradez, que todos conocéis. Lo hice para demostrarme, a mí y a mi familia, que era capaz de resistir la tentación de coger cosas que no eran mías. He concluido con éxito las pruebas, y por esto nos hemos reunido. Quiero daros las gracias a todos por vuestro apoyo, que me ha hecho comprender que lo que hice estuvo mal. Y en adelante, me ganaré el dinero y no lo robaré.*

### RESUMEN

Realizar entrevistas para recoger noticias y divulgarlas entre públicos apropiados es una característica especial del planteamiento narrativo de la terapia infantil. Con ello, los terapeutas narrativos se enfrentan a los retos de:

- desarrollar la capacidad de descubrir la experiencia y los conocimientos adquiridos con tanto esfuerzo por el niño que lucha contra un problema;
- elaborar preguntas singulares que provoquen una exposición amplia y detallada de esa experiencia;
- corregir y desarrollar relatos alternativos sobre el niño;
- comprobar constantemente la precisión de sus teorías junto con el niño, la familia y otras personas;
- identificar a los públicos adecuados, reales y virtuales, entre los que divulgar los nuevos relatos, tanto dentro como fuera de la familia;
- diseñar medios de publicación que consigan implicar a los públicos (cartas, archivos, manuales, certificados, ilustraciones, etc.);
- participar en el desarrollo y apoyo de comunidades de intereses (clubes, ligas, redes, proyectos, etc.);
- participar en la creación de rituales de confirmación, graduación y celebración.

**SEGUNDA PARTE**  
**RECURSOS LÚDICOS**

## CAPÍTULO 8

### TERAPIAS DE VALOR ESTÉTICO Y LITERARIO

Atraídos por la aventura de superar un problema exteriorizado, muchos niños se abren y se implican de forma activa en la conversación verbal. Pero, como bien sabemos todos, los niños prefieren otras formas de expresión además de la de sentarse a hablar. Mucho se ha escrito sobre los límites de la interacción verbal en la terapia con niños y sobre la necesidad de otras formas de comunicación (Axline, 1987; Brems, 1993; Case y Dalley, 1990; Combrink-Graham, 1989; Gil, 1994; Moustakas, 1973; Oaklander, 1978). En la terapia narrativa se pueden integrar muchas formas de comunicarse alternativas y lúdicas (Barragar Dunne, 1992; Freeman y Lobovits, 1993).

En este capítulo presentamos algunas ideas sobre la importancia de atender a los elementos no verbales y de poner a disposición de los niños las artes expresivas y la terapia del juego. La integración de las artes expresivas en la terapia narrativa se ilustra con la historia detallada de un caso. Después explicamos con mayor detalle diversas formas de ampliar las conversaciones narrativas mediante recursos artísticos.

Los padres quieren para sus hijos una terapia del juego o con recursos artísticos, porque saben que será divertida además de eficaz para ayudarles a comunicarse. La mayoría de los niños no deja pasar la oportunidad de comunicarse de otra forma; incluso aquellos que se sienten cómodos con la conversación verbal suelen apreciar que se les ofrezcan diversas formas de expresión, como la pintura o las marionetas. Si no se les proporcionan medios de expresión alternativos, es posible que las «voces» excepcionales de determinados niños queden excluidas de la conversación terapéutica familiar.

Merece la pena considerar el uso de la terapia lúdica y con artes expresivas con:

- niños que no se comunican verbalmente en la terapia, incluidos los que son tímidos para hablar, tienen otra lengua materna, tienen dificultades originadas en el lenguaje o sencillamente son demasiado pequeños para poder hablar;
- niños que prefieren el dibujo, la bandeja de arena o la danza como medios de expresión, pensando que quizá su forma de procesado de la información sea visual o cinestética;
- aquellos que han visto reprimida la expresión verbal en determinados momentos debido, por ejemplo, a amenazas recibidas en casos de malos tratos, y que se puedan sentir incómodos con la «terapia de hablar» (Barragar Dune, 1992).
- con familias en que existan diferencias entre el terapeuta y el niño desde el punto de vista del estilo o la expresión cultural de la familia, y donde los padres tengan su propia idea acerca de cómo deben comunicarse los niños.<sup>1</sup>

Es posible que observemos que los padres esperan que el niño se comunique con cualquier persona mayor que tenga algún tipo de autoridad (incluido el terapeuta) con muestras de deferencia, por ejemplo evitando mirar mucho tiempo a los ojos o dando respuestas cortas y con educación. Entonces el terapeuta puede analizar estos modales y considerar la mejor forma de observarlos, o estudiar la posibilidad de cambiarlos en la terapia sin parecer descortés. Al niño, por ejemplo, se le puede elogiar su buena educación y preguntar a los padres si sería una buena idea que su hijo se comunicara con dibujos o con un diario.

Los niños inmersos en una experiencia emocional del problema pueden tener muchas dificultades para expresarse con palabras, pero pueden hacerlo de forma no verbal, transmitiendo su experiencia con expresiones faciales, posturas y movimientos. ¿Hasta qué punto debemos perseverar en el intento de implicar verbalmente a niños que están viviendo ese tipo de experiencia?

Es posible que la información sobre los problemas se encuentre en

1. Aunque a este tipo de familias preferimos proporcionarles unas referencias culturales adecuadas, puede ocurrir que no sea posible o que la familia ni siquiera las desee.

un nivel somático incluso cuando apenas se tiene conciencia de ella. En estos casos se necesitan planteamientos que centren su atención en esa experiencia. En otra parte lo hemos denominado «conversaciones somáticas» (Freeman y Lobovits, 1993, pág. 198).<sup>2</sup>

En las situaciones mencionadas, los encuentros no verbales ofrecen medios de comunicación alternativos al tiempo que demuestran una aceptación del niño.

#### LA UNIDAD DE LA MENTE Y EL CUERPO, Y LAS ARTES EXPRESIVAS

Durante algún tiempo, el aprendizaje y la comunicación de los niños se desarrollan sin palabras dentro del contexto social. Como dicen Mills y Crowley (1986, pág. 92): «Aunque en este período el bebé no tiene capacidad lingüística, se comunica toda una variedad de cualidades, sentimientos y necesidades». Cuando los niños alcanzan la fase verbal, el cerebro organiza cada vez más información sensorial en forma narrativa.

La consideración de la complejidad que supone la percepción e interpretación del mundo tiene implicaciones para nuestro trabajo. Si limitamos nuestra concepción de la vida de una persona a lo que se «relata» en palabras, ignorando toda la unidad biológica de mente y cuerpo, podemos caer en el dualismo de la filosofía cartesiana. El mapa de la descripción verbal no representa completamente el territorio de la experiencia vivida, incluida la riqueza de los procesos simbólicos visuales, los sentimientos, las emociones y las sensaciones. Las terapias de las artes expresivas incorporan directamente los sentidos auditivo, visual y cinestético, además de las emociones. Cuando atendemos las indicaciones no verbales y facilitamos la expresión mediante una diversidad de artes que estimulan a los diferentes sentidos, aparecen nue-

2. En una línea similar, Melissa y James Griffith (1994), al tratar problemas de base somática (p.ej., los llamados «trastornos somatoformes»), han descubierto que los «dilemas inefables» pueden hacer insegura e incluso imposible la comunicación verbal. Han averiguado que, antes de que se pueda resolver la situación, hay que abordar el dilema teniendo presente que la posición y el movimiento del cuerpo no resten seguridad a la expresión verbal.

vas dimensiones de la experiencia que son estéticamente gratificantes a la vez que efectivas en nuestras conversaciones con los niños.

### LAS ARTES EXPRESIVAS

Se puede invitar a los niños y a toda la familia a que desarrollen una conversación narrativa valiéndose de las artes expresivas, con recursos como el dibujo o la pintura, las historietas, la poesía, el diario, la escultura, la fantasía guiada, mapas o cartas, la bandeja de arena, las representaciones con marionetas, los disfraces, el juego de simulación y la terapia teatral, el movimiento, el mimo o la confección de máscaras (Barragar Dunne, 1992; Freeman y Lobovits, 1993; Smith y Barragar Dunne, 1992).

Aunque muchos de los enfoques que se exponen en este capítulo requieren un trabajo directo con el niño o los niños, también se pueden aplicar a facilitar formas alternativas de comunicación entre los miembros de la familia que, por ejemplo, tengan interés por probar a dibujar a la familia, hacer una representación con marionetas o composiciones en la bandeja de arena.

No hay que ser un artista ni contar con una formación específica para utilizar las artes expresivas en combinación con la terapia narrativa. Existen formas sencillas de ampliar la expresión. Por ejemplo, a muchos niños se les puede sugerir que muestren de forma gráfica, con un dibujo o una historieta, ideas relacionadas con el problema o el contraproblema. No es necesario ser experto en las artes expresivas ni en la terapia del juego, porque el niño ya es un experto en jugar y, con una simple sugerencia, será capaz de realizar grandes cosas; la persona mayor no tiene más que estar dispuesta a seguir los acontecimientos y asumir los significados que surjan.

El campo de la terapia de las artes expresivas tiene cosas en común con la terapia narrativa. Aunque la teoría en que se asientan una y otra puede ser distinta, la «expresión» artística de los problemas es inherentemente similar a la práctica de la exteriorización. El mismo proceso de dibujar, esculpir o representar la relación con un problema provoca de forma natural un sentimiento visceral de que el problema está situado fuera de uno, como objeto de reflexión. En este sentido, el

acto de expresión se suele entender como beneficioso en sí mismo; para los niños puede ser un descanso «expresar» literalmente el problema exteriorizado de forma simbólica, sin que por ello deje de experimentarse físicamente. Esto les permite «ver» el problema y reflexionar mejor sobre él. Al igual que cuando se les deja solos para que jueguen, a los niños les suele gustar trabajar una y otra vez las historias de forma indirecta, por ejemplo con teatro de marionetas, más que hablar directamente de las cosas.

En algunas terapias de artes expresivas, el cliente crea unos problemas expresados de forma figurativa y conceptualizados teóricamente como «partes» del yo, y dialoga con ellos. Por ejemplo, «el crítico» que existe en el interior del individuo se personifica y se le sitúa en una relación más agradable con la persona (McMurray, 1988). Hemos descubierto que los buenos resultados que se consiguen con la expresión artística de un problema en la terapia de artes expresivas son similares a los que se obtienen con la exteriorización.

Tanto la terapia de artes expresivas (Weller, 1993) como la terapia narrativa, más que utilizarse con fines diagnósticos e interpretativos objetivos, invitan a los clientes a dar sentido a sus propias expresiones. El terapeuta asume el papel de curioso y facilita al cliente la expansión de los significados preferidos, más que dar su opinión de experto sobre las producciones artísticas del cliente.

#### LA REPRESENTACIÓN DE SIGNIFICADOS

A los terapeutas narrativos les interesa la «representación de nuevos significados» (Bruner, 1986; White y Epston, 1990a/1997) que conduce a la reescritura de historias alternativas. El uso que hacemos del lenguaje configura activamente el significado y, por consiguiente, la experiencia; no se limita a representarla o describirla. Como dice Michael White (en White y Epston, 1990b, pág. 12):

Si se acepta que las personas organizan y dan sentido a su experiencia cuando cuentan la historia de ésta, y que en la representación de estas historias expresan aspectos escogidos de su experiencia vivida, se concluye que estas historias son constituyentes: configuran la vida y las relaciones.

Esta idea adquiere nuevas dimensiones en el contexto de la terapia de artes expresivas. La «representación» de un significado o una historia nuevos que incluya otros campos de expresión contribuye a solidificar la nueva experiencia. Ver literalmente en un dibujo una visión distinta añade una dimensión sensorial a la representación de significados. Por ejemplo, el niño se puede dibujar a sí mismo tal como el problema le vería y después como le gustaría que le vieran, con lo que consigue una versión de sí libre del problema, que se ajusta a la nueva historia alternativa.

Cuando los niños representan historias nuevas descubren aspectos de su relación con el problema, mediante el teatro o las marionetas. Imaginemos un proyecto especial para representar significados: un «documental» en vídeo de la historia preferida del niño o de la familia, que incluya entrevistas, testimonios, poemas e imágenes significativas en dibujos o con la bandeja de arena.

Cuando la representación de significados de cualquiera de estas formas artísticas se integra con comentarios y preguntas verbales, se convierte en multidimensional y, en consecuencia, se enriquece.

## EL VALOR ESTÉTICO

La experiencia de la expresión artística puede ser gratificante y curativa por sí misma. En la terapia de artes expresivas, el valor se otorga al proceso de creación, en vez de situar el centro de atención en el virtuosismo o el valor artístico del producto. Cuando las artes expresivas se combinan con relatos reescritos, se invita al niño a formas de expresión alternativas, indagamos con respeto en los matices de sus significados, y nuestra imaginación puede solaparse con la suya, en vez de utilizar las historias para interpretar o evaluar el producto.

Paolo Knill, Helen Nienhaus Barba y Margo Fuchs (1995, pág. 71) señalan el valor de una expresión estéticamente satisfactoria:

*La respuesta estética*, en el sentido que aquí le damos, se refiere a una respuesta clara, de origen corporal, a algo que ocurre en la imaginación, a un acto artístico o a la percepción de una obra de arte. Cuando la respuesta es intensa y conmueve el espíritu, la definimos como

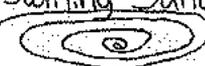
«emocionante» o «impresionante (*Atem-beraubend*)». Esta forma de hablar sugiere un efecto sensorial asociado con la imagen, lo que Hillman dice que se manifiesta en el rápido inspirar (o inspiración) que se puede experimentar en presencia de la belleza (1994).

Las terapias expresivas multimodales o intermodales invitan a la persona a moverse con flexibilidad entre los diversos medios, siguiendo sus instintos e intereses creativos (Knill, Barba y Fuchs, 1995; Robbins, 1994; Rogers, 1993). A medida que se emplean los diferentes sentidos se produce una satisfacción y se profundiza en el tratamiento del problema. Este modelo se puede aplicar libremente en el contexto de la terapia narrativa. Por ejemplo, para reflexionar sobre lo compuesto en la bandeja de arena se escribe un poema o un cuento corto. Su significado se puede desarrollar aún más con el movimiento, que da paso después a la pintura o la escultura.

Sabiendo que tienen a su disposición diversos medios, el niño o los otros miembros de la familia pueden decidir expresarse de forma diferente en cualquier momento de la terapia. A veces, junto con esta experiencia estética surgen significados importantes para el niño. Arianna, una niña de once años, llevaba varios años con terapia de juego individual, terapia artística y biblioterapia, para librarse de los efectos de un grave maltrato físico y sexual. Cierta día entró en la habitación de juegos y, después de saludar en voz baja, se dirigió a la bandeja de arena. Empezando con el dedo en el centro, dibujó con cuidado una espiral en la arena, que llegó a cubrir toda la bandeja. La niña invitó a Jenny a mirar lo que había dibujado, pero decidió no decir nada al respecto en aquel momento. Había un silencio respetuoso. Jenny sugirió que quizá le gustara expresarse de otra forma, tal vez con un poema o un dibujo sobre lo que había hecho en la arena. Arianna se sentó en el suelo y escribió el poema de la Figura 8.1.

Después de que Arianna hubo leído el poema, Jenny le preguntó si le gustaría seguir expresándose y cómo querría hacerlo. Arianna pensó en la posibilidad de llevar un diario escrito o de aportar algunos de sus conocimientos a un manual. Consciente de que lo que escribiera podrían compartirlo otras personas en el futuro, escribió este comentario para acompañar al poema:

Swirling Sand by Arianna 11 years old.



I Walk into the Swirling Sand  
 The beach has hidden treasures —  
 Mother-of-Pearl,  
 Mussels,  
 And other shells  
 I hurl a rock through the endless  
 Beach  
 It is a desert  
 With no cactuses.  
 It is heaven  
 With no angels.  
 It is the world  
 With no war  
 It is emptiness  
 With no bad feelings.  
 It is love  
 With no end.

FIGURA 8.1 El remolino de arena  
 por «Arianna», 11 años

(Entro en el remolino de arena	Un cielo
En la playa hay tesoros escondidos:	Sin ángeles
Madreperlas,	El mundo
Mejillones	Sin guerra
Y otras conchas	Es el vacío
Tiro una piedra por la interminable Playa	Sin malos sentimientos
Es un desierto	Es el amor
Sin cactus.	Sin fin).

### *Cambiar el miedo*

*Este poema trata de una niña que va andando por un desierto interminable, que se parecía a un interminable desierto de miedo, pero la*

*niña descubre realmente que es un lugar hermoso. Descubre que no está sola y que cada grano de arena tiene el mismo valor que una perla. Las conchas no son sólo animales muertos, sino tesoros vivos.*

*He aprendido a utilizar de forma positiva mi sensibilidad. En vez de llorar cuando alguien me insulta, ahora pienso que «es su problema», y soy capaz de reírme de ello. El miedo es como la sensibilidad: tienes que cambiarlo. En realidad, el miedo es una valentía oculta. Es una flecha, que apunta a las cosas, y que puede ser tu amiga. Hay dos clases de miedo: (1) el Miedo estúpido, cuando temes tus sentimientos, entonces los sentimientos te duelen. (2) Miedo por alguna razón. ¿Cuál es la diferencia? No tienes más que escuchar tus sentimientos, lo que te dice el corazón, no lo que te diga el miedo. Tienes que escuchar con el corazón, a través de tu corazón.*

Al pensar que, hasta ese momento de su trabajo conjunto con la niña, la disociación parecía ser la principal opción para Arianna cuando surgía algo que tuviera que ver con el miedo o los malos tratos, Jenny se emocionó ante esa expresión tan vívida y elocuente.

### *Jenna y el Templo de la Vida*

Presentamos a continuación un caso profusamente ilustrado para que el lector pueda leer y contemplar el viaje creativo de una niña que utilizó diversos medios artísticos para expresarse. Jenna y su madre, Rachel, se reunieron con Jenny por separado y juntas de forma intermitente durante un período de dos años.

Jenna, de ocho años y ascendencia afroamericana y judía, y su madre acudieron a ver a Jenny porque, como decía Rachel, «la niña parece dispuesta a abordar algunas cuestiones referentes a la muerte de cáncer de su padre hace dos años». Rachel explicó que Jenna había estado muy unida a su padre, Gene, que había sido su principal cuidador, pero su larga enfermedad hizo que muchas veces se sintiera cansado y de mal humor. Su familia se había enfrentado con una crisis doble: a Gene le habían diagnosticado el cáncer mientras Rachel estaba terminando el tratamiento de cáncer también. Afortunadamente, su caso estaba ahora remitiendo. Rachel decía de su hija que era «una niña poco femenina, vehemente, apasionada, carismática y dada al arte».

Jenna sentía miedo y dolor por la muerte de su padre. Y una cosa era segura: también se encontraba indignada e inestable. Se orinaba en la cama de forma regular y a menudo pasaba la mayor parte de la noche chillando, como si despertara de un «mal sueño». Nunca dormía toda la noche y en general era muy exigente. Esto suponía un grave problema para Rachel, que se encontraba muy fatigada y su salud y bienestar le exigían dormir. Tenía la sensación de que todo se había convertido en una batalla y le era difícil decidir «dónde situar la línea entre sus necesidades y las mías».

Tal era el control que el Miedo ejercía sobre Jenna que la niña tenía problemas para asistir a la escuela y para leer o ver cualquier historia «de miedo» en vídeo o en la televisión. Cuando Jenny le preguntó por los efectos que el Miedo producía en su vida y sus relaciones, Jenna se quejó de que «no me deja leer ni ir por ahí con mis amigas». Tanto Rachel como Jenna deseaban superar esa época posterior a la pérdida de Gene, sin que el Miedo se apoderara de la vida de la niña. Ya habían adoptado algunas costumbres con las que Jenna se calmaba, por ejemplo la de poner una cinta de música por las noches.

Rachel quería que su hija siguiera una terapia artística, porque sabía que era la mejor forma de que la niña se expresara. Jenny elaboró con Rachel y Jenna un plan bastante abierto para dividir la terapia entre reuniones conjuntas y sesiones individuales de expresión artística, juegos o conversaciones. Muchas de las conversaciones narrativas tuvieron lugar estando juntas Rachel y Jenna, y gran parte de la terapia con artes expresivas, con Jenna sola, aunque después solía compartir con su madre sus trabajos e ideas.

Desde el principio se incluyó en la terapia al difunto padre de Jenna, Gene. Por sugerencia de Jenny, madre e hija llevaron fotos de cuando la familia estaba al completo, además de historias de la vida y la muerte del padre.<sup>3</sup> La familia representaba rituales sencillos para incluir a Gene

3. La insistencia de Jenny en incluir a Gene nacía en parte del artículo de Michael White (1988b), «Saying Hello Again: The Incorporation of the Lost Relationship in the Resolution of Grief» («Saludar de nuevo: la incorporación de parientes fallecidos en la resolución del duelo»). En él se expone la metáfora del «saludar de nuevo» o la más habitual del despedir o decir adiós, como medio para resolver el duelo por la pérdida de alguien querido.

en su vida, como el de encender velas y recordarle en aquellas ocasiones en que hubiera participado en los acontecimientos familiares. Jenny solía preguntar sobre lo que Gene querría para Jenna. ¿Qué consejos le daría para luchar contra el Miedo o cualquier otro problema? ¿Qué diría de sus éxitos y cómo los celebraría? Jenna solía exclamar que quería que su padre conociera sus logros o los pasos que había dado.

Durante cierto tiempo a Jenna le bastaba con sólo exteriorizar sus temores como «Miedos». El enfado y su conducta exigente se denominaron «Miedo» o «Frustración». Más adelante hablaba también de «el Embaucador» cuando el Miedo más acuciaba. Con el fin de superar la frustración y las peleas que se interponían entre madre e hija, Jenny sugirió que se pusieran a contemplar juntas estos problemas, en forma de dos grandes marionetas, desde el otro lado de la habitación. Desde esta perspectiva única, decidieron formar un Equipo Antifrustración para descubrir cómo crecía la Frustración y unirse en reprenderle. Este giro conceptual cambió sus relaciones en casa.

El dolor que Jenna sentía por la muerte de su padre era algo de lo que fue incapaz de hablar durante cierto tiempo, hasta que Jenny le sugirió que hiciera un dibujo de su experiencia. El dibujo que hizo (Figura 8.2) representaba a una niña sobre la que caía el agua, «como un cubo de lágrimas», de una ducha. Eso le abrió al camino para decir que se sentía sin consuelo y atemorizada por el dolor de su madre y que le costaba llorar.

«Cuando hablo de papá, y mamá llora y crece el ruido y tengo miedo, es como una ducha», explicó. «Me pone furiosa verla tan disgustada». En la siguiente sesión conjunta, Jenna estaba preparada para enseñar este dibujo a su madre. La imagen le decía a Rachel muchas cosas sobre lo que sentía su hija y dio origen a una conversación sobre cómo la madre podría expresar su dolor de forma y en lugares que «no le dieran miedo» a Jenna. La tristeza y el llanto de su madre desconsolaban a Jenna; le preguntó si podía evitarlo.

---

Se acordaba también de su experiencia de vivir en el corazón de una comunidad de Asia, en muchos de cuyos hogares se tienen altares a los antepasados. Cuando ocurre algo importante, los miembros de la familia queman incienso y se sientan en actitud de oración y meditación delante de la fotografía del ser querido, a quien se «informa» y «consulta» sobre los acontecimientos.



FIGURA 8.2 Un cubo de lágrimas

Unos meses después, Jenna hizo un dibujo del arco iris y aceptó la sugerencia de Jenny de escribir un poema que lo acompañara:

*El arco iris en día de tormenta*

Soy un día de tormenta,  
tengo rayos y relámpagos  
y todo tipo de colores en mi cielo:  
Melocotón y Verde,  
Morado, Rosa y Azul lavanda,  
a través de todo ello verás sobre mí el arco iris.

Soy una tormenta,  
trueno, y trueno,  
me siento muy bien,  
está bien ser una tormenta.  
Tracatrá, crac, bang, bam,  
son los rayos de Alabam,  
Rosa, Amarillo, Púrpura, Marrón.  
Júntalos y tendrás una tormenta.

Parecía que a Rachel y Jenna les era más fácil hablar de la relación de ésta con el Miedo y la Preocupación y considerar lo perjudicial que el miedo era para su sueño. Se dieron cuenta de que la Preocupación, de la que no cabía sorprenderse dadas sus circunstancias, se había convertido en una «extensión» del Miedo. A Jenna le molestaba de forma particular que esto no le permitiera sentirse capaz de leer libros o de estar con las amigas por temor a que apareciera algo de miedo en la televisión o en el libro. «Es un Embaucador que te obliga a pensar que no puedes dominar las cosas y te dice que eres tonta», dijo. Ante las preguntas de Jenny, Jenna decidió que no era justo que el Miedo Embaucador se hubiera apoderado de gran parte de su vida; ahora estaba preparada para pararle en seco. Decidieron que, como primer paso, Jenna necesitaba ser capaz de distinguir la Preocupación del Miedo y fijar la línea de separación entre una y otro.

Jenny sugirió que la niña hiciera dibujos (Figura 3.3 y 3.4, págs. 105 y 106) que representaran cómo eran las cosas cuando la Preocupación la dominaba y cuando Jenna vencía a la Preocupación. Jenny grabó los comentarios que la niña hizo de sus dibujos:

#### *Buena Preocupación y Mala Preocupación*

*Primero gana la Preocupación. Después Jenna la derrota. ¿Sabéis cómo? En vez de que le tome el pelo, Jenna se lo toma a ella. Luego Jenna ya no está preocupada. Esto le gusta más. La Preocupación debe estar en la cárcel, incomunicada, para que la puedas coger cuando la necesites, como cuando tienes que cruzar la calle. También te tienes que preocupar cuando vomitas. Si no lo hicieras y fueras a la escuela, podrías contagiar a otro, o ponerte aún más enferma, lo cual es muy peligroso.*

Rachel favoreció esta distinción y analizó con Jenna sus «preocupaciones reales» y qué podía hacer con ellas en los momentos en que la Preocupación se convertía en el Miedo Embaucador. Por entonces sabían que el Embaucador se alimentaba de la tensión física, de ahí que uno de los proyectos fuera identificar y promover a los «Amigos de la Relajación», como la música, respirar hondo y la afirmación de uno mismo, además del coraje y la valentía de Jenna. Cuando los necesitaba, podía recurrir a estos Amigos para que la ayudaran a relajarse y a superar el Miedo, en vez de despertar a su madre durante la noche. Una de las ideas originales de Jenna fue inventar «un transmisor cerebral imaginario que se puede utilizar para reconectar el cerebro y librarlo de los trucos del Miedo que lo desconectan».

Rachel, por su parte, pensó que necesitaba establecer unos límites. Utilizó el sistema del cuadro de honor, señalando con unas pegatinas en forma de estrella las veces en que la niña se acostaba pronto y dormía toda la noche, además de recompensar sus éxitos todas las semanas.

Rachel y Jenny ayudaron a elaborar la historia de la capacidad de Jenna de dominar al Miedo Embaucador. En la sesión siguiente, Jenna anunció entusiasmada que había empezado a ver películas de miedo divertidas, como la de *El retorno de los tomates asesinos*. Rachel añadió que ella también había observado con alegría que Jenna no tenía miedo de decir lo que no quería ver. Durante una fiesta en casa de una amiga, la habían invitado a ver *Psicosis*, y no dudó en coger un libro e irse a otra habitación.

A Jenny le gusta engrosar la contratrama o enriquecer las imágenes de historias alternativas con medios que requieran de otros sentidos, como el tacto y la vista. Una vez que Jenna hubo adquirido más confianza en su lucha contra los Miedos, Jenny le sugirió que se hiciera «una máscara de Miedo y una máscara de Libertad». La niña hizo tres máscaras; se jugó con todas ellas, se probaron todas y a todas se les asignó una voz y una historia. Jenny entrevistó a cada una de las máscaras, con preguntas del tipo: «¿Cómo te llamas? ¿A qué te dedicas? ¿Qué pretendes hacer en la vida? ¿Cómo haces para molestar a niñas como Jenna? ¿Cómo ayudas a niñas como Jenna? ¿Qué te gustaría que supiéramos de ti? ¿Cómo puede Jenna hacer las paces contigo?». Jenna registró las siguientes historias sobre sus máscaras:



FIGURA 8.3 El Miedo Embaucador, Ricky

*Máscara de Miedo (Figura 8.3)*

*Mi máscara de miedo se llama Ricky. Es el rostro inexpresivo del miedo... rodeado de felicidad. Tiene los ojos vacíos y está triste, porque la felicidad le ha rodeado. Ahora le llaman Miedo. Le digo a la máscara: «Has dejado de ser nada... cuando no eras nada, era difícil conocerte. Ahora que tienes nombre, se te puede conocer y vencer».*

*Máscara de Felicidad (Figura 8.4)*

*«Soy yo a mis veinte años. Tengo el pelo corto y rizado. Soy médico. Me gusta mi trabajo. Comparto el apartamento con otra persona. Soy divertida, alegre, triste y me gustan los juegos. Mamá está en casa. Me podría llamar Sarah Lee, una chica que sabe lo que hace, va por buen camino, domina su vida. No está preocupada, tiene suerte. No le dará miedo salir con chicos ni casarse.»*



FIGURA 8.4 Máscara de Libertad, Sarah Lee,  
«una chica que sabe lo que hace»

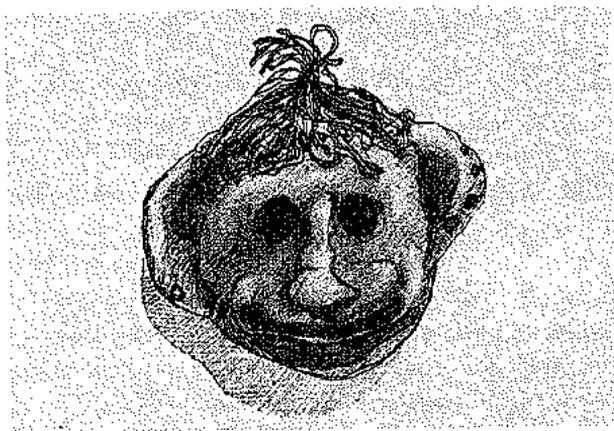


FIGURA 8.5 Otra Máscara de Futuro, «Sería una vida espléndida»

*Otra Máscara de Futuro (Figura 8.5)*

*«Es un rockero, le gusta el rap, tiene el pelo de color rojo y azul. Dirige un conjunto. Tiene veinte años, cuando sea un poco mayor quiere hacer otra cosa. Esto es en lo que he soñado porque parece divertido. Sería una vida espléndida.»*

Unos meses más tarde se puso a prueba el dominio que Jenna tenía sobre el Miedo y la Preocupación. Al llegar a casa del colegio su madre no estaba. Resultó que Rachel se había quedado atascada en el tráfico. En vez de dejarse llevar por el pánico, Jenna se dominó y llamó a la amiga de su madre, que fue a estar con ella. Jenny quiso incluir este gran avance en la nueva historia de valentía, humor y libertad del Miedo de Jenna. Preguntó a ésta si quería celebrarlo con alguna obra artística. A Jenna le apetecía hacer una composición en la bandeja de arena, uno de los recursos que más le gustaba (Figura 8.6). Luego escribió un poema sobre su trabajo en la arena. Mientras la niña escribía su poema, Jenny escribió una carta.

Éste es el poema de Jenna:

*El Templo de la Vida*

Dioses y diosas contemplando las cosas de la vida,  
 Venus, Buda y más, de pie y mirando,  
 El Tigre es el signo de la valentía contra los peligros de la vida,  
 la rana con joyas, el signo de la pasión y la belleza de la vida.  
 Venus y Buda con otros dioses y diosas contemplan las cosas de la vida.  
 La comida es la salud, las piñas el dinero, las flores el amor,  
 Una rana con joyas, la belleza,  
 Un tigre, la valentía y la vida,  
 Es lo que los dioses vigilan.

Ésta es la carta de Jenny, que Jenna revisó y completó después de que ambas se volvieran a reunir:

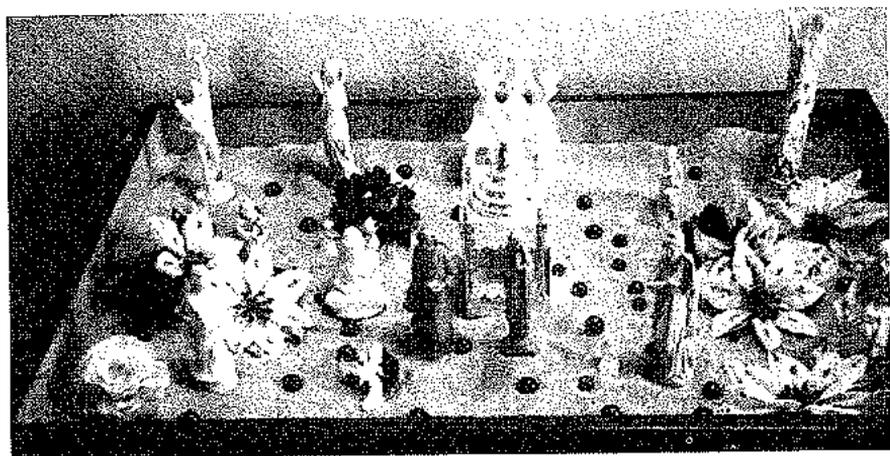


FIGURA 8.6 La bandeja de arena: El Templo de la Vida

*Querida Jenna:*

*Como decíamos cuando hablamos de escribir los últimos capítulos de tu historia: «Ésta es la historia de una niña que se enfrenta al reto de luchar con los miedos. Recupera la valentía y la confianza, y se da cuenta de que se puede cuidar sola y hacer que la cuiden».*

*Has luchado contra los miedos antes. Decías que hace poco descubriste que te preocupaba cuidar de ti misma, por si tenías que enfrentarte con algo cuando no estuviera tu mamá. Recientemente ocurrió algo muy importante que nos demostró (a ti también) lo capaz que eras de cuidar de ti misma. Eso te dio confianza para librarte de los miedos, porque sabes que ahora aprendes a cuidar de ti.*

*Me hablaste de aquella vez que llegaste a casa del Colegio Hebreo y no había nadie en casa. Podías haber tenido miedo, sin embargo te tranquilizaste, utilizaste la cabeza y pensaste qué podías hacer para solucionar el problema. Decidiste llamar a la amiga de tu madre. Esto te enseñó que: «Sabía cómo arreglármelas en casos de urgencia, y que si alguna vez le ocurría algo a mamá, podía cuidar de mí misma». Dijiste: «Descubrí que sabía pensar con claridad y que sabía ser previsora, afrontar lo desconocido y hacer que resultara divertido en vez de que me diera miedo... esto me hizo ver que era valiente y capaz de cuidar-me sola, y sabía que ahora no necesitaba sentir miedo».*

*Jenna, ¿en qué otras ocasiones has tenido esta libertad antes? ¿Qué otras señales hay de que ya no necesitas los miedos? ¿Tal vez tu mamá u otras personas sepan de algunas historias de confianza y valentía que se puedan añadir a ésta? Creías que Anna no se sorprendería de saber que tenías estas capacidades, conociéndote como te conoce.*

*Cuando te pregunté cómo afectaban estos descubrimientos a tu relación con los miedos, dijiste: «Ahora duermo mejor por las noches y ya no tengo que permitir que los miedos me dominen la vida, sino que soy yo quien la domina».*

*Jenna, como ya hemos comentado antes, es natural que tuvieras que recuperar la confianza y la valentía después del fallecimiento de tu papá. Decías que pensabas que tu papá estaría orgulloso de ti. ¿Quizá tú o tu mamá podríais recordar también algunas historias anteriores de confianza y valentía, algunas historias que tu padre conociera o de las que formara parte? Yo también pienso que le encantaría saber que estás descubriendo esta confianza en ti misma y que puedes llegar a librarte de los miedos... y que tienes confianza en disfrutar de la vida.*

*Después de hablar de todas estas cosas, hiciste una composición muy especial sobre el Templo de la Vida en la bandeja de arena. Puede servirte para recordarte tu propia historia de confianza en la vida, y tu seguridad y valentía.*

*Yo también confío en tu libertad,  
Jenny Freeman*

#### SEGUIMIENTO DEL CASO

Jenny se reunió con Rachel y Jenna mientras preparaba la historia para incluirla en este libro. Afortunadamente, Rachel sigue bien de salud. Jenna tiene hoy catorce años y, según dicen ambas, las cosas le van muy bien en el colegio, en casa y en su vida social. Jenna ofreció para este libro el poema de la página 399, que escribió cuando tenía trece años.

El resto del capítulo se dedica a reunir ideas sobre la combinación de las artes expresivas y la terapia narrativa. Empezamos reflexionando sobre cómo se puede invitar a los niños a que hagan uso de las artes expresivas y después presentamos posibles formas de combinarlas con la terapia narrativa.

#### INVITAR A LOS NIÑOS A LA TERAPIA DE JUEGO Y DE ARTES EXPRESIVAS<sup>4</sup>

A la edad en que el niño ya anda por la habitación, las indicaciones no verbales pueden sugerir al terapeuta la conveniencia de pasar a otros ámbitos de comunicación. Si el terapeuta observa que el niño parece incómodo al hablar, es tímido o receloso, no responde a las preguntas, le abruman las emociones, no encuentra las palabras o no aparta la vista del material de artes expresivas, merece la pena pensar en la posibilidad de ofrecerle otras formas de expresión. El terapeuta puede cambiar de técnica con preguntas del tipo: «A veces es difícil explicar las cosas con palabras; ¿podríamos encontrar otra forma de hacerlo?». O: «Nos podemos comunicar de muchísimas formas; ¿cuáles son las que te gustan?».

En algunas ocasiones, Jenny coge una marioneta, que se hace amiga del hijo o los hijos de la familia; ofrece marionetas al niño y a los otros miembros de la familia para que puedan establecer una forma distinta de hablar entre ellos.

Cuando se pasa de la conversación a actividades de artes expresivas, puede ser de utilidad realizar ejercicios de calentamiento, como la relajación guiada, los juegos de imaginación o los físicos (Barragar Dunne, 1992; De Mille, 1976; Oaklander, 1978).

Para incitar a la conversación mediante recursos específicos, se puede preguntar al niño o a la familia:

- ¿Cómo ves, sientes, oyes el problema? ¿Qué te parece?
- ¿Lo puedes explicar con una historieta o un dibujo, o hacer una máscara?
- ¿Te parece que es como una de estas marionetas? ¿Prefieres usar las marionetas más que hablar?

4. Es importante señalar en este punto (como parte del tema de las normas de seguridad y protocolo del terapeuta) la posibilidad de plantear un «acuerdo de abstención», por el que cualquier miembro de la familia tiene derecho a abstenerse de responder a cualquier pregunta determinada o cualquier sugerencia de participación en una actividad con artes expresivas (Chasin y Roth, 1990; Rogers, 1993).

- ¿Me podrías explicar lo que quieres decir con alguna composición o un mapa en la bandeja de arena?
- ¿Sabrías bailar o moverte para expresar lo que se siente cuando el problema se apodera de ti?

### *La decisión de Emma*

Jenny y Emma, de doce años, se encontraban con problemas al hablar sobre si Emma quería visitar a su madre, a quien se le había quitado la custodia de su hija por malos tratos. Emma no sabía si estaba preparada para visitarla, aunque tanto ella como sus cuidadores habían acordado que ya era hora de que se implicara en esa decisión. Llevaba varias semanas sin conseguir resolver su dilema.

Emma literalmente se retorció. Evidentemente era más fácil cambiar de tema o jugar con algún juego de mesa. Sabiendo que cualquier decisión entrañaba sus riesgos, Jenny preguntó por el «Apuro» en que se encontraba Emma. «¿El Apuro te hace difícil distinguir tus sentimientos?», preguntó. «¿Hace que te sientas mal tanto si visitas a tu madre como si no la visitas?» Emma asintió con un decidido movimiento de la cabeza. «No me deja decidir», dijo. «Pero es demasiado difícil hablar de esto», añadió haciendo una mueca. Hubo una pausa elocuente, casi incómoda.

Jenny le sugirió que se preguntara si tal vez existía alguna otra forma más interesante de considerar el Apuro y de analizar ambos aspectos de la decisión, sin tener que hablar. «¿Cómo te gustaría analizar el Apuro y estudiar lo que quieres hacer? ¿Quieres hacer algo artístico o usar las marionetas?», preguntó. Emma se incorporó de un salto, cruzó corriendo la habitación y cogió dos marionetas, un dragón y una mariposa. Regresó a su sitio y dijo con expectación: «¿Y ahora qué?». Hubo un largo silencio antes de que Emma sugiriera: «Oye. Podrían discutir los distintos aspectos de la decisión». Jenny pensaba que la idea tenía muchas posibilidades y propuso servirse de una cartulina de colores, dividida en dos partes, que las marionetas pudieran llenar mientras consideraban los pros y los contras de la decisión de Emma. Las marionetas hicieron dibujos y escribieron frases a ambos lados de la cartulina, que revelaban pensamientos y sentimientos que Emma antes no había podido expresar con palabras. También consiguió articular el Apuro en que se encontraba y hacer planes para compartir

sus preocupaciones con su familia. A la mañana siguiente, Emma había tomado la decisión.

#### FORMAS LÚDICAS DE ANALIZAR LA INFLUENCIA RELATIVA DE LA PERSONA Y EL PROBLEMA

Los niños pueden interactuar directamente con el «problema personificado» y representar su relación con él. Por ejemplo, se puede utilizar y dar voz a una marioneta, una máscara o un dibujo, y preguntarles por sus planes y sus intenciones. Cuando al niño se le sugiere que cree una «máscara del problema», se le invita también a crear una solución o una «máscara de recursos propios» (Barragar Dunne, 1992) para desarrollar la historia alternativa.

Se puede hacer que las máscaras hablen entre ellas para analizar las relaciones y defender aquellas que se deseen. Por ejemplo, Jeremy, de ocho años, hizo una máscara de Miedo y otra de Valentía. Cuando representaba el papel de Miedo, Jenny le preguntó: «Entonces, Miedo, ¿cómo te las arreglas para impedir que Jeremy disfrute de la vida?». Jeremy puso voz a la máscara de Miedo y respondió: «Me gusta decirle al oído que la noche está llena de fantasmas y de ladrones». Luego cambió de personaje y representó el de Valentía, con la máscara correspondiente, y a la pregunta «Valentía, ¿qué le quieres decir al Miedo que aún no sepa de ti y que pueda asustarle tanto que se tenga que ir?». Jeremy respondió: «Son tonterías, Miedo. Lo que te gusta es hacer cosas que me asusten. Todavía usas ese programa de miedo de la tele, pero este tipo de programas se hacen para que te asustes. No necesito escucharte. Tenemos un sistema de seguridad, ¿verdad, mamá?... y, de cualquier manera, cada día soy más valiente».

En otro ejemplo, Mickey, que tenía muchos problemas en el colegio, dibujaba una historieta. Representaba de forma gráfica las respuestas a preguntas como: «Cuéntame, ¿qué dice de ti el Dueño de los Problemas? ¿Si el problema te dibujara, qué aspecto tendrías?». Mickey dibujó al Dueño de los Problemas con un pie de foto que decía: «¿Por qué preocuparte por el colegio. Al fin y al cabo, no eres más que un vago».

Para desvelar aún más ese tipo de «motivos» del problema, se pueden hacer preguntas del siguiente tipo:

- ¿Qué pretende que hagas el Gran Problema?
- ¿Cómo intenta conseguir que le hagas caso en la escuela?
- ¿Qué planes tiene para tu futuro? ¿Te parece justo?

Después, para aclarar la relación que se deseaba con el problema, se sugirió a Mickey que hiciera un dibujo alternativo. El niño jugaba durante el recreo, y el Gran Problema estaba castigado:

- ¿Te gusta cómo te has dibujado? ¿Te pareces al dibujo?
- ¿Cómo conseguiste eliminar al Problema del dibujo (de tu vida)?
- ¿Fue divertido «escapar» y mostrar tu «yo sin problemas»?

Las tramas del problema y las contratramas de la historia alternativa también se pueden representar con mapas topográficos. Con la bandeja de arena o con un dibujo se realizan mapas tangibles. Esto despierta el amor del niño por las historias de aventuras y la magia. El mapa puede representar territorios, indicar caminos hacia la libertad, etc.; las posibilidades son infinitas. Por ejemplo, un niño que va en busca de la valentía o la paz crea el Lago del Miedo, un Equipo Valiente que sigue el Rastro de la Felicidad, la Pradera de la Paz y la Guarida del Jabalí Preocupación. También se pueden crear juegos que representen la relación de la familia con los problemas (Davida Cohen, comunicación personal, 1995).<sup>5</sup>

A continuación exponemos algunos planteamientos de artes ex-

5. Para aprovechar las ventajas de la representación visual en color en el proceso de «delimitar la influencia relativa de la persona y el problema», Jenny ha experimentado la técnica del «mapa de la mente» (Buzan, 1976). Cualquiera que conozca este sistema de adquisición de conocimientos de forma visual puede disfrutar de experimentar sus aplicaciones narrativas. Su puede situar al problema en el centro de la hoja de papel y dibujar a partir de él diferentes líneas y sublíneas en color que representen las correspondientes actividades e ideas, con el fin de hacer una tormenta de ideas sobre todo lo que se sepa acerca de la forma de actuar del problema, sus efectos, sus planes, etc. Luego se puede hacer otro mapa cuyo centro lo ocupen la historia, los resultados o las soluciones alternativas para recoger ideas sobre inspiraciones, resultados excepcionales, etc.

presivas concretos<sup>6</sup> y ofrecemos ejemplos de historias de casos de su aplicación en la terapia narrativa.

### LA BANDEJA DE ARENA

Cualquiera que recuerde el mágico atractivo de las figuras en miniatura y de crear un mundo imaginario con ellas probablemente sentirá curiosidad por la bandeja de arena. Se puede invitar a un niño, a parejas como la de una madre y su hija, o incluso a toda una familia a jugar con la bandeja de arena terapéutica (Kalff, 1971). A los niños les suele atraer la variedad de figuritas que hay en la estantería, dispuestas a que se las elija y se las disponga en la bandeja de arena. Para quienes no se consideren artistas, la bandeja es una forma accesible y satisfactoria de comunicación simbólica.<sup>7</sup>

El uso de la bandeja de arena en un contexto narrativo se puede plantear de varias maneras. Se puede pedir al niño o a la familia que hagan una bandeja saturada del problema: «¿Qué aspecto tiene el mundo del problema?» «¿Hay alguna figura que nos recuerde el problema?» «¿Cómo vive?» «¿Quiénes son sus compinches?» «¿En qué se apoya?»

Se puede utilizar el mundo creado en la arena para delimitar la influencia que el problema ejerce: «¿Querrías enseñarme cómo se adueña de la situación el problema?». «¿Sabrías dibujarlo o representarlo con un mapa de símbolos en la arena?» Una vez que el problema se ha expuesto de forma visual, al niño le puede resultar más fácil describir sus efectos.

El terapeuta plantea la posibilidad de dejar como está la bandeja saturada del problema, o crear una «bandeja de transición», introduciendo para ello elementos de cambio:

- ¿Te gustaría dejar la bandeja como está, cambiarla o hacer otra?

6. Se han realizado algunos trabajos creativos combinando la representación teatral y la terapia narrativa. Véase por ejemplo, Barragar Dunne (1992), Chasin y Roth (1990), y Chasin y White (1989).

7. Aquí, la bandeja de arena se integra en la terapia narrativa de forma bastante distinta a como lo hace en las escuelas jungiana (Kalff, 1971) e inglesa (la «técnica del mundo» que desarrolló Lowenfeld; véase Bowyer, 1976). Jenny también utiliza la bandeja de arena de forma abierta y con fines de indagación, pero aquí nos limitamos a su uso concreto en un planteamiento narrativo.

Si el niño decide cambiar la bandeja, se pueden sacar los objetos que hay en ella, añadir otros o cambiarlos de lugar. El terapeuta puede formular preguntas del siguiente tipo:

- ¿Te gustaría poner otras figuras en la bandeja o cambiar de sitio las que hay?
- ¿Quieres añadir o quitar figuras para que esté mejor?
- ¿Cómo se podrían aclarar las cosas?

Cuando se trabaje con resultados excepcionales, se puede preguntar:

- ¿Qué haces en la vida que cambie el aspecto que el problema presenta en esta composición?
- ¿Sabrías mostrar cómo recuperas tu vida?
- ¿Podrías enseñar qué ocurre cuando eres el dueño del problema?

A medida que progresa la conversación, se puede sugerir al niño o a la familia que creen una historia alternativa en la bandeja de arena, o una serie de composiciones en ella que delimiten de forma simbólica las distintas relaciones que el niño o la familia tienen con el problema. La bandeja puede mostrar la escena de una batalla, el triunfo sobre el problema o la visión de la vida tal como sería sin el problema. La experiencia del niño cambia a medida que realiza diversas composiciones en la bandeja y que representa significados nuevos de esta forma tangible.

También se puede componer una historia alternativa en la arena si el niño está preparado para imaginar una historia nueva sin representar primero el problema. Asimismo, se puede plantear algo parecido a la «pregunta milagro» (de Shazer, 1991) para considerarla en la bandeja de arena: «¿Qué aspecto tendrían las cosas si ya fueran como tú deseas?».

En las diferentes sesiones de terapia se pueden utilizar las composiciones en la arena para representar el progreso o estudiar los contratiempos. A veces los niños prefieren representar una composición saturada del problema cuando han logrado superarlo con seguridad. Un buen ejemplo es la historia de Jason del capítulo 15.

Las fotografías instantáneas y las diapositivas sirven para guardar un archivo de las composiciones en la bandeja de arena. Se pueden

utilizar para «representar» el cambio que se produce con el tiempo. A menudo los niños cogen una figura para representarse a sí mismos o a su equipo, con lo que adquieren un carácter mágico. Los símbolos y la historia de la bandeja suelen ser objeto de comentarios y se incluyen en futuras conversaciones o composiciones artísticas, un poco como el contenido de una carta narrativa.

Los niños y las familias pueden aceptar la sugerencia de «hacer un mapa de cómo funciona» o de «muéstralo en la arena». Antes de hacer una composición individualmente, se informa a los niños sobre las posibles formas de abordarla. Mientras la hacen, algunos optan por contar a la vez una historia; otros prefieren completar en silencio el trabajo y que después la familia y el terapeuta se reúnan a su alrededor para escuchar la historia. Las escenas que se representen en la bandeja de arena deben recibir el profundo respeto que merece cualquier producto artístico. No se deben tocar a menos que el niño pida la participación y no se deben desmontar delante del niño.

### *Zoe se deshace del Angustiado*

En una terapia cuyo principal objetivo era ayudar a Zoe, de siete años, a superar el miedo que sentía al estar separada de sus padres, Jenny aludió a un niño que había conocido y que utilizaba una mochila en la que guardaba anotaciones de buenas ideas para superar las Preocupaciones. Resultó que Zoe y sus padres previamente habían adquirido la costumbre de mandarla a la escuela «con el bolsillo lleno de besos». Sin embargo, las Preocupaciones seguían tratando de convencerla de que sus padres no regresarían al final de la jornada escolar. Jenny y la familia dieron con la idea de «una mochila recordatorio», en la que se guardaría una piedra de toque para valorar la valentía y amuletos que le recordaran el cariño de sus padres. Con ello se pretendía apoyar el descubrimiento, que se realizó mediante preguntas sobre resultados excepcionales, de que en la vida de la niña ya se producía ese «recordatorio». No se confeccionó una mochila de verdad, pero a la semana siguiente Zoe se sentía orgullosa de hablar de los días en que se acordaba, con lo que se fortalecía la historia nueva que se estaba desarrollando sobre su valentía y confianza previas.

Se compuso una historia viva en la bandeja de arena (Figura 8.7) sobre las tres últimas sesiones (de un total de seis). Se pidió a Zoe que mostrara en la arena cómo alejaba su vida del problema o, como ella había dicho, del Angustiado. Primero eligió un gran dragón azul como Angustiado, y lo colocó en el centro de la bandeja. Decía que había estado afectando a su vida. Al preguntarle si quería dejar la bandeja tal como estaba o cambiarla, escogió un símbolo para ella misma y reunió a un equipo de diversos animales y personajes mágicos que la ayudaran a devolver al Angustiado a una esquina, con insultos y amenazas. En la sesión siguiente, algunos componentes del equipo enterraron al dragón y se sentaron sobre su cabeza.

El numeroso equipo fundó un club con un espacio para reuniones donde pudieran aportar ideas para librarse del Angustiado. Ahí es donde se les ocurrió la gran idea de tener unas «despedidas alegres» en vez de unas «despedidas tristes». Resultaba que Zoe había ensayado esta idea durante la semana anterior y que las «despedidas alegres» ya habían cambiado la experiencia de separarse de sus padres por la mañana. Hacia el final de la historia de la última bandeja, el equipo mágico había recuperado tanto espacio que crearon una «casa de juegos», sólo para disfrutar de la alegría que podían sentir ahora que no estaban tan ocupados preocupándose por el Angustiado. Muchos de ellos, incluidos un pollo y un búho, se divertían sentándose en la cabeza de éste.

Cuando los padres contemplan un cuento como éste, muchas veces se sienten inclinados a aportar sus propios significados. Cuando Zoe terminó de contar la historia que había compuesto en la bandeja de arena, su padre, Robert, comentó en tono de burla que, puesto que el Angustiado se encontraba en una situación tan aburrida, enterrado en una esquina, debería pensar en unas largas vacaciones, si no en jubilarse. En ese momento, Zoe, Marina (la madre), Robert y Jenny cogieron las marionetas, que empezaron a hablar entre ellas sobre todos esos acontecimientos.

La siguiente carta la escribió Susan Andrea Weiner como respuesta a la bandeja de arena. Como parte de su formación, Susan había participado en la sesión con la familia como equipo de reflexión unipersonal:



FIGURA 8.7 El Equipo acorrala al Angustiado en una esquina y se sienta en su cabeza

*Queridas Zoe, Marina y Robert:*

*Fue un placer conoceros hace unas semanas en la consulta de Jenny. Gracias por «ponerme al día» sobre los trucos tan maravillosos e inteligentes que Zoe y su equipo han estado utilizando para evitar que el Angustiado moleste a Zoe. Después de conoceros, Zoe, Marina y Robert, y el resto del equipo de Zoe, comprendo que el Angustiado, a pesar de tener tres cabezas, no tiene poder mental para impedir que Zoe se haga mayor y disfrute en ese proceso.*

*De entre tus muchas ideas, Zoe, me gusta en especial la del Unicornio Volador que espolvorea al Angustiado con polvos de sueño, para «dejarle dormido en la jaula», y el uso de rosas para «hacerle estornudar y que se despiste, para que se olvide» de molestarte cuando haces planes de ir de visita con tus amigos. Zoe, has conseguido un equipo muy útil y creativo.*

*Marina y Robert, vuestro evidente cariño y apoyo, y vuestra entrega al trabajo con Zoe para descubrir formas creativas de dominar el miedo y librarse de él parece que han ayudado a retener al Angustiado en su jaula, custodiado por los leales y protectores tigres. ¿Qué habéis observado últimamente sobre la cada vez mayor capacidad de Zoe de relajarse cuando tiene que separarse de vosotros, y encontrar*

la forma de tener unas despedidas alegres? ¿Cuál de vuestras inteligentes ideas, como la de poner bichos y besos en el bolsillo de Zoe, ha utilizado vuestra hija? ¿Ha intentado el Miedo engañarla de nuevo? ¿Qué otras ideas se os han ocurrido para burlar al Angustiado?

Con el Angustiado acorralado, ¿ha habido más sitio para las despedidas alegres? ¿Acierto al pensar que vuestras despedidas antes de separaros en la escuela siguen siendo cada vez más alegres, porque Zoe se deshace de las artimañas del Angustiado y escapa a reunirse con sus amigos? ¿Cuál de entre sus muchas ideas ha utilizado para aumentar su confianza en su capacidad de relajarse y saber que cuando termine la escuela la recogerán?

Zoe, ¿el Angustiado sigue durmiendo o estornudando en la jaula, o le has dejado escabullirse? Confío en que no moleste a otros niños, pero ¿tendrías inconveniente en que yo utilizara los trucos que aprendí de ti para no dejar que el miedo estropee la alegría y las amistades? ¿Has observado, como yo, que después del «adiós» llega el «hola»... hola a un día feliz en la escuela con tus amigos, hola a nuevas experiencias, hola a los bichos y a los besos que se ríen en el bolsillo, y hola a mamá y papá cuando te recogen por la tarde? ¿Es mucho más fácil decir hola a la escuela? ¿Están contentos tus padres al saber que llenas el día de holas?

¿Recuerdas, Zoe, que se trata de «trucos estúpidos» y que cuentas con un equipo fuerte que te apoya? Si alguna vez quieres contarme alguno de los inteligentes trucos que tú y tus padres utilizáis para evitar que el miedo te impida divertirme, no tienes más que llamarme y decir (lo has adivinado) «hola».

Gracias de nuevo por compartir conmigo vuestras inteligentes ideas y vuestras grandes virtudes.

Con cariño,

Susan

En una conversación de seguimiento ocho meses después, Marina decía que Zoe tenía aún algunos miedos, pero pensaba que la niña y la familia disponían de más recursos para abordarlos. Por su parte, Zoe dijo que disfrutaba de ir a la escuela. Cuando surgió el tema del Angustiado, se rió y dijo que se imaginaba que le ponía dos dedos detrás de la cabeza, como si fueran unas orejas, para «burlarme más de él».

## EL MOVIMIENTO Y LA CONCIENCIA DEL CUERPO

En el ámbito de la cinestética se atiende a la personificación del problema y a su solución. La persona que vive la experiencia visceral de estar «dominada por el problema» puede buscar una forma de librarse de él mediante el baile, el movimiento y la postura. Por medio del movimiento se puede avanzar hacia la libertad en relación con el problema (Smith y Barragar Dunne, 1992).

El terapeuta invita a los niños a que observen cómo el hecho de contar con una historia del problema repercute en su cuerpo, en su postura, en su forma de respirar y de moverse. El niño puede intentar «ponerse en la piel del problema y ver las cosas desde este punto de vista» (Clover Catskill, comunicación personal, abril de 1991). El niño y la familia pueden jugar, emplear el baile o la escultura corporal para analizar la influencia que el problema ejerce sobre el cuerpo.

Por ejemplo, al niño que luche contra la «Autoduda» se le puede preguntar:

- ¿Dónde vive la Autoduda en tu cuerpo?
- Cuando te agarra, ¿cómo consigue que andes, estés de pie, respíres y te muevas?
- ¿Qué quiere que hagas con la cara?
- ¿Qué postura te hace adoptar en el mundo?
- ¿Cómo te empaña los sentidos?
- ¿Puedes mostrar lo que te ocurre en el cuerpo cuando la Autoduda se manifiesta en clase?
- ¿Qué sientes?
- ¿Qué otra cosa quisieras sentir?
- ¿Cómo te sientas o cómo andas cuando te sientes tranquilo y seguro?
- ¿Qué pasa cuando te rebelas contra lo que la Autoduda te dice sobre los niños y andas y hablas como te parece?

A continuación, el terapeuta puede invitarle a que, con un cambio en el movimiento o con una escultura corporal, busque la forma de librarse de la influencia del problema para desarrollar gradualmente un

movimiento de independencia y libertad. Este movimiento o estos gestos liberadores se convierten fácilmente en referencias, que sirven para recordarle a la persona una postura alternativa en relación con la historia del problema. Con la mímica, los miembros de la familia pueden probar de desenmascarar al problema, sacudírselo del cuerpo o apartarlo de forma visceral de la persona o de la relación.

A los niños les encanta «espíar» cómo el problema les engaña el cuerpo o cómo consigue hacerles andar o actuar. La influencia que el problema ejerce en el cuerpo se puede observar durante las sesiones de terapia y en el intervalo entre una y otra. Nuestra sugerencia es que el niño anote sus descubrimientos, como haría cualquier buen espía, y lleve la información a la próxima sesión. Cuando se descifran los trucos del problema, el niño puede aplicarle sus contratruco, burlarle con un cambio de postura, de expresión facial, expulsarlo de su interior o decidir dejarlo estar.

#### *Dan, Julia y el «peso del problema»*

El siguiente es un ejemplo de cómo utilizar la conciencia y la comunicación de base somática con un niño de ocho años, que no era precisamente el adecuado para aceptar la idea de una «terapia de baile o movimiento». En la primera reunión de Jenny con Dan y su madre, Julia, el niño estaba sentado con la mandíbula clavada en los brazos cruzados sobre el pecho, mientras Julia hablaba de la frecuencia de las peleas de su hijo, que iban acompañadas de una aguda transpiración. Los intentos por exteriorizar el enfado o las peleas se desbarataban cuando Dan ponía los ojos en blanco o protestaba indignado y rascaba con sus zapatillas el borde de la alfombra. «Empezó él» o «No fue culpa mía», repetía Dan insistentemente en defensa y honor de la justicia. Esta actitud parecía descartar que el niño fuera a asumir responsabilidad alguna por sus enfados o su participación en las peleas.

Jenny pensó que era importante que examinara cómo actuaban las peleas y la culpa en la familia, incluida la indagación en posibles malos tratos. Sus continuos intentos de iniciar una conversación exteriorizadora para conseguirlo eran inútiles. Por fin preguntó: «¿Les parecería bien a los dos que habláramos de estas cosas de forma que Dan abandonara la silla eléctrica en la que se encuentra y sentáramos en

ella al problema de los enfados y las peleas?». Julia aceptó, pero Dan seguía pareciendo ausente aunque cauteloso. Jenny juzgó la situación por un momento y luego preguntó a Dan si sabía a qué se refería. Si no lo sabía, ¿se lo podía enseñar?

Se levantó y se dirigió despacio hacia el niño. Le preguntó si podía sostener un libro cerca de su pecho. El niño aceptó, de modo que Jenny se acercó a Dan, que seguía sentado, y sostuvo un libro a unos centímetros de su cuerpo diciendo: «Vamos a imaginar que este libro es el problema de las peleas y que te oprime el pecho. Sabes que no deja de plantearte dificultades, que siempre te pone en aprietos y hace que parezca que tú eres el culpable, ¿sientes que te oprime?, ¿te parece como si la culpa te aplastara?». Dan asintió con la cabeza.

«¿Qué ocurriría si lo sacáramos de tu pecho y lo pusiéramos en el suelo donde todos pudiéramos verlo?», preguntó Jenny, mientras empezaba a apartar el libro del pecho de Dan. «¿Sería una buena idea?» Dan asintió de nuevo. Jenny levantó el libro, simulando que pesaba mucho, y lo arrojó al suelo, donde cayó con un ruido sordo. Se pudo oír el suspiro de alivio de Dan. Señalando al problema «exteriorizado» del suelo, Jenny preguntó otra vez si era justo que Dan tuviera que acarrear el peso del problema de las peleas, que no dejaba de meterle en líos. «No, no lo es», dijo Dan enérgicamente, sacudiendo los pies para amenazar al libro.

La sensación física de haberle quitado el problema del cuerpo parecía que ayudaba a Dan a relajarse. Se despezó, volvió a sentarse en su silla y se volvió ligeramente hacia su madre cuando ésta empezó a hablar en tono comprensivo sobre los efectos que tantas peleas producían en la vida de su hijo. Esto dio origen a una animada charla, en la que Dan y Julia empezaron a observar cómo funcionaban las Peleas y el mal Genio en la familia y a pensar qué podían hacer al respecto.

La atención a los aspectos somáticos en un clima relajado y seguro abre el camino para que la información de contenido emocional se convierta en parte de la conversación. Cuando un niño como Dan está más relajado y menos receloso, es más probable que salgan a la superficie temas difíciles como el de los malos tratos.

En este sentido, Griffith y Griffith (1994, pág. 66) hablan de cómo «las posturas emocionales pueden abrir o cerrar las posibilidades del diálogo terapéutico». Los autores distinguen entre posturas de tran-

quilidad de base etológica y posturas de movilización. Las posturas de movilización se pueden expresar sin lenguaje como «explorar, investigar, mostrar alarma, movilizar, prepararse para atacar o defender, acechar, huir». En el lenguaje, las posturas de movilización se manifiestan como «justificar, despreciar, avergonzar, controlar, distanciar, protestar, defender». Las posturas de tranquilidad se manifiestan en comportamientos como los de descansar, mirar y jugar, y en el lenguaje, como «reflexionar, escuchar, preguntarse, crear, pensar, imaginar, soñar despierto».

Estas ideas son una buena orientación en la terapia con familias y niños. Si observamos las posturas con las que llegan las personas o las que se manifiestan en la conversación y empleamos nuestros conocimientos para facilitar la tranquilidad en la consulta, la tensión se convierte en disposición a relajarse y conversar de forma abierta en un clima de seguridad.

#### CUANDO CUALQUIER TIPO DE COMUNICACIÓN PARECE CASI IMPOSIBLE

¿Qué ocurre cuando las preguntas más lúdicas y creativas del terapeuta, así como la invitación a responder de forma verbal o no verbal, no son bien recibidas? La tentación es seguir intentando que los niños se expresen de una forma u otra, pero al hacerlo se puede crear una presión innecesaria.

Si las formas de comunicación alternativas no producen un efecto muy positivo, hay otras formas de avanzar. David tiene un sistema para seguir con la conversación incluso cuando se produce una ausencia de comunicación directa con el niño. En vez de esforzarse por conseguir una respuesta, decide preguntar a los otros participantes que se encuentran en la consulta sobre el niño y la situación en que se halla. Con ello se puede obtener una respuesta nueva del niño, o éste se puede limitar a escuchar y enterarse de lo que se habla. Por ejemplo, David se puede dirigir a la madre de Jill con esta pregunta: «¿Si usted fuera Jill, qué respondería a esta pregunta?». Luego, volviéndose hacia Jill, preguntaría: «¿Se parecía mucho la Jill de tu madre a la auténtica? ¿Te importaría decir "sí" cuando lo que tu madre dice de Jill se pa-

rezca mucho a la Jill real? ¿O decir "no" con la cabeza si es muy diferente?».

Jenny ha experimentado códigos de comunicación. Por ejemplo, un chico se sentía tan influido por el problema que no tenía ganas de hablar. Jenny observó que, aunque se negaba a hablar en voz alta, como respuesta a las preguntas hacía movimientos con la cabeza. Jenny sugirió que inventaran un código para que el niño pudiera responder las preguntas sin tener que hablar. El chico dio un gruñido y asintió levemente con la cabeza ante tal propuesta. Jenny le preguntó si eso significaba que sí. Dio otro gruñido, y prosiguieron. En el sistema que idearon, un gruñido significaba «sí»; un movimiento de la cabeza, «no»; un gesto de la mano, «no lo sé»; y bajar la vista, «no voy a responder». De este modo, el niño podía seguir la conversación con sólo responder a las preguntas e insinuaciones de Jenny. Una vez fijado el código, Jenny le pidió que dibujara o comunicara de otra forma la experiencia que tenía de los efectos del problema y la influencia que él ejercía en éste. Resultó que este sistema le resultaba al niño mucho más fácil que hablar.

El niño se puede esconder y arrastrar debajo de una manta, con el brazo fuera, y responder a nuestras reflexiones con una señal del dedo pulgar, hacia arriba o hacia abajo. Algunos niños prefieren hablar a través de una marioneta, aunque ésta se limite a mover la cabeza para responder a las preguntas e insinuaciones de los mayores.

En el otro extremo, a veces el problema está en que los niños hablan tanto que no nos podemos centrar en la conversación que necesitamos tener con las otras personas de la consulta. Cuando a los niños les cueste respetar el turno de palabra, se pueden utilizar las «tarjetas de permiso» (Jeffrey Kerr, comunicación personal, agosto de 1996). Se pueden entregar al niño tarjetas de distintos colores para que tome «notas para el turno», unas notas que le ayuden a recordar las cosas importantes que quiera decir cuando le llegue el turno de hablar. También se puede sugerir que dibuje, haga composiciones con barro, u otros medios, para que siga expresándose mientras los mayores hablan.

## CAPÍTULO 9

### COTERAPEUTAS SIN TÍTULO

En muchos casos, los niños son amigos de compañeros no humanos que les ayudan: perros, pájaros, delfines, cobayas, sus propias mascotas, peluches y amigos imaginarios. ¿Dónde estarían Calvin sin Hobbes, Christopher Robin sin el osito Winnie, Timmy sin Lassie, o Max sin las Cosas Salvajes?

Terapeutas infantiles y de familia han hablado del valor de las marionetas y de los juguetes para facilitar la comunicación con los niños en la terapia (Barragar Dunne, 1992; Brems, 1993; Gil, 1994; Oaklander, 1978). Hablar de las cosas de forma indirecta suele resultarles liberador a los niños. Como dice Oaklander (1978, pág. 104):

Muchas veces al niño le es más fácil hablar a través de una marioneta que decir directamente lo que encuentra difícil de expresar. La marioneta establece una distancia, y el niño se siente más seguro para develar así algunos de sus pensamientos más íntimos.

Y en cuanto a los terapeutas, ¿quién de nosotros no ha deseado un poco de ayuda, de descanso o ideas nuevas? Bienvenidos sean los coterapeutas imaginarios o no humanos. Se puede recurrir a coterapeutas en forma de marionetas y otros juguetes, o incluso entes imaginarios o míticos, para que apoyen al terapeuta y animen la conversación. Entre los primeros que experimentaron la terapia narrativa y publicaron su trabajo están Wayne McLeod (1985), que contó con la ayuda de su equipo terapéutico «de peluches», y Andrew Wood (1985), cuyo amigo imaginario y colega, el Rey Tigre, vivía en una cueva y gustaba de escribirse con los niños.

Algunos soñamos con disponer siempre de coterapeutas. Aunque se utilizan más los equipos de reflexión, en la mayoría de las sesiones pocas veces es práctico trabajar con coterapeutas humanos. En su lugar,

se puede sugerir a los miembros de la familia o a cualquiera de los presentes que cojan una marioneta y formen con ella un equipo de reflexión. Los equipos de reflexión de marionetas pueden aportar diversas voces a la consulta. Imaginemos un equipo formado por un Búho Sabio, un Caracol y un Brujo, o un Rey y una Reina, un Dragón y una Rana.

Cada niño terapeuta tiene su propio elenco de personajes para utilizarlos de coterapeutas, además de su propia forma de actuar. En la consulta de Jenny hay toda una variedad de marionetas, grandes y pequeñas, junto a otros juguetes, que esperan pacientemente pero con entusiasmo que se les requiera. A veces, Jenny o algún niño observan que una determinada marioneta parece estar muy nerviosa, pidiendo entrar en acción. En un número desproporcionado de ocasiones este personaje es Granuja, un perro joven de color pardo que se sienta sobre las patas traseras, con una expresión inteligente, avispada y tal vez incluso pícara. Sin embargo, se ha convertido casi en un experto en librarse de los problemas y siente curiosidad por cómo lo hacen los niños.

Con los niños que se sienten tímidos, a veces es Caracol quien saca sus antenas despacio para hacerse amigo de ellos. Otras veces es Juno, un simpático perro pastor inglés de peluche que oculta los ojos entre el pelaje. Es un encanto cuando se hace un ovillo y pide que le rasquen, pero escucha paciente las historias de dolor y de esperanza. Harpo, el Hipopótamo, tiene un gran sentido del humor, mucha gracia para hacer que los problemas puedan ser toda una diversión, y para desmontar dilemas graves. A medida que estos coterapeutas van sumando años de experiencia de interacción con las historias de los niños, preguntan mejor que reflexionan. Sirven de público, de archiveros y de divulgadores de los conocimientos y logros de los niños, y ofrecen compartir algunos de los consejos y de las historias de otros niños con quienes han jugado antes.

También es una buena idea tener algunas marionetas sencillas (por ejemplo, una simple muñeca de trapo o un conejo sin ninguna expresión concreta) y cuya «personalidad» no haya sido desarrollada aún por el terapeuta, para que el niño tenga la oportunidad de emplear la imaginación y hacerse un «amigo» (Sallyann Roth, comunicación personal, agosto de 1996).

*El conejo que escucha*

A veces, ni siquiera el coterapeuta más experto parece ser de gran utilidad. En el caso de Dana, ninguna de las marionetas podía hablarle ni escuchar sus penas como correspondía. Ni el encanto de Granuja produjo efecto alguno. Dana tenía siete años y no sólo estaba triste y afectada por el divorcio de sus padres y la muerte reciente de su abuela, sino que a menudo era presa de ataques de un llanto a gritos, durante los cuales gritaba que nadie la escuchaba ni la entendía. Tal era su convicción que siempre que en la conversación aparecía cualquier tema con una mínima carga emotiva la niña se apartaba, se ponía las manos en los oídos y chillaba: «¡No me escucháis!». La evidente pena de Dana y el aislamiento que padecía debido a estos ataques solían ponerle los nervios al límite a su madre, que odiaba tener que darle «tiempo» a Dana hasta que se calmara lo suficiente para poder estar con los demás. Tanto el padre como la madre querían ayudar a su hija a controlar esos ataques y a encontrar una forma de comunicación que se pudiera soportar. Los diversos intentos, suaves o decididos, de exteriorizar el mal genio y el aislamiento y de indagar en su experiencia de persona a la que no se escucha pronto se desvanecieron bajo la presión de tan intensa sensibilidad. Tan pronto como se mencionaba algo problemático, las manos de Dana volaban a taponarle los oídos y los gritos se imponían en la habitación.

Los padres de Dana observaban la omnipresencia del influjo que la culpa, la vergüenza y la crítica ejercían en todos los miembros de la familia y que se había agudizado durante y después del divorcio. Con el tiempo se fue desarrollando un proyecto antipeleas familiares, pero era algo que interesaba más a los adultos que a Dana. Trataban por todos los medios de fijarles los límites al mal genio y a los gritos, unos límites que previamente se habían visto dificultados por su miedo a infundir en Dana un mayor sentimiento de vergüenza. Esta colaboración involuntaria con la vergüenza y la culpa había fortalecido la idea de que Dana estaba profundamente herida por el divorcio, de que no podía soportar la nueva relación de su padre y de que había que tratarla con guantes de seda. Sus reacciones ante la mención de cualquier cuestión difícil eran una prueba permanente de la dañada vulnerabilidad de Dana.

Cuando la historia perdió parte de su capacidad de hacer sentir culpables a los padres o de definir a la niña como abiertamente vulnerable, Dana empezó a desarrollar y demostrar su capacidad de tranquilizarse. Era un paso en el sentido correcto, pero cuando algún adulto quería comunicar algo que molestara a Dana, la conversación podía estancarse fácilmente porque los gritos desesperados lo invadían todo.

Un día, mientras Jenny se afanaba en encontrar alguna forma de hablar con Dana, se le ocurrió una idea. Con la mano entrecerrada pegada al oído de la niña, le dijo en voz baja que acababan de susurrarle la idea de que debería hacerse un conejo mágico que escuchara. Dana sonrió. Enseguida se hizo la cabeza del conejo con *Sculpey*<sup>1</sup> de color blanco. Tenía unas orejas grandes y una sonrisa agradable, y durante la semana se le añadieron el cuerpo peludo y la cola.

La siguiente vez que Dana empezó a ponerse nerviosa y a chillar «¡No me escucháis!», el conejo mágico, una marioneta de las que se mueven con el dedo, sacó la cabeza del bolsillo de Jenny y se presentó como el Conejo que Escucha. Le dijo a Dana: «El mal genio y la vergüenza te han convencido y te hacen decir injustamente que no se te puede entender ni oír. He venido a ayudarte a conseguir que hablar y escuchar se alejen de la vergüenza y te pertenezcan de nuevo. Escucha. Para empezar, siempre que me necesites escucharé en actitud mágica lo que tengas que decir y te ayudaré a recordar lo de escuchar y hablar. Fíjate en mis orejas. ¿Crees que son unas buenas orejas para escuchar?». Dana sonreía tímidamente. «¿Te gusta que simplemente te escuchen? ¿Crees que yo te podría escuchar y entender?» Dana sonreía de nuevo y asentía con la cabeza. Era una primicia.

El nuevo coterapeuta le había solucionado el dilema a Jenny: ¿cómo puede avanzar una terapia si no hay conversación? Los intentos anteriores de comunicar cualquiera de estas ideas habían sido abortados inmediatamente. ¿Pero quién podía resistirse al encanto y la sorpresa de un diminuto Conejo mágico que escuchaba? Los mensajes, a través del Conejo, empezaron a abrirse paso. Dana mostraba un poco más de curiosidad y empezó a relajarse. Siempre que las cosas se volvían a po-

1. *Sculpey* (en Estados Unidos) es una marca de arcilla para modelar que tiene una consistencia parecida a la de la plastilina, pero se puede cocer para que endurezca.

ner tensas en la conversación, Jenny recurría al Conejo que Escucha para que ayudara a aclararlas.

Muy poco después de la aparición del Conejo, Dana dijo que quería hacer su propio Conejo que Escucha. El suyo podría ser «amigo del primero, y ambos podrían escucharse el uno al otro». Así lo hicieron, en efecto. Descubrieron que se podían escuchar mutuamente, tranquilos y seguros, para mantener fuera de sus conversaciones a la vergüenza y el mal genio. Esta nueva relación entre los conejos que escuchaban empezó a abrir la puerta a un suave cambio. Lo describirán mejor unas palabras de Lynnea Washburn encontradas en una tarjeta postal:

Ahí estábamos, sentados en la apacible tranquilidad del momento en que el día se reúne con la noche.

—Escucha —dijo él—. ¿Oíste eso?

—No he oído nada —contesté.

—A veces, cuando todo va bien, se oye una especie de ruido.

—Ojalá lo hubiese oído —dije bajito.

Luego, justo cuando dejé de escuchar con tanto afán, me pareció que también yo lo podía oír.

### *El primer empleo de Kevin*

A Kevin, el mono dado al mal genio y las pataletas, le llevó algún tiempo conseguir su primer empleo serio fuera de la consulta. Sin embargo, David, al ver su forma de actuar en su primer trabajo, estaba completamente seguro de que tenía ante él una brillante carrera.<sup>2</sup> Da-

2. Kevin sigue los pasos bien definidos de Rupert el Oso, a quien Michael White ha consultado de forma regular. La primera vez que David conoció a Rupert fue en Adelaida, Australia, en 1981. Uno podría pensar que, en estos quince años de servicio, un terapeuta sin título como Rupert podría haberse consumido, pero si algo ha ocurrido es que se encuentra más vivo que nunca. Rupert llegó a la consulta de Michael White gracias a Sophia Vogt, que decía: «Invierto en Rupert una parte de mí. En su creación intervino el amor. Por esto, no es un objeto de peluche inanimado, sino una criatura que ha desarrollado una serie de características, como lo hacen las personas. Tiene sus propias historias que contar, y para oírías no tenéis más que escuchar como corresponde: no con los oídos, sino con el corazón. Si sois capaces de comunicaros con él de este modo, descubriréis que es mucho lo que os da».

vid conoció a Jackie y a sus tres hijos (Brad, que estaba a punto de cumplir los nueve años; Jerry, de siete años; y Suzie, de cinco) más o menos al cabo de un año de que sus amigos estadounidenses, Dian Barkan y Lucia Gattone, le regalaran a Kevin. Kevin tenía la habilidad, cuando se le apretaba la mano, de agitarse y hacer ruidos extraños. También tenía un gran corazón de color rojo en la otra mano, con una inscripción que decía: «ME PONES FURIOSO».

La relación de Jackie con el que por entonces era su esposo había sido de malos tratos durante años y, como ella decía, sencillamente «se había entumecido». Por fin, había terminado aquella relación porque, con la ayuda de su madre y su médico, había llegado a la razonable conclusión de que era una «cuestión de vida o muerte».

No es de extrañar que, para contrarrestar las cosas terribles que, como consecuencia de los malos tratos, les habían ocurrido a sus hijos, Jackie desempeñara su maternidad con un talante de «satisfacer los caprichos de todos». Esto no ayudaba en nada, como ella esperaba que ocurriera. Empezó a darse cuenta de que la falta de disciplina no contrarrestaría ni sustituiría la disciplina del maltrato. Jackie se sentía bastante impotente ante las continuas peleas, broncas y signos de angustia de sus hijos. A la menor provocación, Brad era presa del mal genio y de los berrinches. Ahora, las pataletas de los niños a veces disparaban la alarma de los malos tratos familiares. Así ocurrió con Brad una vez. Sus berrinches cumplieron ese objetivo, y Jackie, su madre, y el médico oyeron la alarma. El hermano menor de Brad, Jerry, se había encontrado en una situación angustiosa parecida, pero en vez de coger un berrinche dejaba que la Caca Taimada hiciera con él lo que quisiera; se ensuciaba los pantalones cuatro o cinco veces al día.

David decidió presentar a toda la familia a Kevin, el mono de peluche, a quien se le cedió una silla de coterapeuta al lado de David. Éste apretó el botón de la mano izquierda de Kevin, donde decía APRETAR AQUÍ, y mostró con orgullo cómo chillaba, jadeaba y silbaba el mono. A todos les hizo mucha gracia la pataleta de Kevin y se maravillaban porque parecía un mono de verdad.

Esto le recordó a David unas cuantas preguntas que quería hacerle a Brad. «¿Has visto alguna vez un mono?», preguntó David. Brad lo había visto y explicó los gestos grotescos que había visto en el zoo y en una visita a Bali, Indonesia. «¿Crees que el mal genio hace que a

tu familia, a tus compañeros de clase y a tus amigos les parezcas un mono?», preguntó David. Brad pensó que probablemente era verdad. «¿Crees que está bien que un mono se comporte como un mono?» Brad dijo que sí. David planteó una última pregunta de monos: «¿Qué te parece que el mal genio te convierta en un mono?».

Todos sabían que al día siguiente Brad celebraba su cumpleaños. David le preguntó si le parecía justo que le ocurrieran estas cosas a un chico que iba a cumplir nueve años. Brad volvió la cara hacia un lado, al parecer absorto en sus pensamientos. Estaba de acuerdo en que era injusto (algo escandaloso, en realidad) que a un chico que le faltaba un día para tener nueve años se le convirtiera así en un mono. «¿Te harás mañana el regalo de tu madurez?», preguntó David. Brad no parecía estar seguro, pero pensaba que era una posibilidad.

Mientras Brad discurría, David se puso a hablar con su nuevo co-terapeuta: «Kevin, ¿qué te parece que el mal genio convierta en un mono a un chico que le falta un día para cumplir nueve años?». Kevin era tímido y sólo estaba dispuesto a hablarle al oído a David, de modo que éste tuvo que traducirle: «Me dice Kevin que si esto te disgusta se llevará tu mal genio. Dice que no le importa que el genio le convierta en un mono, porque está acostumbrado a serlo. En realidad, le gusta serlo, porque así puede trepar por las palmeras, rascarse y chillar tanto como quiera. A los otros monos no les importa, porque eso es lo que hacen los monos». Luego David se dirigió a Brad: «¿Quieres que Kevin se lo lleve? ¿O quieres guardártelo para ti, para tu familia y para tus amigos?». Brad exclamó que ya no lo quería y que Kevin se lo podía llevar. Ante su asentimiento, David prosiguió: «¿Quieres que le pregunte cómo hacemos el traspaso? ¿Sabes a qué me refiero? Tú le traspasas el mal genio cuando realmente ya no lo quieres para ti».

Brad suplicó a David que se lo pidiera enseguida. David se dirigió a Kevin, que indicó que deseaba decirle algo al oído. Estuvo hablándole así un buen rato. A David le encantaba la propuesta de Kevin y no podía evitar demostrarlo mientras Kevin se la susurraba al oído: «¡No me digas! Muy bien. Es una idea muy interesante. ¿Todos los monos son tan listos como tú?». Por fin, David comprendió el plan de Kevin y tradujo su propuesta al niño, que mostraba un gran interés: «Brad, esto es lo que Kevin propone hacer: se irá contigo a casa hoy. Cuando observes que se acerca algún berrinche (o cuando lo vea al-

guien antes que tú), te vas a Kevin y se lo pasas, apretándole para ello la mano, y te alejas para que no te hagas daño. Y, por favor, no te rías de él si esto le hace demostrar sus ridículos modales de mono». David le guiñó el ojo a Kevin cuando se fue con Brad.

Después de esa reunión David no pudo hablar con Jackie y su familia para ponerse al día hasta al cabo de otras siete semanas, porque la familia se había mudado a donde vivían los padres de Jackie. Por entonces, Brad era de verdad un chico de nueve años. En todo ese tiempo sólo había tenido dos pataletas. Los berrinches ya parecían cosa del pasado para Brad y su familia, pero el niño deseaba «recordar un poco» lo que había ocurrido cuando le pasó una pataleta a Kevin el mono. Ésta es su explicación de ese primer traspaso: «Me fui a la habitación de mamá y apreté la mano de Kevin. El mal genio pasó a Kevin. Luego puse a Kevin en el armario». Brad prosiguió: «Después me sentí muy bien y mayor. Me había quitado la mala conducta. Él (Kevin) me había dado la buena». David no podía prever la respuesta de Brad a su siguiente pregunta: «¿Cuánta buena conducta te ha dado Kevin?». «Toda una habitación llena de buena conducta», contestó Brad.

Jackie confirmó lo que decía Brad y reconocía que «ha mejorado un montón». Admitió que tanto ella como sus padres estaban sorprendidos. «¿Estás preparado para separarte de Kevin, o crees que todavía necesitas tenerle en su lugar especial en el armario?», preguntó David. Brad parecía muy seguro de que podía arreglárselas solo. Luego David le informó de que era el primer empleo de Kevin y le preguntó si creía que éste tenía por delante un buen futuro como ayudante de chicos y chicas a quienes el mal genio les dominara la vida. Brad dijo que podía dar muy buenas referencias de Kevin.

Para completar el día, David se enteró de que la Caca Taimada sólo había «engañado» a Jerry dos veces en siete semanas. En su primera reunión, David había informado a Jerry de que Kevin era también experto en todo lo que se refería a artimañas en general y le podía ayudar a burlar a la Caca Taimada. Le dijo que si quería engañarla, todo lo que tenía que hacer era acercarse a Kevin al oído y preguntarle qué tenía que hacer para convertirse en un embaucador. Para

sorpresa de David, Jerry no había necesitado consultarlo con Kevin. Según él, sencillamente «había empezado a hacer caca» y no le interesaba alardear de ello.

Después del éxito obtenido en su primer empleo, Kevin ha regresado al rincón de la consulta de David, donde aguarda pacientemente su próxima misión.

## CAPÍTULO 10

### HABILIDADES RARAS Y ESPECIALES

Emily,<sup>1</sup> de diez años, fue a poner al día a David sobre los apasionantes avances que se habían producido en las acciones que había emprendido para evitar chuparse el dedo por las noches. Se habían reunido varias veces antes de que la niña cumpliera los ocho años. En aquella época, ese hábito la dominaba de día y de noche. En realidad, nadie recordaba haberla visto sin el dedo gordo en la boca. Ella reconocía que le daba mucha pena. Le preocupaba que se le deformaran la mandíbula y los dientes, y no había duda por entonces de la existencia de signos en ese sentido.

Después de la segunda reunión, Emily se interpuso en la «vida» de su dedo gordo al sentirse agraviada por los efectos que su costumbre de chupárselo producía en ella. Todos estaban muy contentos de que Emily fuera la dueña de su vida durante el día, cuando no se chupaba el dedo, como ocurría por las noches. Ahora, al cabo de dos años y medio, a Emily se la veía entusiasmada por una cosa u otra. A David no le costó mucho averiguar de qué se trataba. Emily dijo que había estado cinco noches seguidas sin ponerse el dedo en la boca.

La natural curiosidad de David ante tal acontecimiento le llevó a pedirle a Emily que le contara el secreto de su éxito. Ella le informó de que todo tenía que ver con su familia imaginaria: Jim Harritt, la madre y el padre de Jim, y John y Lisa, de quince y dieciséis años. A David no le sorprendió que Emily contara con amigos imaginarios mayores, pues ella parecía un poco mayor de lo que realmente era. A David siempre le gusta hablar con los niños sobre sus amigos y familias imaginarias, de modo que le entusiasmó enterarse de que el padre de Jim

1. Esta historia es una versión corregida del artículo de Epston y Betterton (1993), «Imaginary Friends: Who are They? Who Needs Them?» («Los amigos imaginarios: ¿quiénes son? ¿quién los necesita?»).

Harritt tenía la licencia para la concesión de amigos imaginarios a los niños extrañamente habilidosos de Nueva Zelanda.

¿Quiénes o qué son los niños extrañamente habilidosos? Pues bien, hay niños tan habilidosos que los otros niños y las personas mayores creen que sus habilidades son algo fantástico. Esto significa, como Emily le decía a David, que es posible que los niños y los mayores con menos habilidad «se pueden burlar de ti y manejarte» e interpretar mal lo que uno hace. Los «extrañamente habilidosos» tienen unas capacidades especiales que, en opinión de Emily, les permiten «ver cosas que no están ahí» o «ver las cosas de forma distinta a como las ven los demás... a veces, pueden pensar que el mundo real no importa mucho».

David decidió aprovechar la oportunidad de averiguar más cosas sobre los amigos imaginarios<sup>2</sup> y sobre el papel que podrían representar en la vida de esos niños de rara habilidad. Le hizo a Emily muchas preguntas y ella tuvo la amabilidad de contarle quiénes son y quiénes les necesitan. En pago a su favor, David le dijo que a todo niño con habilidades raras que conociera le hablaría del señor Harritt y le diría cómo podía dirigirse a él:

—¿Cómo se le pide un amigo imaginario al señor Harritt? —preguntó David.

Emily le dijo que en la imaginación o con un escrito secreto le dices los años que tienes según tu fecha de cumpleaños y luego, y lo que es más importante, los años que tiene la persona con la que te sientes cómoda. También le dices qué tipo de persona eres. Por ejemplo, en su solicitud Emily decía que era una «persona amable, una persona fuerte y que ayuda a los demás». Después le cuentas al señor Harritt qué es lo que te interesa y qué habilidades especiales tienes y crees que es mejor mantener en secreto a las personas de tu edad y, desde luego, a las mayores. También le hablas de lo que más te gusta, por ejemplo de música, libros, comida o ropa, y de cualquier actividad de tiempo libre con la que te diviertas de forma particular. También es una buena idea darle una fotografía de uno mismo, para que el señor Harritt se pueda ha-

2. Taylor, Cartwright y Carlson (1991) dicen que «los compañeros imaginarios son muy comunes. Los estudios más recientes demuestran que hasta un 65% de los niños de preescolar tiene amigos imaginarios».

cer una idea exacta de tu parecido. Emily pensaba que los otros niños deberían saber que las oficinas principales del señor Harritt están bajo el mar, en algún lugar entre Tasmania y los Estrechos de Cook.

David preguntó a Emily:

—Si no hubiera más que unos cuantos amigos imaginarios y demasiadas solicitudes que atender, ¿quién tendría preferencia?

Ella respondió enseguida:

—Los niños que estuvieran más solos y tuvieran las habilidades más raras.

David empezaba a preguntarse, primero a sí mismo y luego en voz alta para que Emily pudiera oírle:

—¿Cómo te han ayudado hasta hoy tus amigos imaginarios?

Le sorprendió mucho descubrir el importante papel que habían desempeñado y seguían desempeñando en la vida de Emily.

—En primer lugar —dijo Emily—, me ayudan cuando me siento sola o cuando tengo problemas en casa o en la escuela.

David se dio cuenta de que podía haberlo adivinado si de verdad lo hubiera intentado. Pero había más. Muchas de las cosas que Emily le dijo a continuación jamás habría podido imaginarlas, por mucho que lo hubiera intentado. Emily prosiguió:

—Me ayudan a hacer los deberes que no sé hacer. Me dan pistas que me ayudan mucho, pero nunca los hacen en mi lugar, y también dan a los niños una fuerza especial para abandonar costumbres que no quieren o que no les gustan, por ejemplo, la de chuparse el dedo o la de llorar sin parar.

David no sabía que Emily era una niña que no dejaba de llorar, pues cuando estaban juntos y hablaban siempre estaba feliz y llena de vida. Quizá la razón de su buen humor era que sabía que David conocía sus habilidades especiales.

David le preguntó:

—¿Qué te solía hacer llorar?

—Me ponía a llorar por cualquier golpecito o cualquier palabra, pero ahora convierto los lloros en risas.

—¿Te han ayudado tus amigos con sus bromas?

—Con las bromas, casi automáticamente puedes ver el lado divertido y enseñarlo... los que se burlan ya no pueden hacer que te disgustes.

—Al margen de lo que te ha estado molestando, ¿tus amigos ima-

ginarios han hecho algo para que tu vida fuera mejor de lo que era antes de conocerlos?

—Me han ayudado a ser más atrevida. Ya no me dan miedo las alturas. Antes tenía miedo de los truenos, pero ahora espero las tormentas, para que haya truenos. Tampoco me dan miedo ya las arañas.

—Oye, pues el miedo a las arañas es difícil de superar. ¿Cómo lo hicieron tus amigos para que fueras tan valiente?

Emily habló del tipo de ayuda que le proporcionaba su amigo imaginario, John:

—John me dijo que esta forma de atacar el miedo a él le había funcionado en un solo día. Me lo dijo y me preguntó si quería probarlo. Aunque era algo extraño, me gustaba cómo sonaba. Lo que hizo fue esconder una araña en una mano y unos palitos en la otra, y no me dijo en qué mano estaba una y los otros. Luego me dijo que extendiera la mano. Así lo hice, y al cabo de cinco veces de hacerlo ya no tenía miedo de las arañas. Tuve que tirar algunas, pero cuando lo pienso veo que de verdad no hacían daño.

David preguntó si había alguna otra idea fantástica como ésta. Desde luego que las había. Parece que en algún momento Emily tuvo miedo de los cangrejos que encontraba en los charcos que se forman al bajar la marea. John le enseñó a usar primero un palo largo, y después otros más cortos, hasta que fue capaz de coger un cangrejo con las manos sin que le pellizcaran con sus pinzas. Esto significaba que Emily se podía divertir mucho más jugando en las rocas que hay desde Palm Beach hasta Boatshed Bay cuando bajaba la marea.

David pensó que debía haber esperado que Emily se guardaría lo mejor para el final.

—Lo realmente bueno de los amigos imaginarios es que sirven para practicar para cuando aparecen amigos de verdad, porque... los amigos imaginarios te tratan como te gustaría que trataran.

David tenía una última pregunta para Emily:

—Si pudieras agradecer a tus amigos imaginarios una cosa y solo una, ¿qué les agradecerías?

Emily contestó:

—He llegado a comprender cómo soy y cuáles son mis puntos flacos, por ejemplo la ortografía y la educación física, cuando me llegan los balones. Pero también esto lo estoy empezando a superar.

A los niños que se encuentran solos y que deben esperar un poco a tener amigos reales, Emily les recomienda los amigos imaginarios. Lamentablemente, se puede pensar que las personas como Emily son raras, cuando en realidad no son más que personas extrañamente habilidosas.

Después de hablar con Emily, David pensaba que en cierto modo los amigos imaginarios pueden ser mejores que los reales: siempre saben que eres maravilloso de verdad y que tienes unas capacidades fantásticas. Si tienes amigos imaginarios que tratan de convencerte de que eres malo o intentan meterte en problemas, aléjalos de ti y ponte en contacto con el señor Harritt para que te proporcione amigos como los de Emily.

#### RESPETAR LAS HABILIDADES RARAS

Algunas veces se puede pensar que las habilidades del niño son extrañas. Sin embargo, en el caso de Emily, la conversación lúdica y participativa sobre esas habilidades honraba a sus amigos imaginarios; cuando así ocurría, la niña se mostraba dispuesta a apreciarlos completamente, a ellos y a sí misma. Cuando David se interesaba por las «habilidades especiales» de los niños, observaba no sólo que las personas mayores las catalogaban de extrañas o raras, sino también que los propios niños pensaban que así era.

Al pensar en niños que se habían condenado a sí mismos o a los que se acusaba de ser «raros», «sosos», «alelados», «fantasiosos», «mentirosos» o de «vivir en un mundo de fantasía», a David se le fue despertando la curiosidad por las experiencias más secretas de estos niños. Se preguntaba por los efectos opresores que en ellos producía el hecho de mal interpretarles, ridiculizarles, ignorarles o infravalorarles de cualquier otro modo. Pensó que lo prudente era hablar de las habilidades especiales de forma que se respetara su propio carácter contradictorio. Esas habilidades, al mismo tiempo que eran consideradas extrañas por personas mayores importantes en la vida del niño, proporcionaban a éste placeres y deleites maravillosos. Al fin y al cabo, los padres y los profesores suelen ostentar el monopolio sobre lo que hay que considerar conocimientos y sobre lo que hay que considerar tonterías, y sobre la evaluación del niño según esos criterios. Sin embargo, si los niños no hablan de sus habilidades no siempre se debe

a la represión. Ocurre, sencillamente, que no se les ha pasado por la mente desvelarlas a las personas mayores porque nunca han pensado que tales actividades fueran unas habilidades especiales.

Cuando David empezó a hacer a los niños preguntas sobre sus habilidades especiales, se vio inundado de descubrimientos y revelaciones. Los niños decían que algunos adultos parecían tener miedo de lo que no comprendían. Otros al parecer no toleraban la «habilidad extraña», que consideraban signo de infantilismo. Decían los niños que los adultos (seguramente con la intención de ayudar a sus hijos en esa «inmadurez») trataban a menudo de convencerles para que se hicieran «mayores», cuanto antes mejor.

Los niños se acordaban de cuando se burlaban de sus habilidades. Pronto aprendieron a eliminarlas o a revelárselas únicamente a personas mayores o amigos de mucha confianza. Cuando David preguntaba a muchachos jóvenes a qué edad se había producido esa eliminación, éstos hablaban de incidentes a edades comprendidas entre los diez y los trece años.

Estas revelaciones sorprendían a David; en cambio la reacción de los padres era de incredulidad. Se enteraban por primera vez de aspectos asombrosos de la vida de sus hijos. Los padres que eran testigos de estas revelaciones pronto empezaban a recordar y distinguir «indicios» de habilidades extrañas en su propio talento, siempre dado por supuesto pero nunca tenido por tal. Algunos llegaban incluso a interesarse por recuperar habilidades especiales a las que habían renunciado o de las que habían renegado.

Los niños cuyas habilidades especiales asumían ahora un papel característico en sus vidas, pronto participaban con David de ideas lúdicas como la de lucir camisetas con la inscripción: «Soy un soso y me siento orgulloso de serlo». Algunos «sosos» orgullosos pensaban en formar grupos, a los que llamaban «sosedades».

Hemos descubierto que la detección de habilidades especiales y raras amplía nuestros horizontes y nos plantea el reto de confirmar la forma que tienen los niños de interpretar sus problemas y de abordarlos. Cuando suponemos que el niño no se resiste o «se siente excluido», pero tal vez oculte sus recursos, se pueden plantear algunas preguntas: «¿En qué anda metido?» (en vez de ¿por qué se siente excluido?). «¿En qué dominios habita su mente en estos momentos? ¿Está ocupado en

sus fantasías, en algún juego individual o en compañía de su amigo imaginario?» Este tipo de preguntas otorgan peso a lo que normalmente se considera superficial o dan importancia a lo que por lo general se desprecia. Si no preguntamos, es posible que nunca descubramos estas experiencias y estos conocimientos interiores de los niños. Es para nosotros una pérdida, como lo es para ellos.

Las habilidades especiales existen en el reino de la intuición, la imaginación o el prodigio. También se pueden encontrar en el talento específico del niño, como el talento para la música, los trucos de magia o el malabarismo. Si a estos talentos se les sigue el rastro hasta su origen, se llega a las habilidades raras: por ejemplo, la de leer los sentimientos, la de convertirse en un animal imaginario, la de usar la telepatía para conocer lo que aparece en los sueños, la de distinguir armonía en una discusión discordante, o la de tranquilizarse mediante habilidades malabares.

En general, la terapia familiar integra a los niños pero excluye sus «habilidades especiales». Por ejemplo, algunas escuelas de terapia familiar consideran que los niños «actúan» para llamar la atención hacia las dificultades de la relación entre sus padres. La relación de la pareja se convierte entonces en el centro de atención de la terapia y los «mundos» del niño se hacen marginales, curiosos pero decididamente irrelevantes.

Los enemigos imaginarios también pueden asentarse en la imaginación del niño y hacer estragos en sus mundos interior y exterior. El niño se relaciona con estos habitantes, sean benévolos o malévolos. Algunas relaciones suponen para él una bendición, le proporcionan un apoyo y un cuidado constantes; le dan sabios consejos y permanente compañía. Otras son para el niño una maldición, porque le humillan, le avergüenzan, le atormentan y le incordian. En el capítulo siguiente hablamos de este último caso.

#### COMPROBACIÓN DE LA REALIDAD

A veces, cuando las personas mayores se adentran en el mundo lúdico del niño y descubren sus amigos imaginarios o sus habilidades raras, se preocupan. Es posible que pregunten: «El hecho de que el adul-

to confunda la realidad al acompañar al niño en el mundo de fantasía, ¿no supone confundir al niño o atemorizarle?». Todo lo contrario: los niños suelen demostrar un gran alivio cuando se sienten seguros para desvelar la existencia de esos amigos y esas habilidades a personas que sean importantes para ellos. Si están seguros de que se acepta su mundo interior, pueden dejar de lado sus temores a la censura y permitir a los adultos que accedan libremente a sus imaginaciones. Después pueden recurrir a éstas para conseguir sus propósitos, o retomar todo aquello que favorece al problema.

En una conversación exteriorizadora, adultos y niños pueden indagar no sólo en la simple existencia de ese tipo de experiencias, sino también en el tipo de relación que los niños tienen con esos amigos y esas habilidades. Se toma nota de los aspectos satisfactorios de esas relaciones y se celebran, al tiempo que se muestran y se cuestionan los procesos por los que se abusa del niño, se le maltrata o se le engaña en esa relación.

Es posible también que a los médicos les preocupe confundir la realidad del niño al apoyar a estos amigos y estas habilidades. Tal vez se deba al hecho de que en cierto momento se pensaba que fenómenos como el de los amigos imaginarios constituían fantasías privadas de niños perturbados. Sin embargo, los estudios realizados a partir de 1973 demuestran sistemáticamente que la capacidad de crear mundos y amigos imaginarios es completamente ajena a la capacidad de distinguir entre fantasía y realidad (Taylor, Cartwright y Carlson, 1993). En nuestro propio trabajo hemos observado que incluso los niños más pequeños desarrollan una aguda habilidad para discernir entre lo que es un juego de simulación y lo que es la realidad. Los niños que poseen una imaginación activa se desenvuelven mejor que otros en lo que se refiere a la capacidad de imaginar y de jugar con alegría.

#### GENEALOGÍA DE LA IDEA DE HABILIDADES RARAS

Mientras reflexionaba sobre las habilidades raras, David empezó a reconsiderar sus propias experiencias infantiles y a pensar en aquellas personas que habían estimulado sus habilidades. Se vio obligado a cuestionar su asentada convicción de que su padre había sido un ton-

to simpático. En la pequeña ciudad canadiense en la que se crió, al padre de David se le conocía como «Benny el Cacahuetes». Benny era el diminutivo de Benjamin, y lo de «el Cacahuetes» se refería a su ocupación; llevaba un pequeño carro en el que vendía los cacahuetes que tostaba a diario. La siguiente es una de las historias de Benny el Cacahuetes (1991/1997) que David recuerda, y que ilustra la nueva imagen que de él tenía:

*A mis quince años, comuniqué a mis padres que bebía más de lo que correspondía a mi edad, y lo hacía con unos amigos un poco mayores que yo. Mis padres, como yo esperaba, se lo tomaron bastante bien, pero mi padre, de forma inesperada, no lo dejó pasar sin más. Era una persona que sólo bebía en muy raras ocasiones y nunca, o casi nunca, tenía a mano bebidas alcohólicas o cerveza, de ahí que me sorprendiera cuando, poco después de mi revelación, llegó a casa con una bolsa muy grande de la bodega. Al pensarlo ahora, supongo que eligió el momento oportuno para empezar a abrir la bolsa. Le observé cómo sacaba las botellas de ron, whisky de centeno, whisky escocés, vodka y ginebra. Jamás en mi vida había visto yo juntos tantos tipos diferentes de bebidas alcohólicas.*

*No pude evitar preguntar qué era lo que ocurría. Mi padre me dijo que había estado pensando en las bebidas fuertes desde que le había contado lo de mi costumbre de beber, y que se preguntaba si las bebidas fuertes eran tan «fuertes» entonces como cuando él tenía mi edad. Yo repliqué con arrogancia: «Bueno, ¿y qué tiene que ver eso con todas estas botellas?». Me dijo: «La única forma de saberlo con seguridad es probar cada una de las bebidas». Tengo que admitir que me desconcertó un poco. Me invitó a acompañarle en la prueba de «lo fuerte» que era cada licor. «¿Y cómo lo haces?», pregunté yo, inocente. «Pues es muy sencillo. Lo que hay que hacer es beber. Es la única forma de averiguarlo».*

*Ahora sabía que me esperaba algo bueno: bebida gratis a cargo de mi padre. Tuve que reírme ante la ingenuidad de mi padre, al pensar en el peligro que corrían mis amigos al diluir con agua las reservas de bebidas de sus padres para poder beber ellos. Siempre había pensado que mi padre era un poco tonto, de modo que eso no me resultaba nuevo.*

*Cada dos por tres, mi padre preparaba pruebas en las que bebíamos juntos para comparar la fortaleza, digamos, del whisky de centeno de cuando él tenía mi edad con la del que tomábamos. Hacía que pensara*

*en cuán «fuerte» me resultaba el whisky, mientras hablábamos y bebíamos juntos. Los dos acabábamos con el conocido dolor de cabeza, lo cual no hacía sino demostrar lo fuerte que era el whisky. Mis amigos se maravillaban por cómo engañaba a mi padre y me parecía que me respetaban por lo que yo consideraba mi astucia.*

*Fue al cabo de muchos años cuando caí en la cuenta de que la idea de Benny sobre «lo fuerte» de las bebidas se parecía mucho al concepto familiar de «conocer los propios límites». Persistió en nuestros experimentos hasta que hubo recogido pruebas suficientes de que yo conocía de verdad mis límites. Le había demostrado que consideraba con mayor cuidado mis costumbres con la bebida, lo cual le permitía descansar mejor las noches en que yo «salía con mis amigos».*

Pensando en el ejemplo de su padre, David desarrolló nuevas perspectivas sobre los niños con habilidades raras. Empezó a ponerse del lado de los niños, como un camarada que participa en la exploración y rehabilitación de esas habilidades. Con una respetuosa curiosidad, se puso a experimentar series de preguntas que las destacaran y confirmaran. Éstos son algunos ejemplos:

- ¿Te parece que los mayores son aburridos, porque sólo saben ver las cosas con los ojos?
- ¿Tú sabes ver las cosas de varias maneras?
- ¿Sospechas que sabes más que cualquier otra persona sobre algunas cosas de tu vida?
- ¿Han intentado los mayores (o tus amigos) disuadirte de imaginar las cosas como tú haces? ¿Has ocultado tu imaginación? ¿Te la guardas sólo para ti?
- ¿Estarías dispuesto a dejarme participar de tus secretos?
- ¿Posees alguna forma mágica (imaginaria) de hacer las cosas? ¿Crees que si me la contaras me reiría de tu imaginación mágica?
- ¿Piensan algunas personas que eres raro cuando, en realidad, si te conocieran bien, sabrían que posees unas habilidades fantásticas?
- ¿Te resulta difícil creer que tus padres fueron niños y que tenían su propia imaginación fantástica?

## INVESTIGACIONES INFORMALES SOBRE LAS HABILIDADES RARAS Y ESPECIALES

Tal vez lo que se expone en este capítulo haya despertado en el lector recuerdos de habilidades que poseía cuando era niño o le haya hecho caer en la cuenta de que otros las tenían. Es posible que esas habilidades se reprimieran al hacerse mayor, ¿o forman parte aún de su personalidad? David ha elaborado las siguientes preguntas para utilizarlas en talleres con terapeutas infantiles; el lector las puede considerar solo, con algún amigo o en grupo.

- ¿Te acuerdas de las habilidades especiales que tenías de niño y que hoy parecen raras? ¿Qué placeres y qué satisfacciones te proporcionaban? ¿Las utilizaste alguna vez para mejorar las cosas?
- ¿Compartías esos placeres y esas satisfacciones con alguien o te los guardabas exclusivamente para ti?
- ¿Recuerdas alguna persona mayor (por ejemplo, tu padre o tu madre, un tío o una tía, algún abuelo, un maestro, el entrenador o incluso la persona que vendía caramelos en la esquina) que apreciara de verdad tus habilidades especiales?

Si has recordado alguna persona (o a más de una), hazte las siguientes preguntas:

- ¿Cómo te manifestaba esa persona que sabía que eras «extrañamente habilidoso» y que tus habilidades no eran una «rareza»? ¿Por la forma en que te hablaba? ¿Por el brillo de sus ojos? ¿Qué otras cosas de esa persona demostraban que se interesaba por tu mundo interior y lo respetaba?
- ¿Te rendiste o negaste esas habilidades, digamos que cuando tenías entre diez y trece años, tal vez como respuesta a las críticas de un profesor, de tus padres o de un amigo, o a las malas interpretaciones que se hacían de ellas y el consiguiente temor que ello te producía? ¿O en algún momento llegaste a la conclusión de que esas habilidades eran algo infantil y las abandonaste?

- Al hacerte mayor, ¿pensaste en reconocer o rehabilitar cualquiera de esas habilidades tuyas, al parecer raras? ¿En qué circunstancias?
- Si las conservaste, ¿cómo forman parte de tu vida? ¿Cómo las fomentas?
- ¿Alguna de esas habilidades especiales desempeña hoy un papel característico en tu trabajo con niños o personas mayores?

Si no recuerdas a nadie que supiera de tus habilidades especiales y las reconociera, hazte las siguientes preguntas:

- Si de niño hubieras contado contigo mismo tal como hoy eres, ¿de qué forma podrías haber mostrado interés y aprecio por tus habilidades especiales? ¿Cómo podrías haberte comportado con el niño que eras de manera que tu aprecio hubiese sido incuestionable?

Muchas de las personas a las que se hacían estas preguntas no habían observado ninguna habilidad especial o, si las habían tenido, otros las habían eliminado. Sin embargo, otras personas recordaban a gente significativa de su pasado que habían reconocido y estimulado esas habilidades. Cuando David entrevistaba a terapeutas adultos que se acordaban de esas personas, preguntaba: «¿Te acuerdas de las preguntas que te hacían esas personas que reconocían tus habilidades? O, si no, ¿te imaginas qué preguntas es probable que te hubieran hecho?». Se acordaban de preguntas que normalmente tenían la siguiente estructura:<sup>3</sup>

- ¿En qué has estado pensando?
- ¿Qué grandes ideas has estado cavilando?
- ¿Qué estás imaginando?
- Dime qué ves cuando...
- ¿Qué crees que podría pasar, habría pasado o podría haber pasado si...?
- ¿Qué harías o qué podrías hacer sobre...?

3. David desea agradecer especialmente al abuelo de Suzie Snyder, Ross, su aportación a esta lista.

- ¿Qué te divertía? ¿Qué te hacía reír?
- ¿Qué piensas que pasará a continuación?
- ¿Qué ves ahí arriba o ahí fuera?
- ¿Qué fue lo que te sorprendió o lo que te impresionó?

Según los terapeutas adultos a quienes David entrevistó, estas preguntas no les producían la impresión de ser ningún tipo de interrogatorio. En modo alguno evaluaban el coeficiente intelectual del niño. Describían la posición de quien las hacía como «alguien que siente verdadera curiosidad por lo que otro sabe». En otras palabras, estas preguntas comparten la premisa de que lo que el niño «sabe» es algo excepcional para él, importante e interesante para el adulto, y potencialmente sorprendente.

### *Robert lee el corazón*

A Robert, de quince años, lo remitieron a David porque últimamente, a raíz de un programa de Oprah Winfrey sobre abusos sexuales a niños, le atormentaban los recuerdos. Le confió a David que entre los tres y los ocho años había sido torturado a manos de los miembros de la familia que en aquella época le tenían acogido. Debido a ello, Robert consideraba necesario evaluar escrupulosamente los motivos de cualquiera que prometiera ocuparse de él. Cuando todo esto salió a la luz, David y Robert pudieron reescribir como legítima capacidad de supervivencia lo que otros denominaban «desconfianza». Baste decir que por entonces Robert sabía juzgar certeramente a las personas.

La definición de esa capacidad de Robert empezó a cobrar forma cuando éste le dijo a David: «Sé leer a las personas». David sentía curiosidad por tal habilidad. «¿Crees que puedes ver el interior de la gente?» Robert le aseguró que así era. Al mismo tiempo, sin embargo, menospreciaba su capacidad como algo corriente. David siguió preguntando en la misma línea: «¿Y qué ves ahí dentro?». Con toda tranquilidad, Robert reconocía que era capaz de decir si una persona era buena o mala. «¿Sabes leer el corazón?», le preguntó David. Por primera vez desde que se iniciara la reunión, Robert sonrió desconcertado ante lo que consideraba evidente y respondió entusiasmado: «Sí, sé leer los corazones».

David le habló a Robert de la idea de «habilidades raras», como una forma deseable de describirle, y le hizo para ello esta pregunta: «¿Crees que el hecho de leer los corazones te da derecho a que te considere “extrañamente habilidoso” o no?». Robert convino en que podía hacerlo. A continuación, David preguntó: «¿Crees que leer los corazones es una habilidad rara que puedes añadir a tu colección de habilidades menos raras?». Con la seguridad con que respondió afirmativamente a tal pregunta, Robert se autocalificaba de «extrañamente habilidoso». Esto le permitía establecer un dominio de «conocimientos» separado, al margen de los conocimientos de los adultos y a los que éstos no podían subordinar.

A lo largo de los meses siguientes, Robert amplió el campo de sus lecturas de corazones, y descubrió a compañeros de clase y a profesores que tenían «felicidad, alegría y buen humor en el corazón». Hizo tan buen trabajo en la localización de corazones de este tipo que se vio rodeado de un grupo de amigos leales. También se ganó el respeto en el colegio como persona que salía en defensa de cualquiera a quien acosaran los compañeros y se preocupaba de quienes se habían lesionado o padecían alguna discapacidad.

#### *Más amigos imaginarios: Martin y Dirk*

En la entrevista que reproducimos a continuación, Martin, de dieciséis años, analiza las cualidades de la relación que tiene con su amigo Dirk. A Martin le habían expulsado del instituto porque de forma constante e irresponsable traficaba con drogas y las consumía, y ahora seguía los estudios por correspondencia. Las relaciones con su padre se habían deteriorado tanto que éste había dado parte a los Servicios de Protección del Menor. La solución que todos aceptaron fue que Martin pasara de momento al cuidado de los servicios de acogida.

Fue por esa época cuando David conoció a Martin, pues se pensó que lo recomendable para éste era seguir alguna terapia como paso previo a la reconciliación familiar. Martin, un muchacho muy alto, parecía mayor de lo que era y reconocía que su padre había «perdido toda la confianza en mí y nos era imposible hablar el uno con el otro, pero estamos empezando a corregirlo».

Cuando, hacia el final de la primera sesión, David y Martin analizaban la naturaleza de sus «habilidades especiales», Martin presentó a su amigo imaginario, Dirk, con lo que desveló el secreto. David tuvo el honor de ser el primero en conocer a Dirk.

Al principio de la segunda reunión, David empezó resumiendo: «Te gustaba la idea de que eres una persona con unas habilidades raras. Permíteme que repase algunos de tus comentarios. Siempre te has considerado “un poco raro”, pero algunas personas, como Peter, te han hecho pensar que tienes unas habilidades raras y excepcionales. Me decías que fue bueno saberlo. Y que esas habilidades tuyas han aumentado con el tiempo»:

—¿Es que Dirk apareció sin más, o de algún modo fuiste tú quien le invitaste a entrar en tu vida?

—Mitad y mitad, más o menos —replicó Martin—. Le imaginé y después sencillamente apareció en mi mano, algo así. Cuando la entrecierro, se sienta dentro.

David sentía curiosidad por saber si Dirk le era de ayuda en la vida.

—¿Puedo preguntarte si Dirk ha hecho algo por ayudarte a librar-te de los problemas del tráfico y consumo de drogas? ¿Te las hubieras podido arreglar sin él?

—No, fue mucho lo que hizo —dijo Martin.

—¿Te importa contarme qué es lo que hacía?

—En realidad era como una especie de orientador.

—¿Recurrías a él a menudo?

—Le podía llamar, pero a veces estaba sentado en mi habitación y él sencillamente no aparecía.

—¿Te acuerdas de alguna sesión de orientación con Dirk que se te haya quedado en la mente como un punto de inflexión en el proceso de recuperarte del problema de las drogas? —preguntó David.

—Me dijo: piensa en el futuro y en lo que vas a ser. De modo que me imaginé enfermo de cáncer y con el cerebro dañado —respondió Martin.

—¿Hasta ahora se siente Dirk satisfecho de la terapia?

—Sí, está satisfecho porque he cambiado, y le gusta que venga a verle a usted.

—Ah, muy bien. ¿Y por qué le gusta?

—Usted es diferente, con un punto de vista distinto.

David estaba contento de tener una buena relación de trabajo con su colega.

—¿Sabe? —prosiguió Martin—. Yo solía pensar que era una especie de bicho raro, un chiflado. De verdad que hubo un tiempo en que tuve miedo.

A continuación, David reflexionó con Martin sobre la posibilidad de que un amigo imaginario fuera parte de la solución, y no del problema. Ayudó al muchacho a juzgar lo que era estar «chiflado» y lo que no. Esto tranquilizó a Martin y le hizo sentir más confiado para hablar de Dirk. Ocultar a Dirk hubiera podido tener unas consecuencias negativas para Martin, le habría podido estigmatizar una parte importante de su experiencia interior y privarle de un recurso valioso en su lucha contra las drogas.

David sugirió algunos criterios para juzgar si la relación de Martin con Dirk había sido destructiva, confusa, o una fuerza opresora en su vida.

—Si tu amigo imaginario fuera más bien un enemigo que te persiguiera o te insultara... ¿es el tipo de amigo que querrías tener? Al fin y al cabo, algunos enemigos saben disfrazarse de amigos, como el lobo con piel de cordero. ¿Existe alguna razón para pensar que Dirk no ha sido un buen amigo?

—No. Siempre ha sido un gran amigo.

—¿Alguna vez ha pensado que tienes defectos?

—Una vez entró un tipo que estaba borracho y le dije que se pusiera los dedos en la garganta y vomitara. Así lo hizo, y acabó en el hospital. Se ahogaba. Dirk me dijo que debería haberle mandado a casa para que se acostara.

—¿Es estricto Dirk algunas veces? —preguntó David.

—Sí, entró mi padre y yo estaba chillando a la palma de la mano —se rió Martin a carcajadas al recordar ese incidente—. Tiene gracia —caviló— porque le veo en color. Lleva bigote y tiene la cara llena de arrugas. Esto es lo que me alucinaba, porque los amigos imaginarios no están ahí, los llevas en la mente.

—¿El hecho de que tu amigo imaginario tenga un cuerpo le hace más simpático? —preguntó David.

—También le veo en sueños, y mi subconsciente habla con él. Supongo que yo le programé, a falta de una palabra mejor. Puse en él lo que yo quería.

Esto despertó la curiosidad de David:

—¿Qué ingredientes utilizabas mientras fabricabas a Dirk?

Martin contestó inmediatamente.

—Amistad, amabilidad, respeto, una mano que ayudara, risas, alegría. Le hice un lugar en la parte posterior de mi cabeza para que viviera en él. Cierro los ojos y veo su salón. Es divertido cómo llegó a mí. Estaba ahí sentado un día y le dibujé. Sencillamente, dibujé a ese tipo.

Martin pensó un momento lo que acababa de decir.

—Me aconsejó que fuera a buscar diez paquetes de chicle. Siempre que tengas ganas de fumar alguna cosa, métete un chicle en la boca. Me dio el buen consejo de que evitara liar cigarrillos, porque me hace pensar en liar droga. ¿Sabe? En cierto momento pensé que era un «esquizofrénico» porque oía esa voz. Ahora le he aceptado; en realidad es mío —meditaba Martin.

David le pidió consejo.

—¿Recomendarías a otras personas un amigo así?

Martin respondió pensativo.

—Sencillamente, pones en él toda la bondad que puedas encontrar. Me advierte de los riesgos y peligros.

David tenía una última pregunta.

—¿Me permites que te pregunte dónde estarías hoy si Dirk no existiera?

—En algún programa de rehabilitación de las drogas, o muerto —contestó enseguida Martin.

## CAPÍTULO 11

### POLÍTICA FAMILIAR EN ACCIÓN

Muchos problemas de la familia y de los hijos no son obra completamente nuestra ni tenemos sobre ellos un control individual. Al contrario, su origen está en los desequilibrios de la sociedad, que prefiere lo individual a lo comunitario, lo secular a lo sagrado, lo masculino a lo femenino, el dinero al tiempo, los ricos a los pobres, etc. Estos desequilibrios presionan a las familias y las amenazan con el «divide y vencerás». El miedo, la frustración o la desesperación se pueden imponer, y conducir a la hostilidad y la resignación. Las interacciones diarias de la familia pueden adquirir el color de la amargura, el sarcasmo y la acusación.

Las familias que viven esa experiencia necesitan que se les escuche con atención y que se les respete en el contexto de sus circunstancias individuales y sociales. En este capítulo se habla de cómo la perspectiva de la terapia familiar puede fijar su objetivo en el punto en que confluyen lo personal y lo político. Es un requisito para poder revisar las relaciones personales y familiares con ese tipo de problemas.

#### DE LA GUERRA Y LA PAZ DE LA FAMILIA

Las tensiones de la familia se pueden agudizar cuando existe el temor de una ruptura familiar, por ejemplo, cuando la madrastra o el padrastro amenacen con irse por problemas con los hijastros, o ante un divorcio inminente, o cuando algún adolescente se fuga. Estas amenazas pueden ir acompañadas de peleas, malos tratos y castigos excesivos.

Cuando la familia está en crisis, el niño al que se le pide su opinión puede sentirse reprimido por la política familiar. Si ha vivido la experiencia de ser utilizado en la lucha por el poder, sabe que es probable que cualquier cosa que diga se podrá entender como que toma parti-

do por uno de los «bandos». Esta situación puede provocar que se calle o que proteste airado, pero no cabe esperar que ninguna de ambas reacciones le beneficie. Si opta por el silencio, puede ocurrir que sus hermanos le traten injustamente o que los adultos le ignoren. Si se decide por la provocación, es probable que se interprete que busca llamar la atención de forma negativa, con su falta de respeto o, sencillamente, con su mal comportamiento.

Un niño (o una mujer) que esté bajo la amenaza física o emocional de que se le reprima o de correr algún riesgo puede decidirse también por comunicar de forma velada su angustia, por miedo a que cualquier declaración agudice la inestabilidad de la familia. El niño se sentirá inhibido para hablar directamente de la tensión y la intimidación de la familia. El resultado puede ser un círculo vicioso de ocultación y persecución. Por ejemplo, es posible que un niño que se encuentre en una situación de estrés oculte que tiene problemas con los deberes, para evitar que la familia se altere. Al ocultar sus dificultades existe siempre el peligro de que la persona que le maltrata las descubra y culpe al niño de ser la causa de la tensión familiar. Al final, aparecerá que las notas del niño se resienten. Cuando esto ocurre, las peleas se centrarán en la ocultación del niño, y no en el clima intimidatorio.

Normalmente hay que esperar que a la madre se la culpe también de «no estar atenta». Cuando así ocurre, los abusos de poder por parte de quienes favorecen ese clima amenazador pasarán desapercibidos o se aprobarán.

Incluso en circunstancias en que no existe el maltrato, las estrategias encubiertas para ajustar los desequilibrios de poder por parte de las mujeres y los niños pueden afectar a la comunicación con el terapeuta. Por ejemplo, el orientador escolar dictamina que un chico tiene problemas psicológicos y le remite al terapeuta. El padre no deja de acusar a su mujer de dedicarse poco «a la familia». Dice: «Mi hijo la necesita» y «tenemos el dinero suficiente para que deje ese maldito trabajo, del que se preocupa más que de nosotros. Le dedica demasiado tiempo, y ni le ascienden ni le suben el sueldo». Dice que podrían «pasar con mi sueldo si ella se ocupara de nuestros hijos para poder prescindir de los servicios de atención de día, si limpiara la casa para que pudiera irse la asistenta, y si cocinara más, para que tuviéramos que gastar menos comiendo fuera de casa».

No tiene en cuenta que su mayor salario y el ritmo a que asciende en el trabajo tienen su origen en el trato de favor del que los hombres disfrutaban en el trabajo, ni que su mujer lucha a la vez contra las barreras que le impiden seguir ascendiendo en el trabajo y contra atribuciones negativas de una cultura general que considera que las mujeres que trabajan descuidan a sus hijos. Se queja el marido de que su esposa «siempre olvida cosas que son importantes para mí y para los niños». Luego, anima a gritos al terapeuta a que considere y corrija «esos olvidos y esas prioridades equivocadas» de su mujer, para que los problemas de su hijo se resuelvan. Afirma que sus criterios para determinar lo que su mujer debería hacer son «normales», «lo que cualquiera esperaría de una buena madre y esposa».

La madre afirma que desde que su hijo empezó a tener problemas ella se ha sentido «confusa, abrumada y negligente». Y prosigue: «Últimamente me he desentendido bastante y realmente no he prestado atención a nuestro hijo». Es fácil que el terapeuta se vea apesadumado entre las exigencias del marido y el consentimiento de la mujer, y no escuche lo que el hijo pueda decir. Además, si el terapeuta no ayuda a la esposa a comportarse «con normalidad» se considerará que pasa por alto el «descubrimiento de que ella abandonó sus obligaciones de madre». Si pone en entredicho la prerrogativa del marido de establecer los criterios que deban juzgarla como esposa y madre, corre el gran riesgo de que el marido piense que «toma partido» en su contra y de que la esposa considere que «no entiende los problemas de mi familia». El terapeuta anda por la cuerda floja cuando intenta nombrar y exteriorizar los efectos de esas diferencias de poder de una forma que integre y apoye a ambos cónyuges y la voz del hijo también.

En el caso de que el marido se imponga a su mujer para que acepte sus consideraciones, no cabe esperar que los problemas del hijo remitan. Es probable que los patrones de conducta abierta y encubierta que aquí se describen lleguen hasta el punto de que el miedo, la hostilidad y el resentimiento empañen la vida familiar. Parece que la seriedad es la reacción adecuada cuando esas emociones cobran tanto cuerpo que se podrían cortar con el cuchillo. No es propósito de este capítulo hablar de cómo abordar la lucha por el poder de la pareja, pero para no abandonar al lector en este tema, hemos incluido algunas ideas para su consideración.

Cuando el terapeuta se encuentra en una de esas situaciones insostenibles, lo que puede hacer, además de integrar la voz del niño, es analizar la relación que existe entre la familia y diversas presiones sociales. Por ejemplo, puede exteriorizar la «estrategia del divide y vencerás» de las desigualdades de género. Este tipo de desigualdades, como las diferencias en el salario y en los ascensos en el trabajo, favorecen y determinan unos roles estrictos para hombres y mujeres. Estos roles ejercen unas presiones desmedidas para que el hombre sea un «súper» provisor; y la mujer, una «súper» cuidadora. Ninguno de los dos puede cumplir con estas expectativas, de modo que, si algo va mal en uno u otro dominio, ambos se enfrentan mutuamente. Si su problema es económico, el fracasado es el marido; si el hijo o el matrimonio tienen problemas, la que ha fallado es la mujer. Articular la influencia negativa que el problema ejerce sobre las comunicaciones de la familia puede estimular el cambio y ser una fuente de esperanza y posibilidades.

Los miembros de la familia pueden hacer causa común para desplegar una estrategia o un proyecto lúdico que socave la táctica del divide y vencerás de las desigualdades de género. Pueden descubrir a antepasados que se salgan de las limitaciones que imponen los estereotipos de género. Pueden identificar a héroes actuales que se opongan activamente a esas limitaciones del rol de género. Pueden especular sobre los efectos beneficiosos que unos nuevos roles para ambos podrían tener en las comunicaciones de su familia. Pueden escoger roles que se ajusten a las necesidades económicas y de relación únicas de su familia, y unirse a otras familias que compartan su decisión y sus preocupaciones.

En los casos que se exponen a continuación, hacemos algunas consideraciones sobre situaciones en las que la atención del terapeuta se aparta de los niños y se dirige a las luchas por el poder que configuran las comunicaciones dentro de la familia. Es difícil imaginar un planteamiento lúdico en un ambiente así, pero es importante hacerlo. De lo contrario, las luchas por el poder que acompañan a los desequilibrios sociales ocultarán las preocupaciones y las aportaciones de los niños, fortalecerán las desigualdades y la familia perderá una fuente valiosa de creatividad y de cambio.

*Evan defiende la no competencia*

Evan, de ocho años, y su hermana Brianna, de diez, se encontraban en medio del fuego cruzado de un divorcio inminente. Tanto el padre como la madre deseaban separarse, pero ambos insistían en que fuera el otro quien diera el primer paso. No era extraño, pues, que se encontraran en un punto muerto. El padre había sido despedido debido a una reducción de plantilla y había tenido que aceptar un empleo con un menor salario. Aunque los dos trabajaban muchas horas, la familia sufría estrecheces económicas. Los cambios en la situación económica como éstos afectan de verdad a la familia (por ejemplo, cambian los roles de género y rompen los vínculos conyugales). Son circunstancias que se deben abordar en la terapia, pero es importante no permitir que limiten la participación y la influencia del niño.

Habían sorprendido a Evan cogiendo cantidades pequeñas de dinero tanto a su madre como a su hermana. También era motivo de preocupación que no mostrara interés por nada, excepto por ver la televisión; tenía pocos amigos y las cosas le iban mal en la escuela. Su padre y su madre pensaban que la situación de permanente conflicto en la que vivían afectaba negativamente a sus hijos, pero no sabían cómo conciliar sus diferencias y eran incapaces de iniciar su separación.

La respuesta de Evan a cualquier pregunta de sus padres o de Dean era: «No lo sé» o «Supongo». Siempre que abandonaba su actitud evasiva, inmediatamente se encontraba a un lado o al otro de una discusión. Por ejemplo, cuando comentó que hacía poco se había divertido en una excursión en barca durante el fin de semana, se le acusó de ponerse del lado de su padre (que le llevaba en barca) y en contra de su madre (que le ofrecía otras diversiones los fines de semana). Cuando habló de que le gustaba alguna actividad escolar, su hermana le acusó de querer ser «el bueno de la película» y le condenó como aliado de sus padres y por estar en su contra. La madre acusaba al padre de ser un «Papá de Disneylandia» y de ganarse el favor de los hijos malcriándoles, mientras el padre miraba al terapeuta como diciendo: «¿Se da cuenta? Nada de lo que hago le parece bien». El enfrentamiento les envolvía a todos, como una niebla espesa, y nadie sabía dónde poner el pie sin pisar el de otro.

Dean decidió reunirse a solas con Evan, pues no parecía que fuera posible que en las reuniones con toda la familia el niño hablara con libertad. Sin embargo, no se mostró menos evasivo. Dean pensó en otra posibilidad. ¿Por qué no hacer una sesión de terapia familiar en la que se pudiera jugar con el problema, pese a su gravedad?

Lo sugirió y todos aceptaron probar. Idearon un juego al que podían jugar todos. Cada miembro de la familia debía escribir algo para que los demás adivinaran qué era, por ejemplo, una película favorita, una queja que se repitiera, objetivos propuestos o planes de vacaciones. Luego, cada uno escribía lo que pensaba que habrían escrito los demás. Dean propuso dos formas de plantear el juego: como competencia y como colaboración. Si se decidían por la competencia, tratarían de eliminar a todos los demás. La persona cuyas respuestas fueron las menos acertadas en cada ronda sería eliminada; ganaría el que eliminara a todos los demás. La alternativa de colaboración implicaría que cada uno pensara en lo que muy probablemente dirían los demás. La familia jugaría como un equipo y acumularía cuantas respuestas correctas pudiera en una ronda. El objetivo era establecer un «récord» personal de la familia.

Evan apostó decididamente por las reglas de no competencia del juego. Dean le preguntó si renunciaría a sus preferencias para evitar el conflicto si su hermana dijera que el juego «no será divertido si nadie gana». El niño dijo que mantendría su postura y no aceptaría renunciar a lo que él prefería. Luego Dean le preguntó si renunciaría si se pudiera entender que estaba «del lado de tu padre». Al fin y al cabo, «tu padre ha dicho que prefiere colaborar a luchar». Evan seguía firme en su postura. Dean le hizo otra pregunta en la misma línea: «¿Renunciarías para que se viera que estás del lado de tu madre, porque ella cree que no eres un intransigente como tu padre, y ahora defientes con fuerza tu opinión?». Evan se mantenía inquebrantable en su actitud.

A continuación Dean pasó a entrevistar a cada miembro de la familia sobre cuál creía que era la razón de que Evan no renunciara a su postura. Todos convinieron en que el niño estaba muy decidido por la colaboración familiar. Después de esas charlas, la familia decidió probar a jugar de ambas formas. Resultó que el ánimo familiar era más importante que cómo se jugaba el juego. Cuando se sentían animados,

se contagiaba el humor y perdía fuerza el espíritu de competencia. Con su aceptación de la actitud decidida de Evan, la familia pudo desarrollar un clima de humor, armonía y colaboración.

La primera iniciativa para desarrollar en casa implicaba decidir un espacio determinado de la vida familiar que debía quedar libre de enfrentamientos y conflictos. Se declaró la hora de cenar como la primera zona libre de conflictos. Acordaron que todas las discusiones entre Evan y su hermana se debían posponer hasta que se terminara de cenar y antes de los postres. Los padres actuaban de árbitros para asegurar un juego «limpio» y que los golpes se dieran «por encima del cinturón». Se asesoraron en Dean para desarrollar sus «habilidades de árbitros». Incluso montaron un cuadrilátero especial donde los niños pudieran combatir con sus palos de esponja.

Por extraño que parezca, cuando llegaba la hora del «combate», todos preferían tomar los postres a la pelea. Para celebrarlo con los recursos de que disponían, decidieron «darse un festín de paz» antes que una comida cara sin otro final que «los postres». Empezaba a aparecer el humor y elaboraron un nuevo postre: el «pastel de paz». Evan y su hermana pronto pidieron a sus padres que declararan la cena «zona libre de discusiones sobre el trabajo y el dinero». Los padres aceptaron con gusto.

A Dean no le costó mucho animar a los padres de Evan para que aceptaran que, tanto si seguían juntos como si no, todo lo que era zona «libre de conflicto» era fundamental para el bienestar de sus hijos y para el suyo propio.

### *Simon, el Transformer*

Cuando los padres llevan a sus hijos a la terapia o van ellos mismos, muchas veces no están de acuerdo el uno con el otro acerca de la educación del hijo. Acuden al terapeuta para que medie en sus discusiones. Un ejemplo familiar de ello es el debate del «eres demasiado duro... eres demasiado blando».

Sarah inicia la conversación diciéndole a Dean que Simon, de once años, cada vez se muestra más tímido y sensible. A la madre le preocupa que el niño no sea capaz de expresar cuál es la causa de ese retraimiento suyo, un retraimiento que ha provocado que tenga pocos

amigos y que haya perdido el interés por la escuela. Ella confía en que Dean pueda «sacarle de la concha». Le preocupa, también, que su marido, Jeffrey, sea «demasiado duro» y que «da miedo».

Por otro lado, Jeffrey piensa que Sarah es demasiado blanda y «premia a Simon comprensiva y solícita incluso cuando el niño no está más que un poco disgustado». Cree que su esposa desbarata sus esfuerzos por dejar claras las consecuencias de los malos resultados de Simon en la escuela. De hecho, dice, además, que «mina mi autoridad sobre el niño», bien porque comprende y premia su mal comportamiento, bien porque sus discusiones con su hijo son interminables y no llegan a fin alguno.

Cuando Dean le pregunta a Simon sobre todas estas cosas, el niño contesta que no sabe por qué se comporta como lo hace. Dice que la escuela es aburrida, que sí que tiene amigos y que le gusta la tele y la Nintendo. Sarah interviene para decir que «ninguno de sus amigos es de su misma edad», y Jeffrey interrumpe para añadir que «prefiere jugar con la Nintendo o ver la televisión a hacer los deberes».

Dean se encuentra en un aprieto. Si se muestra comprensivo con Simon, Jeffrey podría interpretar que está sacando del atolladero a su hijo y que se pone del lado de Sarah. Si procura fijar unos límites, es posible que ahuyente a Simon y que Sarah piense que toma partido por Jeffrey. Si dice que el problema son las discusiones de los padres, es muy probable que Simon pierda interés por sus consideraciones.

Jeffrey piensa que Simon se guía por el principio de que «una atención negativa es mejor que ninguna atención». Según esta «teoría de la atención negativa», los niños se comportan mal para que se les preste atención. Si los padres creen en esta teoría, ignorarán o se alejarán del hijo cuando se comporte como no corresponda, confiando que esa conducta, al no recibir el premio de la atención, desaparecerá. Se elimina la posibilidad de premiar la conducta deseable porque se podría entender que forma parte de una actitud «demasiado indulgente». «¿Por qué iba a premiarle por hacer lo que se supone que debe hacer cualquier niño de su edad?». Esta actitud de los padres puede colocar a la familia en una situación difícil. Si prestan atención al problema, están premiando una conducta negativa, pero si lo ignoran, tal vez no atiendan el «grito en solicitud de ayuda», que es lo que a Sarah le preocupa.

Se podrá decir que los problemas «atraen» la atención, pero de poco sirve decir que los niños se comportan mal para llamar la atención.

Según la teoría del «grito en solicitud de ayuda», el niño no se comportaría de modo que a todos disgusta si no existiera alguna pena anterior que necesita atención. Por consiguiente, los padres deberán buscar la forma de que su hijo se sincere y manifieste el «verdadero» significado que se esconde en los síntomas, para que se pueda responder al grito. Hemos descubierto que la mayoría de las veces los hombres apuestan por la teoría de la atención negativa, mientras que las mujeres suelen apoyar la del grito en solicitud de ayuda. Los padres a menudo se encuentran divididos entre las teorías y las soluciones que implican.

Es posible que se le pida al terapeuta que medie en esas diferencias. Si sus ideas son contrarias a las de uno de los padres o a las de ambos, se puede convertir en un elemento más de la controversia. Puede ocurrir, por ejemplo, que piense que el niño necesita mayor comprensión, o que se le fijen unos límites precisos, o que el problema tiene su origen en las propias discusiones de los padres.

En una terapia familiar centrada en el niño, no es función del terapeuta dirimir posturas opuestas. Su trabajo consiste en estimular a todos los implicados para que piensen cómo actúa el problema en la vida y las relaciones de cada uno de los miembros de la familia. Una conversación exteriorizadora posibilita que éstos aprecien los efectos del problema. Aquí, los distintos planteamientos pueden tener sus virtudes, como perspectivas diferentes sobre la forma de actuar del problema, siempre que no se excluya a nadie.

Jeffrey decía que la familia en general presta demasiada atención a determinados problemas, que en buena medida merecen que se les ignore, mientras que la experiencia de Sarah le demostraba que los problemas pueden acallar los gritos del niño que pide ayuda y restarles importancia. La teoría y el planteamiento de Simon para comprender o cambiar el problema pueden parecer fantásticos, simplistas e incluso irrelevantes frente a las teorías opuestas que formulaban los mayores.

En este clima de discusión, la manifestación del punto de vista de Simon se limita al «No lo sé», o ni siquiera se produce. Aunque resulta tentador describir la falta de reacción de Simon como «desmotiva-

ción» o «retramiento», sería una descripción muy simplista. Es posible que Simon cuente con el recurso de un amigo imaginario, alguna habilidad rara u oculta, una actividad mental o un héroe o una historia a los que se pueda recurrir o a los que se pueda dar vida con una marioneta o con figuras de miniatura en la bandeja de arena. Puede ser que en realidad haya hecho su propio planteamiento, opuesto a la lógica de los mayores. Es importante que lo que piense Simon se integre en la conversación.

Lo que Simon pensaba se manifestó durante el juego. Dijo que la escuela le aburría y no le interesaba. Pensaba también que era una persona poco interesante y que no era extraño que nadie quisiera su compañía. Dijo que prefería jugar con niños más pequeños, porque les podía divertir con los juegos que se inventaba.

Los *Transformers* (unos muñecos que se convierten de robots de aspecto humano en armas, y otra vez en robots, todo sin cambiar las piezas) le sirvieron a Simon para representar tanto sus preocupaciones como los medios para remediarlas. Mientras jugaba con los *Transformers*, Simon demostró su habilidad para, con la imaginación, transformarse él mismo mediante el mimo. Cuando Dean le preguntó si había usado esa habilidad corporal para transformarse de manera que quizá ni él mismo había observado, Simon se sintió intrigado. Cuando le preguntó si había transformado su tranquilidad en talento para el mimo y si había pensado que su habilidad para el mimo podría despertar el interés de sus amigos, la imagen que Simon tenía de sí mismo de persona que aburría a los compañeros quedó en entredicho.

Dean preguntó a Simon si pensaba que la vida escolar podría ser menos aburrida si su fama de alumno sin interés se transformaba a los ojos del profesor. Simon pensaba que era posible, de modo que aceptó dispuesto la sugerencia de Dean de escribir juntos una carta a su profesor en la que se le contara su interés por las películas y los juegos de vídeo. Como respuesta a su carta, el profesor dejó que se encargara del material audiovisual del aula. En esta actividad confluían el interés de Simon por las películas y su destreza física.

Era casi como si Simon aguardara que la discusión de sus padres se decidiera en un sentido u otro, antes de que él pudiera tomar alguna iniciativa. Las discusiones de sus padres habían favorecido involuntariamente su aparente desinterés e inactividad. Cuando la comu-

nicación lúdica eclipsó el acalorado debate, el empeño de Simon se convirtió en el objetivo de la terapia. En consecuencia, las discusiones pronto se convirtieron en algo circunstancial: el padre de Simon estaba contento porque éste «por fin tomó la iniciativa», y la madre estaba satisfecha de que en cuanto Simon empezó a hablar «llegamos de verdad al fondo de la cuestión». La opinión de Simon era que le gustaba tener «algo guay que hacer en la escuela» y que los otros admiraban.

### EL PROYECTO DE PAZ FAMILIAR

Dean y Jenny han ido reuniendo a familias asediadas por el mal Genio, las Peleas, las Discusiones y otras formas de enfrentamiento, para que se unan a otras en el proceso de convertirse en una «Familia en Paz». A Dean se le ocurrió la idea mientras entrevistaba a diversas familias acerca de qué tipo de «paz» deseaban en su vida familiar. Muchos hablaban contra la hostilidad y la violencia presentes en su historia, en su vida actual, en los medios de comunicación y en la cultura en general. Querían evitar que ese tipo de relaciones penetrara en su casa y en sus vidas. Estaban dispuestas a unirse para oponerse a los efectos de una cultura que aprueba la violencia en el seno de las familias. Por ejemplo, llegaron a adoptar medidas como la de apagar el televisor en determinados momentos, no comprar productos que favorecieran la violencia, firmar «acuerdos de no proliferación» o divulgar proclamaciones de paz en que se anunciaban sus intenciones pacíficas.

#### *Andrew, el especialista en Genio*

En el capítulo 2 se ha contado la historia de cómo Andrew se convirtió en Domador del Genio e impulsó el cambio entre quienes le rodeaban.

Brian y Jean, los padres de Andrew, tenían también algo que decir sobre el Genio y la Agresividad. Brian reconocía que se veía metido en luchas por el poder con su hijo o que perdía la paciencia y le hablaba con brusquedad cuando «estaba de mal humor». Jean contó

que se había criado en una familia adicta al «enfurecimiento». Estaban decididos a desarrollar nuevas formas de ejercer de padres con su hijo.

Cuando Jenny preguntó a Brian y Jean cómo les gustaría plantearlo, éstos respondieron que deseaban analizar qué les había enseñado sobre el mal genio y la comunicación la educación que habían recibido en sus respectivas familias. La conversación pronto llevó a considerar qué mensajes recibían de los medios de comunicación y de la cultura en general sobre estas cuestiones. Jenny, contenta de participar en ese empeño, aprovechó la oportunidad para informarles del «Proyecto de Paz Familiar». Les preguntó si la idea de paz familiar encajaba en sus propósitos: «¿Les gustaría colaborar conmigo para estudiar sus propias ideas y costumbres como posible familia en paz? ¿Y tal vez incluso compartirlo con otras familias en el futuro?». Tanto les gustó la idea que, a partir de ese momento, en todas las reuniones se dedicaba tiempo a revisar su Proyecto de Paz Familiar.

Aunque los padres de Andrew habían empezado por estimular que Andrew domara su genio, ahora era éste quien se había convertido en especialista en mal Genio. Les recordó que debían domar su mal genio cuando vieran que se enojaban al hablar. Al principio, Brian y Jean se divertían con esa ocurrencia, pero con el tiempo lo llegaron a considerar un hito en su camino hacia convertirse en una familia en paz.

La siguiente es una de entre las muchas anécdotas sobre la doma del mal genio que llegaron a formar parte de su historia de familia en paz: un día, mientras iban en coche entre un denso tráfico, Jean no se daba cuenta de que estaba despotricando en voz baja, hasta que Andrew asomó desde el asiento posterior: «Mamá, cuidado que se acerca el mal Genio». La risa que ello provocó acabó con el mal Genio antes de que pudiera imponerse. En vez de «acalorarse» más, se encontró con que agradecía a Andrew que «le avisara de que se me estaba acercando».

La siguiente es una carta que Jenny escribió a la familia sobre el trabajo que realizaban juntos:

*Queridos Andrew, Brian y Jean:*

*Pensé que sería útil escribirles para preguntarles a cada uno algo más sobre el Proyecto de Paz Familiar.*

*Andrew, ha sido divertido ver cómo te imponías a lo peor del mal Genio. Solía empujarte a hacer cosas que te hacían sentir mal, por ejemplo golpearte la cabeza, enfadarte mucho y despreciarte a ti mismo. ¿Recuerdas cuando tus padres decían que las personas importantes de tu vida te quieren «un montón»? Imaginamos que el Genio debía de engañarte y te hacía decir que no te gustabas. Decías que el mal Genio «me hace dar patadas a las piedras» y que «el Enfado te hace chillar y gritar y te asusta».*

*En la primera reunión dijiste: «No me gusta, y estoy harto». Sabía que estabas preparado para vencer al Genio y hacer las paces con él. Algunos indicios de que estabas preparado eran: (1) querías ser un gran chico y decidir por ti mismo tu forma de ser, en vez de perder el control por el mal Genio; (2) te sentías «bastante mayor para detener al Genio»; (3) tenías buenas ideas para solucionar los problemas; (4) decidiste utilizar el cuarto de baño como lo hacen las personas mayores; (5) te ha sido más fácil irte a la cama a dormir, como una persona mayor, lo cual ayuda a descansar a toda la familia y a que haya más paz. Estoy muy impresionada por lo preparado que estabas y por lo pronto que dominaste al Genio. ¿Te importaría si contara tu historia a otros niños que quieren domar su mal Genio? Les podría infundir esperanza y valentía.*

*Quisiera ahora preguntarles a tus padres por el Proyecto de Paz Familiar: Jean y Brian, los dos se criaron en familias en las que el mal Genio estaba muy presente y las personas eran presas del «enfurecimiento». Es difícil hacerse mayor en un ambiente así, algo que no deseaban para ustedes ni para Andrew. ¿Les preocupaba que un Genio descontrolado infectara a su joven familia? Parece que este tipo de infecciones se transmiten entre las diversas generaciones. El Genio incordiaba a su familia con «gritos y tensión» y «atemorizaba a Andrew». Decían que estaban «hartos de esas cosas». ¿Cómo decidieron que se iba a acabar en esta generación?*

*Me emociona y me impresiona conocer a familias, como ustedes, que tienen interés y coraje para resolver pacíficamente los conflictos. ¿Qué les da fuerzas para no aceptar el legado del enfurecimiento? ¿Cómo llegaron a tomar la decisión? ¿Cómo se apoyan mutuamente? ¿Qué «costumbres de paz familiar» han descubierto? ¿Qué cosas hacían ya que vayan a seguir haciendo? ¿Qué efectos creen que tendrá este pro-*

yecto en el futuro de su familia y en el propio crecimiento de ustedes?

Brian, actualmente trata usted de resolver el tema de las luchas por el poder entre padres e hijos. ¿Forma parte ello de su proyecto de paz general? Dijo que cuando se encontraba pensando cómo lo hacía su padre se veía abocado a una lucha por el poder: «No quiero que se me controle; no quiero ser un pelele». ¿Le engañan estos pensamientos y le hacen olvidar que dispone de mucho más poder que su hijo de cuatro años? ¿Qué fuerzas cree usted que son las que favorecen el dominio y la agresividad entre padres e hijos? Todo lo referente a la dominación forma parte de nuestra existencia social, por esto me interesa mucho saber qué hacen las personas para reducir sus efectos. Me gustaría conocer todo lo que vayan descubriendo sobre estas cosas en sus relaciones.

Jean, me admira su determinación de superar los efectos que el haber crecido en un clima de «enfurecimiento» producen hoy. ¿Qué efecto produce compartir con Brian un poco más su voluntad de fijar unos límites? ¿Se ve ello favorecido por la actitud de Brian de reducir su actitud dominante? ¿Disminuye todo ello la tensión general en la familia? Estoy de acuerdo con usted en que hay «amor y una buena comunicación» en su familia. Andrew se siente respetado y confía en usted y en su padre. ¿Sirve ello de base para que el desarrollo de la paz familiar en su generación sea un trabajo menos ingente? Están ustedes en el buen camino. ¿Entiende por qué lo digo? ¿Cuál cree que es el próximo paso?

Espero tener noticias suyas y cuando nos veamos de nuevo conocer cómo evoluciona su Proyecto de Paz Familiar.

Jenny Freeman

## RESUMEN

Cuando las presiones sociales amenazan con dividir y dominar a la familia, resulta tentador separar a sus miembros del mundo en el que viven, corriendo para ello una cortina «profesional» a su alrededor. Los terapeutas se pueden sentir muy cómodos en ese «espacio». Siempre hay mucho de que hablar con la familia sobre ellos mismos, sobre sus padres y sobre las familias de las que proceden. Si nosotros mis-

mos somos cortos de miras, ¿cómo es posible que las conversaciones con las familias consigan que éstas contemplen como algo separado de ellas el aprieto en el que viven? No deberíamos cargar aún más con nuestros gustos a las familias rotas por las presiones sociales (Boyd-Franklin, 1989; Pínderhughes, 1989; Tamasese y Waldegrave, 1993). Debemos pensar dónde confluyen lo personal y lo político, hablar de ello y actuar. A esto le llamamos la *política familiar en acción*.

## CAPÍTULO 12

### UNA IMAGINACIÓN PROPIA

Muchos de los niños que hemos conocido y que tienen problemas de miedos o de otro tipo poseen también una imaginación exuberante. El tema de la imaginación se repite a lo largo de este libro, pero en este capítulo hablamos de las relaciones cambiantes que algunos niños tienen con su imaginación. La relación del niño con su imaginación puede ser un recurso maravilloso del que puede disfrutar mucho. Pero también puede ser motivo de terror. La imaginación exuberante, cuando está cautiva del miedo y dirigida por él, puede escapar del control. Jenny oyó decir a un humorista por la radio que «el miedo es el cuarto oscuro donde se revelan los negativos».

Muchos recordamos de nuestra infancia alguna versión de monstruos o brujas escondidos debajo de la cama o en el armario. La imaginación poseída por el miedo puede convencer al niño de que hay unos ladrones merodeando por fuera de la casa, un fantasma andando sigilosamente junto a la pared del dormitorio, o de que todos los perros son monstruos dispuestos a morderle. Las pesadillas pueden ser tan vívidas que lleguen a parecer reales y pueden producir un efecto emocional devastador. El niño puede verse tiranizado por lo que quizá sea uno de sus mejores recursos. En estas circunstancias, ¿cabe extrañarse de que el niño vea pocas posibilidades de recuperar el control de esa habilidad?<sup>1</sup>

Hay que tener en cuenta que algunos miedos tienen su origen en situaciones reales y espantosas, por ejemplo los traumas o los malos tratos, y debemos asegurarnos de si el niño ha sufrido algún trauma y de si ya se encuentra a salvo. A veces nos corresponde desvelar estas si-

1. La literatura infantil abunda en este tema, por ejemplo en *There's a Monster in My Closet* (Mayer, 1968), un cuento en el que un niño aterrorizado por los monstruos consigue dominarles y se hace amigo de ellos.

tuaciones y abordarlas. Sin embargo, una vez que el niño está seguro se le puede estimular para que separe sus sentimientos y su imaginación de los malos tratos, para que se guarde los miedos para los peligros actuales y emplee la imaginación en beneficio propio.

### *Ginger y la Pantalla de los Sueños*

Ginger, de ocho años, era presa de pesadillas en las que unas bestias terribles la aterrorizaban con sus dientes y sus garras y la perseguían, hasta que se despertaba una y otra vez, sin aliento y sudando. Jenny, después de asegurarse, para su satisfacción, de que la niña no vivía en ninguna situación de inseguridad, llegó a la conclusión de que el problema era que el Miedo se había adueñado de la imaginación de Ginger.

En el «sueño de miedo» más reciente de Ginger aparecía un terrible león que la acosaba. Al llegar a un lago, la niña cogió un bote con un amigo y zarparon hasta la otra orilla, para resguardarse. Llegaron a la lejana orilla y desembarcaron a la entrada de una cueva. Parecía oscura y premonitoria. Escudriñaron en su interior y vieron, para su horror, un cocodrilo enorme y horroroso. Se revolvió y empezó a moverse hacia ellos. No parecía que hubiera lugar al que escapar, ningún refugio donde ponerse a salvo. En este momento del sueño, Ginger se despertó. No sabía cómo acabó la historia. Incluso cuando la contaba a la luz del día, temblaba nerviosa al hablar y el miedo le ensombrecía la cara.

Para romper el hechizo del sueño, Jenny sugirió a Ginger hacer una representación de marionetas. A la niña le entusiasmó la idea y creó una historia deliciosa sobre un tema que ella misma escogió. Su capacidad para la improvisación y su rica imaginación eran impresionantes. Su familia era testigo de ello y confirmaba su «maravillosa imaginación». Hablaban de la habilidad de Ginger para visualizar y de cuánto le gustaban los juegos de simulación.

Jenny preguntó a los padres de Ginger sobre los momentos en que ésta disfrutaba libremente de su imaginación y sobre aquellos en que el Miedo le hacía perder el control. Le preguntó a Ginger: «¿Preferirías dominar más aún ese talento tuyo, o que el Miedo se adueñe de la situación con la frecuencia con que lo hace?». La niña optó por lo primero. Jenny le preguntó si tal vez le interesaban algunos juegos en los

que ella pudiera practicar su imaginación, en vez de que fuera el Miedo quien la utilizara. Como ejercicio de calentamiento,<sup>2</sup> Jenny empezó un juego en el que pidió a Ginger que cerrara los ojos e intentara imaginar una pantalla de vídeo en la habitación; si era capaz de hacerlo, ¿podía imaginar en ella una imagen? ¿Podía proyectar una representación de marionetas imaginaria en esa pantalla? La niña dijo que sí podía hacerlo. Una vez proyectada la representación en su pantalla interior, se invitó a Ginger a que improvisara. La niña creó y vio diversas versiones en su pantalla imaginaria, sin parar de reír. La magnífica libertad de la imaginación de Ginger era fascinante.

Al cabo de un rato, Jenny le preguntó si tenía interés en jugar a imaginar algún sueño de miedo. Aunque con cierto nerviosismo, dijo que le gustaría intentarlo. Proyectó un monstruo de «un sueño antiguo». Para deleite de Ginger, probaron con diversas variaciones cómicas. Vio que podía hacer que el monstruo corriera en calzoncillos de lunares rojos, cantara ópera y diera vueltas sobre sí mismo. Ginger se reía con todos los demás. Jenny le preguntó si se había dado cuenta antes de la imaginación tan divertida que tenía. ¿Qué ocurriría si el Miedo lo descubría también? ¿Se iría corriendo en calzoncillos de color rojo? Ginger respondió que sí, sin poder dejar de reír.

Jenny le preguntó si estaba preparada para jugar con su sueño reciente. Dijo que lo estaba y que deseaba hacerlo. Puso el sueño en su pantalla interior y dedicó un rato a «rebobinar». Empezó a proyectarlo, pero esta vez, cuando llegó la parte realmente terrorífica, Jenny le preguntó si de verdad estaba preparada para que el sueño siguiera y ver qué más podía ocurrir.<sup>3</sup>

Ginger inspiró e imaginó la película de su sueño. Aparecieron la cueva y el cocodrilo amenazador. Ahora, sin embargo, mientras Ginger miraba, vio cómo se levantaba una valla desde el lago y cerraba la entrada de la cueva. Miró dentro de ésta y asomó el cocodrilo, lleno de manchas de color violeta y con semblante triste. En ese preciso momen-

2. Para ideas sobre ejercicios de calentamiento de ese tipo, véase Mille (1976) y Oaklander (1978).

3. Esta idea se basaba en la técnica de C. G. Jung de la imaginación activa en relación con los sueños, que John Sanford expone en su obra (1978): *Dreams and Healing: A Succinct and Lively Interpretation of Dreams*.

to oyó rugir al león en la otra orilla y se puso un poco nerviosa. Miró a su padre, que le dijo que se relajara y viera qué ocurría si seguía jugando con el sueño. Entonces vio que una maravillosa hada descendía volando sobre el lago. Señaló en dirección al león y el hada le sobrevoló y derramó sobre él unos polvos brillantes. Se convirtió en un gatito que ronroneaba, y Ginger sonrió. Al cabo de poco tiempo se convirtió de nuevo en león, pero con el hada tan cerca Ginger ya no tenía miedo. En realidad, sentada con su amigo en el bote en medio del lago contemplaban desde lejos el imponente cuerpo de aquel gran animal.

El entusiasmo de Ginger al ver que era capaz de jugar con su sueño era palpable. Más tarde, Jenny le preguntó sobre las consecuencias de esas habilidades suyas, ahora que sabía controlarlas mejor. En una sesión de seguimiento, Ginger la sorprendió al decirle que se acordaba de cierta ocasión, hacía varios años, en que había descubierto que podía darse cuenta de que estaba soñando en medio del propio sueño, y decidir despertarse o cambiarlo. Había ocurrido de nuevo la semana anterior. Ginger, Jenny y la familia comentaban cuán fascinantes pueden ser los sueños cuando no dan miedo.

### *Pastel de arándanos o nada*

Jenny ha observado que determinados niños propensos al Mal Humor, a los Disgustos, al Mal Genio y a los Miedos poseen también la singular habilidad de visualizar acontecimientos futuros, con lo que crean unas expectativas sobre cómo van a ir las cosas. Cuando la realidad no consigue responder a estas expectativas, el niño se puede sentir amargamente decepcionado. Por ejemplo, en la primera reunión con la familia, Jenny trataba de averiguar de qué forma el Sufrimiento se había apoderado de la vida de Phoebe, una niña de ocho años. Hablaban de un «día desgraciado», refiriéndose al sábado en que parecía que la salida que la familia había planeado provocaba en Phoebe, sin ninguna razón aparente, malestar y enfurecimiento. Jenny, guiándose por el presentimiento de que tal vez Phoebe no fuera más que una niña con una imaginación que le llevaba a crear unas expectativas complejas, pidió detalles sobre lo que los miembros de la familia explicaban, además de preguntar por lo que Phoebe había imaginado que ocurriría.

Resultó que cuando la familia, la noche anterior, había planeado salir a desayunar, Phoebe había visualizado que iban a su restaurante favorito y que tomaba pastel de arándanos con auténtico jarabe de arce. Casi podía oler y degustar aquellos deliciosos pasteles. Luego imaginó que de regreso a casa se detenían en un parque y veía cómo su padre la columpiaba, mientras ella se remontaba cuanto podía para poder ver «del revés» todo el cielo azul y las nubes.

El sábado, la familia salió de casa. Al llegar al restaurante que habían escogido, no al que Phoebe esperaba, ésta se sintió muy decepcionada. Era incapaz de hablar sobre el desayuno que había imaginado; no sabía más que protestar con un «no me gusta este sitio». Después de pedir el menú, la niña cogió un berrinche inexplicable y vergonzoso, al parecer porque no le gustaba donde estaba sentada. Esto ensombreció el resto del día, todo parecía molestar a Phoebe y nada conseguían hacer para remediarlo. La entrevista de Jenny sobre la «imaginación decepcionada» de Phoebe desveló el apego que ésta tenía a lo que, de forma vívida pero inflexible, imaginaba sobre el futuro.

La familia se entregó sin reservas a buscar la forma de ayudar a Phoebe para que liberara su imaginación del Sufrimiento y la Decepción. Pronto averiguaron que era importante que «sintonizaran» previamente con las expectativas de la niña y la prepararan por si no se podían cumplir. Le informaban de lo que iba a ocurrir en el futuro próximo. Phoebe llegó a apreciar mejor su imaginación y aprendió a utilizarla de forma más flexible. Pronto, en vez de recurrir a las patalatas, empezó a servirse de las palabras para expresar sus deseos y expectativas. La conclusión de Phoebe en la última sesión fue: «Mi imaginación es mi amiga, pero se tiene que abrir». Hoy, la imaginación de Phoebe evoca los acontecimientos futuros y la niña se ha de esforzar por ajustarse a la realidad, pero en la sesión de seguimiento la familia decía que ahora al menos podían hablar del asunto.

### *Timmy y el Gran Monstruo de Plata*

En el caso que sigue, David Epston enlaza la imaginación de Timmy, un niño de siete años, con la suya propia, para escribir una historia de transformación para Timmy y su familia.

*La primera llamada de teléfono.* Alice, la madre de Timmy, llamó a David para pedirle hora. Deseaba ir sola porque pensaba que algo fallaba en su papel de madre. Informó compungida a David de que sus sentimientos hacia Timmy se habían convertido en algo muy negativo. Había tanta pena y tanta humillación propia en el tono en que se expresaba que David pensó que debía pedirle algo. Le dijo que, aunque había comprendido todo lo que le decía, deseaba que Timmy la acompañara a la consulta, además de cualquier otra persona que le gustara que estuviese presente. David se preguntaba si podría existir alguna forma alternativa de interpretar las preocupaciones de la mujer.

*Primera reunión.* David recibió a Timmy y Alice y les hizo pasar a la consulta. Una vez sentados, David no sabía decir cuál de los dos tenía un semblante más sombrío. Pese al abatimiento que se respiraba, preguntó si era posible «conocer a Timmy al margen de los problemas. Quiero saber de qué medios disponemos juntos para afrontar los problemas, cualesquiera que sean», dijo. Alice se apresuró a decirle que Timmy «tiene una imaginación sorprendente, siente gran entusiasmo por determinadas cosas, y es muy decidido».

—¿Cómo demuestra esa imaginación? —preguntó David.

—Escribe muy bien —dijo Alice.

Volviéndose hacia Timmy, David preguntó:

—¿Sobre qué cosas te gusta más escribir?

El entusiasmo al que se había referido Alice apareció con todo su esplendor en el rostro de Timmy cuando le dijo a David:

—¡El Gran Monstruo de Oro!

Timmy habló del Monstruo y de las muchas formas que tenía de divertirse, solo y con los demás, con su sorprendente imaginación.

Mientras Timmy hablaba, Alice parecía feliz y triste al mismo tiempo. Le decía a David que, aunque la imaginación de Timmy era a veces maravillosa, el niño era capaz de «ensombrecer el mundo» y ponerse de muy mal humor. El otro problema era que se ensuciaba los pantalones a menudo. Timmy se quejaba al respecto.

—Siempre me reprenden porque no hago lo que me dicen.

—¿Ocurre a veces que se te escapa la imaginación? —le preguntó David.

El niño dijo que sí.

—Cuando la imaginación se apodera de tu mente, ¿te engaña?

Según Timmy, eso era lo que ocurría.

—¿Por qué crees que los Problemas querrán apropiarse de tu mente?

Timmy se quedó pensativo un momento ante esa desacostumbrada pregunta. No estaba seguro de cómo responder, pero dijo:

—Me gustaría hablar con mi mente para que los días fueran como yo quiero.

—¿Qué tipo de días es el que te gustaría, Timmy?

—Un buen día, en que no se me regañe.

—¿Por qué querrán los problemas escaparse con tu mente y tu imaginación?

—Hace que me meta en líos y piense cosas malas que podrían ocurrir. Cuando estaba en el parque de atracciones me dijo que no me lo pasaría bien en la montaña rusa.

—¿Qué respondiste cuando intentó evitar que te divirtieras?

—Me revolví y decidí librarme de ella.

—¿Cómo lo hiciste?

—En mi mente le dije a la imaginación: «No te quiero». Luego le hice un truco. La engañé para que fuera buena. En mi mente convertí el parque en una selva. Y yo tenía un pincel y por donde iba la imaginación pintaba un cocodrilo debajo de ella. ¡La asustaba!

Después de explicar este fantástico juego de prestidigitación mental, Timmy aseguró a David y a su madre que se sentía orgulloso porque engañaba a su imaginación, en vez de que fuera ésta quien le engañara.

Mientras entrevistaba a Timmy y a su madre sobre este incidente y las habilidades e intereses del niño en general, David se sentía impresionado por una serie de cosas referentes a Timmy, y las anotó en su cuaderno. Algunas de las más sorprendentes eran la imaginación y la habilidad para la escritura de Timmy, que despertaron en David el deseo de actuar de negro y escribir una historia sobre Timmy y su familia. Pidió permiso a Alice y Timmy para tomar notas para esa historia ahí mismo y en esa misma sesión. Aceptaron. Les dijo que haría un borrador y se lo enseñaría a Timmy para que le ayudara. Pensó en terminarla después de la reunión y enviársela por correo.

Para escribir la historia, David observó la lista de cosas impresionantes que había escrito sobre Timmy. Después estudió la lista de las diferentes formas que los problemas y el excesivo enfado tenían de evitar que Timmy disfrutara de su imaginación. Al juntar unas con otras, vio cómo podían convertirse en una historia. Después de construirla, pidió a Timmy algunas ideas y algunos detalles, que éste aportó inmediatamente.

### *La historia del Gran Monstruo de Plata*

*Conocí una vez a un chico que tenía una imaginación sorprendente. Esa imaginación hacía que supiera escribir, pintar, pensar y contar historias realmente bien. Todo el mundo estaba también de acuerdo en que era una persona muy decidida y afortunada. Por esto pensaba que era una persona muy especial. Y sí lo era. Sus historias, sus dibujos y sus inteligentes expresiones le alegraban mucho y alegraban mucho también a tantas personas que le conocían. Parecía que ese chico iba a tener una vida estupenda.*

*Fue hijo único hasta que, cuando tenía dos años, su hermana apareció en la vida de su familia. Y dos años después, llegó otra. Ahora eran tres. Desde luego, sus padres tenían mucha suerte porque todos sus hijos eran, a su manera, sorprendentes. Ningún padre ni ninguna madre podían haber esperado algo mejor.*

David recordaba el antagonista familiar de Timmy, el Gran Monstruo de Oro. Lo cambió a Monstruo de Plata, para evitar el plagio. De este modo, el campeón de la «sorprendente imaginación» de Timmy podía tener sus propios intereses.

*Parecía que iban a ser muy felices, hasta que el Gran Monstruo de Plata se percató de lo que ocurría. El Gran Monstruo de Plata odia a los niños asombrosos y a las familias felices. Cuanto más espiaba a su familia, más se amargaba. Pensaba: «¿Por qué tengo que ser yo el que se amargue, en vez de amargarle la vida a esa familia?». Se preguntaba por quién empezar y decidió que convenía hacerlo por el hijo mayor. Se decía: «Este chaval se cree muy valiente, muy decidido y que tiene una imaginación asombrosa. Yo le enseñaré. Le arrebataré la decisión y la imaginación, y las emplearé para amargarle la vida. Y cuando él se amargue, se amargará también toda la familia». Así que el Gran Mons-*

*truo de Plata decidió penetrar con sigilo en la mente del chico a través del Enfado y el Miedo. Pero primero tuvo que encontrar la forma de agriarle las tripas.*

David sabía que una de las peores cosas que le ocurrían a Timmy era que la Caca Taimada le engañaba para que «la caca se te quede dentro en vez de salir e irse a donde le corresponde, a la planta de tratamiento». Alice y Timmy convenían en que era un truco «más taimado» aún que el de «dejarla en los pantalones cuando no miras o no te acuerdas». David imaginaba que bien podía ser que la Caca Taimada fuera un agente del Gran Monstruo de Plata, de modo que sería un personaje importante de su historia.

*El Gran Monstruo de Plata tenía una amiga que se llamaba «Caca Taimada». Imagino que todos querréis saber de dónde salió ese nombre. En realidad, es algo evidente. ¡Se pasa de TAIMADA! Guarda muchos trucos en la manga, por ejemplo el de hacer que a los niños se les escape la caca cuando no se acuerdan. O peor aún: decirles que la guarden dentro, lo cual les pone enfermos. Todo el mundo sabe que lo mejor que se puede hacer con la caca es tirar fuerte de la cadena.*

A continuación David exponía cómo se confabulaban el Gran Monstruo de Plata y la Caca Taimada para que Timmy enfermara, por dentro y por fuera. Asustaba a Timmy, le ponía de mal humor y, lo que era peor, lo hacía utilizando para ello la propia imaginación de Timmy, para así poder ocultarle lo que hacía con él. Timmy no hacía más que pensar que era culpa suya, o de alguien de la familia.

*Cuando la Caca empezó a hacer de ese niño una persona amargada, desde dentro hacia fuera, el Gran Monstruo de Plata se dijo: «Es hora de apoderarse de su imaginación y de enloquecerle». Y así lo hizo. Cayó la noche en el mundo del muchacho, y éste se vio presa del mal humor. Al igual que muchas personas malhumoradas, dejó de hacer lo que le decían su madre y su padre, pese a que tenía una mamá realmente estupenda y un papá realmente estupendo. No parecía capaz de arreglárselas solo. No lo entendía. Era como si su mente tuviera su propia vida. Pero el Gran Monstruo de Plata nunca desvelaba lo que se proponía. Hacía que el chico pensara que su mente le pertenecía. Así que el niño se veía siempre enfadado, sin saber muy bien por qué.*

*Pero un monstruo de tal calaña no se sentía satisfecho aún, por esto decidió empezar a asustar al muchacho. Sabía que era muy fácil asustar a chavales asombrosos de asombrosa imaginación. Todo lo que hay que hacer es apoderarse de su imaginación y escapar con ella. El Gran Monstruo de Plata empezó a asustarle con sus trucos. Algunos eran auténticas jugarretas. Cuando funcionaban, no permitían que el niño se divirtiera porque le disuadían de hacer lo que quería. Por ejemplo, una vez, en Rainbow's End, le dijo que no se lo pasaría bien en la montaña rusa. ¿No os parece que es una mala pasada burlarse de un chaval asombroso?*

Muchas veces, el héroe de una historia ve la luz en los momentos de mayor oscuridad. David expuso con claridad cómo el Gran Monstruo se había apoderado de la imaginación de Timmy. Juntos analizaron todo el mal que el monstruo causaba en su vida y en su relación con sus padres. David sugirió que Timmy empleara su capacidad de visualización mental para ver quién planteaba problemas en su vida y cómo se las arreglaban para ello sus antagonistas. Timmy estaba harto del monstruo y decidido a detenerle. David escribió en la historia que Timmy planeaba hacerlo, pero no investigó cómo. Esto lo dejó para Timmy.

*Por fin, ese chico asombroso de asombrosa imaginación cayó en la cuenta de que realmente se le amargaba la vida. Y su estupenda mamá y su estupendo papá se amargaban también. Así que pensaba en ello, y pensaba y no dejaba de pensar. Al final se dijo: «¡Eh! Ya sé quién hay detrás de todo esto. Es ese miserable Gran Monstruo de Plata. ¡Eh, tío! Sé lo que te propones». Y así decidió recuperar su imaginación. Después de todo, es suya y no del Gran Monstruo de Plata. Planeó recuperarla de forma más bien divertida, pero decidió no contárselo a nadie hasta que se reuniera con David Epston, su mamá, su papá y sus hermanas en el Centro de Terapia Familiar. Todos se morían por conocer esos planes asombrosos.*

¿Cómo iba a llevar a cabo sus planes Timmy para arrebatarse al monstruo la imaginación que le pertenecía? Pues bien, éste era el misterio con el que concluía el primer capítulo de la historia y dejaba a todo aquel que la leía con las ganas de leer la siguiente entrega.

*Segunda reunión.* El padre de Timmy, Robert, y las hermanas pequeñas, de tres y cinco años, acompañaron a David, Timmy y Alice en la siguiente sesión un mes más tarde. David habló con Timmy para averiguar lo que había ocurrido en el capítulo siguiente de la historia que compartían:

—¿Te acuerdas de que nos vimos hace cinco o seis semanas y de que te escribí esa historia? Quiero saber qué ha sido de aquel Monstruo tuyo.

Timmy le contó que había sido bueno. David sentía curiosidad por cómo lo había conseguido

—¿Qué has hecho para ser bueno? ¿Tuviste que hacerle algo al Monstruo para recuperar tu vida y ser bueno?

Timmy contestó que así fue.

—¿Qué hiciste? —preguntó David, muerto de curiosidad—. ¡Esto es apasionante!

—Dibujé cosas con el pincel —respondió Timmy.

—¿Dibujaste cosas con el pincel? ¿Qué dibujaste?

—Una trampa —replicó Timmy—. Una trampa para Monstruos.

David se había encontrado con trampas en otros casos de niños a quienes ayudaba a librarse de monstruos, de modo que preguntó enseguida:

—¿Cómo lo hiciste para engañar al Monstruo y que cayera en ella?

Observó a Timmy esperando su respuesta, pero no pudo resistirse a adivinarla él primero.

—¿Pusiste en la trampa algún tipo de comida especial que le gustara para que el Monstruo acudiera?

David se había equivocado, pero Timmy fue compasivo y no le obligó a que adivinara de nuevo.

—Personas, de mentira; muñecos.

—¿De verdad? —se sorprendió David, ansioso por conocer más cosas al respecto—. ¿Y cómo era de grande la trampa? ¿Como una casa, como un coche, o como qué?

—Grande como un coche.

—¿Y el Gran Monstruo de Plata se metió en la trampa sin más?

—Sí.

—¿Y le cerraste la puerta una vez que estuvo dentro?

—Se quedó dentro.

—¿Dijo entonces: «Déjame salir, que seré bueno. Te dejaré tranquilo»?

—Sí.

—¿Cuánto tiempo le tuviste en la trampa para Monstruos?

—Tres días.

David pensó que la severidad del castigo era adecuada.

—¡Caramba! Después de tres días, cualquiera tendría ganas de salir.

David se preguntaba cómo había decidido Timmy dejar salir al Monstruo.

—¿Dijo al final: «Déjame salir, por favor. Seré bueno, te lo prometo»?

—Sí.

—¿Al final te daba pena?

—No.

—Cuando le dejaste salir, ¿adónde le dijiste que se fuera?

—¡VETE! —gritó Timmy.

David quería saber adónde le había mandado Timmy.

—¿Le dijiste que se fuera de casa o que se fuera de Auckland?

—Que se fuera de Auckland.

—¿Crees que ahora estará en Hamilton molestando a algún chaval?

—Sí —dijo Timmy.

David suponía que, una vez que el monstruo se había ido, Timmy podría disponer de su propia imaginación.

—¿Quería decir ello que habías recuperado tu imaginación? —preguntó.

—¡Sí! —exclamó Timmy.

—¿Y esto es bueno o malo?

—Bueno.

—Dime, ¿cómo utilizas la imaginación para lo que tú quieres? ¿Te divierte?

—Pues sí.

David quiso saber cómo se divertía Timmy con su imaginación, pero éste no lo supo decir con precisión. De modo que David se dirigió a Alice.

—¿Sabe de qué forma ha recuperado Timmy su imaginación para emplearla en sus cosas?

Alice no tuvo problemas para responder.

—Ha estado dibujando cosas increíbles, pero cuando pinta al Monstruo que se fue, lo tiene todo en la cabeza.

David se volvió hacia Timmy.

—¿Te acuerdas de que lo veías todo negro? ¿Están cambiando de color las cosas? ¿Son más de color gris, o blanco? ¿De qué color?

—Más blancas.

—¿Te parece bonito así?

—Sí, muy bonito.

—¿Tienes ganas de que llegue la primavera y de que luzca más el sol?

—Sí —dijo Timmy.

La única pregunta que quedaba ahora era si Timmy había castigado a la aliada del Gran Monstruo de Plata, la Caca Taimada. Desde luego que lo había hecho.

—¿De verdad? ¿Qué hiciste? —preguntó David con impaciencia.

—Hice lo mismo que con el Monstruo. Dibujé trampas con mi pincel imaginario.

—¿Qué hiciste cuando la Caca Taimada cayó en la trampa?

—La solté al cabo de cinco días.

—¿La tuviste encerrada cinco días? ¿Es que era peor que el Gran Monstruo de Plata?

—Sí.

—¿Dijo que ahora dejaría que fueras al cuarto de aseo?

—Sí.

—¿Y tú tiras de la cadena?

—Sí.

*El mito de los padres perfectos.* Toda la familia estaba encantada por lo que le había ocurrido a Timmy desde la primera sesión. También en la vida de Alice se habían producido algunos cambios.

Alice había dejado de sentirse humillada. Lo que sentía por Timmy había cambiado un «cien por cien», y lo que pensaba de sí misma también había dado «un vuelco». Cuando David preguntó cómo habían ocurrido tales cosas, le dijo que había encontrado razones para poner en tela de juicio lo que Robert llamaba «intentar ser un padre perfecto». Parecía que la familia llevaba muchos años escudriñando y criti-

cando a Alice en su papel de madre. Ella había tratado no sólo de cumplir las expectativas de su familia, sino incluso trascenderlas y llegar a ser perfecta.

En los períodos que mediaban entre una sesión y otra, Alice y Robert se habían reunido para revisar lo que se proponían como padres. Su intención era ahora negarse a superar las expectativas que otros les asignaban. Lo hacían reclamando las expectativas que ellos mismos se fijaban y la nueva dirección que daban a sus ambiciones: disfrutar de sus hijos y de sus «sorprendentes imaginaciones».

### *Zack y Blade*

En este caso, David asesoró a la terapeuta Karen Moore,<sup>4</sup> que mediante la terapia de artes expresivas descubrió a un amigo imaginario que andaba peligrosamente fuera de control y hacía tantos estragos que la vida de un niño corría peligro. De no haber sido por el aplomo de Karen, bien podía haber ocurrido que los resultados de su cuidadosa y meticulosa evaluación clínica la hubieran inmovilizado. Lo que le preocupaba eran la gravedad de las fantasías suicidas y «psicóticas» de Zack, sus «estados disociativos» y sus impulsos descontrolados «agresivos» y «autodestructivos». Si Karen no hubiera sabido implicar al niño en un rito mítico de paso que desafiaba a éste emplear su destreza física y su poder de imaginación en beneficio propio y de los demás, quizá se hubiera visto obligada a recomendar que se internara al niño.

Cuando Zack, de doce años, y su madre empezaron a hablar con Karen, ésta se enteró de los estragos que estaba provocando Blade, antes de averiguar quién era ese Blade. La madre de Zack estuvo en la sesión familiar con Karen, muy asustada. Parecía que Zack había estado dando patadas a la puerta delantera de su casa. Estaba convencida de que el hijo que ella quería y conocía no pudo haber hecho algo así, golpear la casa, ni mentiría sobre quién lo había hecho de verdad. Pero si no lo había hecho el hijo a quien conocía y quería, ¿quién había sido? ¿Quién era ese «hijo» que se comportaba de forma tan gratuita y destructiva? La mujer era incapaz de encontrar la respuesta.

4. Karen Moore preparó el borrador original de este caso. En aquella época impartía cursos de doctorado en el *Xanthos Counseling Center* de Alameda, California.

En esa fase, Karen no sabía la historia de Blade pero compartía con la madre de Zack la leve sospecha de que las cosas no eran lo que parecían. Su sospecha se basaba en un dibujo que Zack le había llevado, un dibujo de un guerrero maligno, feroz y musculoso, medio hombre y medio animal. Karen decidió ver a Zack a solas durante la mitad de la sesión para hablar de ese dibujo. Fue entonces cuando Zack reveló que se trataba de Blade, que resultó ser una especie de amigo imaginario o, más exactamente, un enemigo imaginario. Karen descubrió también que, según Zack, había sido Blade quien había dado patadas a la puerta delantera de la casa. Zack explicó que luego Blade le había tapado la boca con su mano o garra, de una fuerza impresionante, había cogido el teléfono y le había dicho a su madre que unos ladrones habían derribado la puerta. Evidentemente, cuando llegaron la madre de Zack y la policía, Blade ya se había ido, dejando a Zack ante el interrogatorio de la policía y, lo que era peor, ante la reprimenda de su madre.

Zack le contó a Karen que Blade era una especie de supermalo luchador, que tenía «una parte de gorila, una parte de guepardo, una parte de atleta, una parte de mutante y una parte de araña». Admiraba algunas de sus cualidades, pero estaba furioso con él porque en ese caso se había pasado. Había convertido su vida en algo irremediablemente triste y había destruido casi por completo su relación con su madre.

Le explicó a Karen que el incidente que se había producido era, en cierto modo, típico: Blade siempre se imponía, hacía cosas horribles, decía mentiras y le dejaba solo para que se enfrentara con los problemas. Pero en otro sentido el incidente era atípico, algo importante también: a Zack le impresionaba lo mucho que se había pasado Blade en esa ocasión. Sabía que Blade se estaba haciendo demasiado fuerte, violento y peligroso. Deseaba que estuviera muerto y lejos de su vida, pero se sentía atrapado, porque pensaba que la única forma de librarse de Blade era suicidarse. Zack se encontraba en una situación personal de absoluto desconcierto. No quería suicidarse pero tampoco quería que Blade le destrozara la vida ni que hiciera daño a su madre.

Karen preguntó: «¿Cuándo te domina Blade?». Ocurría en situaciones diversas. «Ocurre», explicó Zack, «cuando estoy un 5 % enfadado, un 5 % disgustado o siempre que alguien me chilla, aunque sea

sólo un poco». Cuando Karen le preguntó si se sentía cómodo con ese límite del 5 %, Zack contestó que muy poco, «porque cuando Blade me domina, me obliga a hacer locuras». Había respetado a Blade en el pasado, pero actualmente no le gustaba la relación que tenía con él. Le había traicionado y se había convertido para él en un «dictador cruel y de mano dura».

Una semana después de esta sesión, Karen contó la historia de la relación entre Zack y Blade al equipo narrativo que Dean estaba supervisando y del que ella formaba parte. Todos los miembros del equipo se sintieron a la vez maravillados y asustados ante la descripción de lo que con toda seguridad era un asunto peligroso, de vida o muerte. El equipo sentía curiosidad tanto por Blade como por el interés que tenía por Zack, y pidió más información sobre ambos.

Algunas de sus preguntas eran: ¿De dónde salió Blade? ¿Le gustaría a Zack poderse enfadar o disgustarse más de un 5 % sin que Blade se le impusiera? ¿Cómo conseguía Zack evitar a Blade mientras no sobrepasaba ese 5 %? ¿Y la madre de Zack? ¿El incidente de la puerta le hizo sospechar de la existencia secreta de Blade? ¿Pensó que Blade y Zack eran la misma persona?

Cuando el equipo descubrió que Blade no aparecía en presencia de la madre de Zack, se preguntó si éste se había dado cuenta de que su madre era su aliada. ¿Qué futuro les esperaba si Blade iba a estar presente en los próximos cinco años? ¿Era capaz Zack de revisar su relación con Blade, o era una cuestión de luchar hasta que uno de los dos muriera?

Cuando Karen expuso las preguntas del equipo a Zack, éste se sintió también sorprendido por la preocupación e interés que tenían por él y Blade. Quiso saber quiénes eran exactamente y por qué estaban tan interesados. Al fin y al cabo, hasta hacía pocas semanas nadie había sabido de la presencia de Blade en su vida. Hacía cinco largos años que Zack y Blade se encontraban librando una batalla desesperada y una guerra de guerrillas. Y ahora, de repente, se veían luchando ante la mirada fascinada de media docena de terapeutas narrativos que querían conocer las alianzas, las tácticas y las estrategias de cada uno.

En esa sesión, Zack reflexionó mucho y habló mucho con Karen sobre las preguntas que le había planteado el equipo. También le dio más detalles sobre su historia con Blade y la puso al día sobre el esta-

do de sus relaciones. Blade no había cejado en su empeño de controlar por completo a Zack, desde la noche, hacía ya mucho tiempo, cuando «apareció en el firmamento» y le atacó en uno de sus sueños. Por entonces Zack no tenía más que siete años, pero conservaba aún la «cicatriz» de ese primer ataque, que le había tirado de la cama. Desde entonces, sus sueños se habían convertido en un permanente campo de batalla. Al principio, la batalla le había ido bien, porque había sabido desarrollar en sus sueños su propia identidad de un robusto guerrero, de nombre «Sombra de Tormenta», que disponía de la fuerza suficiente para luchar contra la familia de Blade. Había conseguido dar muerte a todos sus parientes, excepto a Havoc.

Después de la victoria de Zack sobre la familia de Blade, éste pasó de los sueños a la vida real de Zack y empezó a descargar su venganza contra las relaciones de éste con su madre y sus hermanos pequeños. Con el incidente de las patadas en la puerta de la casa, Blade había ganado la batalla. Zack y su familia se encontraban en una situación tan crítica que la madre estaba pensando en una familia de acogida para su hijo. Y no sólo eso, sino que Blade había rebajado el límite del enfado al 1 % y le obligaba a hacer locuras aunque no estaba «realmente loco».

Karen le preguntó por los momentos en que Blade no le dominaba. Las únicas ocasiones en que no lo hacía era cuando Zack estaba triste o cuando se «respiraba una buena energía». Como consecuencia de estos datos, Karen y Zack descubrieron algo importante sobre la «criptonita»: la «buena energía» debilitaba a Blade.

Karen preguntó si había momentos en que Blade sirviera de ayuda. Sí los había. Blade le proporcionaba el poder para trepar por muros y árboles, para dar volteretas y para golpear fuerte en béisbol. Hacía tan bien las volteretas que sus amigos se quedaban maravillados por sus habilidades gimnásticas. Gracias a Blade, Zack se había convertido en poco tiempo en uno de los mejores jugadores del equipo de béisbol.

Hacia el final de la sesión, y de manera informal, Zack sorprendió a Karen. Pese a que en aquellos días Blade le dominaba con mucha mayor facilidad, Zack explicó que había evitado una pelea con un amigo y que en aquella ocasión tuvo el «100 % de control sobre Blade». Aunque le parecía imposible de explicar, Zack sabía que «era un

acto físico». Dijo que estaba amenazado de expulsión en el colegio y que realmente no quería pelearse con su amigo, de modo que vio que no le quedaba más remedio que evitar físicamente la pelea. Karen sabía que para el niño se trataba de un gran logro de su fuerza de voluntad, pues a Zack se le conocía en el colegio y en el barrio por su mal genio incontrolable.

Cuando Karen contó la historia y estos últimos hechos al equipo, sus miembros le plantearon más preguntas para Zack sobre su relación con Blade. ¿Se había convertido Blade en un compañero/enemigo del Zack de siete años? ¿Había ayudado a Zack a luchar contra la soledad mientras su madre trabajaba? ¿Había atacado Zack a la familia de Blade para proteger a la suya? ¿Era Zack lo bastante fuerte para controlar su mal genio sin Blade? ¿Había madurado lo suficiente para imponerse a Blade?

También querían saber cómo se las había arreglado físicamente Zack para controlar a Blade: ¿Qué sensación física experimentaba cuando Blade se le acercaba para dominarle? ¿En qué lugar exacto de su cuerpo encontraba Zack el poder cuando lograba controlar a Blade? Zack dijo que había dado unos saltos antes de que la pelea se descontrolara: ¿recurrió a sus habilidades gimnásticas para dar esos saltos y evitar a Blade? Al equipo le preocupaba que Zack empleara la violencia contra la violencia de Blade. ¿Era uno de los trucos de Blade convencer a Zack de que la única solución era que se suicidara? Tal vez Blade en su batalla empleaba una permanente estrategia para atraer a Zack hacia una interminable pelea con él, para minar su energía y debilitarle.

Eran unas preguntas nuevas y diferentes para Zack, y las pensó mucho. Nunca se había detenido a pensar cómo controlaba físicamente a Blade y no estaba seguro de haberlo hecho con algún músculo determinado. Estaba de acuerdo en que controlar a Blade era una gran hazaña. Después de reflexionar un rato, decidió que necesitaba matar a Blade, a pesar del giro espectacular que daban los acontecimientos y de los beneficios que Blade aportó a su condición física.

En la misma sesión, Karen dedicó cierto tiempo a la madre de Zack. Aunque ésta desconocía aún la existencia de Blade, le dijo a Karen que estaba segura de que algo grave le ocurría a su hijo y que por esto había decidido tratarle de forma diferente y evitar imponerle cas-

tigo alguno. Aunque su madre no sabía nada de Blade, Zack había encontrado por fin «una auténtica aliada» en su lucha a vida o muerte.

Quizá la madre de Zack intuía que la «buena energía» debilitaba a Blade. Tal vez la familia de Blade nunca se había comportado como lo hacía Zack. Sea lo que fuere, no había duda de que la madre era menos vengativa que Blade. Uno empezaba a pensar en la posibilidad de que quizá Blade había exagerado en el incidente de los golpes a la puerta y en las mentiras sobre aquellos presuntos ladrones. Los hechos, en vez de producir más daño y acarrear más problemas a Zack, habían despertado la preocupación de la madre.

La contienda entre Zack y Blade necesitó otra semana para llegar a su punto culminante. Fue entonces cuando Zack recurrió al influjo de la «buena energía» para arrebatarse a Blade el poder que tenía de saltar edificios altos. Entonces pudo darle muerte en una batalla en sueños. Explicó que había reunido fuerzas y que el bombardeo de «buena energía» de su madre había debilitado mortalmente a Blade. Tras varios meses de «no limitación de juguetes», la madre sorprendió a Zack con el regalo de una Súper Nintendo. También le había llevado a una barbacoa familiar, porque así se lo había pedido. Cuando el niño preguntó a su madre si podía ir a esa fiesta especial, en vez del esperado «no» la madre le dijo: «Todo lo que quieras. Para eso estoy yo». Fue inmediatamente después de estos hechos cuando se acabó con Blade.

Después de aquella épica batalla, Karen se reunió con Zack por última vez. Juntos hablaron de los esfuerzos del niño. El equipo de terapia narrativa tenía una última pregunta: ¿había aprendido Zack alguna cosa más del poderoso Blade antes de darle muerte? En un primer momento, Zack pensó que no, pero luego aceptó que se había quedado con las habilidades atléticas de Blade.

Lo más importante para Zack era que seguía habiendo mucha «buena energía» a su alrededor. Había pasado mucho tiempo sencillamente paseando con su madre, lo cual le gustaba muchísimo. Dijo también que le era más fácil ser amable con sus hermanos pequeños. (Havoc, el primo de Blade, seguía aún merodeando, pero Zack le dijo a Karen que le tenía muy vigilado y le mantenía alejado con un corazón lleno de felicidad.)

Karen estaba convencida de que la madre había ayudado mucho a Zack en su lucha contra Blade. Aunque nunca supo de ese «enemigo

imaginario», tuvo el acierto de prestar mayor atención a su hijo cuando Blade derribó la puerta y contó aquella mentira de los ladrones. Poseía la especial sabiduría de que pueden disponer los padres: la de saber que el problema del hijo es uno de aquellos que no se pueden solucionar con un castigo. Aunque en aquellos momentos ella no lo sabía, con su amabilidad había ayudado a Zack a acabar con Blade.

*Seguimiento.* Dean se puso en contacto con Zack y su madre al cabo de tres años para conocer qué había sido de sus vidas y pedirles permiso para publicar su historia. Estuvieron encantados de concederlo, con la esperanza de que otras personas pudieran encontrar ideas en la lectura de los avatares de Zack. El niño había tenido sus altibajos, pero en general le iban bien las cosas. Por ejemplo, tenía ganas de conseguir un trabajo bien pagado.

Es interesante observar que la derrota de Blade en realidad no había sido una solución satisfactoria a largo plazo para Zack. Después de aquella tremenda batalla imaginaria, Blade reapareció pero, como había imaginado el equipo, Zack se encontró con que mantenía con él una relación productiva. Blade seguía ahí para darle fuerzas, pero no podía dominarle ni provocar estragos en su vida. Libre de ese enemigo imaginario que malbarataba sus relaciones con ciclos constantes de ataques y venganzas, Zack mantenía unas relaciones tranquilas con sus amigos, sus vecinos, sus compañeros de clase y su familia.

**TERCERA PARTE**  
**HISTORIAS LÚDICAS**

## CAPÍTULO 13

### JONATHON: «ME HE SUPERADO TANTO QUE NO CREO QUE PUEDA RETROCEDER»

Los Lawson son *Pakeha* (neozelandeses de raza blanca) y de ascendencia inglesa. Los que participaron de la terapia fueron Jonathon, de nueve años; Judy, su madre; y Ron, su padre. Se reunieron dos veces con David Epston a lo largo de un mes. Los otros miembros de la familia eran Sam, de siete años, y Jimmy, de cuatro.

Imaginemos que en nuestras conversaciones con una familia se ha originado una historia alternativa sobre la relación entre la persona y el problema y que la contratrama ha empezado a tomar cuerpo. Pese a ello, no es hora aún de relajarse y avanzar. Es posible que la historia alternativa necesite un alto grado de confirmación para cobrar fuerza y sobrevivir a los «contratiempos», a las «recaídas» y a las «reparaciones» de la historia bien asentada del problema. La historia del problema tiene la fuerza de la experiencia histórica repetida y del hábito mental de apoyarla y mantenerla viva. No se trata sencillamente de ayudar al niño y a la familia a desarrollar las raíces que sustenten la nueva historia y que sean lo suficientemente robustas como para permitir que germine y extienda las ramas sobre la vida futura de las personas.

El siguiente caso presenta en primer lugar un planteamiento lúdico desarrollado entre David y la familia Lawson ante unos miedos graves. Luego pasa a demostrar el trabajo concienzudo y detallado que sigue al éxito inicial. El terapeuta persiste con sus preguntas para asegurar el éxito de Jonathon en apartar su vida de los Miedos, para analizar y formular con palabras los «secretos» que se esconden en tal logro y para confirmar la madurez y la habilidad presentes e históricas de Jonathon.

## PRIMERA REUNIÓN

Jonathon tenía nueve años cuando acudió con sus padres, Judy y Ron, a la consulta de David por primera vez. Parecía que el Miedo había entrado en la vida de ese chaval simpático y normal que era Jonathon por causa evidente. Mientras jugaba con un amigo en un parque cercano, le había atacado con fiera un impresionante perro guardián, cuyos propietarios habían dejado suelto. Nadie esperaba que uno se recuperara de un trauma como éste de un día para otro. Los padres de Jonathon, junto con otros vecinos preocupados por el tema, denunciaron los hechos, para asegurarse de que no se repitieran. (Jonathon no era la primera víctima de esos ataques.)

La denuncia no evitó que toda la vida de Jonathon se viera envuelta en el Miedo. Primero, franqueó el paso a espantosos fantasmas, cuyo horror era especialmente intenso por las noches. Aunque Jonathon, a fuerza de coraje, cerró la puerta a esos temibles fantasmas, no había terminado de conseguirlo cuando ocupó su lugar el miedo a los ladrones, que amenazaban con penetrar en la casa por las ventanas o las puertas. Por si el chico no tuviera bastante con que luchar, el Miedo fue mucho más allá y le convenció de que el helicóptero de la policía que estaba estacionado no lejos de su casa había abandonado su función de vigilar a los delincuentes, y tenía ahora la siniestra intención de secuestrarle y llevarle no sabía adónde.

Cuando David empezó a entrevistar a Jonathon, a nadie le sorprendió descubrir que el Miedo había convencido al niño de que era menor de lo que realmente era y le producía la impresión de que retrocedía hasta sentirse como «un niño de cinco años». El Miedo era mucho más convincente por la noche y dejaba a Jonathon fatigado, bajo de forma y triste durante el día. Todos se daban cuenta de que aquella lasitud producía graves efectos en sus obligaciones escolares y en sus actividades de ocio. Había influido tanto en su apetito que casi no tenía ya ganas de comer.

Sin embargo, cuando David le preguntó sobre su actitud y la de sus padres para atacar el Miedo, Jonathon reconoció de inmediato que estaba hasta la coronilla de que el Miedo le incordiará tanto. Por un momento, el niño abandonó aquella actitud de desfallecimiento y

hablaba con una contundencia que le iba a aprovechar mucho en las semanas siguientes.

Todos convinieron en que el Miedo le había arrebatado la seguridad y hacía que dependiera de sus padres, Judy y Ron, quienes habían hecho todo lo imaginable para tranquilizarle y habían tomado todas las medidas que pensaban que le podían dar seguridad. Jonathon afirmaba ahora su deseo de recuperar la seguridad que antes tenía. Con este fin, David propuso que Jonathon asumiera, en su propio nombre y en el de toda su familia, la función de «vigilante nocturno» (Epston, 1986/1997).

Antes de entrar en detalles sobre tal cometido, David y la familia dedicaron un poco más de tiempo a reflexionar sobre cómo actuaban los Miedos. Analizaron las «Leyes del Miedo», que son las siguientes:

1. Los Miedos se alimentan del retraimiento; aumentan en proporción directa con el tiempo que transcurre sin que se les oponga resistencia.
2. Los Miedos son débiles; necesitan de buenos amigos que les alimenten.
3. Los Miedos son contagiosos; hay que aislarlos.
4. Los Miedos no tienen sentido del humor; no soportan que se les gasten bromas.
5. Los Miedos acechan en los rincones oscuros; hay que sacarlos a la luz.

Estas leyes ayudaron a todos a comprender algunos de los trucos que emplean los Miedos para impedir que los niños (y los adultos) puedan vivir en paz. Al final de esa charla, todos estaban indignados por cómo actuaban los Miedos en la vida de las personas. Apareció un sentimiento de camaradería, del que David participaba satisfecho.

A continuación, David, Jonathon y sus padres hablaron sobre el trabajo del vigilante nocturno. Considerando el lío en que el Miedo le había metido, era posible que Jonathon quisiera volver a una posición defensiva y seguir confiando en la vigilancia y la protección de sus padres. No fue así, sino que el niño no desaprovechó la oportunidad de lanzar una ofensiva, para contribuir a la seguridad de su familia y volver a ser el chaval simpático y normal que había sido antes del trauma

que le produjo el ataque de aquel perro. Con las preguntas que le formulaban su familia y David, Jonathon decidió que se sentía muy valiente y que no tenía dudas de que la mejor forma de asustar a los miedos era acudir a su trabajo de seguridad vestido con su equipo de béisbol, con su fiel bate y con una linterna en la mano. En su opinión, era más que suficiente hacer comprobaciones cada dos horas de aquellos lugares (incluidas las puertas y ventanas) por los que era más probable que algún intruso pudiera entrar en la casa. Sus padres aceptaron encantados acompañarle en sus rondas, pero unos pasos detrás de él, para «no interferir con su valentía». El padre pensaba que era una buena idea que Jonathon pusiera el despertador para que le despertara a la hora de la ronda de seguridad.

En ese punto, David pensó que era justo decirles que ya estaban incumpliendo la ley 4. Incluso aprovechó la oportunidad para preguntarle a Jonathon cómo creía que se las iba a arreglar el Miedo ante la tan alta moral y el buen humor que se observaba mientras hablaban. A Jonathon le era difícil hablar de ello; estaba mucho más seguro de la satisfacción que podía sentir al devolver la seguridad a su casa y al lugar que en ella ocupaba. De hecho, le parecía que sus propósitos podían ser una venganza, o al menos una forma de saldar las cuentas con el Miedo. Hacia el final de la primera reunión, la conspiración de los Lawson y David Epton en contra del Miedo estaba concluida y lista para enfrentarse con cualquier influjo que el Miedo quisiera ejercer en la vida de Jonathon.

## SEGUNDA REUNIÓN

Al cabo de un mes, cuando la familia acudió a la segunda reunión, Jonathon tenía de nuevo el aspecto de un chico simpático y normal. David invitó a Jonathon y a su familia a evaluar lo que habían logrado durante el último mes, y a reescribir una nueva historia sobre el niño, una historia basada en la valentía y la fortaleza con que había arrebatado a los Miedos la vida que le pertenecía. La nueva historia de Jonathon está construida mediante una cuidadosa elaboración de los resultados excepcionales que, de otro modo, quizá no se hubieran incorporado plenamente en la imagen que el niño tenía de sí mismo ni en la que otros podían tener de él.

El padre de Jonathon analizó su experiencia de vigilantes nocturnos:

—Le poníamos la gorra de béisbol, le dábamos el bate, le poníamos la chaqueta y luego hacíamos la ronda y comprobábamos unas cuantas cosas. Al cabo de pocos días, cada vez nos distanciábamos más de él.

Jonathon explicaba orgulloso sus rondas de vigilancia nocturnas:

—Yò y mi mamá dábamos la vuelta a la casa y comprobábamos todas las ventanas y puertas. Sólo lo hicimos un par de noches.

—¿Cómo fue que decidisteis dejar de hacerlo? — le preguntó David.

—Porque me daba cuenta de que las ventanas y las puertas no se pueden abrir sin hacer mucho ruido o sin romperlas —contestó pensativo Jonathon.

David tuvo que interrumpirle un momento y pedirle permiso para tomar nota de sus observaciones, y así poder contar con ellas en caso de que el niño quisiera utilizarlas para aconsejar a otros niños que en el futuro pensarán en dedicarse al trabajo de vigilante nocturno como medida de seguridad en su vida. David empezó a escribir lo que decían Jonathon y su familia.

Judy, la madre de Jonathon, siguió explicando con deleite:

—Íbamos detrás de Jonathon. La primera noche, él estaba convencido de que había alguien fuera, así que a las 4 de la madrugada salimos. Tuvimos que comprobar la puerta de la valla; había un hombre andando por la calle.

Se dirigió a Jonathon sonriendo:

—Le dimos un susto, ¿verdad?

Se produjo una risa contagiosa. Cuando se recuperaron de ella, David, simulando seriedad, preguntó a Jonathon:

—¿Asustaste a alguien más? ¿Crees que aquel hombre tendrá que venir a verme por problemas de Miedos?

Luego pidió a la madre de Jonathon que evaluara el cambio que su hijo había experimentado como persona, dado que el Miedo le había hecho retroceder anteriormente.

—Judy, mientras iba detrás de Jonathon, ¿observaba que se hacía un poco mayor como persona?

Sin dudarle ni un momento, Judy replicó:

—Sí, se hacía mayor. Al principio, no podía separarme de él más de medio metro, pero después pude alejarme más.

Luego Judy recordó una observación que le había hecho antes a David, cuando le dijo que ella y Jonathon «se reían» de los últimos vestigios de Miedo en la vida del niño. Le contó a David una vez en que así ocurrió. Una noche Jonathon se había despertado y se había ido corriendo a la cama de sus padres. Era algo que antes solía ser habitual; hasta el punto de que Judy se había acostumbrado a moverse hacia el centro de la cama y hacerle sitio, cuando oía el ruido que hacía con los pies y empezaba a correr. Pero en aquella ocasión le gastó una broma. No se movió del extremo de la cama. Jonathon no pudo evitar darse cuenta de ello. Empezó a reírse y lo mismo hizo ella. Mientras lo contaban, Jonathon exclamó:

—Tuvo su gracia, ¿no?

—Sí y no —respondió Judy—. Estoy de acuerdo en que el Miedo no tiene sentido del humor.

Y, dirigiéndose a David, añadió:

—Nos reímos bastante. La verdad es que resultaba difícil no hacerlo.

El padre de Jonathon informó a David:

—Intentamos poner el despertador de modo que nos despertara a intervalos regulares. No funcionó, pero la verdad es que no hizo falta.

Luego David se dirigió a Jonathon y le preguntó si seguía haciendo las rondas dos veces cada noche, como habían acordado hacía un mes. El niño le confesó que había dejado de hacerlo hacía dos semanas. David le preguntó cómo llegó a esa decisión. Jonathon contestó con un tono de indiferencia:

—Porque se hacía un poco pesado. Sabía que no iba a venir nadie a cogerme.

David le dijo que eso «denotaba mucha valentía», pero seguía preguntándose:

—¿Cómo sabías que nadie te iba a coger?

Sin darle mayor importancia, Jonathon le dijo:

—Hacía muchísimo tiempo que tenía miedo de los ladrones, y hasta hoy nadie nos ha robado.

Eso le hizo reflexionar a David:

—¿Significa esto que cuando alejaste los Miedos, recuperaste la Valentía?

Jonathon le confirmó que así había sucedido.

David creyó oportuno analizar si los Miedos seguían aún molestando en otros dos aspectos importantes de la vida de Jonathon.

—¿Duermes mejor por las noches? —preguntó en primer lugar.

Jonathon dijo que la situación ya no era tan pesada, pero seguía despertándose de forma automática a media noche. David señaló que tal vez tuviera aún algún problema para dormir. El niño también creía lo mismo, pero no le daba excesiva importancia.

A continuación David recordó a Jonathon que un mes antes éste le había dicho que el problema del Miedo no le dejaba hacerse mayor; al contrario, le hacía cada vez más pequeño.

—¿Qué edad crees que tienes ahora? —preguntó David.

—Unos ocho años —calculó Jonathon.

A David le impresionó que en sólo un mes hubiera recuperado unos tres años. Tomó nota de esos datos cronológicos, porque es muy importante medir el progreso. Luego pidió a Judy que los confirmara o los negara. Judy señaló entusiasmada:

—Sí, ha dado un gran salto. Durante las dos últimas semanas ha estado haciendo cosas con mayor independencia, por ejemplo levantarse y prepararse el desayuno.

Jonathon añadió orgulloso que se preparaba torrijas. David aprovechó enseguida la oportunidad de registrar este hecho e insistió:

—Jonathon ha estado haciendo cosas con mayor independencia, por ejemplo prepararse el desayuno por primera vez.

—Lo hace él todo —prosiguió Judy—. Yo no tengo que hacer nada. Saca los tazones. Fríe los huevos. Enciende el gas. Cocina. Lo apaga todo. Es muy responsable.

David se mostraba sorprendido por ese tan alto grado de independencia.

—Espero que no te importe lo que te voy a decir, pero me parecen cosas propias de un niño de diez años. ¿Crees que te has hecho mayor de lo que realmente eres?

—Bueno, en eso de prepararme solo el desayuno, me parece que sí —convino Jonathon.

David tomó nota de que Jonathon, en lo que a prepararse el desayuno se refería, se había hecho mayor de lo que realmente era. Pero la independencia de Jonathon no se observaba sólo en eso. Según Judy, el niño también ponía la mesa y ayudaba a sus hermanos a solucionar sus problemas. David escribió: «Ayuda a sus hermanos a solucionar sus problemas».

#### APRECIAR EL PROPIO ÉXITO

David sabía que Jonathon era un chico modesto, pero le parecía que el niño merecía sentirse más orgulloso de haber recuperado su vida con tanta determinación y en tan poco tiempo. Para David habría sido algo extraordinario que un chico de nueve años consiguiera no sentirse avergonzado de que el Miedo le hubiese convertido en un niño de cinco años. En consecuencia, para que Jonathon pudiera recuperar la autoestima, David preguntó:

—¿El hecho de que creas que en cierto modo eres una persona que sabe solucionar problemas se debe a que has solucionado este problema?

Con ello, la imagen de Jonathon dejaba de ser la de una persona «miedosa» o «temerosa». Después de vacilar un momento, Jonathon dijo:

—No demasiado.

David le preguntó directamente:

—¿Crees que has solucionado tu problema?

Jonathon no pudo sino afirmar que así había sido, sin duda. David insistió:

—¿De un modo u otro, esto te hace sentir orgulloso de ti mismo?

—Sí, un poco más que antes —tuvo que admitir Jonathon.

Lo reconocía a regañadientes, por eso David se preguntaba si Jonathon sería capaz de apreciarse mejor si podía ver el orgullo con sus propios ojos. Levantó las manos, un poco separadas.

—Esto es un poco de orgullo.

Luego las separó un poco más.

—Esto es bastante orgullo.

Separó las manos tanto como pudo.

—Esto es mucho orgullo.

Le pidió a Jonathon que le mostrara con las manos cuánto orgullo había acumulado por haber resuelto el problema del Miedo. David calculó que la separación que mostraba con sus manos indicaba «bastante orgullo». Luego pidió al niño que le mostrara cuán orgullosa se sentía de él su madre por haber solucionado el problema del Miedo. Sin dudarle un momento, abrió los brazos por completo, casi hasta hacerse daño.

—O sea, que mucho —concluyó David.

Luego se dirigió a Judy para que confirmara lo que decía Jonathon. La madre contempló admirada a su hijo y dijo:

—Sí, hay muchas cosas, como la independencia, lo del desayuno, la madurez que demuestras con tus hermanos, que me hacen sentir realmente orgullosa de ti.

Entonces David volvió a algunos de los otros efectos que el Miedo producía en Jonathon hacía sólo un mes. Recordó que los Miedos le quitaban el apetito, y preguntó si seguía ocurriendo.

Judy exclamó:

—¡COME MÁS!

David la invitó a que reflexionara un poco:

—¿Cree que Jonathon estaba enfermo de miedo?

Luego bromeó:

—Judy, probablemente nos va a decir que preferiría que Jonathon volviera a tener miedo para que no comiera tanto; resultaría más barato.

Y luego le dijo a Jonathon:

—¿Sabías que cuando se tiene miedo no se tiene mucho apetito?

Jonathon asintió en voz baja.

—¿Has recuperado las ganas de comer? ¿Te las había quitado el Miedo?

Jonathon dijo que sí.

—¿Cuánto más comes ahora que antes, cuando el Miedo te tenía controlado?

Jonathon repasó lo que era su desayuno habitual:

—Cuatro torrijas, *muesli* y pasas.

David se mostró maravillado:

—¿Te comes todo esto? Si yo comiera tanto me tendría que acostar de nuevo. Ahora, dime —continuó David—, ¿tienes más energía ahora que comes más?

Jonathon pensó en lo que le preguntaban y recordó que corría más deprisa, completaba más veces las cuatro bases en béisbol, practicaba más deportes y en todos ellos lo hacía mejor que antes. David tomó nota de todo ello y añadió la observación de Judy:

—Ahora también hace los deberes.

Luego le preguntó a Jonathon cuán orgulloso creía que su padre se sentía de él. Jonathon calculó que su padre se sentía «muy orgulloso de mí porque he vencido un poco más el Miedo». David se inclinó hacia adelante y se dirigió directamente a Jonathon, teniendo cuidado, como siempre, de repetir exactamente lo que éste decía:

—Bien, la cuestión es ésta: has dicho que tu padre estaba «muy orgulloso» de ti porque has «vencido un poco más el Miedo», pero de todas las otras cosas que has hecho, ¿cuál crees que es la que más satisfacción le produce?

Jonathon se detuvo un momento a pensar la respuesta, y luego dijo:

—Probablemente que me prepare solo el desayuno.

Con el fin de encontrar el origen de algo tan nuevo, David preguntó:

—Dime, Jonathon, ¿cómo se te ocurrió la idea de prepararte el desayuno? No es algo muy habitual para una persona de tu edad.

Después David pensó que podía haber añadido a su observación la circunstancia de que Jonathon fuera chico, lo cual hacía más inusual ese comportamiento.

—Se me ocurrió por mi mamá, que una vez nos hizo torrijas —dijo Jonathon, sin darle más importancia.

Su respuesta no explicaba del todo el carácter independiente de esa conducta.

—Ya, pero espera un poco —exclamó David, haciendo de abogado del diablo—. Lo que podías haber hecho es ir a la habitación de tu madre y decirle: «Despierta. Hazme unas torrijas». ¿Cómo se te ocurrió hacerlas *tú*? ¿Aprendiste a hacerlas de tu madre?

—Sí, lo aprendí de ella —contestó orgulloso Jonathon.

David no podía evitar pensar que había algo más en toda aquella historia, de modo que insistió en su papel de abogado del diablo.

—¿No te daba miedo que explotara la cocina o que se te quemara la comida?

Al observar la expresión desenfadada de Jonathon, David exclamó:

—Fíjate, ni siquiera puedo asustarte ahora. Si quisiera darte Miedo en este momento, ¿lo conseguiría?

—No, pero...

Jonathon vaciló, pero a continuación, henchido de orgullo, exclamó:

—¡No! ¡No lo conseguirías!

—¿Por qué no conseguiría darte Miedo? —preguntó David.

Jonathon apeló a su Valentía.

—Porque lo he superado mucho, y no creo que pueda retroceder.

Poco a poco, y considerablemente satisfecho, David tomó nota de estas observaciones.

#### PREVENIR LA REAPARICIÓN DEL PROBLEMA

Para convencer a todos de que lo que Jonathon había conseguido resistiría cualquier intento del Miedo de reaparecer en su vida, David preguntó:

—Dime, Jonathon, ¿hay alguna posibilidad de que el Miedo aparezca de nuevo?

Con cierta cautela, Jonathon dijo:

—No lo creo.

David le pidió que participara en un diálogo imaginario con el problema:

—Sé bastante sobre el Miedo, porque he conocido a muchos niños valientes. ¿Te importa que haga de Miedo?

Asumiendo este papel, David cambió la voz hasta adoptar un tono un tanto amenazador.

—Jonathon, ¿por qué crees que eres tan valiente? Te advierto de que te pueden ocurrir cosas que DAN MUCHO MIEDO.

—Porque sé mucho de cerraduras y de ruidos —respondió.

La voz del Miedo insistió:

—Bien... ¿y los FANTASMAS? ¿Te podría asustar con unos cuantos fantasmas?

Jonathon volvió a negar esa posibilidad.

—¿Y los MONSTRUOS? —importunó David.

Jonathon le rechazó con un sonoro «¡NO!».

—Vale, pero conozco unos monstruos que dan miedo de verdad, unos monstruos terribles. ¡VERDES!

Ahora no había duda de que Jonathon jugaba con ventaja.

—No serviría de nada.

La voz del Miedo se sacó el triunfo que tenía reservado.

—¿Y los PERROS RABIOSOS?

Jonathon recriminó al Miedo con un «¡NO!» definitivo.

Mostraba tanta autoridad que David empezó a pensar que quizás había ido demasiado lejos. Recuperó su propia voz.

—¿Puedo ser yo otra vez? Ya no voy a ser el Miedo. Ahora, dime: no serás demasiado valiente, ¿verdad?

—No... no demasiado valiente.

Luego David le habló de utilizar el Miedo para sus propios fines.

—Hay que tener cuidado con algunas cosas, como cruzar la calle o trepar a los árboles. ¿De acuerdo?

Judy estaba completamente de acuerdo, y señaló:

—Bruce, el hijo de ocho años de nuestro vecino, no tiene miedo de nada. Lleva muchos puntos en la ceja por un golpe que se dio con el bate de béisbol.

David preguntó a Jonathon si estaría dispuesto a ayudar a Bruce.

—Bruce tiene problemas y más puntos y heridas de las necesarias. Te has quitado de encima muchos miedos, como si fueran ropa vieja, pero hay miedos que se pueden utilizar perfectamente. ¿Le podrías dar algunos miedos antiguos que ya no necesites?

Un tanto confuso por esta idea, Jonathon dijo:

—No sé. No es fácil hablar con Bruce —añadió.

David propuso un truco.

—Le podrías invitar a tomar unas torrijas de las tuyas y ponerle los miedos en un bocadillo de torrijas, para que se los coma y los digiera.

Jonathon no respondió a la propuesta, pero David seguía interesado en la experiencia del niño. Le preguntó si había ayudado a sus hermanos en cuestiones de miedo. Desde luego que lo había hecho.

En cierta ocasión, Sam, el hermano menor de Jonathon, se había despertado asustado. A nadie le extrañó que se tratara de un asunto de ladrones. Jonathon no reconocía que fuera mérito suyo haber ayudado a Sam, pero su padre pensaba que tal vez no fuera justo.

—¿Recuerdas que los miedos son contagiosos? —recordó Ron a su hijo—. Coincidió que Sam tenía Miedo de los ladrones, pero vio cómo lo arreglaba Jonathon, de modo que Sam no ha vuelto a tener miedo.

David insistió en la observación de Ron.

—Jonathon, si no te hubieras enfrentado con tus Miedos y los Miedos continuaran dominándote, ¿crees que Sam seguiría aún en sus garras?

Jonathon admitió que era posible.

Luego David preguntó si Sam debía darle las gracias. La idea confundió un poco a Jonathon.

—Mira, ¿cuántas noches no te dejaron dormir los Miedos?

—Seis meses.

—¿Crees que le ahorraste seis meses de insomnio a Sam?

—Probablemente —contestó Jonathon.

David preguntó a continuación:

—Si te preguntara si quieres pasar seis meses sin poder dormir por la noche, ¿qué me responderías?

Jonathon le aseguró que desde luego le diría que no.

—Y si te dijera que te voy a enseñar la forma de evitarlo, ¿me lo agradecerías?

Jonathon sonrió, mientras iba aumentando el aprecio que sentía por sí mismo.

—Claro.

—Si Sam entendiera todo esto y no tuviera que hacer otra cosa más que observarte, ¿crees que debería agradecértelo?

El «¡Sí!» de Jonathon tenía un tono de seguridad inconfundible. Todos estaban de acuerdo en que no sólo las cosas habían vuelto a su cauce, sino que Jonathon se había superado durante ese largo mes de dura prueba; una prueba que le dio un dominio que de otro modo no habría podido conseguir.

## CAPÍTULO 14

### TONY: «EL CHICO ESPIRITUAL SE ENCUENTRA BIEN»

La familia Thompson es afroamericana. Los que participaron en la terapia fueron Tony, de diez años; su hermana Nicole, de doce; su madre, Denise; y su abuela materna, Zelda.

#### PRIMERA REUNIÓN

Mientras su madre y su abuela contaban sus penas, Tony estaba sentado tranquilo, con la cabeza ligeramente inclinada hacia adelante y la vista perdida en la distancia. Jenny no sabía decir si escuchaba la conversación o si estaba completamente ausente. Se enteró de que Tony tenía muchos problemas, siendo como era un chico de diez años. Iban a expulsarle del colegio por molestar en clase y pelearse en el patio. Le enviaban al despacho del director muy a menudo, lo cual resultaba oneroso para su abuela, que daba clases en el mismo colegio.

Los problemas le acompañaban también a casa, en forma de mentiras, robos, destrucción, incluidos sus propios juguetes, y una cantidad enorme de llamadas al 900. En casa tenía fama también de «poco servicial», «poco dispuesto a colaborar» y de «no escuchar». Su madre, Denise, y su abuela, Zelda, no sabían ya qué hacer con todos esos problemas.

Jenny se preguntaba si la discreción que mostraba Tony era por respeto a los mayores. Se dio cuenta de que debía alabarle por ello, así que de momento dejó de lado su intención de conocerle al margen del problema. Denise le había dicho con toda claridad a Jenny que era importante ser conscientes de la gravedad de la situación y de cuán consternadas se encontraban ella y su madre.

Jenny empezó a hacer preguntas sobre la preocupación que Denise y Zelda sentían por el bienestar y el futuro de Tony. Se preguntaba

en voz alta en qué medida esa preocupación se debía al hecho de tener que educar a un chico afroamericano en una sociedad en la que el racismo y la injusticia son omnipresentes.<sup>1</sup> ¿Tal vez sería más fácil hablar de este tipo de presiones con un terapeuta afroamericano? Después de considerar esta idea, las mujeres convinieron en quedarse. Luego ocurrió que hablar de las presiones sociales a que Tony y su familia se veían sometidos dio pie a una conversación que iba a engarzarse en la terapia de la familia.

Después de varias semanas con la familia, Jenny propuso una sesión individual para conseguir que Tony estuviera un poco más comunicativo. En contra de lo que era su fama de violento, Tony se mostraba tímido y muy educado, sentado en silencio y mirando por la ventana. Jenny preguntó si podrían hablar utilizando para ello las marionetas. Tony cogió una rana, y Jenny un caracol. El caracol de Jenny le pidió en voz baja a la rana de Tony que le contara cosas sobre éste. Una vez que el caracol se hubo informado un poco sobre los intereses de Tony, preguntó a la rana qué pensaba que diría Tony si pudiera pedir tres deseos. La ranita se quedó pensando un momento, y luego susurró que los tres deseos de Tony serían: primero, «no ser malo»; segundo, «llevarse bien con las otras personas de casa»; y tercero, «tomar unas *Reeses Pieces*».<sup>2</sup>

#### EVITAR PROBLEMAS

Dos semanas después, Denise y Zelda acudieron de nuevo a una reunión familiar. Parecía que los problemas se amontonaban, tanto en casa como en el colegio. Hablaron con Jenny de las tensiones, las preocupaciones y el cansancio que sentían. Jenny se dio cuenta de que también ella estaba preocupada por Tony.

Un poco más tarde, en esa misma reunión, Jenny, evitando la sensación de estar abrumada por todos los problemas, consiguió de Zelda cierta información: recientemente Tony había tenido dos días relativamente buenos en el colegio. Cogiéndose a este pequeño rayo de

1. Véase Boyd-Franklin (1989) y Pinderhughes (1989).

2. Pequeñas rodajas de mantequilla de cacahuete recubiertas de chocolate.

esperanza, Jenny propuso otra reunión individual con Tony. Quería averiguar más cosas con las marionetas sobre lo que Tony pensaba de esas buenas noticias. Tal vez juntos pudieran encontrar más significados a esa excepción al problema, para integrarlos en una historia de cambio.

Tony acudió a la consulta a la semana siguiente. Después de enterarse de que al niño le interesaba «evitar problemas», Jenny habló de forma exhaustiva, detallada y repetitiva de lo que había conseguido la semana anterior, de sus dos días «sin problemas». Contando ya con ese éxito, a Tony le fue más fácil hablar «del Problema». Anteriormente, el Problema le había abrumado tanto que todo lo que sabía decir al respecto era que se sentía «mal» y que quería ser «bueno». Ahora que se había distanciado un poco del Problema, deseaba reflexionar, con menos sentimiento de culpa, sobre el efecto que producía en su vida y en sus relaciones. Las preguntas de Jenny iban y venían en consideraciones acerca de cómo era la vida de Tony cuando el Problema le acosaba, cómo era ahora y cómo podría ser si «se alejaba más del Problema».

Jenny repasó los acontecimientos recientes de la lucha de Tony contra el Problema: «Decíamos que a tu abuela le parecía que durante la última semana las cosas tomaban un rumbo más positivo». Ocurrieron algunas cosas buenas y otras malas, pero ella observó que cuando pasaba por delante de la puerta del despacho del director tú no solías estar en él, y dijo que el profesor había dicho que habías tenido un buen día, lo cual era un cambio agradable. Tu abuela se sentía satisfecha de ello, y tu hermana Nicole estuvo de acuerdo en que así fueron las cosas. Luego tú me decías que intentabas evitar problemas. ¿Podrías explicármelo un poco más?

Tony se apresuró a contarle algo importante que había conseguido:

—El profesor me mandó hacer algo, y lo estaba haciendo, pero mi amigo que se sienta detrás de mí me llamaba y yo no le escuché. Luego, durante la actividad de lectura en silencio, mi amigo seguía llamándome, pero yo no me volví; seguí leyendo.

Jenny se sintió muy impresionada de que Tony hubiera sido capaz de rechazar esa invitación a meterse en Problemas. Se atrevió a imaginar cómo lo había conseguido Tony.

—¿Te limitaste a ignorar a tu amigo?

Tony asintió con la cabeza.

—¿Cómo te sentiste al hacerlo? ¿Te sentiste fuerte?

—¡Muy fuerte! —exclamó con rotundidad Tony.

—¿Y qué impresión te producía haber sido capaz de tal cosa?

—Me sentí bien —dijo Tony mientras se le iluminaba la cara.

—¿Observaste que ello te ayudaba a alejarte del Problema?

—Sí. No hice caso a mi amigo y él también siguió leyendo.

—¡Ah! O sea, que te impusiste, ¿no? ¿Qué habría ocurrido si antes, cuando no tratabas de evitar los Problemas, algún amigo te hubiera llamado? —preguntó Jenny, tratando de comparar esos hechos con el pasado dominado por el Problema.

—Que me habría girado y, como siempre, habrían escrito mi nombre en la pizarra.

Jenny quería comparar los sentimientos, pero también las consecuencias.

—Entonces habrías tenido Problemas. ¿Qué se siente cuando a uno le apuntan en la pizarra?

—Te pones triste o te enfadas —dijo Tony, tranquilo.

Hubo una pausa.

Consciente de lo importante que era para Tony que se le reconocieran sus méritos, Jenny prosiguió:

—Imagino que eso no te gustaba mucho. Recuerdo que una vez me dijiste que querías que te apuntaran en la pizarra por razones de las que pudieras sentirte orgulloso; querías ser el mejor alumno de la semana. ¿Estás de acuerdo en que no es justo que el Problema te engañe y haga que te apunten en la pizarra por cosas que te entristecen o te hacen enfadar?

—¡Sí, sí!

—Cuando te enfadabas o te ponías triste al ver tu nombre en la pizarra, ¿conseguía el Problema que te alteraras? Ya sabes, ¿te mareaba?

Tony dijo que sí con la cabeza

—¡Vamos! Y ahora eres tú quien le mareas.

—¡Sí! —dijo Tony sonriendo.

—¿Te sorprendió la fuerza que tuviste para no hacerle caso al Problema?

Tony asintió.

—¿Y te diste cuenta de que a pesar de todo podías llevarte bien con tus amigos y, a la vez, ser fuerte?

—Sí.

—¿Decidiste que podías alcanzarles después, verles en el recreo?

—Sí.

—¿Quién crees que te respetará por lo que hiciste?

—El profesor.

—¿Crees que yo habría podido saber que eras capaz de hacer algo así? —Jenny siguió enumerando a las personas que iban a ser testigos del futuro libre de Problemas de Tony.

—Sí —convino Tony.

—¿Crees que tu familia sabía que eras capaz de algo así? —prosiguió Jenny.

A Tony se le iluminó la cara con una sonrisa y asintió con la cabeza.

—Parece que esto te ha animado mucho —observó Jenny—. ¿Te sientes mejor contigo mismo esta semana?

Tony seguía sonriendo como muestra de asentimiento.

Mientras el niño disfrutaba de ese reconocimiento, Jenny volvió a un tema que le preocupaba mucho: la autoimagen de Tony.

—¿Recuerdas que antes formulaste tres deseos y uno era que no querías ser malo? Cuando lo dijiste, yo quise decirte que no creo que seas malo. Algunas veces te sientes empujado hacia los Problemas. Y te encuentras con que haces cosas que os hacen daño a ti y a tu familia, pero, como ellas decían, tu mamá y tu abuela creen que eres una buena persona de verdad, pero esas cosas te engañan para meterte en Problemas. ¿Entiendes lo que queremos decir?

Tony se sentía un poco confundido. Jenny se lo explicó por partes.

—¿Qué piensas de ti mismo?

—Que soy bueno.

—Explicanos cuál crees que es la diferencia entre ser bueno y hacer cosas malas, por ejemplo mentir o robar.

Ahora Tony seguía lo que le decían y lo entendía. Jenny vio que comprendía esa diferencia entre la imagen que tenía de sí mismo y las conductas que giraban en torno a los Problemas; pasó a hablar del futuro libre de Problemas.

—¿Qué crees que va a ocurrir ahora que evitas los Problemas? ¿En las dos próximas semanas, quizá?

—Cosas buenas. Jugaré con cosas, y montaré en la bicicleta de la amiga de mi hermana.

—¡Vaya! Es decir, que crees que ahora te vas a divertir más.

—¡Claro!

Jenny planteó un tema esencial para Tony y su familia. La abuela daba clases en el colegio de éste y al niño le importaba mucho la opinión que de él tenía.

—¿Es mejor cuando tu abuela no tiene que estar continuamente encima de ti en el colegio? Cuando aparece el Problema, ¿tiene ella que preocuparse de que no se sepa lo que haces?

—Sí, a veces.

—¿Y cómo funciona eso?

—La directora siempre se entera porque ella y los profesores tienen *walkie-talkies* y los usan para que baje la directora, y entonces se lo cuenta a mi abuela.

—¿Y a ti qué te parece esto?

—Me dan ganas de llorar.

—Mmm... ¿te da también vergüenza... delante de los otros niños? ¿Qué preferirías que ocurriera: que tu abuela tenga que ocuparse de ti o ser más independiente, para verla después del colegio y disfrutar juntos?

—Verla después del colegio.

Jenny sabía que para Tony era importante hacerse mayor.

—¿Te gusta ser más independiente... como un chico mayor, cuando los mayores ya no tienen que cuidarte tanto como cuando eras pequeño? Acabas de cumplir diez años, ¿no? ¿Crees que es propio de un niño de diez años no necesitar que la abuela se ocupe de uno constantemente?

Tony asintió con la cabeza, sonrió irónicamente y dijo:

—Sí.

Jenny quería cerciorarse.

—¿Te gusta esa sensación de tener diez años?

Tony se lo confirmó con un movimiento de la cabeza. Jenny le sugirió que pensara un poco.

—¿Cuántos años te dicen que tienes el Problema y el mal Genio?

—Dicen que soy pequeño.

—¿Los mayores se han de preocupar mucho de los niños pequeños?

—Mmm...

—¿Crees que serías capaz de saber sencillamente que tu abuela está en el colegio, sin tener que recurrir a ella por culpa de los problemas?

—Sí.

—Es decir, que ya no necesitas que esté siempre pendiente de ti, como si fueras un niño pequeño. ¿Es más agradable que la abuela se ocupe de ti cuando se siente orgullosa de su nieto? ¿Qué dice cuando se siente orgullosa de ti?

—Me gusta. Me sonrío —dijo Tony.

### LOS PADRINOS

Jenny observaba que, pese a que Tony hacía mayores esfuerzos por librarse del Problema, Denise y Zelda adoptaban una postura muy dura ante su comportamiento. Insistían en que seguían estando hartas de tener que enfrentarse con tantas dificultades y no querían «relajarse» porque conocían qué riesgos corría Tony si seguía con sus Problemas, por ejemplo el de una muerte prematura o el de la prisión. Jenny quería conseguir un equilibrio entre las preocupaciones de ellas por los riesgos con que se enfrenta un muchacho afroamericano, y las suyas por los efectos que una actitud severa por parte de los responsables del niño pudiera tener en la imagen positiva que éste tenía de sí mismo.

Dado que no pertenecía a ningún grupo racial que se viera en ese tipo de disyuntivas todos los días, Jenny recurrió a un colega afroamericano para que le ayudara a analizar las cuestiones culturales que intervenían en el problema. Con el consentimiento de la familia, sugirió a su colega John Prowell y a su marido, Dean, que constituyeran un grupo de reflexión en la sesión siguiente.<sup>3</sup>

Para iniciar la sesión con el equipo de reflexión, Jenny pidió a Zelda que contara de nuevo la historia de cómo llegó Tony al colegio en el que trabajaba de profesora:

3. Dean es de raza blanca y John, afroamericana. Juntos dieron a la familia y a la terapeuta unas visiones culturalmente diversas y bien fundadas (Lobovits, Maisel y Freeman, 1995; Lobovits y Prowell, 1995; Tamasese y Waldegrave, 1993; White, 1995).

—Trabaja usted de profesora en el colegio del que Tony es alumno. Los profesores recurren a usted a menudo cuando pasan ciertas cosas. Hablaba usted de cómo se las arregla en esta situación suya.

Zelda expuso de nuevo la historia:

—Al principio, cuando me puse a dar clases, pensaba: «Es la mejor manera que tengo de ayudar a educar a Tony y a Nicole. Prestarles la atención que necesitaban y hacerles ver que no pueden desentenderse de sus actos y que deben responder de ellos». Cuando el niño tuvo que empezar el primer curso, le pregunté a Denise qué le parecía si lo llevábamos a mi escuela. Así lo decidimos porque Tony, desde que tenía cuatro años, molestaba a las personas mayores, les decía groserías y cosas de cierta violencia. Pretendíamos cambiarle de ambiente. Y las cosas cambiaron durante dos años. Quiero decir que seguía siendo un niño nervioso, terco en su actitud, que no dejaba de llamar la atención, pero el comportamiento y las palabras violentas se habían terminado. Pero ahora han aparecido de nuevo. Nunca antes se había llegado a los extremos de ahora en las relaciones con la directora y los profesores. Así que ya no podemos más. Denise se reúne con el profesor de Tony, que le insinúa: «¿Ha pensado usted en llevar a su hijo a otro colegio?». El profesor preferiría no tener que ocuparse más de esta situación. Fue una decisión que me pareció acertada del todo. No tenía dudas al respecto. Ahora me pregunto si lo que hicimos fue lo correcto.

—Le estoy dando vueltas a los problemas con los que se enfrentan —dijo Jenny—. Han dicho ustedes que han dedicado mucho tiempo y mucha energía a la educación de esta familia, a la que han cuidado y de la que se han preocupado mucho también. Hablamos de muchos problemas, ¿no? Y decían que se enfrentan al reto de tener que educar a un chico después de varias generaciones de sólo hijas.

Zelda y Denise asentían con la cabeza.

—Para que Dean y John conozcan la situación, imagino que toda la familia piensa que Tony posee algunas habilidades excepcionales; como dicen ustedes: «Hay en él algo realmente especial». Cuando hablé con él, me percaté más aún de lo listo que es. Sabe cómo debe hacer sus cosas y es un artista de talento. Creo también que tiene una buena imaginación.

—Sabemos que tiene mucho talento. Intentamos separar lo que son malas hierbas —puntualizó Denise—. Tiene ideas y preocupacio-

nes sinceras sobre lo que le gustaría hacer por los demás. Pero las cosas no cambian.

—Denise, en la primera conversación que tuvimos hubo algo realmente importante —recordó Jenny, tratando de resumir lo esencial de aquella conversación anterior—. Hablaba usted de lo diferente que es educar a este chico y educar a la hija de usted, y de que le preocupaba de verdad la educación de un muchacho afroamericano en una sociedad injusta. Tenía mucho miedo de que Tony se «estropeará». Se preguntaban ustedes: «¿Qué ocurrirá si no domina su forma de comportarse? ¿Adónde puede llegar? ¿Qué riesgos corre y qué presiones sufre? Hablamos de lo que las temibles estadísticas revelan sobre los chicos afroamericanos. ¿En qué puede apoyarse un chico para hacerse mayor, comportarse como lo hace y evitar esos riesgos?». Y luego está la autoimagen que Tony ha interiorizado. A todos nos preocupa que piense que realmente es una mala persona; no que adopte conductas malas, sino que le preocupe ser una mala persona. ¿Puede ocurrir que, de un modo u otro, estas preocupaciones nos dominen a todos? ¿Pretendemos decir que le estamos reprimiendo su talento?

Denise corroboraba con la cabeza lo que Jenny decía y mostraba estar de acuerdo con ello. Jenny prosiguió.

—¿Algunas de estas circunstancias culturales y sociales son tan intensas e insidiosas que les oprimen más de lo habitual? ¿Favorecen que las preocupaciones sean para ustedes una carga superior a lo que cabría esperar? Por ejemplo, cuando un chico afroamericano roba una pequeña cantidad de dinero o se comporta mal, ¿la preocupación de que se convierta en un delincuente no es mayor que si se tratara de un chico de raza blanca?

Zelda y Denise estaban de acuerdo con las apreciaciones de Jenny sobre la carga extra que esos factores suponían para ellas. Zelda añadió:

—Los padres tienen que intentar analizarlo todo hasta el mínimo detalle, para averiguar qué cosas se deben inculcar.

Reflexionó sobre su papel de madre de Denise y sobre la educación que le había dado partiendo del conocimiento que tenía de las circunstancias negativas con que cualquier niño afroamericano se enfrenta.

—Pienso: «Ya he hecho este camino antes y puedo decirte de qué se trata». Pero decirle algo a un niño no es lo mismo que si es él quien lo descubre. De manera que todo lo que tengo que decir es: «Bien.

Cuando te des cuenta, vuélveme y me lo cuentas, y luego hablaremos». Así es como les educó.

—¿Cree usted que, después de todo, la relación que tiene con su hija es bastante estrecha? —preguntó Jenny, y se volvió hacia Denise al oír que decía estar de acuerdo—. Así fue, ¿no? Como dice su madre. ¿Ha vuelto usted a su madre para hablar sobre todas esas cosas en las que ha estado pensando?

Denise se rió, y dijo con cariño a su madre:

—Mucho, ¿verdad?

—Es decir, que existe una auténtica buena comunicación.

Denise replicó:

—Somos una familia unida. Eso es lo que siempre ha dicho de nosotros, que somos una familia unida; y lo somos. Siempre estamos dispuestos a ayudarnos. Y ahora todos pensamos en Tony.

Zelda comentó lo que Denise decía:

—Y probablemente esto le produce mucho estrés; se ve demasiado observado.

Esto encajaba con otras cuestiones y otros dilemas, para cuyo análisis Jenny solicitaba la ayuda de la familia y del equipo de reflexión.

—¿Cómo se educa a un chico afroamericano en una sociedad como ésta, de modo que no se vea expuesto a peligros que le puedan hacer daño? ¿Todas esas preocupaciones y presiones les llevan a veces a mostrarse exigentes con él, porque quieren protegerle? Y si no son lo bastante exigentes, ¿les preocupa que se meta en líos? ¿Qué es lo que le daría confianza y ánimo sin exponerle a los riesgos con que se enfrenta por su color? ¿Cómo condenan ustedes las conductas que le plantearán problemas, sin por ello dejar de apoyar su excepcional identidad?

Denise expuso su opinión al respecto:

—Quiero que sepa que le quiero de todo corazón, pero desapruébo rotundamente muchas de las cosas que hace. Lloramos. Nos abrazamos y nos decimos «te quiero» y todas esas cosas.

Zelda participaba de esos mismos sentimientos.

—Bien, es verdad todo lo que dices. Intento hablar con Tony de este problema de forma cariñosa y amable. No es que sea malo, sino que no está bien que haga esas cosas. El niño espiritual está bien. Son todas esas otras cosas impulsivas, ese ajeteo constante, lo que nos enardece los ánimos.

Se planteaba cuánto apoyo debe recibir un niño cuando adopta una mala conducta:

—Creo que esta forma positiva de plantear las cosas tal vez funcione en la televisión, pero en la vida real no funciona. En la televisión, cuando el niño tiene algún problema se sientan todos a la mesa de la cocina y sonríen y bromean. Tengo tal problema. Parece algo muy fácil. Quizá debamos fijarnos en cómo lo hacen en la tele. Pero creo que esto es lo que debemos descubrir. Prevenir, eso es lo que quiero. No necesitamos más que ayudar, ir más despacio y pensar.

—¿Se acuerdan de algún incidente en el que la prevención funcionara? —preguntó Jenny.

—¿En el que la prevención funcionara de verdad? —se repitió Zelda—. No se me ocurren más que incidentes en los que pensaba que había hecho alguna labor con Tony y que no funcionó. Antes de que ocurrieran, solíamos hablar con él: «¿Sabes de qué está hecho esto? Es de plástico. ¿Qué pasa si lo aprietas o le das con algo afilado? Que se rompe. ¿Para eso lo hemos comprado? No». Sé por experiencia que Tony es lo bastante inteligente para acordarse de todas las respuestas correctas. Y pienso: «¡Vamos, que ya lo tienes!», pero cuando se imponen los impulsos, ¡zas!, ¡llegaron los problemas!

—¿Cree que lo que se interpone entre él y su inteligencia son los impulsos?

—Sí, porque sabe responder todas las preguntas. Lógicamente, lo entiende, pero no sé por qué no funciona —continuó Zelda—. Para mí, todas esas preguntas y respuestas eran prevenir.

—¿Sabe? Esto me hace pensar —dijo Jenny en voz baja—. Creo que nuestra sociedad ejerce otra presión insidiosa: la de culparnos como padres o como abuelos.

—Sé lo que es esto. Y he llegado a un punto en que no me preocupa. Hay que ver quién tiene la culpa.

—Eso dicen.

—Yo he llorado todo lo que tenía que llorar y me he sentido mal cuando se suponía que debía sentirme mal. Ahora estamos hablando de algo distinto.

Aunque era desalentador escuchar que los esfuerzos de Zelda por prevenir a Tony habían sido inútiles, Jenny apreciaba que todos pu-

dieran conocer la determinación de Zelda y Denise de introducir cambios en la vida de Tony.

Hacia el final de la primera parte de la entrevista se había hablado de estos temas:

- ¿Cuál era la mejor forma de que la familia alcanzara su objetivo de proteger y prevenir a Tony?
- ¿Cuál era el equilibrio entre el castigo y el elogio?
- ¿Cómo podían librarse Tony y su familia de la preocupación por las terribles consecuencias con que se enfrenta un chico afroamericano por el hecho de serlo?
- ¿Habían influido estas preocupaciones en la atención excesiva que se prestaba a Tony, hasta el extremo de que éste pensaba que era una mala persona?

Estas difíciles preguntas pronto se convirtieron en el objeto de reflexión de los «padrinos de terapia», John y Dean.

Cuando John Prowell expresó sus reflexiones se suscitó de nuevo el tema de la prevención:

—Me pregunto qué parte de la conducta de Tony se puede achacar realmente a algo propio del sistema. Si dejamos de lado los efectos de la cultura, podremos dar un nombre más o menos preciso a ese comportamiento: una mala conducta. Pero, por otro lado, ¿qué mensaje nos transmite Tony? ¿Somos capaces de interpretarlo sin minimizar lo que quiera decirnos? He oído hablar de muchas formidables cualidades de Tony, pero creo que no las interpretamos de la forma que, en mi opinión, él quisiera que lo hiciéramos. Me pregunto también hasta qué punto es él responsable del legado de su condición de varón afroamericano. ¿Cuánta identidad negativa ha interiorizado? ¿Cree que de algún modo debe luchar para hacerse con un mayor espacio en el mundo, como han sabido hacerlo algunos de los grandes atletas afroamericanos?

—Permítame que incida en esto —intervino Zelda— y quizás así lleguemos a donde usted quiere ir. Sé que en algunos momentos he dicho cosas como éstas: «Si sigues con esta conducta y llegas a mayor, ¿vas a ser uno de esos que se pasa la vida en la cárcel? ¿Es eso lo que

quieres ser?». Sé que he dicho estas cosas, porque estaba preocupada. «Debes tomar otro tipo de decisiones, porque no querrás acabar así.» ¿Cómo lo ha interiorizado? No lo sé.

—Me pregunto si Tony cree que es a él a quien corresponde abrirse un mayor espacio en el que moverse —dijo John en voz baja.

—Es posible —replicó Zelda—; y luego hubo otro incidente con los chicos de la calle. Le mareaban con las drogas. Nosotras no dejábamos de aconsejarle, diciéndole que no era ese tipo de gente con la que querría juntarse. Que se lo cuente Denise.

Con esta introducción, Denise comenzó a contar una historia que demostraba una actitud de prevención que ninguno de los terapeutas pudo haber imaginado.

—Tony me contó algo muy espeluznante —empezó—. Me imagino que hoy la mayoría de los hijos no contaría una cosa como ésta a sus padres. Subió corriendo por la calle una tarde de domingo y dijo: «¿Sabes, mamá? El pequeño Mike, Fulano y Mengano fuman hierba y esnifan cocaína». Los chicos estaban allá abajo, al otro extremo de la calle. El mayor tiene trece años, el más pequeño, creo que diez, y los otros, once. Me quedé atónita, boquiabierta, y dije: «¿Perdona? ¿Cómo sabes que hacen esas cosas?». Tony contestó: «Porque se ponen una cosa blanca en la mano. Y hacían así» —Denise hizo el gesto de esnifar con la mano—. Nunca pensé que Tony pudiera decir esas cosas. Me alegro mucho de que me lo contara —continuó—. Tan sólo dos semanas antes le había dicho: «No quiero que salgas más por ahí con esos chavales». Luego, al cabo de quince días, me cuenta todo esto. Creo que ningún otro hijo se lo hubiera contado a sus padres, porque no saben cómo pueden reaccionar éstos. Estoy contenta de que me lo dijera, porque sabe que yo no tengo nada que ver con las drogas. No las permito y no permito que nadie de mi entorno las consuma. Sencillamente estaba impresionada. Es algo que los chicos no deberían pensar que pueden hacer. La única forma que se me ocurrió de evitar que las probara fue impedir que saliera con aquellos chicos. Es posible que, a pesar de todo, vaya con ellos, pero en lo único en que le puedo insistir es en que no lo haga. No me importa que le repitan: «¡Vamos, Tony! ¡Pruébalo! No te va a hacer daño». Insistí en que no quería que lo hiciera. Porque nunca ha visto que yo lo haga, nunca me verá hacerlo.

Zelda habló en tono distendido sobre la actitud del niño ante las drogas y el alcohol.

—Tony y Nicole hicieron que me sonrojara por una cerveza sin alcohol.

Denise imitó el tono con que sus hijos la reprendieron por fumar.

—Pues yo fumaba, y a los niños les hacía toser. Dejé de fumar el 31 de diciembre porque a mis hijos les daba tos. De manera que dije: «Está bien. De acuerdo». Y le dije a Tony: «Tampoco esto te conviene. Y si tomas drogas, nunca llegarás a nada en la vida». Esto es lo que quiero que sepa: que las drogas te matan, que te hacen daño, a ti y a tu familia, y que te obligan a hacer cosas que nunca pensaste que pudieras hacer. Le digo: «No permitas que nada te domine. Siempre debes ser tú quien tenga el control».

—Me pregunto si Tony, cuando le contó lo de esos chicos de la calle, estaba reconociendo su propia prudencia —planteó John con amabilidad.

—Hablamos de ello —contestó Denise—. Le dije: «Me alegro de que me hayas contado estas cosas». Porque yo pensaba que otro chico tal vez no hubiera sabido cómo planteárselo a sus padres. Pero ésta es mi forma de pensar. Hablamos de todo. Les cuento a mis hijos cualquier cosa que quieran saber. Y muchos me lo recriminan. Me dicen: «Sabes que son unos niños, ¿por qué les cuentas ese tipo de cosas?». Porque es la realidad, y a veces la realidad puede hacerte daño. Eso es lo que le dije a mi madre. Tony y yo nos abrazamos, y todas esas cosas, porque estaba impresionada de que me lo contara. Le dije: «Me alegro de que me lo hayas contado». Esto me indica que tiene mucha confianza en mí, la suficiente como para contarme esas cosas.

—¿Qué indica todo esto acerca de la comunicación que existe en su familia? —preguntó Jenny—. ¿Y qué dice de Tony, cuando demuestra tener la prudencia de alejarse de las drogas, pese a todas las presiones con que pueda enfrentarse?

Denise contestó:

—Cuando entró corriendo en casa y dijo: «Mamá, ¿sabes qué?», yo pensé: «¡Dios mío! ¿Qué han hecho esos chicos?». No era eso lo que esperaba de mi hijo.

—Quizá tenga que ver con la prevención que ustedes procuran conseguir —insinuó Jenny.

Todos estaban de acuerdo en que así era.

En este punto Dean expuso sus reflexiones sobre la conversación que había tenido lugar durante la sesión.

—Antes de que se nos agote el tiempo, me gustaría reflexionar sobre dos cosas. Se han utilizado algunas expresiones que a mi juicio son unas metáforas. Una es cuando decían que Tony era una persona de espíritu sano, pero que había que separar la mala hierba que era su conducta. A mi juicio, arrancar las malas hierbas puede ser un proceso bastante inclemente. Hay que mantenerse frío. Como cuando se poda un árbol. Hay que hacerlo justo cuando empieza la primavera, cuando más crece el árbol. No se puede ser tímido en esa actividad. Hay que cortar. Y cuando se arranca una hierba, hay que extraer del suelo hasta la raíz más profunda, de lo contrario la hierba crece de nuevo. Y cuando Zelda dijo: «Me parecía que volvía a los viejos métodos de disciplina», yo pensé que tal vez en parte había que volver a ellos. ¿Pero cómo hacerlo de forma que se arranque la mala conducta sin con ello convencer al niño de que es básicamente una mala persona? Escuché dos metáforas diferentes que demuestran que esta familia es capaz de lograrlo. Una es la que acabo de mencionar, la de arrancar las malas hierbas al viejo estilo. La otra se me ocurrió cuando les oí decir que la familia está muy unida, como un tejido. Para tejer hay que tener sumo cuidado de dar cada puntada en su lugar. No se puede realizar este trabajo sin esta precaución, porque lo que se teje es algo muy importante, y porque de lo contrario se cometen errores que exigen horas de trabajo extra para enmendarlos y recomponerlos, para que el resultado sea duradero y hermoso. Creo que éste es el otro lado de ese trabajo de arrancar las malas hierbas, en el que a Tony se le contempla como persona y en su espíritu. Como decían ustedes, Tony no es malo; lo malo son las cosas que hace. Intentan distinguir entre la persona y su conducta, valorarle como tal e incorporarle en el tejido del amor y el aprecio familiares. ¿Es así como lucha esta familia para acomodar el estilo de quien arranca las malas hierbas (y tiene que tirar de ellas y cortar con decisión) al estilo de tejer una relación, en el que se atiende y se trabaja con cuidado y delicadeza?

—¡Así es! —convino Denise.

Zelda asentía con la cabeza.

—¿Van ambos estilos a la par, funcionan juntos? —preguntó

Dean—. ¿Piensan que uno solo de ellos no sería del agrado de esta familia o que no funcionaría con Tony? Al pensar en ello, pensaba en la prevención. Por ejemplo, en una historia Zelda decía que le explicaba a Tony todo de antemano, confiando en que usara su inteligencia, pero parecía que al niño le dominaban los impulsos. Es decir, que aquí el estilo nuevo solo no funcionaba. Luego había otra historia, en la que Tony le hablaba a su mamá de las drogas porque confiaba en su madre y no le daba tanto miedo como para no decirle que en el otro extremo de la calle existía un peligro. ¿Era ése un ejemplo de labor de tejer? El niño tenía con su madre una relación muy estrecha que le permitía acercarse a ella sin miedo. ¿Es que la cuestión está en utilizar el estilo adecuado al problema de que se trate?

—Estoy impresionada —replicó Denise—, porque me gusta lo que acaba de decir y la forma en que lo ha dicho. Estoy impresionada, porque tenemos ese estilo de quien teje una tela, pero también una actitud de previsión. Es exactamente como usted lo dijo. Y nunca se me ocurrió verlo de esta manera. Intentamos prevenir, pero luego siempre estamos unidos, sin que nada nos separe. Nunca lo había considerado así. El peligro está en la calle, pero, no obstante, Tony sigue siendo Tony.

Al final de esa sesión, Dean y John expresaron lo mucho que les había alegrado trabajar con la familia. Zelda dijo que se alegraba de haber conocido a Dean y John, que el sentido de familia facilitaba las cosas. Mientras hablaban del interés que todos tenían por mantenerse informados sobre cómo le fueran las cosas a Tony, John sugirió que Dean y él actuaran de «padrinos» de Tony en ese viaje. Se quedarían entre bastidores, se les informaría de los avances que se produjeran y, en caso de necesidad, se les llamaría.

—¿Te parece bien? —preguntó Jenny a Tony.

—Sí —dijo, sonriendo tímidamente a John y Dean

#### UNA CARTA: «EL NIÑO ESPIRITUAL SE ENCUENTRA BIEN»

Después de la sesión en equipo, Jenny remitió la siguiente carta a la familia:

*Queridos Denise, Zelda, Nicole y Tony:*

*El equipo se alegró de conocerlos y de saber de los problemas de la familia. Hablamos de que, pese a que el «chico espiritual se encuentra bien», Tony se «ha metido en algunas dificultades» y es posible que haya interiorizado cierta identidad negativa. A toda la familia le ha afectado la preocupación que suscita Tony, y es muy consciente del reto que supone educar a un muchacho afroamericano en una sociedad injusta.*

*Hablamos de dos componentes propios de su familia: la unidad y el cariño, además de la poda de ciertas actitudes y de la necesidad de establecer unos límites. Parece que se han esforzado ustedes mucho en este sentido. Denise y Zelda, nos preguntamos hasta qué punto la presión de las preocupaciones pudo dominarles y angustiarles; hasta qué punto ensombreció la valoración que pudieran hacer del éxito conseguido en la protección de Tony, en el amor que sienten por él y en los valores que para él desean. Nos impresionó descubrir que Tony había estado en contacto con drogas peligrosas y que no sólo tuvo el acierto de alejarse de ellas, sino que también fue a casa y habló de ello con su madre. Denise, ¿se dio cuenta usted de todo lo que, al fin y al cabo, representa para su hijo? Cuando piensa en ello, ¿qué más cree que le dice sobre esa unión de su familia?*

*En la última reunión que tuve con Tony descubrí que estaba consiguiendo su propósito de evitar los problemas. Me dijo: «Me esfuero por evitarlos». ¿Sabían ustedes que tenía tanta determinación para arrancar las malas hierbas de su propia conducta? Dijo que aquella semana en la escuela había intentado «escuchar a la profesora y hacer lo que mandaba» y, en vez de que le echaran por culpa de los amigos, había practicado «no escuchar» cuando le llamaban y le distraían. Decía que cuando lo hace se siente «fuerte», a la profesora le gusta y él cree que «la abuela se siente más satisfecha» de él. Me alegra mucho oír estas cosas, ya que lo que más quería Tony era «no sentirse mal». ¿Está decidido Tony a unirse a su familia y a su profesora, y a alejarse de los llamados «amigos» que le empujan hacia los problemas?*

*Su segundo deseo era «llevarse bien con las otras personas de casa». Tony, me alegró ver que tus dos deseos empezaban a hacerse realidad, gracias a tu determinación. Estaba segura de que el segundo se estaba cumpliendo, porque Nicole me dijo: «Antes solía molestarme. Ahora*

*ha dejado de dar patadas a la puerta y de ponerme la zancadilla en el pasillo. Se preocupa más de sus cosas y no se mete tanto conmigo. Me ayuda para que acabe antes mi trabajo».*

*Nicole, ahora que Tony se ocupa de lo suyo, ¿tienes de él otra opinión? ¿Crees que te respeta más? ¿Sientes, por ello, más respeto hacia él? Dijiste: «Empieza a llevarse bien con los demás». ¿Ha vuelto a unirse a ti, a ser el hermano que veías y querías antes?*

*Esperamos nuevas noticias sobre las habilidades de Tony.*

*Jenny, John y Dean*

#### LA LISTA DE VERANO

Hubo otras reuniones durante el verano. El propósito de Tony de evitar los problemas seguía su curso y le deparó nuevas sorpresas positivas a Denise. Jenny quiso hacer un seguimiento de estos avances, por ello elaboró una lista de los logros de Tony:

1. Tony consiguió su objetivo de «ser bueno todo el verano», con lo que se ganó unos regalos especiales: una bicicleta y un camión.
2. Se comportó bien en el campamento, incluso durmió fuera de la tienda, demostrando así su valentía y su madurez.
3. Tony escucha más.
4. Habla y comparte, sobre todo, con Denise, y se muestra de nuevo unido a su familia. Sale con su madre y se divierte así, hablando, viendo la tele juntos y descansando.
5. Denise cree que le resulta menos estresante pensar que Tony está por ahí. Ya no le inquieta como solía hacerlo.
6. Tony ayuda en casa y se responsabiliza de tener su habitación limpia.
7. Denise y Zelda observan que es capaz de pensar en lo que hay que hacer y, por consiguiente, es más independiente. Denise ha cambiado su opinión acerca de «lo que es capaz de hacer».
8. Todos están de acuerdo en que Tony aporta paz a la familia.
9. Parece que Tony experimenta una mayor libertad a medida que se hace más independiente.

10. Ha estado haciendo los deberes de verano. Los hace bien y comprende las correcciones.
11. Ha superado la mala conducta anterior y le ha dado la espalda; aquella conducta a la que le abocaba el Problema, las peleas, tirar piedras a las ventanas y los coches, y los hurtos. En clase ha dejado de tirar papeles y de hablar cuando no le corresponde. ¡Cuidado, Problema, que viene Tony!
12. Tony parece «más feliz, más bobalicon, más atontado y más relajado», y la familia dice que el niño disfruta de su felicidad y de la seguridad en sí mismo.
13. Ahora le gusta ayudar en el colegio. Por ejemplo, se presenta voluntario para la cafetería.
14. Un indicio de cuán libre está del Problema: el señor Heller, del despacho de enfrente, casi ha olvidado su nombre.
15. Antes no le solían admitir en clase de música; ahora, el profesor de música dice que va mucho mejor.
16. Tony tiene otro perro, Jewell, y ayuda a darle de comer y a cuidarle.

#### LOS PADRINOS SE MANTIENEN INFORMADOS

Todos habían convenido en que era bueno que los Padrinos se mantuvieran informados. Jenny siguió evaluando con John y Dean todo lo que ocurría con Tony y llevaba sus reflexiones a la familia. Recogió sus notas y las reflexiones del equipo y escribió la siguiente carta resumen:

*Queridos Denise, Zelda, Nicole y Tony:*

*John y Dean estuvieron encantados de que les pusiéramos al día sobre las novedades. En nuestra última reunión no hicimos sino insistir en la historia del encomiable cambio de Tony.*

*Tony, con el cariño y el apoyo de tu familia, has conseguido evitar de forma notable el Problema y mantenerte firme en el empeño. Decías que te habías «cansado del Problema» y que habías «encontrado el coraje de ser valiente». Dijiste que te fijabas en Denise, como un ejemplo. Como dijiste: «Mamá tiene mucho coraje. Me enseñó a defenderme de los demás, tiene fe en mí».*

Tony, ahora descubres tu independencia y el orgullo por ti mismo, en vez de verte obligado a considerarte menor de lo que eres y sometido a los demás. Decías: «Ya no pienso que sea malo. Mi nuevo amigo cree que soy valiente. Ahora mi profesora me sonrío». Decías que tu madre y Nicole ahora son felices «porque ya no me mandan al despacho». ¿Y si el Problema intenta tentarte? «Le diré que ya no le hago caso.» Algunos ejemplos de las técnicas anti Problema que empleabas: «alejarme de las bromas y de las peleas» y abandonar a algunos amigos.

Cuando nos vimos en julio, Denise, nos alegró decir que Tony había estado escuchando y ayudando en casa durante el verano. Pensaba usted que su hijo parecía «más contento de sí mismo». Cuando le decía: «Tengo que hacer esto», Tony escuchaba y tomaba la iniciativa de lo que se debía hacer. A veces, incluso llegaba usted a casa y se encontraba con que Tony estaba pasando el aspirador. Le sorprendió mucho verle así y oírle decir: «No quería que la casa estuviera desordenada cuando llegaras». Parece que la iniciativa ha reaparecido con fuerza en la vida de Tony, gracias al constante ánimo que usted le ha dado.

Nicole, decías que Tony te distrae mucho menos, de manera que puedes relajarte y trabajar mejor. Este año sacas mejores notas. Antes tenías que ocuparte de él mucho en casa y protegerle en la escuela. Decías que «ayuda a hacer las cosas cuando se lo pido. Antes no quería hacer nada de lo que se le decía. Creo que está aprendiendo a respetar más a las personas». Nos acordamos de que Denise hablaba de lo importante que era que sus hijos supieran respetar a los demás y respetarse a sí mismos. Nicole, creemos que demostraste a tu hermano tu amor y tu generosidad cuando dijiste: «Me alegro por Tony». Los mayores han observado que has dejado de decirle «eres bobo». También observan que sabe hacerse valer mejor, de manera que ya no tienes que preocuparte tanto de defenderle.

Zelda, usted controlaba lo que sucedía en la escuela para ofrecer a Tony el mejor de los ambientes. Ha dado usted pasos seguros para ayudarlo y se da cuenta de que ya no tiene que «apagar fuegos». Al contrario, ahora es Tony quien los evita. En vez de seguir los pasos del Problema, se ha alejado de su camino. Decía usted, Zelda, que ahora se puede «concentrar en mi trabajo porque él se concentra en el suyo».

¡Vaya cambio! Todos nos sentimos impresionados. Tony, aquellos de tu familia que mejor te conocen sabían que eras capaz de esto. Tu

*madre te quiere y tiene mucha fe en ti. Zelda, que también te quiere, estaba segura de que las cosas iban a cambiar si se «abordaban bien».*

*Denise y Zelda, sus decisiones compartidas y su común esfuerzo han contribuido a ese cambio. Han prestado un apoyo que no ha sido fácil. Han sido ustedes muy conscientes de que se enfrentaban al reto y a las preocupaciones de tener que educar a un chico afroamericano en esta sociedad injusta.*

*Tony, ahora te esfuerzas por ayudar a tu familia. Todos tenemos ganas de saber de tus progresos. Los tres quisiéramos reunirnos contigo y con tu familia para celebrar los logros que vayas consiguiendo y animarte a preservar tu libertad frente al Problema en el futuro.*

*Con nuestro respeto y nuestros mejores deseos,  
Jenny y los «padrinos», John y Dean*

Jenny mandó un borrador de la carta a John, para que diera su visto bueno. John escribió su propia carta a Jenny para que la remitiera a la familia:

*Querida Jenny:*

*Me siento eufórico por el triunfo de Tony sobre el Problema. Creo que su capacidad para observar las cualidades de su abuela, de su madre y de su hermana y para utilizarlas de modelo es digna de encomio.*

*Tengo gran interés por reunirme con Tony y su familia y preguntarle cómo fue capaz de darse cuenta de las intenciones del Problema y de que no se podía fiar de él. Además, quiero enterarme mejor de cómo pudo burlar al Problema. Me impresiona lo seguro que está de que el Problema no era amigo suyo y de que no hacía sino enturbiarle las relaciones con las personas que le quieren. Tengo muchas más preguntas que hacerle, sobre cómo supo atender a su familia y a sus amigos y darse cuenta de que merecen más confianza que el Problema.*

*Te agradezco que me informaras de los logros de Tony. Siempre pensé que era un gran chico. Estaba seguro de que era capaz de superar el problema, por lo que me siento muy satisfecho de haber formado parte del equipo. Sigo considerándome miembro de él para los futuros empeños de Tony.*

*Con mis mayores respetos y mis mejores deseos,  
John Prowell*

## SEGUIMIENTO

Han pasado más de veinte meses desde esas cartas y desde la última reunión. Denise, Zelda, Nicole y Tony se han mantenido en contacto, siempre con noticias que han alegrado a Jenny y a los padrinos. La última vez que Jenny y Denise hablaron por teléfono, para tratar la cuestión de incluir la historia en este libro, Denise le dijo que a Tony le iban las cosas muy bien en la escuela. Había recibido un informe positivo. Y no sólo esto, sino que el chico había aparecido en el cuadro de honor. Estaba encantada por cómo se comportaba en casa, y veía que ayudaba y que era un placer estar con él. De hecho, dijo, seguía asombrándola. Pero lo que más feliz la hacía era ver que Tony se sentía orgulloso de sí mismo.

## CAPÍTULO 15

### JASON: «AHORA ENCIENDO MI PROPIA LINTERNA»

La familia Bloom es de ascendencia judía. Los miembros de esta familia que se reunieron con Jenny fueron Jason, de once años; Kim, su madre; y Elliot, su padre. Tuvieron seis reuniones.

#### PRIMERA REUNIÓN

Elliot y Kim empezaron por contarle a Jenny el problema del insomnio y del miedo de Jason, un problema que le paralizaba, le impedía realizar las actividades típicas de un niño de once años y que había sido como una peste prácticamente toda su vida. Pero ahora se encontraban ya agotados, exhaustos por unas noches interminables de sueño interrumpido. Mientras hablaban, Jason se sonrojaba bajo su pelo negro, se movía inquieto en la silla y al final optó por esconderse debajo de los almohadones, contestando con un «No lo sé» a todas las preguntas de Jenny. Basándose en su experiencia con chicos tímidos de esa misma edad, Jenny se preguntaba en silencio si el «No lo sé» iba a ser la inmutable respuesta de Jason a lo largo de la sesión. Parecía que iba a plantearle un desafío.

Jenny, preocupada por la aparente vergüenza de Jason y por el riesgo de que los problemas determinaran el tipo de experiencia que el niño pudiera sacar de esa primera reunión, sugirió entrevistarle «al margen de los problemas». Preguntó a los padres por los intereses y las habilidades de su hijo, y averiguó que era un artista y malabarista de talento, radioaficionado y buen jugador de dominó. Al oír que hablaban de todo eso, Jason empezó a asomar entre los almohadones.

Al final, cuando la conversación volvió a los lamentables efectos de los problemas, Jason pudo exponer al menos su interés por librar-

se de los Miedos y poder dormir en paz. Sabedora de que Jason era un artista, Jenny le preguntó si le gustaría dibujar historietas para mostrar cuál era su relación con los Miedos. Se puso a hacerlo, y al final de la sesión había concluido varias viñetas.

## SEGUNDA REUNIÓN

Jason llegó con sus dibujos listos. En ellos mostraba cómo los Miedos llegaban por la noche y le obligaban a extremar la seguridad, haciendo que encendiera la luz, pusiera la radio y pidiera a sus padres que no dejaran de vigilar. Luego anunció por sorpresa que eso era lo que «pasaba antes». Confirmó las sospechas de Jenny de que se estaba alejando del Miedo.

Los padres de Jason dijeron que muchas noches durante las últimas semanas el niño había dormido de un tirón. En todo ese tiempo no había tenido más que un incidente con el Miedo. En un experimento arriesgado, había apagado la estridente radio y la luz intensa que solía emplear para protegerse. Satisfecha por saber de tal experimento y de todo lo que significaba, Jenny se sintió tentada de dar saltos de alegría y de emplear los mejores superlativos. Supo contenerse un poco y decidió recoger todos los detalles posibles acerca de cómo Jason había realizado estos cambios:

—¿Te sorprendiste de ti mismo, o sabías que siempre habías tenido esas cualidades?

—Creo que lo sabía —dijo Jason.

—Entonces, ¿quién domina a quién? ¿Crees que es el Miedo quien te domina, o que eres tú quien le domina a él?

—Le domino —sonrió.

Antes de seguir recabando más detalles de Jason, Jenny se dirigió a sus padres:

—¿Qué piensan ustedes dos al respecto?

Elliot respondió pensativamente:

—Creo que hemos empezado muy bien. Sólo hubo una noche en que pensó que no podía irse a dormir, de modo que pensé que íbamos a tener una más de esas noches de las que hablábamos. Pero dije: «Lo

que te pasa es que estás muy cansado», y se fue directo a la cama. Creo que el hecho de que no fuera a hacerle compañía y que le ayudara a librarse de esa necesidad de estar acompañado le ayuda mucho a adoptar una actitud que le permite irse a dormir cuando quiere y con mayor facilidad que antes.

Estas observaciones fueron muy reveladoras para Jenny.

—Con lo que ahora saben, ¿creen que el Miedo les engañaba para que, con su actitud vigilante, lo «alimentaran»? ¿Hay que pensar que si los Miedos exigen tanta vigilancia y protección es porque deben de asustar bastante?

Elliot asentía cómplice con la cabeza mientras Jenny proseguía:

—A veces el Miedo puede obligarte sutilmente a hacer cosas y no te das cuenta de que juega contigo. Cuando le dijo a Jason que estaba muy cansado, ¿cree que le ayudó a vencer el Miedo? ¿O fue al revés? Después de todo, los Miedos son muy astutos, ¿verdad?

—Sí, también esto me impresionó —convino Elliot—, porque después se fue a dormir enseguida, lo cual no es habitual. Generalmente sigue un ciclo. Cuando dice que no puede dormir, lo normal es que todo agrave la situación.

Kim respondió también a la pregunta de Jenny:

—Su determinación puede funcionar de varias formas. Cuando decide que no puede dormir, su determinación alimenta este convencimiento. Porque es una persona muy resuelta, sobre todo cuando decide que va a hacer algo.

Jenny sabía a qué se refería.

—Parece como si el curso que sigue su determinación fuera importante.

Y volviéndose a Jason, dijo:

—¿Por dónde va ahora?

—Pues, una de las cosas en que he cambiado un poco... se debe mucho a lo que decía mamá: el ensayo y error.

Jenny anotó: *Ensayo y error*, mientras decía:

—¿Ensayo y error es un principio importante?

Jason asintió.

—¿Y cómo lo has aplicado?

—Probé a apagar la luz y funcionó. Y luego probé a bajar el volumen de la radio, a bajarlo cada vez un poco más, hasta que al final la apagué.

—¿Y qué descubriste? ¿Estabas sentado al borde de la cama, por así decirlo... pensando... preguntándote qué pasaría cuando apagaras la radio... o ya te sentías bien?

—Pues, primero la apagué, luego me puse un poco así —empezó a moverse inquieto— y después seguía mirándola, con la mano preparada para encenderla enseguida.

—Es decir, que no apartabas la mano.

—Sí.

—Me tienes intrigada. ¿Qué pasó? ¿Conseguiste relajar la mano?

—Pues creo que no encendí la radio.

—¿De verdad? ¿Descubriste algo? ¿Te engañaba el miedo diciéndote: «Si apartas la mano de ahí, vendré a cogerte»?

—Después de eso me sentía más orgulloso de mí mismo.

—¿Te sentías más orgulloso de ti mismo! ¿Te parecía que te hacías un poco mayor?

—Sí —dijo Jason sonriendo.

—¿Qué te dice tu Orgullo de ti mismo que antes no supieras?

—Pues que no necesitaba tener la radio puesta.

—¿Puedo anotar lo que me dices? «Descubrí que ya no necesitaba la radio.» ¿Te sorprendió?

—Un poco. Sí y no.

—¿Sí y no? ¿Te lo tomaste con calma? ¿Qué te hacía pensar sobre ti mismo? ¿Pensabas: «Soy más valiente de lo que creía»? ¿Algo así?

En este punto Jason le reveló a Jenny que todo había empezado después de la primera reunión que habían tenido.

—Pues, no sé, me decía que soy capaz de hacer muchas cosas que me propongo, porque cuando regresaba a casa después de la última sesión anuncié que iba a probar a apagar la radio.

—¿Eso hiciste? ¿De verdad?

—Sí, eso hice —continuó Jason—. O sea, que lo hice... hubo un momento en que no estaba seguro, pero decidí seguir.

Jenny seguía escribiendo (*No seguro, pero decidió seguir*) y hablando:

—¿Qué es lo que te daba confianza cuando no te sentías seguro?

Jason pensó mucho su respuesta. Al final concluyó:

—Sencillamente, procuraba no pensar en el miedo. Digamos que intenté ignorarle.

Jenny decidió contarle a Jason algunas cosas en las que había pensado entre una sesión y otra.

—¿Sabes? Se me ocurrieron algunas ideas, por si tú no sabías qué hacer. Pensé en lo que se podría hacer para librarse de Miedos de ese tipo, e iba a sugerir algunas ideas, pero me temo que ya lo has averiguado.

—¡Y mucho! —dijo Kim riéndose.

Pero Jason no quería que nadie exagerara.

—No del todo todavía —dijo—. Es posible que necesite volver alguna vez...

—Sí —le confió Jenny con un guiño—. No tienes que hacerlo todo de una vez. Puedes ir más despacio. No quiero que corras demasiado.

La sonrisa de Jason le iluminaba toda la cara.

—Tómate tiempo y hazlo bien —añadió Jenny.

### TERCERA REUNIÓN

Cuando Jason y sus padres se reunieron con Jenny por tercera vez habían realizado importantes descubrimientos sobre cómo los Miedos les incitaban a vigilarles:

—Recuerdo —dijo Elliot— que seguíamos el siguiente ritual: Jason decía: «¿Pasaréis a verme?». Era el lenguaje que empleábamos. Por ejemplo: «Pasad a verme dentro de veinte minutos» era algo categórico. Jason esperaba que así lo hiciéramos, e insistía en ello. Me sentía como si estuviera atrapado en el lenguaje. Si decía: «¿Volveréis a casa si estáis cerca?», creo que esperaba que estuviéramos cerca, pero no era ese mismo lenguaje coactivo que solía emplear.

Intervino Jason, siguiendo lo que decía su padre:

—Bueno, era muy previsible, porque sabíais que primero era cada diez minutos, luego cada quince, después cada veinte, después treinta...

—¡Ah, sí! —saltó Elliot—. ¡Perdón!

Suspiró fuerte, sin dejar de sonreír.

—Lo intentamos, pero creo que nunca conseguimos superar los treinta minutos.

Ahora intervino Kim:

—El hecho de ir a verle en cierto modo favorecía la desconfianza.

Decía Jason: «Venid dentro de treinta minutos», y a los veintinueve y treinta segundos ¡bum!: «¿Dónde estáis?», y se generaba una alarma y todos nos enfadábamos. Él se disgustaba porque no acudíamos a la hora exacta, puntuales. Nosotros nos enfadábamos porque pensábamos que era una tontería.

—Si se enfadaba, no podía dormir —terminó Elliot—. Era algo realmente malo. Una progresiva situación de alarma.

Kim comparó esa situación anterior con la actual.

—Últimamente, cuando íbamos a verle de vez en cuando, encontrábamos que se había quedado dormido, y le despertábamos.

—¡Arriba! —exclamó Jason entre las risas de todos—. Supongo que ahora ya lo puedo admitir —añadió.

—Muchas veces esperabas despierto a que fuéramos a verte —le recordó Kim—. Ahora ya no miras el reloj. No esperas que acudamos a una hora determinada.

A Jenny le interesaba la idea del lenguaje que les tenía atrapados.

—Así que ahora parece que la situación no es tan tensa, como ocurría con ese lenguaje que les tenía atrapados. El que ahora emplean tiene algo distinto de verdad. ¿Es un lenguaje más relajado o más cordial? Cuando Jason decía: «Venid a verme dentro de veinte minutos», ¿le engañaban los Miedos y le hacían creer que si no se cumplía exactamente el horario iba a ocurrir algo terrible?

Jason comprendió perfectamente.

—Así ocurrió muchas veces, pero después sencillamente se convirtió en una costumbre.

—Me entusiasma de verdad que hayas descubierto un lenguaje nuevo —exclamó Jenny—. Me parece muy apasionante. ¿Fuiste tú quien lo decidiste o fueron tus padres quienes te hablaron de ello?

—No, lo decidí yo —respondió Jason satisfecho.

—¿Y cómo lo hiciste? ¿Cómo encontraste ese tipo de lenguaje más liberador al que pudieras recurrir? ¿Fue algo casual, unas palabras que aparecieron sin más, o pensaste: «No me gusta cómo digo las cosas»?

—Pues, fueron las palabras, que iban saliendo.

—¿Crees que tenían otro sentido, un sentido de seguridad?

—Sí.

—¿Era un lenguaje tranquilo, más relajado, más informal; por ejemplo: «Oye, si pasas por ahí, echa un vistazo»?

—Sí, algo así.

—¿Y qué te decía de ti mismo ese lenguaje?

—Pues que ya no tenía miedo.

Jenny escribió: *Que ya no tenía miedo*, y dijo:

—¿Les puedo preguntar a tus padres qué les decía a ellos?

—Claro que sí.

Jenny se dirigió a los padres de Jason.

—¿Qué les decía de su hijo? ¿Qué les decía ese lenguaje nuevo, más relajado o informal?

Elliot respondió en primer lugar.

—Bien. Pues decía de verdad que Jason había entendido lo que le decíamos y que se esforzaba mucho por cambiar su forma de comportarse. Trataba de hablar más tranquilo, de forma más informal, como si sólo insinuara lo que quería. No creo que aún se limite a sugerirnos que vayamos a verle por las noches, pero es como si nos dijera que vayamos cuando podamos... o sea, que me sentí muy impresionado.

Jenny se dio cuenta de que la distancia entre el «venid cuando podáis» y el «dentro de treinta minutos exactos» era mayor de lo que se decía.

—¿Esto les da mayor libertad; no se encuentran tan atados, ni tienen que ir de un sobresalto a otro?

Elliot dijo enseguida que así era.

—Imagino —pensó Jenny— que se sentirán orgullosos de que Jason parezca mayor de lo que es.

—¡Desde luego! ¡Claro que sí! —intervino Elliot.

Jenny se dirigió a Jason.

—Esto significa que tus padres también puede disponer de su propio espacio. Me imagino que en una familia así habrá un ambiente más relajado.

Jason estaba de acuerdo en que ya existía ese ambiente.

El niño no sólo estaba creando un nuevo lenguaje con su familia, sino que también dibujaba historietas. Cuando mostró las que estaba haciendo, a Jenny se le ocurrió una idea.

—¿Sabes una cosa? Me gusta mucho eso que estás haciendo. Me gustaría saber si eres capaz de continuar. Parece que es el principio de una historia. ¿Le podrías añadir más texto sobre algunas otras cosas que el Miedo te obligaba a hacer? ¿Podrías añadir otra hoja que represente cuánto te has apartado del Miedo?

Jason parecía interesado, así que Jenny continuó.

—¿Sabes? Si el Miedo quiere aprovecharse de ti pero tú, al contrario, te aprovechas de él, ¿sabrías hacer una historieta que represente cómo te aprovechas del Miedo? Porque seguramente te ha hecho sentir mucha vergüenza, y ahora tienes la oportunidad de tomarte la revancha y avergon...

—¡Avergonzar al Miedo! —interrumpió Jason.

—Te puedes vengar, ¿no te parece? ¿Te atrae la idea o no es más que una idea que se me ha ocurrido a mí? —preguntó Jenny.

Evidentemente, a Jason le entusiasmó la idea de vengarse.

—Te diré algo que he observado —le confió Jenny en tono de complicidad—. Al Miedo no le gusta divertirse. ¿Te has dado cuenta?

—Un poco, sí.

—Al Miedo no le gusta ir por ahí riéndose, divirtiéndose y tranquilo. ¿Te has fijado? Le cuesta mucho seguir siendo lo que es en un ambiente relajado. Por esto me alegra oír hablar de ese clima más informal, tranquilo y de seguridad, en el que todos los de la familia se ríen juntos. Creo que son verdaderos indicios de que nos estamos alejando mucho del Miedo, ¿no crees?

—Sí —intervino Kim—. Algunas de esas noches que hemos estado juntos no han sido divertidas... nos lo pasábamos mejor durante el día.

—Bien —insistió Jenny— convendría hacer de la noche un espacio más agradable y divertido, ¿no? No tiene por qué asustar. Esto es lo que piensa el Miedo. Pero nosotros tenemos nuestras propias ideas.

#### CUARTA REUNIÓN

Cuando Jason llegó con Kim a la cuarta reunión tenía que informar de algo. Había ido de excursión dos días con los de su clase y había «dormido estupendamente».

—Nunca me había divertido tanto —dijo.

Contó que una vez había intentado dormir fuera de casa, y fue tal el desastre, que siempre tuvo miedo de probar de nuevo. Aquella mañana, al partir, todos se sentían inquietos, pero se impusieron al miedo. Fue algo especialmente importante porque, en opinión de Jason, la incapacidad de dormir fuera de casa había sido una de las limitaciones

más agobiantes que le imponía el Miedo. Al oír todo lo ocurrido, Jenny estuvo a punto de estallar de alegría, pero Jason prosiguió con sus explicaciones. Añadió que la noche en que estuvo fuera tuvo un ataque de asma, pero lo había controlado y ni siquiera se lo había contado a sus padres. Sorprendida por tanta valentía, Jenny preguntó cómo se las había arreglado para controlar ese ataque solo:

—La ahogué —dijo con aplomo.

—Nunca había oído que la gente ahogara el asma. Realmente es una forma original de decirlo. Ahogaste el asma, en vez de permitir que fuera ella quien te ahogara.

—Eso es —sonrió Jason— y no sólo eso. Desde entonces, siempre hago lo mismo, me acuesto a las ocho y media y me levanto a las siete... Duermo perfectamente y no me despierto.

Jenny estaba realmente asombrada.

—¿Sientes que posees un poder cada vez mayor, o no haces sino exigir el que te pertenece?

Jason asintió con la cabeza, con el rostro iluminado por el entusiasmo. Jenny adivinó que confirmaba ambas posibilidades. Se dirigió a Kim.

—¿Usted también ve que aumenta el poder de Jason o lo que hace su hijo es exigir el poder que le pertenece?

Jason interrumpió emocionado la respuesta de Kim, para revelar una habilidad especial que hasta ese momento sólo él conocía:

—He estado haciendo algo que mi mamá no sabe —anunció en voz baja.

—¿Quieres que lo sepa? —preguntó su madre.

Jason estaba dispuesto a revelar el secreto.

—Sí, hace mucho tiempo que intento fortalecer mi Chi interior.

—¿Y qué has hecho para fortalecer tu Chi? —preguntó Kim con curiosidad.

—Meditar —Jason no podía evitar una risita—. Meditar y ejercicios.

Se rió un poco más y luego se detuvo, pensativo.

—He estado practicando despacio... hago Tai Chi.

—¿De verdad? —preguntó Jenny intercambiando con Kim miradas de asombro—. ¿Lo has hecho tú solo? ¿Cuándo has empleado tu

Chi para fortalecerte últimamente? ¿Tiene algo que ver con lo que has conseguido?

—Ha sido gracias a la meditación —confirmó Jason—. Ha hecho que me sienta más seguro, me tranquiliza cuando tengo miedo. Eso es lo que hago por la noche. Medito, porque me tranquiliza.

Jenny sentía curiosidad por saber cómo funcionaba exactamente esa habilidad de Jason y cuál era la historia de la misma.

—¿Cómo conseguiste esos conocimientos y cómo los has desarrollado?

Jason reveló que los «había aprendido de papá». Resultó que fueron unas enseñanzas muy útiles y que Jason había estado desarrollando él solo su «energía mental». Kim y Jenny se sentían intrigadas.

—¿Sabrías explicárnoslo un poco más? —preguntó Jenny—. Parece algo único o especial que alguien de tu edad haga una cosa así y la practique sin ir a clase.

—Bueno, tengo dos formas de hacerlo —explicó Jason con detalle—. Una de ellas es... tomo lo que imagino y pienso en algo perfecto, por ejemplo en una playa en la que se deslizan las olas.

Todos estaban sentados en silencio y manteniendo la respiración.

—La otra forma es... pienso en una palabra que tenga dos sílabas y corta, como «Sony». Luego, al inspirar, dices «So»; y cuando espiras, dices «ny»; así: «So... ny».

Resultaba tan relajante oír esas cosas que Jenny no pudo evitar intervenir:

—So... ny —suspiró—. ¿Esto te tranquiliza el espíritu? ¿A qué hora del día o de la noche lo haces? ¿Antes de acostarte o cuando te despiertas?

—Sí, muchas veces antes de irme a dormir.

—Me gustaría saber cómo cambiaste tanto respecto al Miedo y al Insomnio y conseguiste librarte tan bien de ellos. Me pregunto si son ideas o costumbres que has estado practicando últimamente o si son algo que se ha ido afianzando.

—Bueno, hace dos años yo era un poco más violento. Lo más normal era que fuera por ahí dando puñetazos y patadas. Pero ahora, sólo lo hago cuando estoy en mi habitación, y sólo para empezar a entrenar, o algo así, me imagino.

—¿Está Jason domando sus problemas o destruyéndolos? —pre-

guntó Jenny a Kim, para que se eligiera entre ambas metáforas. Jason levantó el puño y afirmó:

—Soy fuerte, pero me controlo.

Jenny pensó en la primera reunión, cuando Jason estaba dominado por los «No lo sé».

—¿Le ocurre a usted también que no deja de sorprenderle? —preguntó Jenny a Kim—. ¿Sabía que se lo estaba tomando tan en serio?

—No, no lo sabía. Es una caja de sorpresas.

Jason hizo su propia observación:

—En la mayoría de las reuniones, mamá descubre algo sobre mí.

#### QUINTA REUNIÓN

Cuando Jason entró con su madre, Jenny observó que estaba inquieto.

—¿Qué es lo que te interesa ahora? —preguntó Jenny—. Presiento que te traes algo entre manos.

En una sesión anterior se le había sugerido a Jason que hiciera dos composiciones en la bandeja de arena, y esto es lo que deseaba hacer ahora. Con ellas mostraría «cómo me conquistaba el Miedo y luego cómo todo cambió». Jenny se percató de que el niño, para transmitir sus ideas creativas, empleaba un lenguaje de personas mayores que había escuchado en sesiones anteriores.

Jason realizó la primera composición muy deprisa y con mucha concentración (Figura 15.1), mientras Jenny y Kim conversaban. Luego se dirigió a ellas y anunció:

—¡Listo! Todo es simbólico, o sea que no os extrañéis —advirtió a Jenny y Kim mientras contemplaban la bandeja de arena llena de figuras.

—Bueno, ¿nos lo vas a explicar? —preguntó su madre.

Jason señaló la figura de Yoda, el personaje de la *Guerra de las Galaxias*.

—Mira, éste soy yo. No te extrañes. No es así como soy en los sueños —exclamó, riéndose avergonzado.

A su madre le asombraba una coincidencia.

—¿Puedo decir algo? ¿Cómo te llamábamos cuando eras peque-

ño? Cuando todavía no hablabas te llamábamos Obi One Kenobi, y lo que realmente queríamos decir era Yoda.

—¡Bromea! —exclamó Jenny.

—No. Le solíamos llamar Obi One.

—Está bien —cortó Jason, que quería seguir con su explicación—. Voy corriendo por el túnel. Intento escapar. Corro entre los tigres, que no pueden seguirme por el interior del túnel, pero yo entro y me encuentro con estos tipos (unos luchadores) que me atacan. Me voy corriendo y me quedo dentro del túnel... y me quedo en el túnel y enciendo una linterna, y salgo y todo está bien —se detuvo—. O sea, que así es cómo el Miedo me dejó.

Jenny y la madre de Jason prestaban mucha atención.

—¿Con todos estos samuráis atacando en el túnel? —preguntó la madre de Jason.

—Ya he dicho que es simbólico —insistió Jason.

—Comprendo —le tranquilizó Kim.

Jason se relajó un poco.

—¿Era como si estuvieras huyendo? —preguntó Jenny.

—Sí —dijo Jason—, por eso trataba de evitarlo, pero el Miedo no dejaba de volver.

—¿Y qué ocurrió después?

—Bien. Me perseguían los tigres, que me asustaban, y para tratar de evitarlo pensaba en otra cosa. Luego se me ocurrían otras ideas que me daban Miedo, e intentaba escapar de ellas, y se me ocurrían otras que me daban más Miedo. Entonces, cuando estaba en el túnel, llamé a mamá y a papá y encendí la luz, y todo desapareció.

La madre de Jason comprendió lo que éste quería decir. Le sonrió con cariño.

—Parece que ahora ya eres capaz de encender tu propia linterna, porque no nos llamas en medio de la noche para que la encendamos.

—¿Qué observación más bonita! —dijo Jenny, al ver también ella la luz (por decirlo de alguna manera)—. Debo admitir que yo intentaba decir también algo parecido.

Siguiendo la idea de Kim, le preguntó a Jason:

—Antes dependías más de tus padres para encender la linterna... ¿eres capaz ahora de encenderla tú solo y al mismo tiempo contar con su ayuda?



FIGURA 15.1 Yoda, acosado por los Miedos, asoma por el extremo del túnel

—Ahora enciendo mi linterna. ¡Sí! ¡Eso es! —exclamó Jason radiante.

—Parece que esto cambia mucho las cosas. ¿Es que ahora son los Miedos los que huyen, en vez de acosarte? ¿Es como cuando enciendes la luz, que desaparecen las sombras?

—Antes me ocurrían todas estas cosas —dijo Jason, extendiendo las manos sobre toda la bandeja de arena—. Llegaban los Miedos y se imponían.

—¿Te empujaban hacia el túnel? —Jenny le preguntó, volviendo a la historia de la bandeja.

—Sí, estaba atrapado, y como estaba atrapado no dejaba de pensar en los Miedos y me quedaba en el túnel. Luego, lo que hice fue levantarme y pensar, esperando a veces que llegara mi mamá, o si no iba yo a buscarles.

De repente, Jenny, en su imaginación, entró en el túnel de Jason, sintiendo como si le llegaran los recuerdos de cuando se encontraba sola en su habitación por las noches. Se dio cuenta de que Jason, una vez que les había permitido entrar en su mundo de Miedos, se sentía ya seguro. Se preguntaba si el niño, con la competencia que había desarrollado para ocuparse del miedo, se había situado en una posición de ventaja respecto a éste y podía configurar de nuevo la relación que con él mantenía.

—Ahora comprendo lo que ocurría en tu habitación —dijo Jenny pensativa—. Tu historia me lo ha hecho entender y comprendo también la transformación que se produjo cuando empezaste a encender solo tu linterna.

#### SEXTA REUNIÓN

Cuando Jason acudió con su madre a la última reunión, a la que Elliot no pudo asistir, tuvo la satisfacción de poder decir que había conseguido quedarse a dormir en casa de su primo. Como realmente se estaba afianzando en su convencimiento de ser una persona que dormía bien y que dominaba a los Miedos, Jenny y Jason decidieron completar su aportación al *Manual de los Miedos* (Figura 15.2). Compu-so un poema ilustrado y aceptó tímidamente que se le preguntara por sus conocimientos. En la entrevista se habló una y otra vez de la relación que tuvo con el Miedo y de la que ahora tenía.

Jason, now 11 years old, used to have fears at night which annoyed him most. Fears used to make night an unfriendly place. Jason has reclaimed the night these days. Here is a poem that showed his feelings about night: Night is a

Swamp  
 Night is a mysterious Swamp, dark and gloomy  
 A crocodile silently stalking across the ocean floor.  
 As night falls, a shrieking sound is heard.  
 The wind is rolling across the Swamp  
 Suddenly the crocodile gets tired  
 And drifts into a deep, deep sleep.



FIGURA 15.2 La noche es una ciénaga

(«Jason», que ahora tiene once años, antes tenía miedo por las noches, lo cual le molestaba muchísimo. El Miedo hacía que la noche fuera desagradable.

Últimamente, Jason ha recuperado la noche.  
 Este poema muestra lo que sentía sobre la noche:

La noche es una ciénaga.

La noche es una ciénaga oscura y lúgubre.  
 Un cocodrilo acecha en silencio bajo las aguas.  
 Cuando cae la noche, se oye un ruido estridente.

El viento recorre la ciénaga.  
 De repente, el cocodrilo se siente cansado.  
 Y cae en un profundo sueño, profundo).

—¿Qué has aprendido sobre ti mismo en este proceso? —empezó Jenny.

—He descubierto que... veamos... que puedo hacer más de lo que creía, y que el Miedo me dominaba.

—¿Y ahora, qué es lo que pasa?

—Ahora soy yo el que domina al Miedo.

—¿Te dominas también mejor a ti mismo? ¿Tu imaginación, por ejemplo? ¿El Miedo te dominaba la imaginación? ¿Tienes más imaginación para tus cosas, y menos para el Miedo?

—Ya no imagino tantas cosas de Miedo.

—¿Y esto qué te permitirá hacer en el futuro? ¿Algo que nunca hubieras imaginado?

—Puedo pensar en más cosas, en cosas de miedo, por ejemplo, sin que me asusten.

Una vez finalizada la entrevista, y para despedir al Problema, Jason hizo su segunda composición en la bandeja de arena (Figura 15.3). Mientras la contemplaba junto con Kim y Jenny, empezó a señalar con el dedo y a explicarla.

—¡Bueno! En mi imaginación los tigres ya no eran tan grandes... iban perdiendo terreno, hasta que se quedaron en esta parte. Luego ganaron más terreno. Me sentía mejor, así que utilicé la imaginación y lo cambié todo. Me hice con un ejército para luchar con todos ellos, hasta que no les quedó más que el túnel.

Jenny se dio cuenta de que se habían vuelto las tornas.

—¿Les obligaste a entrar en el túnel? —preguntó.

—Sí, o sea, que todos se pelean por entrar en el túnel y todos se repliegan hacia él —respondió Jason.

—Pero no parece que sean tan peligrosos —observó Kim.

—Sí —convino Jason—, es decir, todos retroceden y se meten en el túnel. Antes me perseguían y me obligaban a entrar en el túnel, pero empleé mi imaginación. Conseguí un ejército y ahora están todos atrapados en el túnel.

Al contemplar la bandeja, Kim observó que había reaparecido Yoda.

—¡Va en un carro! —exclamó al verle.

—¡Sí! ¡Soy yo! —dijo Jason entusiasmado.

—¿Qué hace... qué pretende? —preguntó Jenny.

—Sólo vigila los tigres y sonrío —dijo Jason.

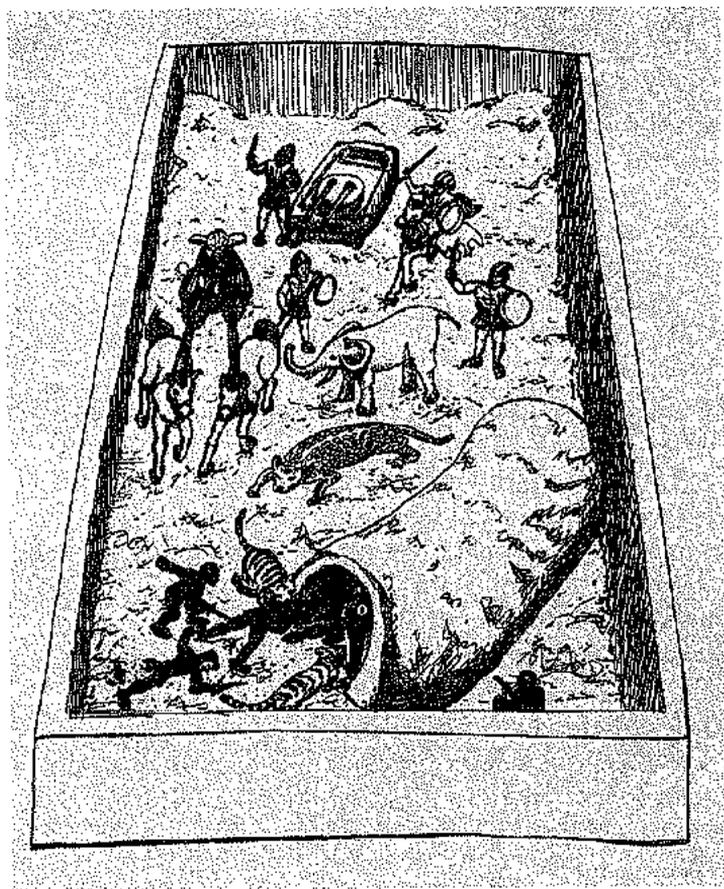


FIGURA 15.3 Yoda y su ejército obligan a los Miedos a entrar en el túnel

Esto le hizo sonreír también a Jenny.

—Si sonríe, ¿significa que ahora, con su imaginación, se divierte más?

—Sí —aceptó Jason enseguida.

—¿Consiguió que fuera algo divertido? —preguntó Jenny—. Es realmente impresionante.

Mientras Jason seguía respondiendo a preguntas referentes a diversos detalles de lo que había representado en la bandeja de arena, Jenny empezó a pensar en el uso que el niño había hecho de la metá-

fora de la batalla. Decidió averiguar más cosas sobre el tipo de relación que deseaba tener con sus Miedos.

—¿Se trata de la batalla final o es una batalla que sigue aún? ¿Es más divertido seguir luchando? ¿Tener la sensación de estar jugando con los Miedos y sus compinches?

Jason sonrió.

—Bueno, ahora están atrapados en el túnel, pero a veces asoman un poco la cabeza y mi ejército les mete dentro de nuevo.

Jenny imaginaba que en realidad a Jason le divertía jugar al gato y al ratón. Más que una simple victoria, parecía que lo que buscaba era un equilibrio de poder.

Jason decidió a su manera la relación de futuro que iba a tener con sus miedos:

—Tal vez, cuando sea mayor y esté acostumbrado de verdad a dominar el Miedo, vuele en ala delta.

A Jenny le sorprendió una vez más la visión de futuro del niño.

—¡Caramba! ¡Eres muy ambicioso!

También Kim estaba sorprendida.

—No sabía eso del ala delta. Me he enterado de muchas cosas aquí.

Jason se reservaba aún otra sorpresa.

—¿No sabías que quería hacer paracaidismo? Se lo dije a papá. Cuando tenga veintiún años, voy a estudiar paracaidismo.

La idea de su hijo estudiando paracaidismo, más que asustarle, divirtió a Kim.

—Por mí no hay inconveniente, Jason —dijo riéndose.

## CAPÍTULO 16

SOPHIA: «NO TE HARÉ UN SITIO EN MI CORAZÓN,  
SINO QUE TE LO HARÉ EN MI PIEL»

La familia Bielski es *Pakeha* (neozelandeses de raza blanca) y de ascendencia polaca e inglesa. Sophia tenía trece años cuando se reunió una sola vez con David Epston, una sesión a la que acudió acompañada de su madre, June; su padre, Walter; y su hermana Jennifer, de diez años.

Lo que sigue es una entrevista muy detallada que David les hizo a Sophia y a su familia. Ilustra el arduo trabajo que puede suponer explicar la compleja relación que existe entre una persona y su problema. Sophia padecía un eccema grave. A veces, problemas como los del eccema, el asma o el dolor crónico no se pueden eliminar, pero se puede prevenir que dominen la conciencia de la persona. Este tipo de problema constituye una realidad fisiológica absorbente. Sin embargo, David descubre que Sophia posee ciertas habilidades que se pueden utilizar para fomentar una relación de mayor dominio con el eccema. Se tiene en cuenta la relación entre el cuerpo y la mente cuando David intenta exteriorizar «el Picor», algo que Sophia controla, y desarrollar el poder mental de la niña en relación con él. En la entrevista, David invita a Sophia a dialogar con el Picor y a negociar una nueva relación, en la que Sophia determina que puede conseguir cierto control y alivio de los efectos implacables de la dolencia.

La madre de Sophia había pedido cita urgente porque las cosas habían llegado a un extremo crítico. Sophia siempre había tenido el eccema, pero se había podido dominar con medicamentos tradicionales. Sin embargo, hacía cuatro meses, una compañera de clase se había burlado de ella en clase de educación física al verle la piel irritada que le asomaba por debajo de los pantalones de deporte. Desde entonces, el eccema estaba descontrolado.

Sophia estuvo hospitalizada un mes y la situación médica se solucionó. Pero la niña «se descompuso» casi inmediatamente al regresar a la escuela. No conseguía dormir más de una hora o dos por la noche y se sentía demasiado fatigada para ir al colegio, por mucho que quisiera hacerlo.

Sus padres tenían que permanecer despiertos toda la noche para cogerle las manos y evitar que se dañara aún más la piel. Quisieron hospitalizarla de nuevo, pero los médicos reconocían que la medicación que recibía alcanzaba casi los niveles de toxicidad y que, tarde o temprano, Sophia tendría que volver a la escuela. Les insinuaron que fueran a ver a David, que desde hacía mucho tiempo estaba en relación con el Hospital Infantil de Auckland.

#### LA REUNIÓN

Una vez iniciada la entrevista con Sophia y su familia, David se dio cuenta de que la niña estaba abordando ahí mismo su problema. Le dijo a David que tenía «un pequeño picor en ambas manos». David observó inmediatamente que la niña no se sentaba sobre las manos, de modo que debía de estar empleando la mente para evitar la picazón. Le preguntó cómo la evitaba en presencia de todos ellos:

—¿Acierto al pensar que posees fuerza de voluntad? —preguntó y, como respuesta a la afirmación de Sophia, prosiguió— ¿Qué es lo que tiene de bueno tu mente o tu voluntad?

—Soy decidida. Cuando empiezo algo me gusta terminarlo, luchar por terminarlo.

David preguntó si toda su familia opinaba lo mismo. Todos convinieron en que Sophia era «decidida». David preguntó a la hermana menor de Sophia si, en su opinión, esa determinación de Sophia era buena... porque, al fin y al cabo, podía resultar algo desagradable. No era eso lo que pensaba la hermana menor de Sophia. Creía que se trataba de una determinación auténtica y valiosa.

David pensó enseguida que Sophia era una hermana y una hija a la que su familia quería y preguntó si ahí estaba la razón de su carácter de-

cido. Comentó que Sophia debía de necesitar mucha determinación, porque tendría que luchar contra un problema a la vez persistente e intermitente, unas cualidades que, como le dijo, «minan las esperanzas del niño; uno cree que ya ha vencido, cuando el problema reaparece».

#### DESCUBRIR CÓMO ACTÚAN LOS PROBLEMAS

Utilizando sus conocimientos sobre este aspecto especialmente opresivo del problema, David preguntó:

—Supongamos que por un momento no te pica, ¿podrías predecir cuándo se agudizarían los picores de nuevo?

Sophia podía hacer tal predicción, era capaz de predecir que se repetirían en el espacio de media hora. De esta forma detallaba las horas del día. Luego su madre le preguntó por la noche. Sophia contestó que la «hora del Picor» de la noche solía ser entre las 9 de la noche y la 1 de la madrugada.

David observó:

—¡Qué desagradable es que se repita tanto durante la noche!

Se dirigió de nuevo a Sophia.

—Si decidieras dormir (lo cual puede parecer extraño, porque dormir no es algo que uno normalmente decida, sino que sencillamente permite que ocurra), ¿crees que si durmieras desde las 9 hasta la 1 de la madrugada le darías la vuelta al Picor y lograrías zafarte de él?

—Seguiría ahí, pero menos virulento —contestó Sophia.

David preguntó al resto de la familia si habían observado la «virulencia» del Picor, y todos convinieron en que los Picores de la noche eran de verdad los más virulentos. David insistió:

—Entonces, ¿si pudieras dormir de 9 a 1 de la madrugada, te librarías de esa ferocidad?

Sophia pensaba que sí podría hacerlo. David seguía reuniendo información importante sobre el Picor y sobre Sophia. En primer lugar le interesaba saber qué «alimentaba» al Picor. Descubrió que la ansiedad era «pro Picor». Luego averiguó que, aunque el Picor disminuía después de la 1 de la madrugada, seguía siendo peor que durante el día. Formuló la siguiente hipótesis:

—¿Es que durante el día estás tan ocupada en tus diversiones y en tus estudios que la mente se encuentra normalmente en otro lugar? ¿Y es que cuando te vas a dormir piensas en ello, es la hora en que dejas de esquivarle y es cuando te engaña y se apodera de ti?

Sophia estaba de acuerdo en que así era, con la salvedad de que el Picor también podía apoderarse de ella durante el día.

David observaba de nuevo que la niña no se rascaba mientras estaban hablando. Averiguó por Sophia más cosas sobre su capacidad de «centrarse en el problema» para evitar el Picor cuando aparecía. Sophia confirmó que podía conseguir que disminuyera un Picor leve, aunque no desapareciera del todo.

—¿Cómo crees que lo haces? —preguntó David.

Parece que, equivocadamente, lo que Sophia entendió fue: «¿Cómo sabes que realmente lo consigues?», en vez de: «¿Qué haces para conseguir tal hazaña?». La niña repitió:

—¿Cómo sé que lo consigo? Porque cuando lo hago me pica poco, el Picor empieza a remitir.

Luego añadió:

—Pero si empiezo a pensar de nuevo en el Picor, vuelve a picarme.

David intervino:

—¡Oh! Entonces tienes una fuerte capacidad mental.

Esto llevó a Sophia a pensar en cómo conseguía que disminuyeran los picores.

—Bueno. Tengo que seguir pensando que no me pica.

David preguntó:

—Es decir: en cierto modo engañas a la mente haciendo que el cerebro te escuche a ti en vez de escuchar a tu cuerpo. ¿Separas tu cuerpo de tu mente?

Sophia dijo que sí. David se afanaba en elaborar una idea sobre la capacidad especial de Sophia para utilizar sus poderes mentales. Intentó definir esa capacidad comparándola con las capacidades de otros niños. David le habló a Sophia de las historias de otros dos niños que conocía y que poseían unas capacidades parecidas.

Le leyó la siguiente carta de la madre de Michael, un niño de once años, en que describía la relación de éste con un grave trastorno de la piel congénito.

*Querido David:*

*A Michael le costó bastante reconocer que poseía unas capacidades especiales, pero pocos meses después de recibir su carta se acordó de lo siguiente:*

*Cuando Michael tenía dos años, le enseñé a respirar hondo para relajarse, y sabía entonces que cuando uno está relajado siente menos dolor que cuando está tenso.*

*También me di cuenta de que el niño era capaz de mucho más, porque cuando alguna herida le dolía tanto que no podía soportarlo, se iba corriendo hacia su alfombra de piel de borrego y se ponía a dormir, con la sangre manándole de la herida. Cuando era pequeño, tenía una madurez superior a lo que cabía esperar por su edad. Lo observaba en su permanente situación de tener que soportar el dolor, especialmente cuando estaba en edad preescolar.*

*Ahora he observado que cuando mejor juega suele ser cuando más le duele, como si el hecho de desentenderse del dolor de los pies le hiciera concentrarse con decisión en otras cosas.*

*Espero que esto le sirva de alguna ayuda.*

*Saludos,*

*la madre de Michael*

Había también una carta de Michael:

*Querido David:*

*Gracias por escribirme. Siento no haberme puesto en contacto contigo antes. Me es difícil contestar tus preguntas porque no soy consciente de que poseo una capacidad especial para controlar el dolor.*

*Las respuestas a tus preguntas:*

- 1. Sobre todo sé cómo hacer que el dolor se limite a los pies, pero también puedo dormir aunque me duela la cabeza.*
- 2. Si el dolor es muy intenso, miro a mi alrededor y trato de concentrarme en otra cosa. Cuando abro las ampollas y sé que me va a doler, intento respirar hondo, despacio y conseguir que los pies se relajen y se ablanden. Sigo respirando hondo mientras miro la tele.*

3. *Sí, cuando ahora lo pienso, creo que mamá me ha enseñado cosas buenas sobre cómo controlar el dolor.*
4. *Sé que habría tenido muchísimo más dolor si no hubiera contado con mi táctica para aliviarlo.*
5. *Dejo de sentir nada desde la rodilla hacia abajo cuando me concentro en otras cosas, sobre todo cuando hago algún deporte. En los tiempos muertos, cuando el equipo no me necesita, cojeo; pero cuando juego no siento nada. Cuando siento la piel muy sensible o me encuentro mal, o cuando me duele la cabeza, puedo evitar esos sentimientos si cierro los ojos, me tranquilizo y me voy a dormir. Si quisiera, pensando que me duelen los pies conseguiría que así fuera.*

*Tuve problemas para contestar tu carta, porque hasta ahora no tenía ni idea de que controlaba el dolor.*

*Saludos,  
Michael*

A Sophia le resultaba familiar la experiencia de alivio del dolor de Michael. David le pidió que pusiera nombre a esa capacidad suya. La llamó capacidad para «distraerme». Luego David intentó averiguar los detalles de su funcionamiento.

—¿Adónde va tu cuerpo y dónde está tu mente? ¿Crees que ha sido el Picor el que se aleja, o eres tú quien se aparta de él?

Era una distinción importante porque abría dos posibilidades: la de la eliminación del Picor y la de su tratamiento. David averiguó que Sophia pensaba que alejaba la mente del Picor y que para ello la colocaba en una «línea de pensamiento» que la conducía lejos de él. A veces no se puede eliminar el dolor, pero se puede prevenir con el control de la conciencia de la persona.

David estaba impresionado por esa capacidad y decidió insistir en el control de la situación que ejercía Sophia, contemplándolo a la vez en dos sentidos: el control con el que mejoraba el Picor y el control con el que empeoraba.

—Supongamos que quieres ser mezquina contigo misma, ¿serías capaz de hacer reaparecer el Picor y que fuera peor aún?

Sophia dijo que sí. David preguntó:

—¿Cómo lo harías?

Comprobó que Sophia seguía esa línea de indagación.

—¿Te importa que hable de este modo? No quisiera parecer violento.

A Sophia le parecía bien. Le mostró a David que podía rascarse una vez y hacer que el Picor apareciera de nuevo. David señaló:

—¿El hecho de rascarte una vez hace que te reencuentres con el Picor? ¿Piensas en algo concreto que te represente a los picores?

—«Es de color rojo» —contestó Sophia.

David descubrió que el poder que tenía el Picor de hacerse más fuerte con un simple pensamiento enojaba y frustraba a Sophia. David le pidió que le dijera qué prefería:

—Sí, por casualidad, te enfadaras con tu Picor y salvaras así tu piel, en vez de enfadarte con tu piel y favorecer el Picor, ¿qué crees que sería mejor?

Sophia le miró burlonamente. David puso palabras a su protesta contra el dolor que el Picor causaba a Sophia y a su familia.

—No hay derecho. No creo que sea justo, ni en tu caso ni en el de nadie, pero mucho menos para todos vosotros.

Sophia comprendió y estaba de acuerdo en que era preferible enfadarse con el Picor. David continuó.

—Supongamos que frustraras a tu Picor porque te niegas a rascarte, ¿te sentirías satisfecha y considerarías que te has vengado?

Sophia pensó detenidamente en ello y decidió que no, porque si no se rascara, el Picor no haría sino fortalecerse. David le preguntó con más detalle si se sentiría satisfecha si encontraba en su mente una forma de alejarse del Picor. Sophia dijo que sí. David averiguó que esa satisfacción fortalecería la determinación de Sophia, y que si el Picor le impedía dormir, su determinación se debilitaría. Sophia reconoció que sólo dormía una hora y media por la noche y que ello le impedía ir a la escuela. Toda la familia estaba de acuerdo en que era una explicación exacta de lo que le ocurría a Sophia y en que a todos les «picaba» un poco esa situación.

David repasó la situación con Sophia, ahora que conocía ciertas cosas de ella y del Picor, siempre consciente de que la niña había estado venciendo a éste durante los veinte minutos que llevaba sentada ante él.

—Bien. Mira, eres una niña inteligente que posee una habilidad especial. Es una habilidad que quizá tenga algo que ver con la intelligen-

cia, o quizá tenga algo que ver con el hecho de tener que padecer esto, y sé que no es justo y me parece horrible. Sin embargo, es bueno tener una habilidad y es bueno aprovecharla. ¿Cómo crees que has aprovechado esa habilidad ahora mismo para alejarte del Picor? Te he estado observando, sabía que hacías algo y pensé: «Seguiré hablando tranquilo, de forma que resulte interesante», porque me di cuenta de que te gusta distraerte del Picor. ¿Sabes cómo lo haces para que funcione?

Sophia contestó:

—Sólo intentaba dejar al Picor en la parte posterior de mi mente y participar en la conversación.

A David le picaba la curiosidad.

—¿Cómo llevaste al Picor desde la parte anterior a la posterior de la mente?

—No pensaba en la piel —contestó Sophia.

David quería aclarar la evaluación que Sophia hacía de su capacidad y ver si realmente la niña la consideraba como tal. Sophia pensaba que era «un poco de habilidad».

David tenía otra idea sobre la habilidad de Sophia, así que le pidió que le permitiera considerarla de otro modo.

—¿Te importa que piense que se trata de una gran habilidad? —le preguntó.

—No —respondió Sophia.

David estaba preparado para exponer sus ideas sobre la forma de ayudar a Sophia.

—¿Crees que las cosas irían mejor si uniéramos nuestros esfuerzos para desarrollar y fortalecer esta habilidad tuya, y hacer que pudieras disponer de ella más fácilmente siempre que quisieras y para cualquier cosa que quisieras (y me atrevo a pensar que reservarías un poco para otras cosas, por ejemplo para estudiar, para tener sueños bonitos o para relajarte y dormir), si conociéramos mejor qué es lo que haces y lo que ahora mismo consigues?

Sophia no dudó en aceptar que las cosas mejorarían.

—¿Y te sabría mal mejorar en este sentido? —preguntó David.

—No —contestó Sophia.

David estudió con detalle dónde se situaba exactamente Sophia en la práctica.

—¿En qué porcentaje crees que consigues dominar la situación ahora?

—Un 30 %, más o menos.

—¿Te parece que está bastante bien? —comprobó David.

—Sí, pero no es suficiente cuando el Picor es fuerte. Sólo cuando me pica poco.

—El Picor empieza siendo débil, ¿no? —recordó David—. Para atacar, tienes que empezar por algún sitio.

June, la madre de Sophia, añadió que su hija sería «capaz de aplastarle antes de que se hiciera más fuerte». Sophia informó a ambos:

—Pueden ocurrir las dos cosas. Puedo luchar contra él y hacerme más fuerte, o puede ser que sea él el que se haga más fuerte en mi contra. Cada vez que me resigno a él, dobla su fuerza.

David tenía una idea que pensaba que podía dar un giro a la situación.

—Has pensado alguna vez: «Mira, últimamente te he estado venciendo (al Picor) muy a menudo y pienso que querrás ajustarme las cuentas, de modo que creo que voy a rascarme, pero lo haré de forma que no te crezcas».

Sophia ya conocía ese «giro» que quería dar David, y propuso otro suyo.

—Si pienso así, puedo caer en la trampa del Picor y pensar que si me rasco se aliviará la picazón. Cuando se me ocurren estas ideas, me rasco, pero luego pienso: «No deja de picarme».

David se sentía satisfecho de conspirar con Sophia en contra del Picor. Se preguntaba si el rechazo de Sophia a creer que sentía alivio en sus picores era una forma de vengarse del Picor. Sophia explicó que se trataba de la aparición de su «determinación». David resumió que si Sophia no estuviera engañada por el Picor, eso favorecería su determinación. Se preguntó si desmontar los engaños del eccema, como acababa de hacer Sophia, le proporcionaba a ésta satisfacción y la hacía sentir más decidida aún.

«TÚ ERES EL PICOR Y YO SOY TÚ»

En este punto de la entrevista, David consideraba que contaba ya con un buen conocimiento de partida sobre las artimañas y el poder del eccema y de las habilidades especiales y la determinación de Sophia. Pensaba que ésta conocía bastante bien al Picor, pero quizá le sería útil contemplar sus propias habilidades a través de los ojos de David. Éste ideó una conversación en la que Sophia representara el papel del Picor y él simulara ser Sophia. «¿Qué te parece si tú eres el Picor y yo soy tú?», propuso. Sophia aceptó la sugerencia.

DAVID (*como Sophia*): Bien, mira, me has dado muchos problemas en la vida y creo de verdad que tendré que racionarte. Sólo permitiré que me piques cuando me plazca, no cuando tú quieras, y tendrás que aceptarlo o aguantarte.

SOPHIA (*como Picor*): Lo siento, pero en estos momentos te tengo dominada la piel y, si no quieres sentirte mal, será mejor que me rasques.

DAVID (*como Sophia*): He caído en esta trampa muchas veces, Picor. Siempre me prometes que si te rasco, me dejarás. Sé que siempre que lo hago doblas el precio. Ya me estoy cansando un poco de tus trampas. Soy ya una mujercita y no me puedes engañar con tus trucos. ¿Qué te hace pensar que puedes engañarme?

SOPHIA (*como Picor*): ¿Por qué no me rascas un poco más fuerte? Te demostraré que no me pondré peor.

DAVID (*como Sophia*): Yo he oído estas cosas antes. Te crees que soy imbécil. Sé lo que pasa. Lo tengo muy claro. Te diré lo que voy a hacer. Voy a transigir. Cogeré un cubito de la nevera y te aliviaré o te pondré un poco de crema calmante. Pero es todo lo que vas a conseguir de mí. No te mereces más.

SOPHIA (*como Picor*): Puedes hacerlo de momento, pero sólo me aplacará en parte. Volveré dentro de veinte minutos y te acosaré de nuevo.

DAVID (*como Sophia*): ¡Vale, inténtalo! Está bien lo de los veinte minutos. Ya sé que no se pueden hacer tratos con un Demonio.

SOPHIA (*como Picor*): Continúa poniéndome hielo o crema, pero yo seguiré en la parte posterior de tu mente. Allí estará el Picor.

DAVID (*como Sophia*): Desde luego. Pero estás en la parte posterior de mi mente, no delante. Cuando estás detrás, puedo poner delante muchas cosas. Sé que cuando participo en una conversación o cuando juego con mi imaginación te quedas en la parte posterior de mi mente. Sé que tengo que vivir contigo, pero no eres mi amo. Eres como un compañero de piso. Tienes que cumplir las normas.

SOPHIA (*como Picor*): Lo acepto, pero has de comprender que te controlo hasta el punto de que puedo hacer que me rasques, a menos que quieras sentirte mal.

DAVID (*como Sophia*): Pues creo que eres un poco arrogante. No sé de dónde habrás sacado esta idea. Creo que ya no me conoces y no sabes en qué persona me he convertido. ¿No te has dado cuenta de que te he estado rascando mucho menos, de que me picas mucho menos? ¿No te has dado cuenta de que estoy madurando? Estás empezando a sacarme de quicio y yo empiezo a controlar de forma más activa mi propia vida; tendrás que acostumbrarte.

SOPHIA (*como Picor*): No sé.

DAVID (*como Sophia*): Bien, Picor, es la primera vez que te cojo sin saber qué decir. Te digo que me estoy haciendo más valiente que tú. Sé que cuando era pequeña me dominabas por completo. ¿Qué podía hacer? Te aprovechabas de que sólo tenía cuatro años. No podía defenderme. Ahora tengo poderes mentales. Podrás tener mi cuerpo, pero no mi mente.

SOPHIA (*como Picor*): Creo que te has fortalecido, lo cual hace más difícil mi trabajo.

DAVID (*como Sophia*): Bueno, éste es tu sino. ¿Hubieras preferido que fuera más débil para poder dominarme y arruinar mi felicidad? ¿Es eso lo que quieres?

SOPHIA (*como Picor*): Sí.

DAVID (*como Sophia*): Pues yo sé cómo llamar a alguien como tú, pero no me atrevo a decir tal nombre. Dime qué planes me tienes reservados.

SOPHIA (*como Picor*): Probablemente sentirás las molestias que ahora sientes. Es posible que disminuya, porque sé que te harás más fuerte y al final me derrotarás. Pero al menos emplearé mis mejores tretas.

DAVID (*como Sophia*): Es decir, que no quieres remitir; te harás más fuerte. No sabes con quién estás jugando, ¿verdad? ¿Es que no me conoces? ¿O es que sólo conoces a esa niña de cuatro años que fui? No sabes que he ido acumulando fuerzas en mi mente, porque únicamente conoces mi cuerpo.

SOPHIA (*como Picor*): Algunas veces puedo dominarte la mente.

DAVID (*como Sophia*): ¿Y cuando no puedes hacerlo?

SOPHIA (*como Picor*): Me enfado.

DAVID (*como Sophia*): ¿Sabes una cosa? ¡Me alegro! Y te vas a enfadar mucho más. ¿Crees que deberías ir al terapeuta por cómo te vas a sentir cuando veas que tengo una mente más fuerte? Te tengo un poco de lástima. Imagino que habrá algún otro niño cuya vida puedas arruinar. ¿Quieres mudarte?

SOPHIA (*como Picor*): No me importa que vayas al terapeuta, pero no me voy a ir; siempre estaré aquí, aunque sea más débil.

#### *Otra relación con el problema*

DAVID (*como Sophia*): No me importa que vayas merodeando por aquí, siempre que no te muevas de tu sitio y me respetes. Podría vivir en paz contigo. Pero no puedes destrozarme el orgullo. Te lo advierto: no lo voy a permitir.

SOPHIA (*como Picor*): ¡Vale! Acepto el trato.

DAVID (*como Sophia*): ¿Qué trato? Puedes merodear por ahí y estar presente en mi vida, ¿pero cómo vas a actuar en mí?

SOPHIA (*como Picor*): Pues, de vez en cuando; tienes que aceptar que a veces me apetece que me rasquen y has de satisfacer mi apetito. Pero la mayor parte del tiempo trataré de mantenerme quieto.

DAVID (*como Sophia*): ¿Un día a la semana? ¿Qué crees que te bastará? ¿Media hora, alguna que otra vez?

SOPHIA (*como Picor*): Digamos que si te enfadas o te preocupas, es posible que yo me enoje y me agrave. Entonces necesitaría que me calmaras un poco.

DAVID (*como Sophia*): ¡Espera un momento! O sea, que si estoy preocupada o enfadada es lo que te produce más desazón.

SOPHIA (*como Picor*): Un poco.

DAVID (*como Sophia*): Comprendo. Si aprendiera a tranquilizarme, a

relajarme, a no preocuparme tanto, entonces no sería necesario que te rascara ¿verdad? ¿Te parecería bien o te sentirías olvidado?

SOPHIA (como Picor): Está bien, siempre y cuando sepas que sigo ahí.

DAVID (como Sophia): De acuerdo, siempre te tendré reservado un sitio... no te lo reservaré en mi corazón, sino en la piel.

SOPHIA (como Picor): Sí, de acuerdo.

DAVID (como Sophia): ¿Es un trato? ¿Podemos confiar el uno en el otro? ¿Podemos colaborar de algún modo? ¿Qué es, entonces, lo que quieres de mí?

SOPHIA (como Picor): Quiero que aceptes que estoy ahí.

DAVID (como Sophia): Vale, estás ahí.

SOPHIA (como Picor): Y que cuando necesite mucho que me rasques, lo hagas.

DAVID (como Sophia): De acuerdo. ¿Y eso de que dobles la fuerza cuando cedo y te rasco? No me interesa este trato. «Ráscame fuerte», y luego doblas el precio.

SOPHIA (como Picor): Bueno, voy a cumplir mi parte del trato, me calmaré y no doblaré mis poderes.

DAVID (como Sophia): De acuerdo. Entonces tú te calmarás y yo me tranquilizaré. ¿Qué te parece lo de irme a dormir por la noche? ¿Te importa que duerma bien, que con eso te calmes y me calme yo también? ¿Te parece bien que así lo hagamos esta noche? ¿O tenemos que pelearnos? ¿Crees que podrías dejarme libre esta noche? Podríamos pelearnos mañana por la noche.

SOPHIA (como Picor): Bien, creo que necesito tiempo para pensarlo. Tengo que tranquilizarme, porque esto significaría para mí un cambio considerable.

DAVID (como Sophia): Supongamos que te calmas, ¿hay algo que quisieras pedirme? Has sido justo en la negociación. Te has comprometido. ¿Qué me pides?

SOPHIA (como Picor): Que no hagas lo que sabes que me empeora.

DAVID (como Sophia): ¿Qué es lo que más te empeora? Cada vez te comprendo más, ¿sabes? Te aprecio mucho más. Eres muy razonable.

SOPHIA (como Picor): Por ejemplo, cuando comes dulces.

DAVID (como Sophia): Me será difícil. Me encantan los dulces. No comer muchos dulces... ¿por ejemplo?

SOPHIA (*como Picor*): Chocolate.

DAVID (*como Sophia*): ¿Y las barritas de Mars? ¿Puedo comer?

SOPHIA (*como Picor*): Las puedes comer, pero sólo para comprobar que sigo ahí. De lo contrario, atacaré de nuevo y te demostraré que existo de verdad.

DAVID (*como Sophia*): Entonces, el chocolate, con moderación. ¿Qué más?

SOPHIA (*como Picor*): No pasarte en cosas como la Educación Física; no pasarte, porque te acaloras y te produce picor.

DAVID (*como Sophia*): Sí, no pasarme. El calor no es bueno, ¿verdad?

SOPHIA (*como Picor*): No, pero el verano no tiene por qué ser ningún problema; por ejemplo, ir a la playa y cosas así, aunque el calor suele ser bastante incómodo.

DAVID (*como Sophia*): No te gustaría vivir en el trópico, ¿verdad?

SOPHIA (*como Picor*): La verdad es que no.

DAVID (*como Sophia*): ¿Qué más quieres pedirme? Eso de estar frío. ¿Te refieres a tranquilidad emocional...?

SOPHIA (*como Picor*): Y frío físico también. Pero no me pongas encima cosas que en otras ocasiones me agravaban.

DAVID (*como Sophia*): ¿Como qué?

SOPHIA (*como Picor*): Pomadas; si no, te demostraré de nuevo que me empeoran. Nunca me gustarán.

DAVID (*como Sophia*): ¿Crees que merezco mayor respeto si me llevo bien contigo? ¿Crees que me he hecho mayor y que estoy a tu altura?

SOPHIA (*como Picor*): Sí.

DAVID (*como Sophia*): Estoy cambiando la opinión que tengo de ti, francamente, porque creía que sólo existías para hacer de mi vida un sufrimiento. Ahora veo que tienes tus propias preocupaciones. Nunca pensé mucho en tu situación. Sólo consideraba la mía. Te haces mayor y empiezas a pensar en los sentimientos de los demás. Tienes tus propias ideas y necesidades. Entonces, ¿si yo te tengo en cuenta, me tendrás tú en cuenta a mí?

SOPHIA (*como Picor*): Sí.

Al salir, los padres de Sophia preguntaron si podían hablar un momento con David. Éste lo esperaba, porque, pese al cansancio que mostraban, parecían muy felices mientras se enjugaban las lágrimas. En voz baja, la madre de Sophia dijo: «Es un ejemplo para nosotros». El padre asentía con la cabeza.

## SEGUIMIENTO

Al día siguiente, la madre de Sophia llamó feliz a David. Al parecer, la noche anterior Sophia había dormido perfectamente y por la mañana había ido al colegio. Sin embargo, empezaron los picores y se fue al despacho de la enfermera a llamar a su madre. Ésta le dijo a David que había estado muy ocupada en el trabajo y que le había dicho a su hija que no podía ir a recogerla.

Era la primera vez que no recogía a su hija cuando le llamaba así. Por la noche se enteró de que Sophia había regresado a sus clases y de que tuvo «el mejor día en la escuela en muchos meses». La madre recordaba el ejemplo que le daba su hija. Le dijo a David que la nueva confianza que le inspiraba Sophia la ayudó a decidir no recogerla cuando llamó desde la consulta de la enfermera.

A partir de ese día, varias conversaciones telefónicas confirmaron que Sophia controlaba mejor que nunca su eccema y que no era necesario volver a reunirse. David pensaba que tanto Sophia como él conocían mejor el eccema, qué cosas lo aliviaban y qué otras lo exacerbaban, pero lo más importante era que habían mostrado con mayor detalle la madurez que Sophia había alcanzado y una nueva versión de su vida en compañía del eccema.

## CAPÍTULO 17

### TERRY: «DESPUÉS DE TANTO TIEMPO DE HORROR VUELVO A VIVIR EN PAZ»

La familia de Terry es *Pakeha* (neozelandeses de raza blanca) y de ascendencia irlandesa y galesa. Los que participaron en la terapia fueron Terry, de doce años, y su madre, Dorothy. Tuvieron ocho reuniones con David Epston en el período de ocho meses.

#### PRIMERA REUNIÓN

«Le abruma el sentimiento de culpa», concluyó Dorothy en su exposición de las preocupaciones de su hijo Terry. Le había hablado a David de la obsesión de Terry por lavarse las manos, de sus preocupaciones excesivas, de los vómitos de todos los días cuando salía hacia la escuela y de su reacción histérica cuando veía a personas que se besaban en la televisión y ante la «suciedad» en general.

Dorothy, sin estar segura aún de haber obrado correctamente, explicó que ella y la hermana mayor de Terry intentaban no hacerle caso cuando les exigía a gritos que se taparan los ojos con los almohadones cuando aparecían personas besándose en la televisión. Con un buen humor exagerado y un poco de burla, se negaban a atender sus exigencias. La política que se escondía en esa determinación era que «era mejor ser sinceras con él para que no le agobiaran esas situaciones». Terry decía que esa actitud de su madre y su hermana era una «burla». Cuando David le preguntó si pensaba que esa «burla» era benévola o malévola, el niño le aseguró que era bienintencionada.

David preguntó qué efecto producía en el problema la «burla benévola». Terry se apresuró a decir:

—Voy mejorando en lo de mis obsesiones, y me ayuda (la burla).

—¿Es posible que tu madre y tu hermana pensaran que te ofendían, en vez de ayudarte? —preguntó David.

—No —contestó Terry.

—Sabías que era por tu propio bien. ¿Cómo lo sabías? —siguió preguntando David.

—Sí, se reían y gritaban. No tenían cara de enfadadas.

—¿Crees que comprendías que se trataba de una broma? ¿Te parece que a la Obsesión y al sentimiento de Culpa no les gusta que se burlen de ellas? —le preguntó David.

—Sí —replicó Terry acertadamente—, pero me gusta que se burlen de ellas porque así es más fácil hablar del problema. Y piensas que no son más que tonterías y que puedo luchar contra ellas.

Pensando que todos habían dado con algo importante, David hizo una pregunta para confirmarlo y afianzar el proceso de revisión de sus ideas que había iniciado.

—Cuando tu madre y tu hermana se burlan de ti con cariño, ¿puedes vencer esos pensamientos y sentirte más fuerte?

La respuesta de Terry fue afirmativa.

Recogiendo la observación inicial de Dorothy de que Terry estaba «abrumado por la obsesión y la culpa», David quiso confirmar con Terry:

—¿Te parece bien que lo llame Culpa?

Terry asintió y David se tomó la libertad de personificar el problema.

—¿Te importa que diga que la Culpa tiene voz y que, de algún modo, te habla?

—No —dijo Terry.

—Te lo pregunto porque Chris, que tuvo una época con problemas parecidos (tenía entonces dieciséis años) me dio permiso para contarte lo que él descubrió: la Culpa hablaba con él y le decía que hiciera determinadas cosas —continuó David—. ¿Qué te dice a ti la Culpa, Terry?

Terry contestó utilizando la voz de la Culpa:

—Tienes que ir siempre limpio. Has de llevar las manos limpias y aseadas. No pueden estar sucias.

David no pudo evitar enfadarse al oír lo que la Culpa exigía a Terry, y no supo reprimirse de decirle a éste lo que creía.

—Me disgusta mucho con sólo pensarlo.

Siguieron hablando con mayor detalle de esas exigencias, sin dejar de imitar la voz de la Culpa.

—Lo que ahora mismo estás pensando es desagradable y malicio-

so. No debes tener esos pensamientos. Eres una persona extraña e inhumana. No hay nadie que piense esas cosas. Eres anormal.

David le había prometido antes a Terry que no iba a extrañarse ni a disgustarse por lo que le contara, de manera que tuvo que contener el progresivo enfado que le provocaban las ridículas mentiras que la Culpa contaba a Terry.

### MÁS FUERTE QUE LA CULPA

David llegó a la conclusión de que Terry era un «personaje muy valiente», a lo que la madre sonrió y mostró estar de acuerdo. Daba por supuesto que Terry era, de hecho, más valiente de lo que la Culpa suponía. Le preguntó:

—¿Por qué crees que la Culpa miente de ese modo? ¿Qué se propone al tenerte continuamente obsesionado y dominado?

Terry meditó su respuesta.

—Pues trata de ayudarme a no pensar en lo que no quiero pensar, en cosas que me dan miedo. Intenta ayudarme a no pensar en esas cosas, pero en realidad me hace daño.

Estas palabras confirmaron a David que Terry era una persona valiente y que conocía la relación que tenía con el problema. Le recordaban unas ideas similares de Chris. Leyó en voz alta una carta que había escrito a Chris y que éste donó a los «archivos» de la Liga Contra los Malos Hábitos.

*Querido Chris:*

*Me decías que ya no te preocupa tanto el colegio. Me impresionó. Decías que la preocupación no ayuda y que, por esta razón, la abandonaste sin que por ello tus esfuerzos perdieran vigor. Chris, ¿crees que tus obsesiones te han engañado y casi te han apresado con sus garras? ¿Qué te prometieron para que te dejaras engañar? ¿Te prometían que si te limpiabas el trasero y te aseabas de forma impecable serías feliz para siempre? ¿Crees que son ideas infantiles, o piensas que tienen algo de verdad? Antes pensabas: «Lo que hice era muy raro». Ahora parece que te das cuenta de las trampas que te tiende la Culpa.*

## UNA EXAGERACIÓN

Dejando a un lado la carta, David se volvió hacia Terry:

—¿Cómo te diste cuenta de las trampas que te tendía la Culpa? Terry se detuvo un momento a pensar la pregunta.

—Mamá me decía que no debía estar continuamente lavándome las manos. En gran parte se debía a la obsesión que mi padre tenía por la limpieza (en esa época, el padre de Terry vivía en otro país). Y los gatos, porque en casa tenemos tres gatos. Los cojo y los acaricio.

Terry adoptó el tono autoritario y de desaprobación de la «voz» y recriminó:

—Están sucias y llenas de mugre. Todo está sucio y lleno de polvo. Luego, recuperando el tono normal, continuó:

—Creo que mi recelo... pues que era por papá, o sea que no me fio de nada.

—¿Te diste cuenta de que ibas demasiado lejos?

—Sí. Era una exageración.

David se preguntaba si la conciencia que Terry tenía de estar exagerando le había llevado a enfrentarse a las Obsesiones. Resultó ser así. David quería oír exactamente qué había ocurrido en el primero de esos enfrentamientos.

—No dejaba de atormentarme. Al cabo de un rato, iba a lavarme las manos. Luego esperaba a hacerlo cada vez un poco más, hasta que ya no me sentía obligado a lavármelas.

Al repasar lo que estaban diciendo, David preguntó:

—¿Crees que la Culpa se aprovechaba de tu mente, en vez de ser tú quien la emplearas?

Terry, con cierto alivio, respondió:

—Sí, empleaba mi mente casi hasta provocarme una crisis nerviosa. Tenía la sensación... me parecía como si me estuviera descomponiendo y que iba a derrumbarme. Iba a descomponerse mi personalidad y caería en una depresión.

—Bien —respondió David, después de respirar profundamente—. Me alegro de que hicieras lo que hiciste y de que fuera algo tan im-

portante. ¿Te sientes un poco orgulloso de ti mismo, medianamente orgulloso o muy orgulloso por lo que hiciste?

La modestia de Terry suavizó su respuesta.

—Digamos que medianamente orgulloso de mí mismo.

—¿Me permites que sienta por ti más orgullo que el que tú mismo sientes? —reaccionó con cariño David.

Terry aceptó esa discrepancia de opinión.

David prosiguió en su línea de averiguaciones.

—¿Creeías que de un modo u otro podrías apartar de tu mente esos pensamientos? ¿O sabes alejarlos cuando empiezan a molestarte?

—Con algunos, puedo; pero otros son fuertes y persistentes —reconoció Terry.

La tendenciosidad de David se puso de manifiesto en la siguiente pregunta que decidió hacer:

—¿Podrías hablarme de los que has echado de tu mente, aquellos que parece dominar, mandar sobre ellos y ordenarles que se aparten de tu mente, en vez de permitirles que sean ellos quienes te den órdenes?

—Los de lavarme las manos —le dijo Terry—. Algunas ideas propias de mi edad, ideas que suelen tener los adolescentes. Cosas pequeñas sobre mí mismo, y todo eso.

—Terry, ¿cuál es tu oponente preferido? ¿A cuál de ellos sueles vencerle con regularidad?

—El de lavarme las manos.

—¿Cuáles son las cualidades que hace tiempo que posees y que me habrían hecho pensar que serías capaz de hacerlo de haber estado bien orientado?

—Tengo mal genio. Estaba harto de ellos. Si algo se cruza en mi camino, lo aparto de una patada.

David se dirigió a Dorothy y preguntó:

—¿Hay algún otro indicio que le indicara que su hijo iba convirtiéndose en una persona más fuerte y valiente?

—Los estudios le fueron realmente bien el curso pasado —contestó Dorothy—. Los profesores dicen que es un alumno aventajado. Le fue bien en la escuela, y también tiene un gran sentido de la justicia.

David, centrándose en el sentido de la justicia de Terry, preguntó:

—Terry, ¿crees que es justo tener una vida tan destrozada a tu edad, que se desmorone tu personalidad?

—Si va a desmoronarse —contestó con modestia Terry— creo que debería ser cuando sea mayor. Sí —prosiguió con mayor convencimiento—, iba a arruinarme la vida para que no pudiera disfrutarla al máximo. Cuando sea mayor y tenga pocas fuerzas no tendré ya mucho que esperar, pero es que ahora que soy joven no puedo esperar nada, sólo sufrimiento.

David se dirigió a Dorothy buscando pruebas que avalaran una historia alternativa de la vida de Terry.

—Dorothy, cuando piensa en la vida de Terry anterior a esos problemas, ¿qué cualidades poseía su hijo que hicieran pensar que fuera capaz de hacer lo que ha hecho?

Dorothy explicó que Terry había conseguido «dejar de vomitar en la alcantarilla todos los días».

Para resumir la nueva relación que Terry tenía con su problema, David preguntó:

—¿Pensabas que tus obsesiones no eran un amigo, sino un enemigo?

—Probablemente —asintió convencido Terry.

## SEGUNDA REUNIÓN

Al llegar a la segunda reunión, Terry se apresuró a dar la noticia:

—Se han acabado todos esos pensamientos que me molestaban.

—¿Puedo pensar que apartaste de ti esos pensamientos y que les mostraste tu desprecio?

—Sí —replicó Terry.

—¿Cómo crees que lo hiciste? —sentía curiosidad David—. Porque seguramente pensabas que estaban en tu cabeza, que eran ideas tuyas.

Terry estuvo pensando un momento y luego contestó:

—Pues me puse a ver la televisión y poco a poco empecé la batalla. Imaginaba que estaba ante una persona dura y malvada, alguien corpulento. Pero los pensamientos eran más bien débiles. Me puse a pensar que eran débiles.

—Eso cambia las cosas, porque antes los considerabas fuertes y persistentes —recordó David—. Parece como si tuvieras una idea dis-

tinta de esos pensamientos, que eran fuertes por fuera, pero débiles por dentro.

Terry y Dorothy estaban de acuerdo en que así era.

—¿Cómo formulaste esas ideas que te permitieron enfrentarte con ese bravucón? —preguntó David—. ¿Provenían de algún sueño, de algo que hubieras imaginado, o fueron creación tuya?

Terry dijo que se había inspirado en una película de dibujos animados que había visto.

—¿Lo hiciste en la intimidad de tu mente creativa? —preguntó David—. ¿Crees que tienes algún tipo de habilidades especiales?

—Creo que tengo un poco de inventiva —admitió Terry con cierta dificultad.

David quería conocer mejor esa inventiva de Terry. Le dijo que deseaba saber más al respecto y satisfacer su curiosidad por conocer cómo funcionaba la mente de Terry. Pensaba que era algo refrescante llegar a conocer la mente de Terry libre de esos pensamientos obsesivos. Le apasionaba la posibilidad de que, si Terry pudo alejar de su mente los pensamientos de lavarse las manos, su mente pudiera «calentar los músculos» con esos inventos. Terry convino enseguida en que había otros muchos pensamientos creativos que iban ocupando el espacio que antes ocuparon aquellas ideas obsesivas.

—Se han ido, y de repente están entrando otras cosas, como la literatura fantástica y de ciencia-ficción —exclamó.

—¿Te alegra o te entristece que esos pensamientos ya no existan y que sea tu propia mente la que ocupe su espacio? —preguntó David.

—¡Me alegra muchísimo! —gritó Terry.

David preguntó a Dorothy si era consciente de la felicidad que Terry estrenaba. Dorothy hizo una revelación sorprendente:

—David, hace unas tres semanas que no le duele la cabeza, ¡y eso es un milagro!

Aunque esta revelación le aturdió un poco, David se repuso lo bastante para darle la mano a Terry y felicitarle de todo corazón.

Resultaba que Dorothy no había creído que mereciera la pena contarle a David lo de los dolores de cabeza en la primera reunión, porque, como ella decía:

—Hace ocho largos años que Terry tiene dolor de cabeza todos los días.

Después de consultar a diversos especialistas, se impuso la obligación de aceptarlo como algo con lo que Terry tendría que vivir.

—¿Crees que esos pensamientos te provocaban dolor de cabeza? —preguntó David.

Terry asintió enseguida.

—Ahora que dominas tu mente, ¿te sientes más alegre, te diviertes más? —continuó David—. ¿Crees, por así decirlo, que esos pensamientos te martilleaban la cabeza?

—Desde luego que sí —dijo seguro Terry.

—¿Qué parte de tu mente crees que has recuperado y cuánto espacio siguen ocupando en ella aquellos pensamientos?

Terry contestó que dominaba el 99'9 % de su mente.

#### AL FIN LIBRE

No se había recuperado aún del impacto que tal cifra le había provocado, cuando David empezó a pensar en Brett, a quien, como le decía a Terry, le iba a interesar mucho todo esto. Brett tenía también doce años y libraba una batalla a muerte contra «la Anorexia y la Perfección», que para él eran como un «matrimonio». Por medio de David, Brett y su familia habían estado compartiendo con otras personas los vídeos que habían grabado de sus sesiones de terapia:

—No me negarás, Terry, que esto es un gran logro —empezó David—, pero ya sé que te sientes incómodo cuando me entusiasmo en exceso, de modo que intentaré tranquilizarme. ¿Dejarás que comparta con Brett algunas de tus ideas para que sepa cómo conseguiste que esos pensamientos ocuparan de nuevo tu mente? Es evidente que tales pensamientos trataron de convencerte de que no tenías ningún derecho y de que debían seguir ocupándote la mente. Cuando empezaste a alejarlos de ti, ¿qué hicieron?

—No plantearon demasiada batalla —contestó enseguida Terry—. Les costó bien poco tirar la toalla. Luego intentaron volver y hubo una cierta discusión, pero con un simple movimiento de mi dedo se fueron.

—¿De verdad? —exclamó David—. ¿Y qué piensas de que ahora

tengas la mente libre de sentimientos de culpa, de preocupaciones, de obsesiones y, también, de dolores de cabeza?

—Que al fin soy libre —suspiró Terry—. Puedo hacer lo que se me antoja y no tener esos pensamientos en la parte posterior de la mente diciéndome qué tengo que hacer, por ejemplo: «No puedes divertirte más que un poco». No podía comportarme como si estuviera alegre, porque en el fondo estaba preocupado.

David se preguntaba cómo esos pensamientos conseguían convencer a Terry de tales cosas. Terry simuló:

—No estás hecho para divertirte; has de limitar la alegría.

—¡Oh! ¿No es algo mezquino? —dijo David impresionado—. Cuando me dices estas cosas me enoja. ¿Crees que es algo que se le pueda decir a un niño? Se supone que son éstos los mejores años de tu vida, ¡y te dicen que no te diviertas! ¿Qué te parece? ¿No te hace cuestionar los principios y la ética de estas voces, que pretenden privar de placeres a los niños?

—Eso es lo que hacen —explicó Terry—. Tengo amigos que se divierten juntos, disfrutan y se ríen, pero yo sigo ahí, en ese vertedero vacío.

—¿Es así como lo llamas: un vertedero vacío? —dijo David bromeando—. ¿Con qué llenas tu mente ahora que se han ido esos pensamientos? ¿Algunas buenas experiencias, un poco de creatividad? ¿Y las amistades? Imagino que ahora dispones de más recursos para hacer amigos.

—He empezado a hacer amigos y a aceptar a algunas personas con las que el año pasado era realmente intolerante.

Terry explicó a David que antes no podía tolerar los errores, ni los suyos ni los de sus compañeros de clase. Cuando veía que se divertían pensaba que eran buenas personas y que se merecían estar alegres, y que como él era incapaz de divertirse, tenía que ser una mala persona.

—Me alegra oír que te has liberado de ese suplicio —le dijo David.

Terry le explicó que no era una cuestión de libertad. Los pensamientos habían intentado protegerle.

—¿Piensas que te protegían demasiado? —preguntó David.

—No —siguió explicando Terry—. La Culpa estaba corrompida por el poder. Porque se había dado cuenta de que, cuando me ayudaba a evitar las cosas en las que no quería pensar, podía controlarme la mente y manipularla. Y luego se dio cuenta de que podía controlarme

tanto la mente que podía conseguir que siguieran en ella mis Obsesiones, para que no desaparecieran.

Después de registrar estas observaciones tan magníficamente agudas sobre cómo la Culpa y las Obsesiones llegan a dominar la mente del niño y a habitar en ella, concluyó la segunda conversación entre Terry y David.

### TERCERA REUNIÓN

Al cabo de un mes tuvo lugar la tercera reunión. Terry empezó la sesión leyendo en voz alta una historia que había escrito:

*Hubo una vez en que mi mente estaba asolada por el sentimiento de culpa. Me obligaba a realizar una serie de rituales, como el de lavarme las manos. Mi vida era como un cuenco lleno de suciedad que el viento esparcía. Apenas tenía actividades que realizar ni clubes a los que asistir. Centraba la vida en los estudios. No tenía muchos amigos, y con los que tenía solía discutir o era desagradable con ellos, porque eran felices. Mi vida se escapaba por la alcantarilla.*

*Entonces, un día, cuando por fin la libertad invadió las zonas «infectadas» de mi mente, mi madre, al ver que pasaba por una época de dolor y de culpa, decidió llevarme a ver a David Epston. Con sólo una visita, la cáscara de culpa que me recubría se descompuso y volvieron a mí la luz y la libertad. Empecé a hacer nuevas amistades y a fortalecer de nuevo las antiguas, que con el tiempo había abandonado y empezaban a pudrirse y a desintegrarse lentamente. Así pues, pasado ya ese período de horror, vuelvo a vivir en paz.*

Después de unos minutos de significativo silencio, David felicitó a Terry por esa apasionada exposición de libertad y de paz. Terry le pidió que la guardara para otros niños que pudiera conocer en el futuro, y para personas como usted, querido lector.

A continuación David trató de ponerse al día sobre los recientes avances de Terry, adivinando que serían muchos:

—¿Cómo te ha ido la vida? ¿Ha vuelto la Culpa a ponerte obstáculos y a dominarte la vida y la mente?

—Últimamente me he estado divirtiendo tanto que me siento cansado —observó Terry—. Creo que mi cuerpo no está acostumbrado a ello. Antes solía estar siempre sentado y deprimido.

A Dorothy le preocupaba que, aunque Terry había progresado mucho, a veces estaba malhumorado.

—Tiene que ver con sus estudios —explicó—. Es un auténtico perfeccionista. Si no acierta a la primera, se enfada. Algo hay de eso.

Entretanto, Terry estaba mirando vídeos de las reuniones de David con Brett (con el permiso de éste), en las que Brett había luchado contra «la maldición de la idea de Perfección». Terry y David analizaron el proceso de recuperación de la Perfección y la Anorexia de Brett.

—¿Qué crees que quería decir el cantante Sting cuando decía: «la Perfección está muy bien, pero no te sorprendas si tu vida en la tierra es un infierno»? —preguntó David.

Terry lo interpretó enseguida:

—Siempre seremos imperfectos; nunca llegaremos a ser perfectos. La mente siempre crea cosas para decir que algo es imperfecto, aunque pienses que es perfecto. Hoy es perfecto, y mañana, no.

—¿Sabes cuál es la diferencia entre «bastante bien» y la «maldición de la idea de Perfección»? —le preguntó David.

Terry empezó a mover lentamente la cabeza de un lado a otro. David quería ayudarle.

—¿Crees que deberíamos elaborar la idea que quieres que presida tu vida?

David intentó ponerle un ejemplo claro.

—Imaginemos que decides apuntarte a un club que se llama «La Maldición de la Idea de Perfección». Piensa que transcurren diez años y dime: ¿sería una vida feliz o desgraciada?

—Desgraciada —comprendió enseguida Terry—, porque no tendría mucha autoestima. La maldición siempre diría: «Eres imperfecto. Tienes que hacerte perfecto. No eres más que una escoria en un montón de basura». No sería bueno para nada ni para nadie. Probablemente fracasaría en cualquier trabajo porque la mente me diría: «Este trabajo es demasiado imperfecto para ti o demasiado perfecto, o tú eres demasiado imperfecto para él».

—¿Y cómo influiría en las relaciones que tuvieras con los demás? —preguntó David.

—Intentaría conseguir que fueran perfectas —dijo Terry—. No escucharía a los demás —aclaró— porque la mente no me dejaría escucharlos, porque ellos me parecerían perfectos y yo sería imperfecto. Es decir, como no sería perfecto, fracasaría.

David sabía que si Terry era capaz de proyectar las consecuencias de la Perfección hacia un futuro hipotético tan bien como lo había hecho, también podía hacer lo contrario.

—Entonces Terry —prosiguió David—, si tuvieras que enfrentarte a la Perfección en tu vida diaria, ¿cómo lo harías?

—Me fijaría objetivos razonables sin caer en extremos. En vez de proponerme el 100 %, probablemente intentaría conseguir el 80 %.

—Mira, no sé si debo cobrarte por estas conversaciones. Tienes unas ideas muy buenas. Aprendo mucho de ti.

David tenía la sensación de que Terry sabía por experiencia de qué estaba hablando, por esto preguntó:

—¿Se te ocurre algún incidente reciente en el que te hubieras visto empujado por la Perfección, pero decidiste limitarte a ser lo «bastante bueno»? Por lo que me dices adivino que es esto lo que te está ocurriendo.

Terry no dudó ni un momento.

—Hoy. En Dibujo. Estaba dibujando y no dejaba de cometer errores, pero decidí que no tenía que hacerlo bien del todo, sino sólo lo mejor que supiera.

David conocía el poder de la maldición.

—¿Y no lo rompiste?

—No, no lo arranqué del cuaderno —confirmó Terry.

Este episodio hizo que Dorothy recordara otros similares.

—También lo hizo ayer por la noche.

—Felicidades —exclamó David—. Entonces, ¿qué hiciste en vez de arrancarlo del cuaderno?

—Me dije: «Oye, hago lo que puedo. Si no lo sé dibujar, pues no lo sé dibujar. No soy Leonardo da Vinci».

David estaba impresionado.

—¿Sabías que cuando hacías eso te enfrentabas al Perfeccionismo?

Terry no estaba seguro.

—Cuando te conocí, la Culpa y la Perfección habían estado diciéndote que eras una persona de «segunda categoría» —observó Da-

vid—. ¿Crees que ya has conseguido el título de persona de «primera categoría»?

Terry pensó detenidamente en lo que le preguntaba.

—Creo que sí —se atrevió a decir—, aunque algunas cosas siguen como antes. Pero aquella inquietud empieza a cambiar. Se está librando una gran batalla en el interior de mi cabeza. Es un tira y afloja con ese bravucón.

A David le impresionaba la madurez de Terry y sabía que ahora luchaba contra ese gigante.

—Son muchas las cosas que pasan en tu cabeza —reflexionó David—. ¿Podemos ayudarte de alguna manera tu madre y yo?

Luego David pensó en los esfuerzos que Terry había realizado sin ayuda de nadie, y añadió:

—¿O basta con celebrar tus victorias y decirte que creemos que lo que haces es importante?

Terry optó por lo segundo.

—Es importante que lo celebréis conmigo.

—¿Crees que tu vida es mejor tal como ahora discurre? —preguntó David.

—Sí, porque me puedo comunicar con personas de mi edad. Antes pensaba que estaba demasiado alejado de ellas y que eran inmaduras, pero ahora juego con ellas.

—¿Tienes demasiados amigos? ¿Has pasado de ser don Solitario a ser don Famoso?

—Sí.

—¿Qué te va mejor, la soledad o la popularidad?

—Supongo que la popularidad, porque, en algunos aspectos, mi vida mejora, aunque, en otros, se me escapa un poco.

—¿Demasiada actividad?

—Bueno, hace muy poco que me di cuenta de todo eso de la Perfección; ahora me siento mucho más libre. Ocurría que empleaba demasiado tiempo en mi trabajo, pero ahora me siento más libre.

En este punto intervino Dorothy para hablar del milagro permanente de la recuperación de Terry de sus dolores de cabeza.

—Desde la primera reunión que tuvimos con usted, sólo ha tenido dolor de cabeza en dos ocasiones. Es increíble. En los últimos ocho años los tuvo continuamente.

—¿Te alegras de que la Perfección no haga que te duela la cabeza?  
—preguntó David.

Terry pensó en la relación que existía entre la Perfección y los dolores de cabeza.

—Puedo pensar mejor. Disfruto más de la vida porque no he de preocuparme; si lo hago, me duele la cabeza y me pongo malo.

David pensaba en esta liberación de Terry de la tiranía de esos preocupantes dolores de cabeza.

—Por lo que me dices, parece que tu vida es, en general, mucho más libre. ¿Estás de acuerdo, o las conclusiones que saco de lo que me dices son exageradas?

Terry respondió enseguida:

—No sólo soy más libre, sino que me rijo más por mi propia voluntad, aunque en unos aspectos he avanzado muchísimo y en otros he dado marcha atrás.

—¿En qué aspectos has avanzado muchísimo?

—En hacer amigos, en disfrutar al máximo de la vida.

—¿Quieres seguir por este camino o piensas que ya has disfrutado todo lo que antes no disfrutaste?

—Me queda aún mucho por recorrer.

Por el rabillo del ojo le asomaron unas pequeñas lágrimas, al recordar todo lo que había sufrido hasta este momento.

—¿Quieres mantener ese ritmo veloz en lo que a las amistades se refiere, aunque ello suponga que tengas que reducir la velocidad en otros aspectos de la vida?

—Sí, quiero volver a un nivel normal en mis estudios, para que no sean una cosa de locos. No quiero ser como una nave que flote en el aire.

—¿Dedicas menos esfuerzos a los estudios?

—Sí. De seguir así, es posible que reciba algún castigo.

Al oír esto, a David se le ocurrió otra idea para agudizar la revuelta contra el Perfeccionismo.

—Sé que la Perfección odiaría que te castigaran, pero ¿crees que podrías hacer a propósito que te castigaran? Te sería difícil, ¿no?

Terry asentía. David preguntó a Dorothy:

—¿Le parece bien, Dorothy? Sólo una vez.

—De acuerdo —contestó riéndose Dorothy.

—¿Y qué podrías hacer, Terry? —prosiguió David.

Terry tuvo una idea:

—Olvidarme de hacer los deberes.

—Sí. Eso estaría bien —aceptó David. Luego propuso una modificación—. O si te es muy difícil, hazlos, pero luego olvídate y di que no los hiciste.

Al ver que Terry dudaba, añadió:

—No sugiero que te comportes de forma vergonzosa, sino sencillamente que seas olvidadizo. ¿Crees que podrás hacerlo, o te cuesta aún demasiado?

—Me disgustaría un poco.

—¿Y si cometieras adrede algunos errores, a ver si lo puedes aguantar?

—Eso sí.

Al ver la cara de travieso que ponía Terry, David le preguntó:

—¿Se te ocurre algo? Siempre has tenido ideas mejores que las mías. ¿Algún truco anti Perfección?

—Podría tener un cuaderno especial en el que haría muchas faltas y lo llenaría de borrones, y simularía que lo mira el profesor.

—Cuando lo hagas, ya me dirás cómo te sientes al burlarte de la Perfección. Espero que me lo cuentes cuando nos volvamos a ver —le pidió David.

Luego le preguntó a Dorothy:

—¿Es una buena táctica?

—Desde luego —le aseguró, con la alegría obligándole a entreceerrar los ojos.

#### CUARTA REUNIÓN

David, Terry y Dorothy se reunieron de nuevo al cabo de un mes, en un día que luego llamaron «día de la libertad». La siguiente carta resume la conversación que tuvieron.

*Queridos Terry y Dorothy:*

*Hoy fue, Terry, tu «día de la libertad», y ¡vaya día que pasamos todos! Nos dijiste que no te enfadabas «cuando cometo errores. Continúo y tacho la falta». Antes, «habría intentado romper la hoja y em-*

pezar de nuevo, aunque estuviera a punto de terminar el trabajo». Cuando te pregunté cómo lo hacías, dijiste que le contestabas a la Perfección de la siguiente manera:

«No voy a volver a ser como era antes. Voy a salir de este lío».

Y cuando te pregunté si lo habías conseguido, me diste una respuesta incompleta: «He salido en un 99 %». Había otros casos de derrota de la Perfección. Por ejemplo, cuando todos los otros chavales jugaban con los Invasores del Espacio en el ordenador en vez de hacer los deberes, tú te dijiste: «¿A quién le importa? ¡Voy a jugar también!». Luego nos informaste de que te relacionabas mucho con los chicos de tu edad. Lo dijiste de una forma bastante extraña: «Voy, como una rana, de lirio en lirio». Y has descubierto que algunos chavales, que antes te parecían «aburridos, aburridos», son muy interesantes. Incluso has llegado a ciertas conclusiones sobre lo que desearías encontrar en un amigo. Éstas son algunas de las cualidades que mencionaste: «paciencia, comprensión, sinceridad, alegría».

Cuando os pedía a los dos que me ayudarais a diseñar un «programa» anti Perfección, me propusisteis el siguiente «plan»:

1. Primero, «hazte con alguien con quien hablar, para que puedas contar tus victorias, de lo contrario la Perfección te dominará y hará que las ignores». Dijisteis que uno necesita a «alguien que anime desde las gradas». Y tú, Terry, advertías de los trucos que iba a emplear la Perfección para vencerte: «Dirá que no es una victoria suficiente, y que tienes que esforzarte más, que en realidad tu victoria fue una pérdida de tiempo». Dorothy, usted dijo que para Terry significaba mucho que se le reconocieran los esfuerzos. Procuraba usted cogerle la mano, o apretársela, y parecía que funcionaba; o le «decía que hacía bien».
2. Burlarse: Terry, tú creías que era fundamental «sacar las cosas a la luz». Usted, Dorothy, pensaba que se había burlado de la Perfección. Todos estábamos de acuerdo en que la forma de aplastar a la Perfección era emplear la picardía, en vez de adoptar una actitud de una seriedad mortífera.
3. Terry, tú sugeriste hacer lo siguiente: «Imagínate en el futuro si sigues el camino de la Perfección, y luego contempla el camino

*que quieras seguir y observa en cuál de los dos crece la hierba». Dijiste que cuando lo hiciste te diste cuenta de que te habían lavado el cerebro.*

4. *Usted, Dorothy, pensaba que las personas no deberían aguardar tanto a resistirse a la Perfección.*
5. *Terry, tú recomendabas «hacer una lista en la mente de todo aquello que haces y que la gente no hace. Luego enfréntate primero a las cosas más importantes y después sigue con las demás, una cada vez».*
6. *A los terapeutas, Terry, les recomendabas que tengan una «actitud positiva que me anime».*
7. *Pensabas que vengarse de la Perfección era una idea muy buena una vez que la has vencido. Tu venganza ha sido «despreocuparte» más. Dijiste: «Soy una persona de hoy y disfruto más de la vida. Ahora no me preocupo tanto por el futuro».*
8. *Tu consejo general era el siguiente: «No escuches a la Culpa. Sigue hacia la cumbre por el camino de la No Perfección. No permitas que la Perfección te dirija, porque de lo contrario nunca lograrás nada».*

*Brett y yo estamos haciéndote el Diploma en Imperfección (Figura 17.1). Dorothy, usted pensaba que en la parte superior debía figurar: «¡Bien hecho, Terry!», y tú, Terry, creías que debíamos poner: «Pasé del infierno de la desesperación al Jardín del Edén». Me temo que los dos tendréis que esperar a ver cómo queda.*

*Con mis imperfectos mejores deseos,  
David*

## ÚLTIMA REUNIÓN

Terry asumió esa «libertad de espíritu» y ese talante «travieso» en casa y en la escuela. Se sentía capaz de hablar en clase, en vez de permanecer callado todo el rato y algunas veces «hacía el tonto, en vez de no dejar de trabajar». Llegó incluso a hacerle algunas «jugarretas» a Dorothy, como «tirar cosas adrede» y «hacer cosas que se supone que no debo hacer».

Antes, siempre le había dado miedo irse a dormir por la noche. «Rezaba para no tener pesadillas.» Ahora sueña en cosas más raras y de más aventuras; sueña incluso en algo tan colosal como que va «a la

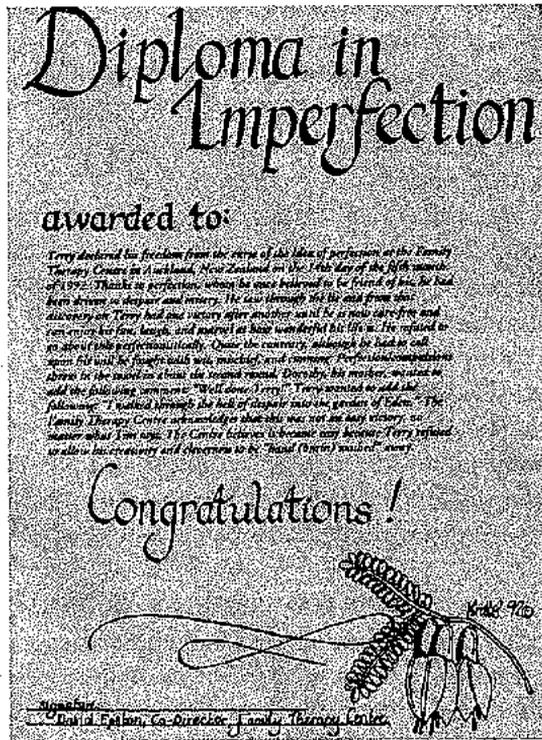


FIGURA 17.1 Diploma en Imperfección de Terry

(Diploma en Imperfección  
concedido a:

Terry, que se declaró libre de la maldición de la idea de perfección en el Centro de Terapia Familiar de Auckland, Nueva Zelanda, el día 14 del quinto mes de 1992. Por culpa de la perfección, de la que una vez se creyó amigo, se había visto abocado a la desesperación y al sufrimiento. Se percató de sus mentiras, y a partir de este descubrimiento Terry fue sumando victorias, hasta hoy, que se encuentra libre de preocupaciones y disfruta, se divierte y ríe, y se maravilla de lo magnífica que es su vida. No quiso librar esta batalla con talante perfeccionista. Al contrario, aunque tuvo que recurrir a la fuerza de voluntad, luchó con inteligencia, ingenio y piedad. La perfección y las obsesiones tiraron la toalla en el segundo asalto. Dorothy, la madre de Terry, quiere añadir lo siguiente: «¡Bien hecho, Terry!». Y Terry, lo siguiente: «Pasé del infierno de la desesperación al Jardín del Edén». El Centro de Terapia Familiar reconoce que no fue una victoria fácil, diga lo que diga Terry. Creemos que se hizo fácil porque Terry se negó a que le lavaran el cerebro en lo que a su creatividad y su inteligencia se refiere.

¡Felicidades!

Firmado:

David Epstein, Director adjunto, Centro de Terapia Familiar).

escuela y me comporto muy mal». En realidad, los sueños, en opinión de Terry, están «libres de culpa», mientras que antes le «preocupaban las consecuencias que podía acarrear pensar estas cosas».

Terry habló de lo que había avanzado interiormente en todo ese tiempo. «Soy feliz, sencillamente. Ahora hablo abiertamente de mis sentimientos. Si me siento protestón, lo manifiesto y dejo que la gente lo sepa. Antes, lo ocultaba y eso me producía dolor de cabeza.» Terry se quejaba de que sólo se le permitiera ser feliz en parte (un máximo del 20 al 40 %), porque de no ser así «la Culpa habría estado de más». Luego habló de lo que había descubierto acerca del papel que la Culpa desempeñaba en la vida de la persona. «El sentimiento de Culpa necesita cierta cantidad de sufrimiento para convertirse en una fuerza incontrolable que habita en la mente de la persona.» Dorothy estaba de acuerdo en que «el grado de confianza de Terry es muy superior. Suele intentar las cosas. Se enfrenta con ellas directamente y con valentía. Ya no sufre dolores de cabeza. Valora mejor las cosas buenas de la vida y cree en sí mismo».

Desde entonces, los «problemas» reaparecieron «muy de vez en cuando». Pero Terry siempre encontró la forma de «repelerlos». Por ejemplo, decía: «Me da miedo aún que, si no me lavo las manos antes de irme a dormir, aparezcan esos sueños terribles haciendo estragos». Descubrió que esto sólo ocurría cuando «no estaba en guardia, medio dormido y no podía pensar». Para burlar al sueño se «ponía detrás del miedo y le chillaba: “¡No va a ocurrir!”». Este talante resuelto le aliviaba tanto que se olvidaba «por completo del miedo». También empleaba una de las «técnicas de mamá», que consistía en imaginar que «andaba por un jardín grande y hermoso con cientos y cientos de flores, sobre todo flores tropicales». Observó que aquellos «asaltos», aunque se repitieran, cada vez «eran más cortos; antes acababan por dominarme y duraban como mínimo tres semanas».

En realidad, Terry apreciaba su imaginación y la empleaba bien. «El asombro me llega cuando estoy ya harto del mundo real.» Terry le dijo a David que empleaba su «asombro» para «reorientar mis pensamientos y organizarme los sueños». En la escuela había decidido «ir con los bobos y los grupos minoritarios», y se había hecho muy amigo de un chico que «siempre quiere leer libros y al que da gusto escuchar, aunque “no aparenta lo que no es”». También Terry decidió

«ser anormal, tener alguna habilidad especial». «No soy el tipo de ciudadano medio», decía para explicar su singularidad.

Lo último que Terry le dijo a David fue: «Me siento muy feliz por el solo hecho de ser capaz de echarme las cosas a la espalda. No cedo en lo de lavarme las manos. Si no hubiera dejado de lavármelas, me habría sentido deprimido, abatido o me habría indignado».

## SEGUIMIENTO

David y Terry se reunieron otras cuatro veces durante el año siguiente. Terry asumió las obligaciones de la presidencia de la Liga Contra los Malos Hábitos de Nueva Zelanda y asesoraba a otros niños. Un año después, el vicepresidente y él decidieron sobre la solicitud de un niño, Ben, de doce años.<sup>1</sup> Ben exigía al señor «O» (obsesión) que le devolviera su vida. David remitió a Terry, recabando su opinión, una entrevista de solicitud que había tenido con Ben y sus padres. David cree que la siguiente carta es el más convincente seguimiento del caso de Terry que alguien pueda desear:

*Querido David:*

*Me impresionó mucho la batalla que Ben está librando con el señor «O». Al leer en tu carta cómo se encontraba Ben antes de ser hospitalizado, y al verle después en el vídeo, observé el gran cambio que había experimentado. Estaba cambiado de verdad. Estoy convencido de que se ha esforzado mucho para obtener el Diploma en Imperfección de Nueva Zelanda.*

*La vida me va bien. Estoy en el primer grupo de tercer curso y acabo de cumplir los catorce años. La único malo fue la muerte de mi abuelo no hace mucho, en la que no dejo de pensar. En cuanto a la Perfección, le he cerrado las fronteras. El señor «O», como tú le llamas, no se ha dejado ver.*

*Con mis mejores deseos,  
Terry*

1. El trabajo que David realizó en el caso de Ben se describe con detalle en Epston, White y «Ben» (1995).

## CONSIDERACIONES FINALES

Si al lector le ha parecido que hablábamos de alguna «curación milagrosa» en las historias que hemos presentado, no era nuestra intención decir que el problema desapareciera para jamás volver. En algunos de los casos más difíciles que exponemos, el hecho de que el niño saliera del hospital, que abandonara algún mal hábito destructivo o que fuera bien recibido en la escuela y no se le expulsara era un resultado concreto y deseable. Sin embargo, cuando nos pusimos en contacto con las familias para pedirles permiso para incluirlas en este libro, algunas nos hablaron de problemas nuevos que se planteaban o que indicaban que los antiguos estaban aún presentes o reaparecían de forma más suave. En esta retroalimentación que nos proporcionaron las familias había afirmaciones como las siguientes: «Bueno, sigue todavía con algunos miedos, pero creo que no permite que le impidan vivir su vida. Ahora sabe hacerles frente de otras maneras». «Pensamos que ahora disponemos de más recursos para hablar de nuestras divergencias.» «Sigue enfadándose, pero no le domina el mal Genio y nos recuerda que también nosotros debemos calmarnos.» «A veces se despierta por la noche, pero no hace que nos despertemos todos, ni provoca ningún escándalo.»

A nuestro juicio, estas observaciones significan que en la mayoría de los casos lo que se somete al análisis terapéutico es la relación del niño o de la familia con el problema, o sus relaciones mutuas ante el problema. Para reducir los efectos de éste, hemos descubierto que es beneficioso hurgar menos en el propio problema y concentrarse más en lo que ocurre cuando se formulan y explican de otro modo esas relaciones.

Una historia alternativa puede implicar dejar de lado el problema para guardarlo en los archivos polvorientos de la memoria. Sin embargo, lo más frecuente es que sea la relación viva con el problema lo que cambie. Nos inclinamos a pensar que los problemas, más que so-

lucionarse, se armonizan; con ese nuevo relato se resuelven las disonancias. Esta resolución, si se aborda con desenfado, buen humor y talento lúdico, es algo dinámico.

La estructura narrativa de un libro o de una terapia puede implicar un principio claro o un final concreto en cada caso. A nosotros mismos nos tienta armonizar la complejidad de las disonancias de la vida utilizando para ello clichés como el del «y se casaron y fueron felices». Pero, evidentemente, las historias de la vida están en continua gestación. Algunos problemas son intrincados y complejos (de duración indeterminada y de causas debidas a múltiples factores). Esto no significa que no se puedan armonizar las relaciones con ellos y en algunos casos esta armonización es espectacular.

Como terapeutas narrativos confiamos en crear un foro donde analizar los efectos de los problemas y sus componentes socioculturales restrictivos, generar el gusto por nuevas posibilidades y rehabilitar las antiguas a la hora de tomar decisiones (en el presente y en el futuro), y reescribir aquellas historias que más deseamos. Para conseguirlo entablamos conversaciones exteriorizadoras que invitan a la participación activa y a la responsabilidad de todas las partes implicadas (incluso de quienes están más allá de los límites estrictos de la terapia); evaluamos las capacidades ya existentes de todas las partes, con independencia de la edad y posición de cada uno, en especial aquellas capacidades que antes se consideraban inadecuadas o irrelevantes; ampliamos la definición de quienes están «cualificados» para ofrecer nuevas destrezas o para valorar las antiguas, una definición que así trasciende de los que se consideran profesionalmente acreditados; y procuramos diversificar el grupo de personas consideradas útiles o poseedoras de los conocimientos apropiados, para incluir en él unas redes más amplias de comunidades de interés relevantes.

Hemos descubierto que, cuando la familia se encuentra ya en posición de celebrar y confirmar los logros de la terapia, ha cesado la búsqueda de culpables, el conjunto de conocimientos y de destrezas ha aumentado hasta abarcar todo lo que se da por supuesto y lo fantástico, y los recursos para conseguir nuevos conocimientos y ayuda se han prodigado.

Dejamos al lector con un poema de Jenna, la niña de trece años cuya historia se expone en el capítulo 8.

*La plegaria de Jenna*

Confío en que mañana la gente que me suceda  
Vea un mundo verde y azul hermoso, de cielos interminables.  
Que la contaminación sea la reina mala de un cuento de hadas.  
Confío en que la enfermedad no sea más que un resfriado  
Y las incurables, tan sólo un mito  
O historias de terror de las que se cuentan en Halloween.  
Confío en que la pobreza y la delincuencia sean un mal sueño  
De alguien que vivió hace siglos.  
Que no se hable ya de los «sin techo»,  
Que la «guerra» sea una palabra extraña,  
O una de las muchas formas de decir «paz en el mundo».  
Que todos los «ismos» sean sólo restos de odios pasados.

Confío en que mañana el mundo sea verde y goce de salud,  
Sin que por ello sea un paraíso,  
Pues sería aburrido.  
El mundo, al contrario, debería ser como mi vida:  
Imperfecto,  
Pero realmente fantástico.

## BIBLIOGRAFÍA

- Adams-Westcott, J. y D. Isenbart, «Using rituals to empower family members who have experienced child sexual abuse», en M. Durrant y C. White (comps.), *Ideas for therapy with sexual abuse*, Adelaide, Australia, Dulwich Centre Publications, 1990, págs. 37-64.
- , «Creating preferred relationships: The politics of recovery from child abuse», *Journal of Systemic Therapies*, vol. 15, n.º 1, 1996, págs. 13-30.
- Axline, V., *Play therapy*, Nueva York, Ballantine, 1987.
- Barragar Dunne, P., *The narrative therapist and the arts*, Los Angeles, Possibilities Press, 1992.
- Bowyer, L. R., *The Lowenfeld World technique: Studies in personality*, Oxford, Reino Unido, Pergamon Press, 1976.
- Boyd-Franklin, N., *Black families in therapy: A multisystems approach*, Nueva York, Guilford, 1989.
- Brems, C., *A comprehensive guide to child psychotherapy*, Boston, MA, Allyn & Bacon, 1993.
- Brooks, P., *Reading for plot: Design and intention in narrative*, Nueva York, Knopf, 1984.
- Bruner, E., «Experience and its expressions», en V. Turner y E. Bruner (comps.), *The anthropology of experience*, Chicago, University of Illinois Press, 1986.
- Bruner, J., *Actual minds/possible worlds*, Cambridge, MA, Harvard University Press, 1986 (trad. cast.: *Realidad mental y mundos posibles: los actos de la imaginación que dan sentido a la experiencia*, Barcelona, Gedisa, 1988).
- , *Acts of meaning*, Cambridge, MA, Harvard University Press, 1990 (trad. cast.: *Actos de significado: más allá de la revolución cognitiva*, Madrid, Alianza, 1995).
- Buzan, T., *Use both sides of your brain*, Nueva York, Dutton, 1976.
- Carroll, L., *The complete works of Lewis Carroll*, Londres, Nonesuch Press, 1989.
- Carter, B. y M. McGoldrick, *The changing family life cycle: A framework for family therapy*, 2ª ed., Boston, MA, Allyn & Bacon, 1988.

- Case, C. y T. Dalley (comps.), *Working with children in art therapy*, Nueva York, Routledge, 1992.
- Chasin, R. y S. Roth, «Future perfect, past perfect: A positive approach to opening couple therapy», en R. Chasin, H. Grunebaum y M. Herzig (comps.), *One couple, four realities: Multiple perspectives on couple therapy*, Nueva York, Guilford, 1990.
- , «Externalization linguistic key to a new approach in family therapy», *Psychiatric Times*, 1994.
- Chasin, R. y T. B. White, «The child in family therapy: Guidelines for active engagement across the age span», en L. Combrinck-Graham (comp.), *Children in family context: Perspectives on treatment*, Nueva York, Guilford, 1989, págs. 5-25.
- Combrinck-Graham, L. (comp.), *Children in family contexts: Perspectives on treatment*, Nueva York, Guilford, 1989.
- Cowley, G. y K. Springen, «Rewriting life stories», *Newsweek*, 17 de abril de 1995, págs. 70-74.
- Damasio, A., *Descartes' error: Emotion, reason and human brain*, Nueva York, G. P. Putnam & Sons, 1994 (trad. cast.: *El error de Descartes*, Barcelona, Grijalbo Mondadori, 1996).
- De Mille, R., *Put your mother on the ceiling: Children's imagination games*, Nueva York, Penguin, 1976.
- De Shazer, S., *Putting difference to work*, Nueva York, Norton, 1991.
- Dickerson, V. C. y J. L. Zimmerman, «A narrative approach to families with adolescents», en S. Friedman (comp.), *The new language of change: Constructive collaboration on psychotherapy*, Nueva York, Guilford, 1993, págs. 226-250.
- Durrant, M., «Temper taming: An approach to children's temper problems revisited», *Dulwich Centre Newsletter*, otoño de 1989, págs. 1-11.
- Epston, D., «Nightwatching: An approach to night fears», *Dulwich Centre Review*, 1986, págs. 28-30, reimpresso en M. White y D. Epston, *Retracing the past: Selected papers and collected papers revisited*, Adelaide, Australia, Dulwich Centre Publications, 1997.
- , *Collected papers*, Adelaide, Australia, Dulwich Centre Publications, 1989a.
- , «Guest address», Fourth Australian Family Therapy Conference, en D. Epston, *Collected papers*, 1989, reimpresso en M. White y D. Epston, *Retracing the past: Selected papers and collected papers revisited*, Adelaide, Australia, Dulwich Centre Publications, 1997.
- , «Benny the peanut man», *Dulwich Centre Newsletter*, n.º 1, 1991, págs. 12-14, reimpresso en D. Epston, *Catching up with David Epston: Publis-*

- bed papers (1991-1996)*, Adelaide, Australia, Dulwich Centre Publications, 1997.
- , «Temper tantrum parties: Saving face, losing face or going off your face», en D. Epston y M. White, *Experience, contradiction, narrative and imagination: Selected papers of David Epston & Michael White, 1989-1991*, Adelaide, Australia, Dulwich Centre Publications, 1992.
- , «Internalizing discourses versus externalizing discourses», en S. Gilligan y R. Price (comps.), *Therapeutic Conversations*, Nueva York, Norton, 1993, págs. 161-177.
- , «Extending the conversation», *Family Therapy Networker*, vol. 18, n.º 6, págs. 31-37 y 62-63.
- Epston, D. y E. Betterton, «Imaginary friends: Who are they? Who needs them?», en D. Epston, *Catching up with David Epston: Published papers (1991-1996)*, 1997, publicado inicialmente en *Dulwich Centre Newsletter*, n.º 2, 1993, págs. 38-39.
- Epston, D. y P. Brock, «A strategic approach to an extreme feeding problem», en D. Epston, *Collected Papers*, 1989, reimpresso en M. White y D. Epston, *Retracing the past: Selected papers and collected papers revisited*, Adelaide, Australia, Dulwich Centre Publications, 1997.
- Epston, D. y F. Morris y R. Maisel, «A narrative approach to so-called anorexia/bulimia», en K. Weingarten (comp.), *Cultural resistance: Challenging beliefs about men, women and therapy*, Nueva York, Haworth, 1995, págs. 69-96.
- Epston, D. y M. White, *Experience, contradiction, narrative and imagination: Selected papers of David Epston & Michael White, 1989-1991*, Adelaide, Australia, Dulwich Centre Publications, 1992.
- Epston, D., M. White y «Ben», «Consulting your consultants: A means to the co-construction of alternative knowledges», en S. Friedman (comp.), *The reflecting team in action: Collaborative practice in family therapy*, Nueva York, Guilford, 1995, págs. 277-313.
- Freedman, J. y Combs, G., *Narrative therapy: The social construction of preferred realities*, Nueva York, Norton, 1996.
- Freeman, D., *The anthropology of choice*, discurso presidencial de las Anthropology, Archaeology and Linguistics Sections del 49º congreso de la Australian and New Zealand Association for the Advancement of Science in Auckland, Nueva Zelanda, reimpresión del autor, 1979.
- Freeman, J. C. y D. H. Lobovits, «The turtle with wings», en S. Friedman (comp.), *The new language of change: Constructive collaboration in psychotherapy*, Nueva York, Guilford, 1993, págs. 188-225.
- Freeman, J. C., C. Lopston y K. Stacey, *Collaboration and possibility: Ap-*

- preciating the principle of entering children's narrative worlds*, folleto del seminario presentado en la «Narrative Ideas and Therapeutic Practice» Third International Conference, Vancouver, BC, 1995.
- Garbarino, J., F. M. Stott y Faculty of the Erikson Institute, *What children can tell us: Eliciting, interpreting and evaluating critical information from children*, San Francisco, CA, Jossey-Bass, 1992 (trad. cast.: *Lo que nos dicen los niños*, Madrid, Ministerio de Asuntos Sociales, Centro de Publicaciones, 1992).
- Gergen, K., *Realities and representations: Soundings in social construction*, Cambridge, MA, Harvard University Press, 1994 (trad. cast.: *Realidades y relaciones: aproximación a la construcción social*, Barcelona, Paidós, 1996).
- Gil, E., *Play in family therapy*, Nueva York, Guilford, 1994.
- Gilligan, C., *In a different voice*, Cambridge, MA, Harvard University Press, 1982.
- Goffman, E., *Asylums*, Garden City, NY, Anchor Books, 1961.
- Griffith, J. L. y M. E. Griffith, *The body speaks: Therapeutic dialogues for mind-body problems*, Nueva York, Basic, 1994.
- Hancock, E., *The girl within*, Nueva York, Fawcett, 1989.
- Hillman, J., *A desperate need for beauty*, Titus Workshop, Lesley College Graduate School, 13 de mayo de 1994.
- Imber-Black, E., *Families and larger systems: A family therapist's guide through the labyrinth*, Nueva York, Guilford, 1998.
- Jenkins, A., *Invitations to responsibility: The therapeutic engagement of men who are violent and abusive*, Adelaide, Australia, Dulwich Centre Publications, 1990.
- Kalff, D. M., *Sandplay: Mirror of a child's psyche*, San Francisco, CA, Browser Press, 1971.
- Kerr, J., *The tiger who came to tea*, Glasgow, Collins, 1968.
- Knill, P., H. N. Barba y M. N. Fuchs, *Minstrels of soul: Intermodal expressive therapy*, Toronto, Palmerston, 1995.
- Laing, L. y A. Kamsler, «Putting an end to secrecy: Therapy with mothers and children following disclosure of child sexual assault», en M. Durrant y C. White (comps.), *Ideas for therapy with sexual abuse*, Adelaide, Australia, Dulwich Centre Publications, 1990, págs. 159-181, (trad. cast.: *Terapia del abuso sexual*, Barcelona, Gedisa, 1993).
- Lobovits, D. H., R. Maisel y J. C. Freeman, «Public practices: An ethic of circulation», en S. Friedman (comp.), *The reflecting team in action: Collaborative practice in family therapy*, Nueva York, Guilford, 1995, págs. 223-256.
- Lobovits, D. y J. Prowell, *Unexpected journey: Invitations to diversity*, do-

- cumento del seminario presentado en la «Narrative Ideas and Therapeutic Practice» Fourth International Conference, Vancouver, BC, 1995.
- Lopston, C. y K. Stacey, «Children should be seen and not heard? Questioning the unquestioned», *Journal of Systemic Therapies*, vol. 14, n.º 4, 1995, págs. 16-32.
- Madigan, S., «An interview with Chris Beels», *Dulwich Centre Newsletter*, n.º 4, 1991, págs. 13-21.
- Maisel, R., *Engaging men in a re-evaluation of practices and definitions of masculinity*, documento presentado en la «Narrative Ideas and Therapeutic Practice» Third International Conference, Vancouver, BC, 1994.
- Mayer, M., *There's a nightmare in my closet*, Nueva York, Dial, 1968 (trad. cast.: *Una pesadilla en mi armario*, Madrid, Altea, 1995).
- McLean, C., «A conversation about accountability with Michael White», *Dulwich Centre Newsletter*, n.º 2-3, 1994, págs. 68-79.
- McLean, C. (coeditor), «Scholling and Education: Exploring new possibilities», *Dulwich Centre Newsletter*, n.º 2-3, 1995.
- McLean, C., C. White y R. Hall (coeditores), «Accountability: New directions for working in partnership», *Dulwich Centre Newsletter*, n.º 2-3, 1994.
- McLeod, W., «"Stuffed" team members», *Dulwich Centre Review*, 1985, págs. 57-59.
- McMurray, M., *Illuminations: The healing image*, Berkeley, CA, Wingbow, 1988.
- Mills, J. C. y R. J. Crowley, *Therapeutic metaphors for children and the child within*, Nueva York, Brunner/Mazel, 1986.
- Milne, A. A., *The world of Pooh*, Nueva York, Dutton, 1957 (trad. cast.: *El mundo de Puff*, Madrid, Anaya, 1989).
- Moustakas, C., *Children in play therapy*, Nueva York, Ballantine Books, 1973.
- Nylund, D. y V. Corsiglia, «From deficits to special abilities: Working narratively with children labeled ADHD», en M. Hoyt (comp.), *Constructive therapies*, vol. 2, Nueva York, Guilford, 1996, págs. 163-183.
- Nylund, D. y J. Thomas, «The economics of narrative», *Family Therapy Networker*, vol. 18, n.º 6, págs. 38-39.
- Oaklander, V., *Windows to our children*, Moab, UT, Real People Press, 1978.
- O'Hanlon, B., «The third wave», *Family Therapy Networker*, vol. 18, n.º 6, 1994, págs. 18-26 y 28-29.
- Paley, V. G., *The boy who would be a helicopter: The uses of storytelling in the classroom*, Cambridge, Harvard University Press, 1990.
- Parker, I., *Deconstructing psychopathology*, Thousand Oaks, CA, Sage, 1995.

- Pinderhughes, E., *Understanding race, ethnicity and power: The key to efficacy in clinical practice*, Nueva York, Free Press, 1989.
- Pipher, M., *Reviving Ophelia: Saving the selves of adolescent girls*, Nueva York, Ballantine, 1994.
- Popper, K. R., *Objective knowledge: An evolutionary approach*, Oxford, Clarendon, 1986 (trad. cast.: *Conocimiento objetivo*, Madrid, Tecnos, 1988).
- Ranger, L., *Laura's poems*, Auckland, Nueva Zelanda, Godwit, 1995.
- Robbins, A., *A multi-modal approach to creative art therapy*, Londres, Kingslèy, 1994.
- Roberts, M., «Don't leave mother in the waiting room», *Dulwich Centre Newsletter*, n.º 2, 1993, págs. 21-28.
- Rogers, N., *The creative connection: Expressive arts as a healing*, Palo Alto, Science and Behaviour Books, 1993.
- Rosenwald, G. C. y R. L. Ochberg (comps.), *Storied lives: The cultural politics of self-understanding*, Nueva Haven, Yale University Press, 1992.
- Roth, S. y R. Chasin, «Entering one another's worlds of meaning and imagination: Dramatic enactment and narrative couple therapy», en M. F. Hoyt (comp.), *Constructive therapies*, Nueva York, Guilford, 1994, págs. 189-216.
- Roth, S. y D. Epston, «Consulting the problem about the problematic relationship: An exercise for experiencing a relationship with an externalized problem», en M. Hoyt (comp.), *Constructive therapies*, vol. 2, Nueva York, Guilford, 1996a, págs. 148-162.
- , «Developing externalizing conversations: An exercise», *Journal of Systemic Therapies*, vol. 15, n.º 1, 1996b, págs. 5-12.
- Seymour, F. W. y D. Epston (comps.), *Experience, contradiction, narrative and imagination: Selected papers of David Epston & Michael White, 1989-1991*, Adelaide, Australia, Dulwich Centre Publications, 1992, págs. 189-206.
- Smith, C. y P. Barragar Dunne, *Therapeutic loving and empowering choices: Narrative psychology, constructivism and drama therapy*, seminario presentado en la National Association of Drama Therapy Thirteen Annual Conference, San Francisco, CA, 8 de noviembre de 1992.
- Stacey, K., «Language as an exclusive or inclusive concept: Reaching beyond the verbal», *Australian & New Zealand Journal of Family Therapy*, vol. 16, n.º 3, 1995, págs. 123-132.
- Tamasese, K. y C. Waldegrave, «Cultural and gender accountability in the "Just Therapy" approach», *Journal of Feminist Family Therapy*, vol. 5, n.º 2, 1993, págs. 29-45.

- Tapping, C., «Other wisdoms, other worlds: Colonisation and family therapy», *Dulwich Centre Newsletter*, n.º 1, 1993, págs. 1-40.
- Taylor, M., B. Cartwright y S. Carlson, «A developmental investigation of children's imaginary companions», *Developmental Psychology*, vol. 29, n.º 2, págs. 276-285.
- Tolkien, J. R. R., *Lord of the rings*, Boston, Houghton Mifflin, 1965 (trad. cast.: *El señor de los anillos*, 3 vols., Barcelona, Minotauro, 1998).
- Tomm, K., «Interventive interviewing: Part II. Reflexive questioning as a means to enable self-healing», *Family Process*, n.º 26, 1987, págs. 167-183.
- , «Interventive interviewing: Part III. Intending to ask lineal, circular, strategic or reflexive questions?», *Family Process*, n.º 27, 1988, págs. 1-15.
- , «Externalizing the problem and internalizing personal agency», *Journal of Strategic and Systemic Therapy*, vol. 8, n.º 1, 1989, págs. 54-59.
- Tomm, K., K. Suzuki y K. Suzuki, «The Ka-No-Mushi: An inner externalization that enables compromise?», *Australian & New Zealand Journal of Family Therapy*, vol. 11, n.º 2, págs. 104-107.
- Van Gennep, A., *The rites of passage*, Chicago, University of Chicago Press, 1960 (trad. cast.: *Los ritos de paso*, Madrid, Taurus, 1986).
- Waldegrave, C., «Just therapy», *Dulwich Centre Newsletter*, n.º 1, 1990, págs. 5-46.
- , *Weaving threads of meaning and distinguishing preferable patterns*, Lower Hutt, Nueva Zelanda, reimpresión del autor, 1991.
- , «Psychology, politics and the loss of the welfare state», *New Zealand Psychological Society Bulletin*, n.º 74, octubre de 1992, págs. 14-21.
- Walters, M., B. Carter, P. Papp y O. Silverstein, *The invisible web: Gender patterns in family relationships*, Nueva York, Guilford, 1988 (trad. cast.: *La red invisible: pautas vinculadas al género en las relaciones familiares*, Barcelona, Paidós, 1996).
- Weller, J. S., «Planting your feet firmly in Emptiness: Expressive arts therapy and meditation», *Journal of the Creative and Expressive Arts Therapies Exchange*, n.º 3, 1993, págs. 104-105.
- White, M., «Pseudo-ecopresis: From avalanche to victory, from vicious to virtuous cycles», *Family Systems Medicine*, vol. 2, n.º 2, 1984, reimpreso en M. White y D. Epston, *Retracing the past: Selected papers and collected papers revisited*, Adelaide, Australia, Dulwich Centre Publications, 1997.
- , «Fear busting and monster taming: An approach to fears of young children», *Dulwich Centre Review*, 1985, reimpreso en M. White y D. Epston, *Retracing the past: Selected papers and collected papers revisited*, Adelaide, Australia, Dulwich Centre Publications, 1997.

- , «Negative explanation, restraint and double description: A template for family therapy», *Family Process*, vol. 25, n.º 2, 1986, págs. 169-184, reimpresso en M. White y D. Epston, *Retracing the past: Selected papers and collected papers revisited*, Adelaide, Australia, Dulwich Centre Publications, 1997.
- , «The process of questioning: A therapy of literary merit?», *Dulwich Centre Newsletter*, 1988a, págs. 8-14, reimpresso en M. White y D. Epston, *Retracing the past: Selected papers and collected papers revisited*, Adelaide, Australia, Dulwich Centre Publications, 1997.
- , «Saying hullo again: the incorporation of the lost relationship», *Dulwich Centre Newsletter*, 1988b, págs. 7-11, reimpresso en M. White y D. Epston, *Retracing the past: Selected papers and collected papers revisited*, Adelaide, Australia, Dulwich Centre Publications, 1997.
- , «The externalizing of the problem and re-authoring of lives and relationships», *Dulwich Centre Newsletter*, 1989, págs. 3-20, reimpresso en M. White y D. Epston, *Retracing the past: Selected papers and collected papers revisited*, Adelaide, Australia, Dulwich Centre Publications, 1997.
- , «Deconstruction and therapy», *Dulwich Centre Newsletter*, n.º 3, 1991, págs. 21-40, reimpresso en D. Epston y M. White, *Experience, contradiction, narrative and imagination: Selected papers of David Epston & Michael White, 1989-1991*, Adelaide, Australia, Dulwich Centre Publications, 1992.
- , «Commentary: The histories of the present», en S. Gilligan y R. Price (comps.), *Therapeutic conversations*, Nueva York, Norton, 1993, págs. 121-135.
- , *Re-authoring lives: Interviews and essays*, Adelaide, Australia, Dulwich Centre Publications, 1995.
- White, M. y D. Epston, «Consulting your consultants: The documentation of alternative knowledges», *Dulwich Centre Newsletter*, n.º 4, 1990a, págs. 25-35, reimpresso en D. Epston y M. White, *Experience, contradiction, narrative and imagination: Selected papers of David Epston & Michael White, 1989-1991*, Adelaide, Australia, Dulwich Centre Publications, 1997.
- , *Narrative means to therapeutic ends*, Nueva York, Norton, 1990b.
- Wilson, J. Q., *The moral sense*, Nueva York, Free Press, 1993.
- Wood, A., «King Tiger and the roaring tummies: A novel way of helping young children and their families change», *Dulwich Centre Review*, 1985, págs. 41-49.
- Zimmerman, J. L y V. C. Dickerson, «Tales of the body thief: Externalizing and deconstructing eating problems», en M. F. Hoyt (comp.), *Constructive therapies*, vol. 1, Nueva York, Guilford, 1994, págs. 295-318.

## ÍNDICE ANALÍTICO Y DE NOMBRES

- Aaron, 37-38  
Absentismo escolar, 112-113  
Abuso sexual, niño, referencias, 24 n.  
Acción política, tender a ella desde las soluciones personales, 183-184  
Acompañar a la familia:  
— conversaciones exteriorizadoras, en, 82-83  
— participación imaginativa en la terapia, en la, 28-29  
— reescritura de la historia, en la, 157-158  
«Acuerdo de abstención», 226 n.  
Adams-Westcott, J., 24 n.  
Agresividad, 279-283  
Aislamiento, de los padres, con hijos que tienen problemas, 123-125  
Aislamiento, personificado, 93  
«Álbum del Tigre», 129  
Alegria, personificada en la valoración de la familia, 159  
Alice, el club anti-antimatemáticas, 40  
*Alicia en el país de las maravillas* (Carroll), 28  
Amigos:  
— cuando el problema ha desaparecido, 55-56  
— evitarlos cuando quieren plantear problemas, 323-324  
— problemas vistos a través de sus ojos, los, 49-50  
Amistades, 162-163  
André, su macuto de espía, 35-3  
Andrew, el Genio:  
— *Domador del Genio*, 279-282  
— hacerse mayor, y, 74-75  
Angustiado, 232-235  
Anorexia nerviosa, enfoque combativo, 103-104  
Ansiedad, y picores, en un eccema, 363-364  
Antagonista y protagonista:  
— problema y el niño, el, 155-156, 164  
— «terapia de valor literario», en la, 148  
Apuros, expresarlos en la terapia de juego o de artes expresivas, 227-228  
*Archivos de la doma del Genio*, 178  
Arianna, ejemplo de terapia de artes expresivas, 213-215  
Armonizar, en vez de solucionar los problemas, 397-398  
Artes expresivas, su uso en la terapia, 207-210-211  
Asma, 102  
— controlarla, 351  
— preguntas para tratarla, 130-131  
Autismo, 101  
Autoacusación, de los padres de hijos con problemas alimentarios, 131-133, 135, 141

- Autoculpa, dominarla mediante la exteriorización del problema, 118
- Autoduda, analizarla, 236
- Autoevaluación, el efecto de un problema en la del niño, 154
- Autoimagen, de Tony, 325
- Autopercepciones, efectos de los estereotipos en las, 109
- Autoregulación, Gerald, 173
- Autorrespeto, aprenderlo en la terapia narrativa, 64, 107
- Axline, V., 207
- Bandeja de arena, 230-235
- Bandeja de arena, para el miedo y una historia alternativa, 353-356
- Bandeja de arena saturada del problema, 230-235
- Barba, H. N., 212-213
- Barragar Dunne, P., 207, 208, 210, 228, 236, 241, 230 n.
- Bastante bien, en vez de perfecto, 387
- Beels, C., 101
- Ben:
- ante las preocupaciones de sus padres, 110
  - autoría de, 104 n., 182, 396 n
  - charla con el perrito, y la, 44-60, 85
- Benny el Cacahuete, 259-261
- Betterton, E., 251 n.
- Bowyer, L. R., 230 n.
- Boyd-Franklin, N., 283, 322 n.
- Brad, 245-248
- Brems, C., 207, 241
- Brock, P., 125 n., 130, 134-140
- Brooks, P., 144
- Bruner, E., 28, 92 n., 157, 211
- Burlas benévolas, 377-378
- Buzan, T., 229 n.
- Caca Taimada, 30, 149-155
- Kevin el mono como coterapeuta, y, 248-249
  - Timmy y sus encuentros con ella, 293
- Cambio:
- efecto en las historias saturadas del problema, 82-83
  - hablar sin pelearse, 158
  - historia del:
    - coautoría del terapeuta, 158
    - construida a partir de una excepción, 322-323
  - noticias de, divulgarlas, 181-20
- Cambios evolutivos, 74
- Véase también* Hacerse mayor
- Capacidad cognitiva, sensibilidad del niño hacia la, 34-35
- Capacitar a los niños, invitándoles a ayudar a otros niños, 195
- Carlson, S., 252 n.258
- Carrera profesional, para una madre sola, 87-88
- Carroll, L., 28
- Cartas:
- Gerald y su familia, ejemplo, a, 170-176
  - Jenna, sobre el Miedo y la libertad, a, 224-225
  - Peter, la respuesta de Peter, a, 166-167
  - profesor, a un, 278
  - Tony, a, 337-338
  - Tribunal de Menores, al, 186
  - Yolanda, y su secreto para controlar el Genio, a, 178-180
  - Certificado, 123
  - consejos para escribirlas, 167-169
  - de un indisciplinado al profesor, 188-189

- elaborar un relato con ellas, 165-180, 233-235
- Proyecto de Paz Familiar, 280-282
- iniciales, en el caso de la náusea y los vómitos de Ben, 45-46
- intercambio de, entre pacientes, 192-193
- resumen, para Tony, 339-341
- seguimiento, en la náusea y los vómitos de Ben, 58-60
- sobre el día de libertad de Terry, 391-393
- Cartas de clientes/familias:
  - Ben, y la charla con el perrito, 57, 58-60
  - Chris, y la culpa, 379
  - Michael, sobre un trastorno de la piel, 365-366
  - Terry, sobre sus obsesiones, 396
  - Yolanda, sobre su mal Genio, 180
- Carter, B., 115
- Cartwright, B., 252 n., 258
- Case, C., 207
- Catskill, C., 236
- Celebración, ritual de la, 200-203
- Celos, de un hermano, 169-176
- Charla con el perrito, 50-51
- Chasin, R., 37, 114, 226 n., 230 n.
- Chi, su fortalecimiento, Jason, 351-352
- Chico Maravilloso, la imaginación aplicada al problema, 72
- Chistes, 50
- Ciclo vital, metáforas basadas en, 104
- Cinestética, 236-239
- Cintas de vídeo:
- Círculo vicioso:
  - círculo virtuoso, frente a, 99
  - discusiones sobre el «descontrol» del adolescente, en las, 117
  - dolor y rechazo, de, 99
  - intercambiarlas entre los clientes, 384
  - ocultación y la persecución, en la familia, de la, 270
  - para que el niño repase, 57
  - problemas de nutrición de los niños, en los, 120
  - relación entre hermanos adolescentes, en la, 99-100
- Citas, de las sesiones de terapia, en las cartas,
- Club anti-antimatemáticas, 39-42
- Club de domadores del Genio, 191
- Club de la maldición de la idea de perfección, 387
- Club de Luchadores contra el Miedo y las Preocupaciones, 191
- Códigos para la comunicación, 238-239
- Cohen, Davida, 35, 229
- Coherencia, de una historia, 143
- Colaboración:
  - reescritura de una historia noticiosa, en la, 187
  - familias en la terapia, con las, 15
  - construcción de una historia alternativa, en la, 161-163
  - incorporar el juego familiar, 274-275
  - imaginación, e, 71-72
  - personificación de problemas, en la, 102
  - juego, entre el terapeuta y el niño, en el, 33
  - consecución de los objetivos de la terapia, en la, 92, 183-184
  - desarrollar las destrezas para calmarse uno mismo, en, 78
- Combrinck-Graham, L., 207
- Combs, G., 43, 86, 181, 190 n., 192

- Competencia, entre hermanos, 169-170
- Competencia:
- personificada, prácticas negativas asociadas a ella, 171
  - escuela, en la, 89
- Comprobación de la realidad, frustrarla en el niño al apoyar las habilidades raras, 258
- Comunicación:
- cuando fracasa en la terapia, 239-240
  - expectativas, de, 289
  - lúdica, en la terapia familiar, 23-61
  - madre e hija, entre, 77
  - no verbal, facilitarla en la terapia de juego y de artes expresivas, 226-228
  - padres e hijos, entre, 333
  - mejorarla con el hijo como participante activo, 114
- Comunidades de intereses:
- medios para poner en contacto a sus miembros, 192-193
  - públicos presentados, como, 190
- Conclusión, entrevista sobre el éxito como preparación a la, 183
- Conejo que escucha, 243-245
- Confianza, en los padres, 353-354
- Confianza:
- dominar el miedo, para, 346
  - lucha con un problema, a partir de la, 53
- Confirmación de las noticias, 191-192
- Confirmación, ritual de la, 200-203
- Conformidad, presiones para exteriorizarla, 117-118
- Conocimientos alternativos, 182-183
- Conocimientos, compartirlos entre niños, 52
- Consultar al especialista, 182-184
- invitación a escribir un manual, 195
  - niño como experto, el, 210-211
- Contexto social:
- expectativas de los padres, 115-118
  - fracturado por las presiones, y terapia familiar, 283
  - problemas de la familia, analizarlo en la terapia, de los, 97-98
  - problemas de matemáticas, para las niñas, de los, 39-40
- Véase también* Contexto sociocultural
- Contexto sociocultural:
- componentes de los problemas, 398
  - relatos personales, de los, 81
  - relatos, de los, 86-93
  - responsabilidad del terapeuta de considerarlo, 91-93
  - restringe a la familia, que, 160
- Continuo, de las preguntas, de lo reflexivo a lo directivo, 44
- Contratiempos, dominarlos, 54
- Contratrama:
- desarrollo como historia alternativa, su, 175
  - engrosarla, en la terapia, 143-164, 172-174
  - incluir las artes expresivas, 220-222
  - engrosarla, en las cartas, 168
  - heroica, la historia alternativa como, 85
  - reescrita por el terapeuta, 161
  - yuxtapuesta a la trama, 146-155
- Control físico, sobre un compañero imaginario, 302
- Cooperación con el personal sanita-

- rio, en los vómitos como problema serio, 44-47
- Corrector, el terapeuta como, 159
- Corsiglia, V., 68 n.
- Coterapeutas, «sin título», 241-249
- Cowley, G., 101, 183
- Creatividad:
- distinción entre fantasía y realidad, frente a la, 258
  - dominar la Culpa, para, 382-384
  - mutua, con los niños, 34
- Criterios éticos:
- al facilitar la implicación del cliente en el cambio político, 183-184
  - implicaciones del punto de vista del observador, 92 n.
  - para articular los temas de salud mental en el ámbito sociopolítico, 184 n.
- Crítico, personificado en la expresión artística, 211
- Crowley, R. J., 209
- Cuidado, su valoración por la familia, 159-160
- Cuidadores:
- familia definida como, la, 109 n.
  - su respuesta a problemas graves, 24
- Culpa de la madre, oponerse a ella, mediante historias de la familia en la terapia, 122
- Culpa:
- madre, por los problemas del hijo, de la, 271, 331
  - padres, en discusiones sobre el «descontrol» del adolescente, de los, 117
  - presión de la, 30
- Culpa, personificada, 378-379
- conseguir someterla, 379-382
- Culpabilidad:
- moratoria en la, en problemas alimentarios, 120-123
  - padres, intensificadora del problema, de los, 117
- Cultura:
- cualidades personales positivas, 332
  - culpar a los padres de los problemas alimentarios de sus hijos, 119
  - diferencias de, y roles de los padres, 116
  - japonesa, valor del compromiso y la coexistencia, 101
  - racismo, y educación de un niño afroamericano, 329
- Dalley, T., 207
- Dan, y el «peso del problema», 237-239
- Dana, problemas de comunicación, 243-245
- De Mille, R., 226, 287 n.
- De Shazer, S., 84 n., 231
- Decepción, personificado, fuente de imaginación, 289
- Deferencia, al responder verbalmente al terapeuta, 208
- Depresión, su exteriorización, 101
- Descontrol, 76-79
- Desesperación:
- círculo vicioso de las expectativas culturales sobre los problemas alimentarios, en el, 119-120
  - su contagio, 112-113, 164
- Despedidas, alegres y tristes, el miedo de Zoe, 233
- Destrezas para calmarse uno mismo, identificarlas en el intercambio lúdico, 78
- utilizadas por el niño, 219

- Determinación, 150-151  
 su curso, 345  
 — tratar los problemas, para, 362, 369
- Diario de la cumbre, el manual como, 196
- Dickerson, V. C., 32 n, 104 n.
- Diploma de Imperfección, 397
- Dirección de una historia, determinada por la trama, 143
- Discusión constructiva, 187
- Disfraces, de Tigre, para el ritual del *bypass*, 124
- Disonancia de los problemas, y su armonización mediante la narrativa, 398
- Distracción, del dolor y del picor, 366
- Diversión, al escribir un libro, 195
- Dolor de cabeza, librarse de él, 389-390
- Dolor, de la familia, escuchado por el terapeuta, 157-158
- Domador del Genio, 13  
 — Andrew como, 74-75  
 — macuto y equipo para él, 35-36
- Drogas, los problemas de Martin, 264-267
- Duelo, de Jenna por la muerte de su padre, 215-225
- Durrant, M., 35
- El Tigre que vino a cenar* (Kerr), 135-136
- Elementos no verbales, atenderlos en la terapia, 207
- Elise y Byron, problemas alimentarios del hijo, 122-123
- Ellie, conducta descontrolada, 76-79
- Emily, 251-255
- Emma, 88-93
- contexto cultural de la competitividad, 89-93
- decisión de visitar a su madre, 227-228
- Encopresis:  
 — como diagnóstico, teorías relacionadas, 156  
 — exteriorización de White en la terapia, la, 30
- Encuentro inicial, invitación a la seriedad, 75-79
- Energía, por una buena alimentación, 315-316
- Enfado, legítimo del niño, 97
- Enfermedades de la piel, 102
- Enfrentarse a un problema, padres que se unen a su hijo en, 110-111
- Enfurecimiento, 110  
 — patrimonio familiar, como, 280
- Ensayo y error, experimento de un niño con el miedo, 345-347
- Entrevistas, para recoger noticias, 183
- Epston, D., 29, 30-31, 32-33, 35, 69 n., 82, 83, 84, 85, 94 n., 100, 102, 104 n., 118-120, 125 n., 134-140, 148, 165, 165 n., 166, 182, 183, 191, 192, 192 n., 201, 211, 245 n., 259, 309, 396 n.
- Epston, David, como terapeuta:  
 — aliviar la culpabilidad y la autoinculpación de los padres, 124  
 — Ben, tratando una enfermedad grave, vómitos y desnutrición, con, 44-61  
 — Benny «el Cacahuetes», y, 259-261  
 — Brad, mal Genio y madurez, con, 249  
 — Emily, lloros, chuparse el dedo, y amigos imaginarios con, 251-255  
 — estilo terapéutico de, 18

- Gerald, búsqueda de atención negativa, con, 169-176
- Gregory y el Chico Maravilloso, con:
  - depresión y habilidades especiales, 69-73
  - depresión y problemas escolares, 63-79
- Jimmy, y la fiesta de la sinceridad, con, 201-202
- Martin, problemas con las drogas, con, 264-267
- Nick, problemas alimentarios, y el Tigre que vino a cenar, con, 134-140
- Paul, contra la Caca Taimada, con, 151-158
- preguntas referentes a habilidades infantiles, sobre, 261-263
- respeto por las habilidades raras, 255-257
- Robert, lectura del corazón y abuso sexual infantil, con, 263-264
- Sophia, eccema, con, 361-375
- Terry, obsesión y culpa, con, 377-396
- Timmy, con:
  - Gran Monstruo de Plata, y el, 289-298
  - malhumor, Caca Taimada, 293-298
- Yolanda, con:
  - conducta agresiva, descontrolada, 177-180
  - control secreto de su mal Genio, 179-180
- Equilibrio, con una situación, frente al triunfo sobre el problema, 101
- Equipo de reflexión, 241-242
  - analizar cuestiones culturales, en los problemas de Tony, para, 327
  - marionetas como miembros del, las, 242
  - público presentado, como, 190
  - respuesta a Zack y Blade, 300-304
  - unipersonal, 233-235
- Equipo narrativo, respuesta a Zack y Blade, 300-303
- Equipo:
  - familia como metáfora, la, 111
  - narrativo, respuesta a Zack y Blade, 300-304
- Véase también* Equipo de reflexión
- Escalada, de dolor y rechazo, 99
- Esconder la cabeza, respuesta a la negatividad, 99-100
- Escuela, problemas *véase* Aaron; Emma; Leon; Mickey; Shane; Simon; Tony
- Espacio, de los once años, 173-174
- Esperanza:
  - ante la modificación del problema, 148
  - distracción y el juego, a partir de la, 47
  - historias de, 81-107
  - inspirarla de forma lúdica en problemas graves, 61
  - reescribir un nuevo relato de, 143, 164
- Estereotipos:
  - conciencia del terapeuta de los, 93
  - género, su ruptura lúdica, de, 272
  - influencia en las autopercepciones y acciones de los padres, su, 109, 163
  - las madres solas y sobre la raza, sobre, 87-88
- Evan, impulso a la no competencia, 273-275
- Excepciones:
  - declaraciones de «siempre» y «nunca», a las, 146-147

- identificación por el terapeuta, su, 158
- nido de, para incubar una historia alternativa, 164
- Véase también* Resultados excepcionales
- Éxito, valoración del, 314-317
- Expectativas normativas, e historias saturadas del problema, 83-84
- Expectativas:
  - de lo que es «normal» en la mujer, 270-271
  - no cumplidas, y conducta descontrolada, 78
- Experiencia emocional, su comunicación no verbal, 208
- Experiencia, generarla con preguntas, 43-61
- Exteriorización dual, 99-100
- Exteriorización:
  - junto con la terapia de las artes expresivas, 210-211
  - conducta de los padres, en la terapia narrativa, de la, 116
  - dual, 99-100
  - facilitar el reconocimiento de cómo actúan los problemas en la familia, para, 277-279
  - lenguaje de la, 57-107
- Familia:
  - mito de los padres perfectos, 297-298
  - respeto a sus preocupaciones, 65
- Véase también* Padres
- Fantasías, de niños con problemas, 258
- Fantasmas, en la vida de Jonathon, 308
- Fe, del terapeuta en las soluciones, 33-42
- Flexibilidad:
  - terapias expresivas, en las, 213
  - lenguaje exteriorizador, del, 83
  - identificación de problemas múltiples, en la, 99-100
  - Fluidez, y terapia lúdica, 32
  - Fortaleza del niño, ponerle nombre, 125-127
  - Fotografías, de exposiciones de la bandeja de arena, 232
  - Franklin y su Supermamá, 87-88
  - Fred, problemas con las comidas, 130-134
  - Freedman, J., 43, 86, 181, 190 n., 192
  - Freeman, D., 101
  - Freeman, J. C., 23, 85, 100, 114, 117, 184 n., 188, 191, 209, 210, 327 n.
  - Freeman, Jennifer, como terapeuta:
    - André, como Domador del Genio, con, 35-37
    - Andrew, como Domador del Genio, con, 74-75
    - archivos sobre los problemas, 194-200
    - Arianna, las artes expresivas casos de malos tratos, con, 213-215
    - Club anti-antimatemáticas, y el, 39-42
    - comunicación de las expectativas, 288-289
    - Dan, dificultades para comunicarse, con, 237-239
    - Dana, problemas de comunicación, con, 243-245
    - Ellie, conducta descontrolada, con, 76-79
    - Emma, con:
      - cuestiones socioculturales, y, 88-91
      - decisión sobre la visita a su madre, en la, 227-228

- problemas en la escuela, 89-90
- entrevistas sobre resolución de problemas de los niños, 25
- habitación de los juguetes, utilizada por, la, 18
- invitación a los niños a la terapia de juego y de artes expresivas, 226-228
- Jason, insomnio y miedos, con, 343-360
- Jenna, sus Miedos y su Frustración, con, 215-225
- Joellen, efectos del racismo, con, 93
- Patrick, y el autorrespeto, con, 64
- pesadillas de Ginger, con las, 286-288
- Phoebe, disgustos frecuentes, imaginación visual, con, 287-289
- Proyecto de Paz Familiar, 279-289
- Tony, evitar problemas, con, 321-341
- Zoe, la angustia de la separación, con, 232-237
- Friedman, S., 190 n.
- Frustración, de Jenna, 218
- Fuchs, M. N., 212-213
- Fuerza del Tigre, 127-140
- Futuro:
  - cuando el problema ha desaparecido, 51-52, 55
  - libre de Problemas, testigos para Tony, 325
  - opciones profesionales, 39-41
- Garbarino, J., 34
- Genealogía de la idea de habilidades raras, 259-261
- Género:
  - desigualdades derivadas de su percepción social, 272
  - exigencias para una niña, Emma, y, 89
  - presiones en la madre o el padre solos, y, 113
  - relación con una crítica interiorizada, y, 107
  - roles de asignación social y poder, y, 272-273
  - roles de asignación social, y 89-90
- Genio, 147
- domarlo, 104
- dominarlo:
  - André, 35-37
  - Andrew, 74-75
  - María, 13-14, 31
  - Samuel, 95
  - Yolanda, 180
- Gerald, 169-176
- Gergen, K., 31 n.
- Gerundios, en las cartas narrativas, 168
- Gil, E., 207, 241
- Gilligan, C., 89 n.
- Ginger, 286-288
- Goffman, E., 84
- Graduación, al final de la terapia, 200-202
- Gramática:
  - cartas narrativas, de las, 168
  - exteriorizadora, 79, 84-96
- Gravedad
  - inspirar confianza de forma lúdica ante la, 61
  - problemas, de los, 23
- Gregory, 69-73
- Griffith, J. L., 209 n., 238-239
- Griffith, M. E., 209 n., 238-239
- Grupo de terapia, sus miembros, como público presentado, 190
- Guerra y paz, en la familia, 269-279

**Habilidades:**

- curiosidad del terapeuta sobre las, 158
- descubrirlas, 67-73
- especiales, 251-267
- excepcionales, 328
- imaginación, 69-73
- raras, 18, 251-267

**Habilidades especiales, 251-267**

- la meditación y la relajación, para, 352
- niños, aplicadas en la comunicación lúdica, de los, 25
- tratar el eccema, para, 367-368

**Habilidades raras, 251-267****Hacerse mayor, 74-75, 104-140**

- efecto del Miedo en, 313
- independencia, como resultado de, 326
- ocupando un espacio cronológico en la familia, 169-170
- regalo de madurez, 247
- solucionar problemas, signo de, 152-155

Hancock, E., 89 n.

**Héroe:**

- escribir una historia en que aparece, 294
- historia alternativa, de una, 85-86, 181-182

Hipótesis etológica, sobre la organización de la experiencia en relatos, 92 n.

**Historia alternativa, 85-86**

- contratrama, su, 145-146
- dejar de lado los problemas, para, 397-398
- máscaras, para desarrollarla, 228
- facilitada por el terapeuta, 158
- forma de ser de los padres, para la, 116

— Gerald, para, 171-172, 173-174

- operación de *bypass* para conseguirla, 133
- preguntas muestra para desarrollarla, 144

**Historias:**

- alternativas convincentes, 157-158
- configuración, su, 81-86
  - con la trama y la contratrama, 146-148
- contarlas en una carta, 165
- Culpa y las Obsesiones, sobre la, 385-386
- esperanza, de, 81-107
- saturadas del problema, 81-84, 146

Historias convincentes, 157-163

**Historias de casos:**

- Aaron, rechazo a la escuela, 37-38
- Andrew, como Domador del Genio, 74-75
  - y el Proyecto de Paz Familiar, 279-282
- Annie, su propio descubrimiento de técnicas de resolución de problemas, 25-26
- April, relación madre-hija, 98-99
- Arianna, terapia expresiva contra los malos tratos y los miedos, 213-215
- Ben, su enfermedad y la charla con el perrito, 44-60, 85
- Brad, mal Genio, 245-248
- Dan:
  - pelear y culpar, 237-239
  - «peso del problema», y el, 237-239
- Dana, problemas de comunicación y el Conejo que escucha, 243-245
- Ellie, comunicación entre madre e

- hija y conducta descontrolada, 76-79
- Emily, habilidades raras y amigos imaginarios, 251-255
  - Emma:
    - contexto sociocultural de los problemas escolares, 88-93
    - decisión de visitar a su madre, 227-228
  - Evan:
    - ante un divorcio inminente, 273-275
    - en defensa de la no competencia, 273-275
  - Franklin y la Supermamá, 87-88
  - Fred, problemas alimentarios, operación de *bypass* metafórica para solucionarlos, 130-133
  - Gerald, búsqueda de atención negativa y espacio de los once años, 169-176
  - Gregory, el Chico Maravilloso, 69-73
  - ideas de María sobre el Genio y el sufrimiento, 13, 31
  - Jane, su amigo adulto imaginario, 26
  - Janice, superar la negatividad y la Frustración, 159-163
  - Jason, problemas de insomnio y miedo, 343-360
  - Jenna, ante la muerte de su padre, 215-225
  - Jimmy, la fiesta de la sinceridad después del robo, 201-202
  - Joellen, racismo y problemas escolares, 93
  - Jonathon supera sus miedos, 307
  - Kevin, influencia en sus padres, sobre el racismo, 114
  - Kristen, ante la anorexia nerviosa, 104
  - las pesadillas de Ginger, y la pantalla de los sueños, 286-288
  - Lauren, círculos viciosos familiares, 99-100
  - Leon, «Tembleques» y autocontrol, 67-68
  - Lyle, padre de un hijo que falta a clase, 112-113
  - macuto de espía anti Genio de André, el, 35-36
  - Martin, problemas por las drogas y un amigo imaginario, 264-267
  - Melanie, y los Gruñones, 97
  - Mickey, problemas en la escuela, 228
  - Nick, problemas alimentarios, operación de *bypass*, 134-140
  - Patrick, aprender el autorrespeto, 64
  - Paul, burlar a la Caca Taimada, 149-155
  - Phoebe, disgustos frecuentes, imaginación visual, 287-289
  - Robert, recuperación de abusos sexuales y lectura del corazón, 263-264
  - Samuel, y las experiencias escolares, 94-96
  - Shane, relación con su padre y el absentismo, 112-113
  - Shawna, superar los problemas de matemáticas, 39-40
  - Simon, desacuerdo de los padres acerca del *Transformer*, 275-279
  - Sophia, dominar el eccema, 361-375
  - Terry, obsesión y culpa, 377-396
  - Timmy, malhumor, Caca Taimada, y el Gran Monstruo de Plata, 289-298

- Tony, evitar problemas, 321-342
- Yolanda, conducta agresiva y control secreto del mal Genio, 177-180
- Zack, agresividad, ideas suicidas, poder de la imaginación y enemigo imaginario, 298-304
- Zoe, miedo a la separación y despedidas felices, 232-235
- Historias dominantes, 182-184
- Historias nuevas:
  - padres como público en las del hijo, los, 111
  - «terapia de valor literario», en la, 148
- Historias saturadas del problema, 81-83
  - eclipsarlas, en la conversación exteriorizadora, 126
  - excepciones ofrecidas por los padres, 111
  - preguntas sobre, 147
- Hitos, registrarlos en un manual, 196
- Hombres, relaciones de maltratos, 116 n.
- «Hora del picor», en el eccema, 363
- Humor:
  - cartas narrativas, en las, 179-180
  - terapia, en la, 23, 24
- Identidad, e identificación de un problema, 32
- Imaginación:
  - ejercicio de calentamiento, 287 n.
  - expectativas creadas con la visualización de acontecimientos futuros, 288-289
  - habilidad especial, como, 69-73
  - habilidad para el mimo, 278
  - habilidad para escribir, y, 290-292
  - juegos que la exigen, 226
  - niños superpuesta a la de los adultos, de los, 28-29
  - problema, sobre el, 285-304
  - propia, 285-304
- Impaciencia, dominarla, Samuel, 95
- Indignación, ante el problema exteriorizado, la Caca Taimada y Paul, 150
- Indignación, personificada, 161
- Véase también* Genio
- Insomnio, dominarlo, 350-351
- Ironía:
  - culpar a los padres de la enfermedad del hijo, al, 124
  - reducir las autoacusaciones de los padres, para, 122
- Isenbart, D., 24 n.
- Jack, preguntas para:
  - historia alternativa, sobre una, 145-146
  - problema, sobre su, 144
- Janice, 159-163
- Jason, 343-360
- Jenkins, A., 116, 116 n.
- Jenna, 31
  - poema, su, 399
  - Templo de la Vida, y el, 215-225
- Jimmy, 201-202
- Joellen, 93
- Jonathon, 307-319
- Juego creativo, y niños, 34
- Juego:
  - invitación a los niños al, 226-228
  - regocijo y patetismo como complementos, 24
  - verbal y simbólico, mezclados en la terapia, 33 n.
- Juegos con arena, 230-235
- Juegos de palabras, en cartas narrativas, 168

- Juegos:  
 — anotar el resultado contra el Genio, 36  
 — contar los tantos de los Tembleques, 69  
 — físicos, como comunicación, 226  
 — inventarlos, para abordar los problemas exteriorizados, 68-69  
 — jugar a ser, 32  
 — padres como partícipes, los, 110-111  
 Juguetes, 241  
*Just therapy centre*, Nueva Zelanda, 88
- Kaiser permanente HMO*, su valoración de las cartas narrativas, 166  
 Kalff, D. M., 230, 230 n.  
 Kamsler, A., 24 n.  
 Kárate mental, para luchar contra un problema exteriorizado, 67  
 Kerr, J., 135-140, 240  
 Kevin el mono, para facilitar la comunicación, 245-249  
 Kevin, incidente racista, 114  
 Knill, P., 212-213  
 Kristen, anorexia nerviosa, 104
- Laing, L., 24 n.  
 Lauren, relación entre hermanos, 99-100  
 Lector, el terapeuta como, en la interpretación de una historia, 92-94  
 Lectura del corazón, 263-264  
 Lenguaje:  
 — exteriorizador, 29, 94-107  
 — preguntas para ofrecer recursos lingüísticos, 29  
 — términos empleados en este libro, 17  
 Véase también Gramática; Puentes lingüísticos
- Lenguaje que atrapa, 347, 348  
 Leon, y los Tembleques, 67-69  
 Libertad:  
 — Culpa, de la, 384-386  
 — incrementada al exteriorizar un problema, 30  
 Liga Antianorexia y Antibulimia, 183  
 Liga Antianorexia, 103-104, 191  
 Liga Contra los Malos Hábitos, 379, 396  
 Limitación:  
 — historia problemática como, la, 83-84  
 — impuesta a la familia por el contexto sociocultural, 160  
 Línea de pensamiento, habilidad para dirigirla, 367-368  
 Listas, de logros, 192  
 Lobovits, D. H., 85, 100, 114, 116, 188, 191, 191 n., 192, 207, 209, 210, 327 n.  
 Lobovits, Dean, como terapeuta:  
 — Aaron, rechazo a la escuela, un día de colegio, con, 37-38  
 — estilo terapéutico de, 18  
 — Evan, ante el divorcio, con actitud anti competencia, con, 273-275  
 — Franklin, y su Supermamá, con, 87-88  
 — Janice, negatividad y Frustración, con, 159-163  
 — Lauren, círculos viciosos familiares, con, 99-100.  
 — Leon, destreza para autocalmarse, hiperactividad, con, 67-69  
 — Lyle, padre de un hijo que falta a clase, con, 112-113  
 — Melanie, al exteriorizar a los Gruñones, con, 97  
 — Proyecto de Paz Familiar, 279-282

- Shane, absentismo escolar, con, 112-113
- Simon, desacuerdo de los padres, con, 275-279
- Zack, agresividad, con, 298
- Loptson, C., 23, 28-29
- Lucha por el poder:—ajustar los desequilibrios, y comunicación con el terapeuta, 270
- en la familia, sobre las desigualdades de género, 273
- entre padres e hijos, 76-77
- en la relación con un problema, 100-101
  
- Madigan, S., 86, 104 n., 117, 183, 192
- Madurez:
  - tratar la Culpa y la Perfección, para, 389
  - regalo de, 247
  - valorarla, desde el punto de vista del problema, 172-173
- Maisel, R., 86, 104 n., 117, 183, 192
- Malhumor, 161
- Maltrato:
  - efecto en los modelos multigeneracionales de los padres, su, 114
  - hombres y, referencias, 116 n.
  - poder en la familia, y, 272
  - sexuales, del niño, referencias, 24 n.
  - valoración, como una consideración en el tratamiento del problema, su, 156
- Manual de los Miedos*, 356
- Manual del Domador del Genio, 14
  - aportación de María, 199
- Manual del Sueño profundo, 196
- Manuales, 194-200
- Mapa, plan:
  - descripción verbal, frente a la experiencia vivida, de la, 209-210
  - influencia relativa de la persona y el problema, de la, 229 n.
  - programa anti Perfección, para un, 392-393
  - topográfico, para expresar tramas y contratramas, 229
- María, 13, 32
  - su aportación al *Manual de Luchadores contra el Miedo y las Preocupaciones*, 199, 201
- Marionetas, 241
  - hablando con un cliente que no reacciona, 322-323
  - hablar de las pesadillas, para, 286-288
  - jugar con las matemáticas, y presiones de género, 39-40
  - miembros del equipo de reflexión, como, 242
- Martha, la Supermamá, 87-88
- Máscaras, para expresar sentimientos, 220-223, 228
- Mascotas/amigos imaginarios, 252 n.
  - amigo de Jane, el, 26
  - rey Tigre, 241
  - Blade, el amigo de Zack, 298-304
  - caso de Emily, en el, 251-255
  - Dirk, el amigo de Martin, 264-267
  - Julie, la amiga de Megan, 26
  - perro de Annie, el, 26
- Mayer, M., 285 n.
- McLean, C., 116 n.
- McLeod, W., 241
- McMurray, M., 211
- Medicación, para una adolescente atribulada, 177
- Medios de comunicación de noticias, 192-194
- Medios de comunicación personales, para divulgar las noticias, 192

- Medios de expresión no verbales, 207-215
- Meditación, 352
- Megan, su amiga imaginaria Julie, 26
- Melanie, sus malhumores, 97
- Metáfora:
- batalla, para superar el miedo, 358-360
  - buscar en las ideas del ciclo vital, 104
  - comunicación sobre problemas, para la, 29-30
  - encender una linterna en un túnel lleno de miedos, 354-356
  - interaccionales, 98-100
  - juego iniciado por el niño, en el, 77-79
  - medios de comunicación, para describir las actividades divulgativas del terapeuta, de los, 184-185
  - monstruos, uso y abuso de la metáfora, 102
  - narrativa, para la organización cognitiva de las experiencias, 157
  - persona-problema, su elaboración en la terapia, de, 96-98
  - problema como adversario del niño, del, 85-86
  - relación, de, 100-107
  - relato de familia, en un, 37
    - familia unida, como un tejido, 335
    - separar las malas hierbas de la mala conducta, 335
  - rito de paso, para concluir la terapia, 182
  - Tigre, en trastornos alimentarios, el, 127-140
- Metáforas interaccionales, 98-99
- Mickey, problemas en la escuela, 228-229
- Miedo:
- amigos imaginarios que ayudan a superarlo, 254
  - imaginación, e, 285
  - útil, 318-319
- Miedo por la noche, descripción en un manual, 199
- Miedo, personificado:
- cómo lo controla Jenny, 31
  - historietas para mostrar la relación con el, 344-345
  - leyes del, 309
    - máscara que lo expresa, 228
  - relación de Jenna con el, la, 216-225
  - resultado del ataque de un perro, 308-310
  - vergonzoso, 350
- Milagro:
- curación, de la, 397
  - semanas sin dolor de cabeza, de, 389
- Mills, J. C., 207
- Milne, A. A., 28
- Monstruos, uso y abuso de su metáfora, 102
- Moore, K., 298, 298 n.
- Morris, F., 183
- Moustakas, C., 207
- Movimiento, y conciencia del cuerpo, 236-239
- Muerte, 215-225
- Muro, como metáfora interaccional, 98-99
- Náusea y vómitos, Ben y su charla con el perrito, 44-60
- Negatividad, su exteriorización, en la relación familiar, 99-100
- Nick, 134-140
- Niño, conocerle al margen del problema, 63-66

- Niños, su influencia en los padres, 109, 113-114
- Nivel evolutivo:
- valoración, al plantear la terapia, su, 156
  - comunicación con los niños, de la, 34
- Nivel somático, donde se encuentra información sobre los problemas, 209
- No competencia, Evan la defiende, 273-275
- Nombrar un problema, 96-97, 160-161
- Notas para el turno, 240
- Noticias:
- coedición, 186-187
  - confirmación, 191-192
  - divulgación, 181-203
  - olfato del terapeuta para detectarlas, 184-185
  - reunir las, 185-186
- Nylund, D., 68 n., 166
- Oaklander, V., 207, 226, 241, 287 n.
- Obsesiones:
- caso de Terry, el, 377-396
  - personificadas, 378
- Ochberg, R. L., 86
- O'hannon, B., 181-182
- Opciones:
- armonía con los valores, en, 84
  - limitadas por una historia saturada del problema, 84
  - condiciones sociales y supuestos que las limitan, 87
- Operación de *bypass*, metáfora en los problemas de comer, 118-140
- Opresión, de un problema, 103
- Orgullo de los padres, establecer las bases del, 66
- Orientaciones para el terapeuta, en la coedición de las noticias, 186-187
- Orientador, el amigo imaginario como, 265-267
- Padres:
- contrarrestar que se les culpe, 117-118
  - desacuerdo sobre la educación del hijo, 279-282
  - madre sola, afrontar las presiones, 87
  - mito de los padres perfectos, 297-298
  - padre con un hijo que falta a clase, 112-113
  - participación en planteamientos lúdicos, su, 110-111
  - Proyecto de Paz Familiar, y el, 282
  - roles de género, 272
  - supuestos negativos sobre, abordarlos en la terapia, 116
  - terapia integradora del niño, en la, 109-141
  - tratar la culpabilidad por un problema, 122-125
- Padrinos, 327-336
- tenerles informados, sobre los problemas que tiene Tony, 336, 339-341
- Paley, V G., 32
- Papp, P., 115
- Parcialidad, del terapeuta, conciencia de la, 92-93
- Parker, I., 107
- Patología, opuesta a exteriorización para definir un problema, 30-31, 156
- Paul, y la Caca Taimada, 149-155
- Peleas:
- familia, en la:

- entre hermanos, 99-100, 146
- exteriorizar sus efectos, 98, 147, 238
- personificadas, 147
- preguntas para tratarlas, 147-148
- preguntas para definir las, 84
- Proyecto de Paz Familiar, y, 279-282
- Peligro inherente a un problema, y exploración lúdica, 24
- Percepciones:
  - determinarlas con la comunicación no verbal, 210
  - influencia de una historia saturada del problema, 82
- Perfección, la maldición de la, 387
- Permiso de los participantes:
  - cambiar el tema de la terapia, para, 65-66
  - grabar la manifestación de preocupaciones, para, 159
  - recoger noticias, para, 186
- Persona-problema, metáforas, 96-98
  - «La persona no es el problema», 29-33
- Personificación de los problemas:
  - Culpa, la, 378-379
  - descripción general, 75
  - representación de las relaciones, y, 228
- Perspectiva, sobre un problema, el baile o la escultura corporal para analizarla, 236-237
- Pesadillas, 285
  - Ginger, de, 286-288
- Peso del problema, 237-239
- Pete y yo* (Ranger), 26-27
- Peter, respuesta a una carta, 166-167
- Pinderhughes, E., 86, 283, 322 n.
- Pipher, M., 89 n.
- Planteamiento lúdico, razones del, 16
- Poder de la mente, para separar el niño del problema, 151-152
- Poder, y política familiar, 271-275
- Poemas:
  - *El arco iris en día de tormenta*, 218-219
  - *El remolino de arena*, 213
  - *El Templo de la Vida*, 223-224
  - *La plegaria de Jena*, 399
  - *Pete y yo*, 26-27
- Política familiar en acción, 269-283
- Pregerson, S., 199
- Pregunta milagro, expresada con la bandeja de arena, 231
- Preguntar, al otro interiorizado, 190 n.
- Preguntas reflexivas, 43
  - públicos hipotéticos, 189-190
- Preguntas:
  - aliviar la culpabilidad de los padres, para, 121-122
  - analizar la «Autoduda» con el movimiento, para, 236
  - analizar la aportación de un perrito al juego, para, 48-51
  - analizar los problemas alimentarios del niño, para, 127
  - analizar una historia saturada del problema, para, 147
  - cambiar una bandeja de arena saturada del problema, para, 231
  - carta narrativa, en una, 174
  - comprender la trama del problema, para, 160
  - convertir la trama en objeto de crítica, para, 144, 161
  - cualidades de una historia alternativa, sobre las, 144, 162
  - definir un problema, la Caca Taimada, para, 150-151

- definir una historia saturada del problema, para, 84
- desarrollar una contratrama, para, 150-151
- descubrir habilidades raras, para 260-261
- descubrir habilidades, para, 66-67
- explorar una historia alternativa, para, 148
- generar experiencia, para, 43-60
- incorporarlas a las cartas narrativas, 167-168
- invitar al niño a que participe en el juego, para, 35
- recoger noticias, para, 186-187
- ejemplo del asma, 185-186
- reflexionar sobre los prejuicios, para, 93
- relacionar las ideas de la familia con el problema, para, 65
- resultados excepcionales, sobre, 231
- seguir la metáfora de los medios de comunicación, para, 184
- terapeutas de familia, para, 14-15
  - utilizadas en talleres, 261-263
- terapia de artes expresivas, en la, 226-227
- tratar las reacciones de Tony, para, 332-333
- Prejuicio, racial y de género, responsabilidad de abordarlo, 92-93
- Preocupación, relación de Jenna con ella, 219
- Preocupaciones, separación de Zoe, 232-235
- Problema:
  - armonizar en vez de solucionar, 397-398
  - conocer al niño al margen del, 63
  - luchar contra él, 52-55
  - recurrente, 31-319
  - relación del niño con el, 109
    - trama del, 144
  - valores e intenciones, sus, 145
- Véase también* Historias de casos
- Problema físico, 82
- Problemas nuevos, 397
- Problemas para comer, 118-140
  - respuesta al Miedo, 315-317
- Problemas, dominarlos, 322-327
- Protagonista, Janice en la frustración, 161
- Protección, ofrecida por los pensamientos de Culpa y las Obsesiones, 385
- Prowell, J., 327 n.
- Proyecto de Paz Familiar, 18, 191, 279-282
  - grupo de iguales, presiones sobre el rendimiento escolar, 39
- «Proyecto Valentía», 192
- Público conocido
  - 188-190
- Públicos hipotéticos, empleados en las preguntas reflexivas, 189-190
- Públicos presentados, 190-191
- Públicos, de historias nuevas, identificarlos, 188-190
- Puentes lingüísticos:
  - adaptados a la fase evolutiva del niño, 34
  - niño pueda abordar un problema, para que el, 67
  - niño y adulto, entre, 34
  - significado, y curativos, de, 85
- Racismo:
  - reconocer su efecto en los problemas, 86-87, 322
    - Joellen, 93
- Ranger, L., 26

- Ray y Nicole, la influencia de Kevin en, 114
- Recorrer un acontecimiento, 37-38
- Recursos creativos, efecto de la seriedad sobre, 23
- Recursos lingüísticos, las preguntas como, 43
- Red de liberados de la perfección (perfección), 191
- Reescribir la historia, para cuestionar las explicaciones saturadas del problema de las identidades como padres, 132
- Reescritura:
- carta al profesor, de una, 278
  - contratrama, de una, 161
  - familia, y la, 310
  - historia noticiosa, colaborar en, de una, 187
  - historia que recupere la vida de los Miedos, de una, 310-311
  - historias alternativas, mediante la representación, de, 211-212
  - relato de cambio, de un, 196
  - relato de esperanza, de un, 143, 164
  - terapeuta, por el, 157-158
- Reestructuración, su insuficiencia, 155-156
- Reflexión:
- niño y la familia, con preguntas de terapia narrativa, para el, 43
  - niño y la familia, en metáforas de la relación, con el, 102
- «Regreso a los Documentos Terapéuticos» (White), 167
- Relación:
- adultos y niños en la terapia, entre, 28-29
  - familiar, 67
  - hermanos, entre, 99-100, 146-150
  - madre e hija, entre, 98-99, 330
  - metáforas, 100-107
  - padre e hijo, entre, 112-113
  - personas y problemas, entre 31-32, 107, 145, 307
    - indagación lúdica, 228-230
    - preferencias de la familia, 158
    - representarlas mediante el teatro, 211-212
  - perspectiva de los problemas, desde la, 82
  - política familiar y, 269, 283
  - problema exteriorizado, con un, 16
- Relaciones entre la persona y el problema, 107
- Relajación:
- superar el miedo, 220, para, 351-352
  - guiada, en la terapia, 226
  - posibilitar el diálogo terapéutico, para, 238
- Relato exteriorizador, comparación con las descripciones habituales y las terapéuticas, 95-96
- Relatos personales, su contexto, 81
- Relatos *véase* Contratrama
- Remisión al especialista, culturalmente adecuada, 208 n.
- Representación de significado, 211-212
- Resolución de problemas, orgullo por la, 314-317
- Respeto:
- expresiones culturales de, 321
  - habilidades raras, por las, 255-258
  - narraciones del niño, por las, 34-35
- Responsabilidad:
- asumida espontáneamente por un niño miedoso, 313-314, 316

- mediante un planteamiento lúdico del problema, 25
- Resultados excepcionales, 84
- esfuerzos del niño, en los, 125-126
- historia dominada por el problema, a una, 147-148
- preguntas sobre, 231
- registrarlos en un manual, 198-199
- seguirles la pista, 147
- Véase también* Excepciones
- Resultados excepcionales, seguirles la pista, 147
- Retraimiento como reacción, una forma oculta de abordar el problema, 278-279
- Retraimiento, el caso de Simon, 277-278
- Revisión lúdica, del picor del eccema, 369-374
- Revive*, dirección de la revista, 192 n.
- «Rito de paso», metáfora para concluir la terapia, 182, 200-202
- Ritual:
  - comida, como operación de *bypass*, de la, 129-140
  - integrar en la terapia al padre fallecido, para, 216-217
- Robbins, A., 213
- Robert, lectura del corazón, 263-264
- Roberts, M., 24 n.
- Rogers, N., 213, 226 n.
- Rosenwald, G.C., 86
- Roth, S., 30-31, 32-33, 83, 85, 94 n., 100, 102, 226 n., 242
- Salud mental:
  - familia, de la:
    - efectos del contexto cultural sobre la, 88
    - patologizada por los profesionales, 120
- Samuel, 94-96
- Sanford, J., 287 n.
- Searle, M., 23
- Secreto, mantenerse a uno mismo, 177-180
- Seguimiento:
  - comida de Nick, de la, 137-140
  - compañero imaginario de Zack, el, 304
  - eccema de Sophia, del 375
  - logros de Tony, los, 342
  - miedos de Zoe, los, 235
  - obsesiones y sentimiento de culpa de Terry, 396
  - pesadillas de Ginger, las, 288
- Seguridad, motivo de preocupación, 285-286
- Sexismo, reconocer su efecto en los problemas, 86-87
- Seymour, F. W., 201
- Shane, 112-113
- Shawna, 39-42
- Significado, su representación, 211-212
- Silverstein, O., 115
- Simbolismo, en un relato de familia, 37
- Simon, 275-279
- Simons, V., 192
- Smith, C., 210, 236
- Solicitud:
  - operación de *bypass* metafórica, de una, 127-128
  - amigo imaginario, de un, 252-253
  - Club de Domadores del Genio, para el, 193
- Sophia, eccema, 375
- Springen, K., 183
- Stacey, K., 23, 28

- Stott, F. M., 34
- Subjuntivo, en las cartas narrativas, 168
- Sueño, pérdida de, debido al eccema, 367
- Sueños, cambio de malos a buenos, 51, 56-57
- Sueños, la imaginación activa y los, 287 n.
- Sufrimiento, personificado, 93
- fuente de imaginación, 289
- Sufrimiento, y sentimiento de culpa, 395
- Supuestos, que informan la trama del problema, 144
- Suzuki, K., 101
- Tamasese, K., 86, 117, 283, 327 n.
- Tapping, C., 86, 117
- Tarjeta de permiso, para pedir turno en la terapia, 240
- Taylor, M., 252 n., 258
- Teatro:
- comedia y tragedia como complementos, 24
- utilizar una personalidad teatral, para, 90
- Tembleques, mala conducta de Leon en clase, 68-69
- Tensión física, miedo en momentos de, 220
- Tensión, 76-79
- Teoría de la atención negativa, 276-278
- Teoría del grito en solicitud de ayuda, 276-279
- «Terapia de valor literario», 145, 148— incorporar la estética, 207-240
- Terapeutas:
- atención a las luchas por el poder en la familia, 273
- autores de atribuciones, como:
- identidad de los niños, e, 31
- Samuel y la adaptación a la escuela, 95
- ayudas para, imaginarias o no humanas, 241-249
- comunicación con él, efecto de las luchas encubiertas por el poder, 270
- dirigir una conversación con preguntas, 43-44
- directores de la construcción de una historia, 157
- nueva manera de ver los problemas, 32-33
- olfato para las noticias, 184-185
- preguntas para identificar los recursos del niño, 257
- que aíslan a las familias, frente a quienes facilitan la política familiar en acción, 282-283
- relación con los problemas de los clientes, 115 n.
- responsabilidad, de considerar las influencias socioculturales en los relatos, su, 91-93
- retos para:
- divulgación de noticias, en la, 202-203
- motivar a los niños, 14-15
- utilización de un manual, 196
- Véase también Preguntas*
- Terapia del juego, 207
- Terapia familiar:
- centrada en el niño, 24-25
- integradora, los padres en la, 109-141
- olas de descubrimientos en la, 17
- Terapia individual, 109 n.
- Terapia integradora del hijo, participación de los padres, 109-141

- Terapia narrativa, su elección por parte de los terapeutas, 15-16
- Terapia, continuidad, los logros de Tony, 338-339
- Terry, 377-396
- Thomas, J., 166
- Timmy, y el Gran Monstruo de Plata, 289-297
- Tolkien, J. R. R., 34
- Toma de decisiones, ayudada con el juego de marionetas, 226
- Tomm, K., 43, 44, 101, 190 n.
- Tony, 321-342
- Tormenta de ideas, padres-hijo, 111
- Trama:
- historia del problema como, la, 85
    - exteriorizarla, 171
    - engrosarla, 158
    - reducirla en la terapia, 143-164
  - yuxtapuesta a la contratrama, 146-155
- Trampa para monstruos, 295-297
- Trastorno de hiperactividad y déficit de atención, 68 n.
- Trastornos de tipo somático, 209 n.
- Trastornos, de base biológica, 101-102
- Unidad de mente y cuerpo, y artes expresivas, 209-210
- Unirse al niño, en la participación imaginativa, en la terapia, 67
- Valentía, máscara que la expresa, 228
- Validación de los clientes, invitándoles a colaborar en un manual, 194-195
- Valor de las cartas, 166-167
- Valor estético:
- producciones terapéuticas, de las, 212-225
  - terapias con, 207-240
- Van Gennep, A., 182
- Verbos reflexivos, en las cartas narrativas, 168
- Vergüenza:
- efecto en el cambio, su, 29-30
  - padres de niños con problemas alimentarios, de los, 120
- Vertedero vacío, 385
- «Vigilante nocturno», representar el papel de, para combatir el miedo, 309
- Vulnerabilidad social:
- familia, desafiarla, de la, 123
  - padres con hijos enfermos, de los, 123-125
- Waldegrave, C., 86, 87, 88, 116 n, 117, 283, 327 n.
- Walters, M., 115
- Weiner, S.A., 233
- Weller, J. S., 211
- White, M., 29, 30, 43, 82, 83, 84, 104 n., 115 n., 116 n., 118-140, 165, 165 n., 167, 182, 191, 192 n., 211, 216 n., 245 n., 327 n., 396 n.
- White, M., con Fred y su familia en la operación de *bypass*, 130-133
- White, T. B., 37, 114, 230 n.
- Wilson, J. Q., 101
- Winnie the Pooh* (Milne), 28
- Wood, A., 191 n., 241
- Yolanda, 177-180
- Zack, 298-304
- Zimmerman, J. L., 32 n., 104 n.
- Zoe, sus miedos, 232-235
- Zona libre de conflictos, establecerla en casa, 275

La terapia narrativa implica a toda la familia y especialmente a los niños, pues respeta su lenguaje singular, sus recursos para la resolución de problemas y su concepción del mundo. Cuando los adultos hablan con seriedad y centrándose en el análisis de los problemas es probable que los niños pierdan interés. Los autores de este libro se preguntan: ¿es posible jugar y conservar el sentido del humor mientras se abordan con eficacia situaciones angustiosas, alarmantes o peligrosas? ¿Cómo podemos invitar a los niños y a sus familias a aportar sus recursos imaginativos y creativos para llegar a comprender la complejidad sociocultural de los problemas?

Los ejemplos de casos reales llenan el libro desde las primeras páginas. Y así, el lector puede llegar a descubrir que niños a los que se podría catalogar de beligerantes, hiperactivos, ansiosos o fuera de la realidad son capaces de reprimir su mal genio, controlar su frustración, afrontar sus miedos y emplear al máximo su imaginación. De este modo, la terapia narrativa —una terapia realista, alentadora, pragmática y divertida— anima a los niños y a sus familias a utilizar recursos hasta ahora menospreciados para solucionar los problemas con que deben enfrentarse. Gracias a este libro, terapeutas, padres, profesores y cualquier persona que se dedique a trabajar con niños podrán descubrir nuevas formas de mejorar sus ideas de las maneras más inesperadas, pero también más esclarecedoras.

**Jennifer Freeman** y **Dean Lobovits** son especialistas en terapia familiar. **David Epston** es codirector del Family Therapy Centre de Auckland, en Nueva Zelanda, así como coautor de *Medios narrativos para fines terapéuticos* (junto con Michael White), también publicado por Paidós. Los tres son igualmente profesores de la Graduate School of Professional Psychology de la J. F. Kennedy University de Orinda, en California.

\*043183\*



( U. D. L. A. )