

“HISTORIAS CON NIÑOS Y NIÑOS CON HISTORIAS”: UNA PROPUESTA NARRATIVA CON NIÑOS INSTITUCIONALIZADOS.

Sandra Cuadrado Nicoli y Teodoro Herranz Castillo

Universidad Pontificia Comillas (Madrid)

La correspondencia sobre este artículo puede ser dirigida a: Sandra Cuadrado Nicoli.
Dpto. Psicología Básica y del Desarrollo (Univ. Pontificia Comillas), c/ Universidad
Comillas, 3. 28049 Madrid. E-mail: nicoli@fil.upco.es

The conception about the child as an active builder (constructor) of his identity has led in children psychotherapy to legitimate and to pay more attention to the lived experience and expressed by the own subject in his own terms. From this is derived the emphasis in the narrative processes of reconstruction of life's stories and the consequent use of constructive and narrative techniques for their study. In this article we review different approaches with special interest in the use of stories in therapy with children, and we present a case study in which the stories of a girl in a foster institution help us to understand her experience better and to open an avenue to the change and to new relational horizons.

Key words: narrative in psychotherapy, fostering, children.

INTRODUCCIÓN

“Escuchando historias sobre madrastras malvadas, niños perdidos reyes buenos pero equivocados, lobas que amamantan gemelos, hijos menores que no reciben herencia pero deben labrar su propio camino en el mundo e hijos mayores que gastan su herencia viviendo lujosamente y marchan al exilio para vivir con los cerdos, los niños aprenden lo que significa ser padre y ser hijo, cuáles pueden ser los personajes del drama en el que han nacido y cómo es en definitiva el mundo. Priva a los niños de esas historias y los dejarás sin guiones, tartamudos ansiosos tanto en sus actos como en sus palabras”. (McIntyre, 1981)

Todos hemos experimentado alguna vez la mirada fija y al mismo tiempo ausente de un niño, la boca abierta, su respiración contenida, el corazón encogido a la espera de un final que tal vez se intuye pero no se conoce con certeza, suspendido a los labios de un adulto para escuchar una historia. Es el momento del cuento, ese momento de placer compartido entre niño y adulto, cuyo gozo todos conocemos porque lo hemos vivido, y ahora adultos repetimos con nuestros niños, que casi nunca olvidan alguna de aquellas historias.

Si el poder del cuento como transmisor de valores, como creador de vínculos, como despertador ruidoso de nuestra imaginación, como puente entre generaciones y entre culturas, como representación del mundo interno de cada uno y del externo en que vivimos, y como provocador de nuevas preguntas que se convierten en historias, es evidente para todos dentro del contexto socio-cultural en el que habitamos: ¿Por qué no ha de serlo también en un contexto más particular como es el de la psicoterapia?

Esta pregunta ha sido la que ha motivado en nosotros el deseo de emprender una nueva búsqueda para comprender los procesos que nos llevan a relatar nuestra experiencia de un modo narrativo determinado y cómo podemos intervenir terapéuticamente a través de esos relatos. Desde el momento en que la experiencia y sus relatos narrativos son inseparables, la psicopatología y la psicoterapia pueden ser vistos como fenómenos narrativos. En la primera parte de nuestro trabajo reflexionaremos sobre los requisitos evolutivos que hacen del ser humano un “homo fabulans”, distinguiendo cinco fases hasta la consecución del “self narrativo” o “sí mismo narrativo”. Tomando el concepto dinámico acuñado por Winnicott (1971) de “objeto transicional” proponemos la consideración del cuento como un objeto transicional para el niño y como organizador del caos de su experiencia, con el que contar en su recorrido hacia la autonomía personal. Como hemos mencionado antes, el cuento puede actuar no sólo a nivel educativo o moralizador sino que también su creación y uso en psicoterapia puede facilitar la comprensión y el cambio de los sujetos implicados en este proceso interpersonal narrativo. También comentaremos la importancia de analizar las historias en su contexto social comparándolo con el análisis de sus características textuales. Consideramos al niño como agente activo en el proceso de construcción de su propia identidad, por ello analizaremos las ventajas de utilizar metodologías de análisis cualitativo en la investigación infantil. Desde el punto de vista terapéutico revisaremos los distintos enfoques que han dedicado un especial interés a este tema como son el enfoque cognitivo-evolutivo, el psicodinámico. Para terminar, presentaremos un caso práctico en el que desarrollaremos una experiencia narrativa con una niña institucionalizada, desde un enfoque psicodramático.

Las historias con las que pretendemos trabajar son historias de niños a los que pocas veces se les ha dado “Voz”. Más que prestarles la nuestra nos gustaría que ellos nos prestaran la suya y servir de “altavoces” para que se les oiga mejor y sobre

todo para que se oigan mejor. Hemos intentado unir nuestro conocimiento y entusiasmo por la narración y por los niños que viven en instituciones, cuya vida no es tan cómoda como la de otros, siempre compartiendo los espacios y los objetos y lo que es más duro aún, siempre compartiendo a las personas queridas. Lo que nos ha unido en este proyecto es por un lado, una visión de la vida y la psicoterapia que nos lleva a repensar desde múltiples perspectivas y por otro lado la firme convicción de que vamos construyendo nuestro mundo a medida que lo recorremos, y esto lo hemos encontrado tanto en el enfoque constructivista de la psicoterapia como en su aplicación en la acción psicodramática, por este motivo intentaremos comunicarnos desde esta alianza.

EL DESARROLLO DEL *SENTIDO DEL SÍ MISMO* NARRATIVO

Desde las más tempranas etapas de nuestro desarrollo, una serie de capacidades van siendo adquiridas por el niño en relación con su entorno y van constituyendo su mundo interpersonal. Stern (1991) define estas capacidades como diferentes “sentidos del *self*”. “*El sentido del self*” se trata de un concepto vago que define una perspectiva subjetiva organizadora que intenta poner orden en nuestra experiencia a cualquier nivel que esa experiencia sea registrada u organizada (Stern , 1989). Según el autor, existen cinco sentidos del self diferentes que emergen desde el nacimiento hasta los tres o cuatro años, culminando con la construcción de un sentido del self narrativo. Primero aparecería un *sentido del self emergente* que insinúa antes de los dos meses; después el *central*, entre los dos y los seis meses; el *subjetivo* comienza a los nueve meses; *el verbal o categórico*, alrededor de los dieciocho meses; y por último un *sentido del self narrativo*, entre los tres y los cuatro años de edad. (Véase Cuadro 1)

El sentido del self es algo que evolutivamente sí tiene lugar en la infancia con mayor especificidad de etapas a diferencia de otros fenómenos (como el apego, la confianza básica, la seguridad, la independencia, la autonomía y la fusión) que no se forman en etapas específicas del desarrollo temprano sino que se desarrollan a lo largo de todo el ciclo vital. Las etapas de desarrollo del sentido del self se parecen a las de Piaget en el sentido que cada etapa va añadiendo algo a la anterior.

De los cero a los dos meses emerge en el bebé un sentido del mundo, que incluye un sentido del sí mismo (aunque no sea global y esté en proceso formativo). El bebé emprende la tarea de relacionar experiencias diversas, y parte de esta integración de sucesos se realiza de modo innato. Las conexiones se forman con prontitud y el bebé experimenta la formación de una organización, que se denomina “self **emergente**”. Después se configura el sentido del *self central*, el bebé desarrolla cuatro capacidades: la agentividad, la coherencia, la afectividad y la continuidad o historicidad. A continuación es necesaria la adquisición del sentido de los motivos, las intenciones y la intersubjetividad, es decir, la habilidad y el deseo de compartir los propios estados subjetivos. A este estadio le llamaremos sentido del

Cuadro 1. Los sentidos del self según Stern (1989).

CRONOLOGÍA	SENTIDO DEL SELF	ASPECTOS
0-2 meses	EMERGENTE	<ul style="list-style-type: none"> - Percepción amodal - Percepción “fisiognómica” - “Afectos de la vitalidad”
2-6 meses	CENTRAL o NUCLEAR	<ul style="list-style-type: none"> - Agentividad. - Coherencia - Afectividad - Continuidad o historicidad
9-18 meses	SUBJETIVO	<ul style="list-style-type: none"> - “Teoría de las mentes separadas”. - El universo de lo compartido: (estados internos/ contenidos mentales) <ul style="list-style-type: none"> - foco de atención - intenciones - sentimientos: entonamiento afectivo
18-36 meses	VERBAL o CATEGÓRICO	<ul style="list-style-type: none"> - Toma conciencia que puede ser objetivado de forma representacional fuera de sí mismo. - Juego o discurso de fantasía. - Capacidad de representarse a sí mismo y su vida de forma verbal.
3-4 años	NARRATIVO	<ul style="list-style-type: none"> - Capacidad de narrar.

self **subjetivo**, donde el niño descubre “una teoría de las mentes separadas”, un universo donde los contenidos mentales y los estados internos pueden ser compartidos. La evidencia de que existe esta habilidad en el niño es inferencial, se puede detectar estudiando el foco de atención, las intenciones y la expresión de sentimientos; todos ellos rasgos centrales en la posterior construcción de estructuras narrativas. Después surge el sentido del self **verbal o categórico**, donde el niño toma conciencia de que puede ser objetivado de forma representacional fuera de sí mismo; aparece el juego o discurso de fantasía y la capacidad de representarse a sí mismo y su vida de forma verbal. Por último, el sentido del self **narrativo**, no se conoce exactamente cuándo comienza pero se ha podido observar que niños de aproximadamente tres o cuatro años son capaces de construir narraciones que incluyen actores, intenciones, metas y consecuencias, con principios, medios y fines.

La capacidad narrativa -el modo narrativo- puede ser una propiedad emergente de la mente como el lenguaje mismo. Puede ser un rasgo universal de organización de la experiencia humana, y como tal, puede influenciar el modo en que los seres humanos perciben y comprenden la experiencia del self una vez que tienen la capacidad de pensar de un modo narrativo.

LA REALIDAD: ¿UNA REPRESENTACIÓN O UNA CONSTRUCCIÓN?

Una vez definidas las características evolutivas necesarias para alcanzar la capacidad de organizar nuestra experiencia de forma narrativa, expondremos dos enfoques que han considerado la narración como un modo adecuado para comprender al ser humano e intervenir terapéuticamente con él: el enfoque cognitivo y el psicodinámico. Ambos establecen su punto en común en el tratamiento que hacen de la representaciones mentales como modo de organización de nuestra experiencia. El primero definiéndolas como esquemas cognitivos y el segundo acentuando el carácter simbólico de las mismas, pero coincidiendo en definir las por su carácter narrativo.

PERSPECTIVA COGNITIVA

Comenzaremos explicando el concepto de representación mental desde el enfoque cognitivo, y las diferencias evolutivas en el modo de representar del niño respecto al adulto. Después presentaremos la propuesta de investigación con representaciones narrativas de R. Russell y P. Van den Broek (1988), y por último analizaremos cómo es propuesto el cambio terapéutico de las representaciones mentales a través de la confrontación de “narrativas rivales”.

La Psicología Cognitiva ha estado interesada en la cuestión de cómo las personas representan lo que conocen. Un supuesto básico parece ser que las personas construyen activamente representaciones internas coherentes sobre sí mismos y el mundo, y estas representaciones son utilizadas para interpretar y predecir resultados y experiencias futuras. La coherencia de una representación interna está en función del área a la que sus elementos están significativamente ligados. Los acontecimientos que tienen lugar en la vida corriente están interrelacionados a través de inferencias basadas en nuestra experiencia pasada. Con la repetida exposición a hechos o episodios, las personas construyen una **representación** general que marca esos hechos o episodios como similares en estructura relacional y contenido. Dichas representaciones han sido definidas como esquemáticas. Un **esquema** es una representación organizada sobre un conjunto de acontecimientos, en la cual las partes están significativamente relacionadas. Además, éstos resumen e integran información previa y nos indican qué sucesos tienden a ocurrir juntos y cómo se relacionan. El esquema, también llamado **modelo** o **guión**, incluye a) el curso de los acontecimientos, b) las características de la situación, c) los papeles o funciones de las personas implicadas y c) los sentimientos y emociones de la persona en relación al acontecimiento (Mandler, 1984; Neisser, 1981; Nelson, 1986; Shank y Abelson, 1977).

Diferencias evolutivas en la complejidad de las representaciones.

Existen variaciones a nivel representacional que constituyen diferencias fundamentales entre niños y adultos a la hora de interpretar los acontecimientos, y

es importante por tanto tenerlas en cuenta como terapéuticas.

Relaciones causales. Los niños de tres años son capaces de reconocer las relaciones causales entre sucesos. Sin embargo esta habilidad está limitada a sucesos que ocurren próximos en espacio y tiempo. Como consecuencia, los niños sólo dotan de coherencia a sus representaciones a nivel local y no reconocen relaciones globales entre sucesos que ocurrieron en diferentes tiempos, lugares o en diferentes episodios. Esta habilidad para construir estructuras más amplias se desarrolla en los primeros años escolares. Como ejemplo, cabría destacar una de las fuentes más frecuente de historias para los niños: los dibujos animados. Debido a que el pensamiento infantil es más rápido que el adulto, los argumentos de los dibujos animados no incomodan a los niños; los adultos están más restringidos por nociones de tiempo, espacio y causalidad, y prefieren historias más racionales, realistas y creíbles.

Tipos de acontecimientos. Las representaciones de historias infantiles se focalizan en aspectos diferentes a las de los adultos. Los niños poseen una limitada comprensión de la función de las emociones y sentimientos en la estructura causal de un episodio: A) Tienen una visión relativamente simple sobre lo que llevó a un personaje a tener determinada emoción o sentimiento, así que muchas veces lo perciben como azaroso. B) Se diferencian en su comprensión de cómo las emociones y sentimientos internos causan acontecimientos posteriores. C) Les cuesta comprender la motivación de personajes implicados en episodios complicados o no familiares para ellos. Poniendo un ejemplo, si a un niño se le cuenta la historia sobre “un niño que no quería comerse la comida que su madre le estaba dando y lo describe como enfadado”, los niños con una capacidad narrativa evolucionada explicarán la reacción emocional del protagonista refiriéndose al antecedente causal que provocó el hecho: “el niño estaba enfadado porque no le gustaba la comida y su mamá le dijo que no se levantaría hasta que no la acabara toda”. Sin embargo, un niño más pequeño explicaría la reacción refiriéndose al propio hecho: “el niño estaba enfadado porque no quería comer”.

En resumen, los niños de esta edad dan menor importancia a las emociones y otros estados internos en la interpretación de sucesos. Como resultado, puede ser beneficioso intentar enriquecer sus representaciones dirigiendo su atención al papel que los sentimientos, las metas y las necesidades juegan en su experiencia. Desde este punto de vista, es importante señalar que las representaciones son dinámicas y los componentes subjetivos y evaluativos (pensamientos y sentimientos) son los aspectos más fácilmente modificables, a diferencia de los componentes objetivos (acciones, hechos explícitos) (Johnson, 1988).

Errores en las representaciones. Existen también diferencias en cuanto al grado de veracidad y completud de una representación: A) Los niños son más propensos a omitir información relevante y por tanto su relato pierde coherencia. Una de las razones consiste en que los niños carecen de experiencias pasadas de las

cuales puedan servirse para interpretar los nuevos acontecimientos. B) Los niños son más propensos que los adultos a permitir que información extraña o posiblemente distorsionada irrumpa en sus representaciones, y esto es especialmente cierto cuando esa información proviene de un adulto.

Consideramos que las intervenciones terapéuticas han de ser sensibles a estas diferencias evolutivas, de tal forma que el terapeuta no sólo atienda a lo inadecuado de las representaciones del niño sino a las capacidades cognitivo-representacionales que le permitirán realizar su cambio.

Algunos autores (Russell y Van den Broek, 1988) proponen un modo para lograr cambiar o alterar las representaciones que tiene el niño de sí mismo y del mundo a través de las narraciones del terapeuta y el niño. Por tanto, la identificación y la “sustitución” de esas representaciones por otras, resultan fundamentales para el progreso terapéutico. Con este objetivo es necesario conocer las **representaciones narrativas** del niño. Aunque según enfoques constructivistas, el objetivo terapéutico de partida no sería modificar patrones disfuncionales sino comprender qué sentido tienen esas representaciones y qué están diciendo de la persona. La terapia cognitiva continúa enfatizando los aspectos inadecuados o erróneos de una representación sin pararse a comprender porqué determinado relato nos resulta erróneo a nosotros como terapeutas, o a los padres (usuales agentes de la demanda), o al propio niño, y entonces lo importante sería reflexionar sobre qué aspectos de su experiencia le han llevado a este niño a construir tal o cual versión de su realidad.

Pasos en la investigación de representaciones narrativas.

Cuando leemos, escuchamos o somos testigos de una serie de sucesos o episodios de alguna historia o de nuestra vida diaria, nos damos cuenta que esos episodios forman parte de una historia más global y coherente. Debajo de esta percepción de coherencia existe un proceso activo y constructivo guiado por las expectativas de una representación narrativa más general.

El primer paso en la investigación de representaciones narrativas consiste en la **identificación de categorías abstractas de los hechos**. Estas categorías pueden ser de diversos tipos: a) Gramáticas narrativas, b) Unidades argumentales, y c) Patrones de acción (temas, títulos).

Un ejemplo de *gramática narrativa* sería el propuesto por Mandler y Johnson (1977) para historias basadas en una meta, compuesto por las siguientes categorías: escenario, comienzo, reacción compleja, intención, resultado y final. Otro tipo de categoría sería el concerniente a modelos particulares de metas y de resultados de esas metas, denominadas *unidades argumentales*. Estas unidades describen tipos de episodios como: conflicto, competición, cooperación, represalia, etc. Por último los *patrones de acción*, englobados a veces bajo títulos como *pérdida de inocencia*, *envejecimiento*, *desilusión*, etc. (Véase Cuadro 2)

Estas categorías aseguran coherencia a la narración y a su representación.

Cuadro 2 . Estructuras de gramática narrativa según diversos autores.

STEIN Y GLEN (1979)	MANDLER Y JOHNSON (1977)	BURKE (1969)	LABOV Y WALETZKY (1967)
			RESUMEN
ESCENARIO	ESCENARIO	ESCENARIO	ORIENTACIÓN
SUCESO INICIAL	SUCESO INICIAL	AGENTE	COMPLICACIÓN
RESP. INTERNA	RESP. INTERNA	AGENCIA	
ACCIÓN	ACCIONES	ACCIÓN	
CONSECUENCIAS	RESULTADO	PROBLEMA	RESOLUCIÓN
	META	PROPÓSITO	
			EVALUACIÓN
MORAL	FINAL		CODA

Además pueden identificarse diferentes relaciones entre ellas tales como: referenciales, temporales y causales. Generalmente, si las expectativas que tienen las personas de encontrar este tipo de relaciones en una narración no se cumplen, el sujeto inferirá información adicional con el objetivo de resolver el conflicto aparente y alcanzar de nuevo cierto grado de coherencia.

El segundo paso consiste en la identificación de la **organización relacional y categorial** de las narrativas. Piaget (1955, 1969) fue el primero en estudiar acerca del desarrollo de la capacidad del niño para identificar la organización de las narraciones. Pudo comprobar que el niño tiene dificultades en la identificación de las características de la narración responsables de su coherencia. La explicación que este autor formuló al respecto defendía que el pensamiento preoperacional hace incapaz al niño de tener un pensamiento reversible. Otros autores explican esta dificultad como consecuencia de la carencia en el niño de un conocimiento específico (*domain-specific*) más que como un déficit en habilidades cognitivas. Una tercera explicación se basa en la limitación de la capacidad de memoria del niño. Su limitada memoria a corto plazo le dificultaría la realización de inferencias necesarias para identificar las dependencias entre las sentencias de una historia.

La explicación de Piaget está basada en el nivel de desarrollo cognitivo del niño, por lo que el desarrollo evolutivo del niño es el único aliado capaz de mejorar esta capacidad. Sin embargo las otras dos explicaciones son las más apoyadas puesto que implican la posible mejora de estas capacidades. Como conclusión puede decirse que los niños de tres años pueden responder bien a una serie de tareas narrativas siempre que las relaciones referenciales, temporales y causales estén

explícitas, y cuando la gramática de la historia, las unidades argumentales y la temática sean ejemplificadas de forma completa y explícita.

Las narrativas rivales y el cambio terapéutico.

El término de “narrativa rival” es empleado por numerosos autores para definir las versiones de la realidad relatadas por varias personas, que se contraponen o presentan marcadas diferencias, en este caso del niño y del terapeuta. El cambio narrativo, desde este modelo, tiene lugar en el contexto de una actividad de resolución de problemas, en la que terapeuta y niño han de trabajar juntos en las siguientes tareas:

- a) La distinción de narrativas rivales (adaptativas o desadaptativas).
- b) La evaluación de una de las narrativas en términos de coherencia, precisión y mayor aplicabilidad.
- c) La sustitución de la narrativa inferior por la superior.

La diferenciación de las narrativas rivales en cuanto a su grado de adaptabilidad a la situación y al sujeto, llevarían a la elección de una de ellas y al rechazo de la otra. Algunas preguntas que nos surgen en torno al modelo cognitivo de narrativas rivales son: “¿Acaso el niño está abocado a elegir indiscutiblemente la narrativa “buena” según el terapeuta?; ¿qué pasa si el niño elige la narrativa que el terapeuta considera “desadaptativa”, le persuadiría hasta conseguir que cambiara de opinión?.

Respecto al término “representación”, en lugar de usar el nombre de representación, nosotros proponemos usar el de **historia, relato o narración**, sabiendo que éstos no nos proporcionan un acceso directo a la experiencia sino solamente a través del filtro del lenguaje. Partimos de la idea de que mediante el lenguaje –vehículo de significados – también construimos la realidad, aunque la experiencia tenga lugar antes que su expresión verbal. Su significado sólo puede ser compartido, y por tanto legitimado socialmente, mediante su expresión lingüística, ya sea a través de la palabra, el cuerpo o el símbolo.

PERSPECTIVA PSICODINÁMICA

La reestructuración de representaciones simbólicas.

Freud ya señaló la importancia de la narración en la comprensión y el tratamiento de las neurosis: “*hay una íntima conexión entre la historia de sufrimiento de un paciente y los síntomas de su enfermedad*” (Freud 1981, pp.161-162). Este autor propone el cambio terapéutico a través de la reestructuración de las representaciones simbólicas del paciente, haciéndole recordar (y narrar) los detalles de las circunstancias de su trauma y su representación mental. Sin embargo Freud no desarrolló en detalle las implicaciones desde un punto de vista narrativo. Otro autor, Schafer (1980), ha estudiado cómo las distintas teorías psicoanalíticas han utilizado diferentes códigos interpretativos (*estructuras narrativas*) para desarrollar sus maneras de hacer análisis y hablar sobre él. Los datos en psicoanálisis, para el autor,

no son autónomos sino que dependen del modo de nombrar e interrelacionar la experiencia y de la práctica de unas técnicas determinadas. Por tanto los datos no son encontrados sino contruidos. Esto rompe la marcada separación hecha hasta ese momento entre objeto y sujeto de análisis (“analizado” y “analista”). Las dos estructuras narrativas que según Schafer (1980) han guiado la teoría y la práctica clínica en Psicoanálisis son las siguientes:

- a) **Positivista-darwinista:** Presupone un origen del hombre como “niño-bestia” (“ello”), que viene a ser controlado por otras dos instancias, el yo y el superyo. El final de esta historia puede ser feliz, lo que conlleva la salud psíquica, si la persona es capaz de simbolizar y tapar su origen bestial mediante las defensas adecuadas. El otro final puede ser trágico, y conduciría al ser humano a la patología.
- b) **Física newtoniana-determinismo:** Defiende una concepción de la mente humana como aparato mental, como máquina, donde no hay espacio para la libertad o la responsabilidad puesto que toda su estructura viene determinada.

De este modo el autor esquematiza las diferentes teorías psicoanalíticas como códigos para la lectura comparativa en términos de principios, prácticas y posibles finales. La propuesta hecha por Schafer consiste en la concepción de una teoría psicoanalítica como una transformación de la narración autobiográfica del paciente. Como dice el propio autor, “*the self is telling*”. El Yo se convierte en un “constructor de relatos” con un estilo peculiar. Es decir, que no sólo es importante el contenido de los *yoes* contruidos en relación a la propia vida sino también el modo en que se construyen (que él llama *Forma o Acción*). El desarrollo se caracteriza por el cambio en las preguntas (cuya respuesta es esencial) que uno formula sobre su vida o la vida de otros importantes para uno.

Por tanto se trataría de recontar la propia vida en el “aquí y ahora”, en el momento presente de transferencia y resistencia. Intentando dar pequeños pasos en la construcción de una nueva visión de la historia para no asustar al paciente o darle la impresión de que no se le entiende.

El cambio simbólico de representaciones a través de la co-construcción de historias.

Aunque en principio parece que el trabajo con narraciones infantiles ha de ser similar al de adultos, existen procedimientos específicos para el trabajo con niños. Tal es el propuesto por Gardner (1971) denominado **Técnica de intercambio de historias**, para niños desde los cinco años de edad. Se le invita al niño a contar una historia y el terapeuta contribuye al desarrollo del relato comenzando con “*Había una vez un... que vivía en... y entonces...*”. Cuando la historia se ha completado y ha llegado a un final, se le pide al niño que saque una moraleja o lección de la historia. Además es importante clarificar algunos aspectos de las historias, por ejemplo “¿por

qué estaba el perrito enfadado con el gato?”. Después de analizar su significado psicodinámico, el terapeuta responde al niño con otra historia creada por él. La historia del terapeuta utiliza los mismos personajes en un escenario similar, pero introduce resoluciones más adaptativas a los conflictos presentados en la historia del niño. Por último se le pide al niño que busque la moral de esta nueva historia y se discuten ambas narraciones.

Según la experiencia del autor, son muy pocos los niños que están interesados en darse cuenta conscientemente de sus procesos inconscientes, a la espera de que puedan utilizar tales “insights” para aliviar sus síntomas y mejorar su situación vital. Hasta la edad de diez años (correspondiente a la etapa de operaciones formales de Piaget) el niño no puede diferenciar conscientemente entre un símbolo y la entidad que simboliza. Por lo tanto con niños menores de esta edad el cambio terapéutico puede tener lugar comunicándonos con el niño a nivel simbólico.

Contar historias parece ser una forma muy atractiva y antigua de transmitir mensajes y valores importantes para todo un grupo social, incluida la supervivencia del grupo. La Técnica de Intercambio de Historias está enmarcada en esta tradición, y tiene por objetivo la adaptación de la historia no a un público general sino a la persona particular a quien va dirigida, en un determinado tiempo y lugar, es decir pretende estar “hecha a medida” de la persona.

Además de clarificar el significado simbólico de cada figura es importante que el terapeuta consiga un “sentimiento general de la atmósfera de la historia”. Las reacciones emocionales del niño mientras cuenta la historia son de gran importancia para entender su significado. Con respecto al tema o temas de la historia es interesante observar cómo a través de la moraleja el niño nos da pistas sobre cuáles son los temas más relevantes para él. Como dice Gardner (1995, p.11): “La terapia para que sea exitosa ha de abrir nuevas avenidas no consideradas anteriormente por el paciente. Debe ayudarlo a ser consciente de la multiplicidad de opciones adecuadas para remplazar aquellas estrechas y desvalorizantes”.

Las críticas hechas a esta técnica por otros autores son, por ejemplo, la poca evidencia en cuanto a que las mejoras de los niños sean debidas a las técnicas narrativas empleadas en el tratamiento, y no a otros factores como la calidad de la relación entre el terapeuta y el niño. Otra crítica es si la mera yuxtaposición de las narraciones del niño y del adulto es suficiente para que se produzca el cambio en las representaciones simbólicas de los hechos. Carece por tanto de suficientes antecedentes teóricos que apoyen sus resultados terapéuticos y sugiere investigación sobre los procesos que subyacen al cambio narrativo. Lo que parece necesario es una teoría sobre el cambio narrativo que optimice las oportunidades para comprender cómo un sujeto ha construido su realidad interpersonal, y que pueda guiar investigación y práctica en nuestro trabajo con niños.

UNA APROXIMACIÓN A LAS NARRACIONES INFANTILES

Las características de las narraciones infantiles han sido estudiadas de acuerdo a dos perspectivas diferentes, atendiendo a su estructura (o a sus características textuales), o al contexto (es decir, el modo en que se actualizan esas narraciones).

La incorporación de argumentos narrativos en el bagaje infantil es otro factor de relevancia en su desarrollo. Los niños adquieren el concepto de argumento cuando son capaces de identificar un personaje principal con un conflicto que resolver o una meta que alcanzar, a la que puede llegarse a través de un camino con diversas “etapas” (Sutton-Smith, 1986). Estos argumentos tienen la capacidad de inculcar los valores subyacentes a las historias y que pueden ser apropiados por los niños. Las narraciones parecen servir también como forma de justificación de nuestra experiencia o de la de los demás cuando ésta se desvía de los patrones de comportamiento “convencionales” o esperables. Todas estas características nos pueden dar pistas sobre cómo abordar los datos cualitativos en la entrevista con niños.

CARACTERÍSTICAS TEXTUALES Y CONTEXTUALES DE LAS NARRACIONES INFANTILES

Según las perspectivas estudiadas por nosotros, existen dos modos de analizar las historias que cuentan los niños. El análisis **textual o estructural**, que tiene por objetivo encontrar paralelismos entre gramáticas narrativas y esquemas mentales. El segundo tipo, el **análisis contextual**, pretende más que desvelarnos alguna verdad sobre la cronología del desarrollo argumental infantil o sus esquemas de memoria, estudiar las narraciones en sus contextos de uso, es decir la actualización del suceso. Así por ejemplo, el estudio de las narraciones creadas en un contexto de institucionalización infantil con todas las características y condiciones que esto implica, sería un modo de estudiarlas dentro de su contexto propio.

Pero ¿qué es lo que hace a un niño capaz de narrar su propia experiencia o la experiencia de otros? Se ha sugerido que lo que hace al niño capaz de narrar o simbolizar es la adquisición de guiones cotidianos (Engel, 1994) o de estructuras mentales más desarrolladas, como sugiere Piaget. Pero ambas explicaciones reducen la narración a capacidades simbólicas o de memoria figurativa. Sutton-Smith (1986) postula que lo que el niño requiere es la comprensión del **contexto** en el que la historia se desarrolla. Un contexto que, del mismo modo que el teatral, requiere diversos componentes: un director, una audiencia, un actor y un **contra-actor** (contrario u opositor). Este modelo permite al niño generar narraciones a un nivel simbólico, y además cuando este juego contextualizado tiene lugar con los padres se establece la base social para el juego simbólico y la narración de historias.

El primer tipo de análisis, como hemos mencionado, tiene por objetivo estudiar las características textuales o estructurales de las narraciones infantiles. Los niños más pequeños, de dos a tres años de edad, narran como si se tratase de una especie

de música “con variación y tema”. Suelen tomar un mismo tema y repetirlo sin ninguna cronicidad temporal. De este modo descubrimos distintos “estilos” de contar historias de acuerdo a lo que es constante y a lo que varía en la narración. Podríamos afirmar que “la melodía precede al significado”, el discurso infantil es antes melódico y rítmico que referencial y lógico, la prosodia es el camino al significado (como aquel chiste de Jaimito en que al aprender en el colegio las lecciones cantadas cuando la maestra le preguntaba la lección “sólo se acordaba de la musiquita pero no de la letrita”).

Los niños tienden a organizar el comportamiento que se repite alrededor de una o más acciones (o mundos) centrales, que varían indefinidamente en un modelo. En el acto de construir su mundo en sus propios términos expresivos, los niños parecen muy complejos a diferencia de lo que Piaget o Vygotsky probaron con sus tests, demostrando que eran primitivos y egocéntricos.

A medida que el niño avanza en edad, sus narraciones van perdiendo esta cualidad rítmica, conservándose aún en otros tipos de expresión como adivinanzas, juegos de comba, canciones, etc.

Cuadro 3. Canciones y adivinanzas.

<p>Cura, sana. Cura, sana, culito de rana, si no se cura hoy se curará mañana. Cura, sana, madre rana dame un besito y vete a la cama.</p>	<p>La cojita. Desde chiquitita me quedé, me quedé, algo resentida de este pie, de este pie. Disimular que soy una cojita y si lo soy, lo disimulo bien, ay, ay, que te doy un puntapié con la punta de este pie.</p>
<p>La sillita de la reina. A la sillita de la reina que nunca se peina, un día se peinó cuatro pelos se arrancó, uno, dos, tres y cuatro.</p>	<p>Una dola, tela catola quile quilete, estaba la reina en su gabinete, vino Gil apagó el candil candil, candilón, cuenta las veinte que las veinte son policía y ladrón, 1,2,3...hasta veinte.</p>

Otra característica importante es que los niños son capaces de **poner en escena** espontáneamente una historia de modo dramático. Para ello es necesario que el niño posea: un sentido de sí mismo como contador de historias, del que escucha la historia como audiencia, y la percepción de la historia como escenario para las acciones de los personajes. Los niños adquieren el concepto de **argumento** cuando existe un personaje central con un conflicto que resolver. Esta característica de la narración – el dramatismo- es considerada (Bruner, 1990) como uno de los rasgos principales de la narración porque se centra en las desviaciones de los personajes respecto de lo canónico o establecido como norma, que tienen consecuencias morales relacionadas con la legitimidad, el compromiso moral o los valores. Según K. Burke (1969) una historia bien construida debe constar de cinco elementos: *un actor, una acción, una meta, un escenario y un instrumento*. El sexto elemento, *el problema*, consiste en la existencia de un desequilibrio entre cualquiera de los elementos anteriores.

Otra característica de las historias, que Bruner (1990) subraya, es su especialización en la elaboración de vínculos entre lo excepcional y lo corriente. “La viabilidad de una cultura radica en su capacidad para resolver conflictos, explicar las diferencias y **renegociar los significados comunitarios**” (idem, p.59). Esta última tarea es posible gracias al *aparato narrativo* para hacer frente a la canonicidad y la excepcionalidad. Para ello es interesante conocer primero dos reglas o principios: la *regla de situación* de R. Barker y el *principio de cooperación* de P. Grice. La **regla de situación** dice que se espera que la gente se comporte de acuerdo a la situación con independencia de cuáles sean sus papeles. Cuando entramos en una oficina de correos nos comportaremos “en plan oficina de correos”. El **principio de cooperación** enuncia las *máximas de intercambio conversacional*: nuestras intervenciones han de ser claras, breves, relevantes y veraces. Cuando nos desviamos de ellas creamos *significados adicionales* y se desencadena una **búsqueda de significado de lo excepcional**

Cuando la gente se comporta conforme a estos principios no preguntamos por qué, simplemente damos por supuesto que es lo apropiado del contexto como escenario del acto en cuestión. En cambio cuando nos encontramos ante una excepción de lo corriente, la explicación sería una historia en la que habrá **razones** (estados intencionales) y la descripción de un mundo posible en el que la excepción que se ha encontrado tenga sentido o significado. La función de la historia es encontrar un estado intencional que mitigue o al menos haga comprensible la desviación respecto del patrón cultural canónico. Como dice Bruner (1990, p. 97) en esta cita:

“En el caso de los seres humanos con su prodigiosa capacidad para narrar, uno de los principales medios de mantener la paz consiste en presentar, dramatizar y explicar las circunstancias que rodean las rupturas originadoras de conflictos en la vida ordinaria”.

Nuestra propuesta, en el caso de niños que viven en institución, sería intentar

buscar las estrategias que los niños utilizan para llegar a comprender las circunstancias que atenúan o justifican su entrada en una institución y la relación con sus familias de origen, con el fin de poder adaptarse a la nueva situación y tener una imagen de sí mismos segura y reafirmante.

Las historias reflejan argumentos narrativos que tienen la potencialidad de servir de guía a nuestras creencias y acciones. La televisión y el cine sirven como modelos a imitar pero lo más importante es que nos inculcan valores a través de su absorción en argumentos narrativos (Sarbin, 1997). Una historia debe implicar el reconocimiento implícito o explícito de un conflicto moral y su resolución. Un hecho es construir fantasías para dar forma a nuestra identidad y otro es actuar según esas fantasías.

El estudio de las prácticas narrativas infantiles nos da pistas sobre el desarrollo de los procesos que posibilitan la construcción de la identidad desde la información que contienen las historias. Un experimento (Miller, 1994; Miller et al., 1990) muestra como niños de cuatro años que escuchaban una historia contada por un narrador en primera persona cuando se les pedía que la contaran a una tercera persona lo hacían también en primera persona. A esto le llamamos **apropiación** de historias. El argumento de la historia del narrador es apropiado por el niño que escucha. Esta apropiación está relacionada con actividades comunes compartidas entre el narrador y el niño; por ejemplo, en el caso de padres e hijos, la construcción de una historia en común mientras se realiza otro tipo de actividad, como el juego, el aseo, etc.

Sutton-Smith (1986) propone cuatro niveles en el modo que tienen los niños de tratar con los personajes y sus conflictos. Los conflictos generalmente suelen ser sobre maldad (ataques, amenazas) o deprivación (pérdida de amor, alimento, hogar). El niño suele seguir las siguientes etapas hasta alcanzar la resolución del conflicto:

- a) **Falta de respuesta** al conflicto: parálisis.
 - b) **Fracaso** del conflicto: **escape o rescate**.
 - c) **Anulación de la amenaza** gracias a la ayuda de otros.
 - d) **Transformación total** por la que la amenaza no retornará.
- (Véase Cuadro 4)

Del mismo modo que son importantes las características textuales y contextuales de la narración infantil, dado que muchas de esas narraciones pueden ser vistas como argumentos que dan coherencia al modo en que un protagonista resuelve una situación o consigue un fin, también nos parece importante analizar cómo pueden ser tratados en una entrevista con niños los datos cualitativos o narrativos que obtenemos de ella.

Cuadro 4. **Etapas en la resolución del conflicto en una historia.**

NIVELES DE DESARROLLO DEL CONFLICTO	EXPLICACIÓN:
1º. FALTA DE RESPUESTA	El personaje ante la presencia de un conflicto sufre una parálisis por el impacto o sorpresa, por la que se ve incapaz de reaccionar.
2º. FRACASO DEL CONFLICTO	Ante la situación conflictiva o peligrosa, el personaje bien escapa o bien es rescatado, no dándose la situación temida.
3º. ANULACIÓN DE LA AMENAZA	Gracias a la ayuda de otros, el personaje puede conseguir evitar el peligro y hacer que desaparezca.
4º. TRANSFORMACIÓN TOTAL	La remisión total del peligro o situación temida mediante la transformación total de la fuente de peligro y de la situación, sin posible retorno de la amenaza.

TRATAMIENTO DE DATOS CUALITATIVOS EN LA ENTREVISTA INFANTIL

Basándonos en la idea de que los niños carecen de habilidades verbales suficientes, en la investigación con niños se han venido utilizado otros métodos no verbales como los observacionales, arte terapia, terapia de juego, etc. para entrar en su mundo. Sin embargo el foco de estudio ha cambiado actualmente desde un interés por querer recoger información **sobre** niños a buscar la información directamente **de** ellos.

Estudios en numerosos campos han encontrado que niños de hasta tres años pueden dar descripciones y tienen un recuerdo excelente de experiencias como enfermedades, desastres o violencia. Sobre la validez o veracidad de estos relatos se ha discutido bastante (habría que tener en cuenta las diferencias evolutivas antes mencionadas). Pero este problema de validez puede extenderse no sólo a la información recogida de niños sino a cualquier tipo de dato cualitativo.

Cuando hablamos de entrevista cualitativa o de datos cualitativos nos referimos a una categoría genérica de recogida de datos, para la que el contenido y formato de la entrevista son derivados de los acontecimientos y de los datos obtenidos, en contraposición con los fijados a priori antes del comienzo del estudio.

Desde el constructivismo se enfatiza la importancia de escuchar y comprender a la persona *en sus propios términos*, por ese motivo es necesario recoger y analizar la información proveniente del sujeto “investigado” directamente y no de categorías diseñadas a priori por el investigador. En el trabajo psicológico con niños, este punto

ha supuesto algunos problemas tanto en la investigación como en la práctica clínica, basada normalmente en un intercambio conversacional. Si hay que escuchar al niño en sus propios términos y éste carece de ellos, ¿cómo escuchar al niño? Las terapias de corte constructivista o construccionista, entre ellas la terapia narrativa, o la investigación a través de la narración y el material verbal, no pueden servir sólo a aquellos sujetos que “hablan bien” o han desarrollado el lenguaje completamente. La palabra tiene por tanto sus limitaciones y contamos con ellas. Pero existen otros modos de acceder a los significados, la palabra del niño no es pues la misma que la palabra del adulto.

Memoria autobiográfica y modelo de los guiones.

La memoria autobiográfica es un tipo de recuerdo personal sobre sucesos específicos codificados con relación a un tiempo y un lugar. El desarrollo de estos recuerdos tiene lugar entre los dos y tres años de edad, y no está relacionado con cambios estructurales o funcionales de la memoria a largo plazo sino con la emergencia del autoconcepto (que antes denominamos “sentido del self”). Esta capacidad comienza a desarrollarse a partir de los veintidós meses (coincidiendo con el *sentido del self narrativo*, denominado así por Stern (1989)), momento en que comienza el uso de los pronombres personales (“mi”, “tú”), con los que el niño rara vez se equivoca.

Los niños pueden compartir sus experiencias personales una vez que han desarrollado la capacidad de reflexión autoevaluativa, la respuesta emocional y el sentido de ser agentes de sus propias acciones (o sentido de agentividad). Los resultados sobre memoria autobiográfica indican que niños de seis años poseen las capacidades cognitivas y de lenguaje para ser entrevistados (Rich, 1968; Yarrow, 1960).

Nelson (1986) utiliza la teoría de los guiones de Schank y Abelson (1977) para sugerir que los niños organizan información sobre su mundo desarrollando un modelo de experiencias familiares repetidas. Los guiones contienen lo que se supone que ocurre en una determinada situación y contribuye a que el niño espere que una determinada serie de acontecimientos ocurra en un determinado orden.

El conocimiento infantil sobre sucesos rutinarios parece encajar con el modelo de los guiones para situaciones y experiencias familiares (Engel, 1995; Nelson, 1986). Para obtener los guiones que guían la experiencia infantil basta con preguntarle al niño: “¿qué pasa cuándo...?”. Es interesante observar como si a un niño pre-escolar le preguntamos sobre un acontecimiento reciente, nos dará muy poca información sobre él. Sin embargo si la pregunta es acerca de “lo que suele ocurrir cuando...”, nos relatará lo que realmente ocurrió en aquella situación. Por ejemplo, si a un niño de cinco años le preguntamos cómo pasó la noche anterior en el hospital, nos dirá muy poco. Pero si le preguntamos “qué suelen hacer los niños que pasan la noche en un hospital”, nos dará una respuesta más detallada.

En resumen, podemos decir que el recuerdo va mejorando con los años. A los dos años aproximadamente los niños comienzan teniendo memorias autobiográficas gracias al desarrollo del autoconcepto. Más adelante, cuando los sucesos se repiten, estos recuerdos se convierten en guiones que responden a la pregunta de “¿qué pasa cuando...?”. A continuación los guiones se transforman en un guión más general falto de detalles, por su generalización con un gran número de acontecimientos similares.

La Entrevista Infantil: Contenido y Estructura

Con respecto al contenido de la entrevista, es importante clarificar cuál va a ser el propósito de la entrevista y cuál es el papel que se espera del niño, puesto que esto afectará al relato que el niño nos dé de su experiencia. En general los niños tienden a ocultar la información emocional, sobre todo la negativa. Así pues, como entrevistadores es muy importante no translucir reacciones negativas (de horror o sorpresa) sobre lo que el niño está contando pues intentará evitar estas reacciones en el adulto no contando este tipo de sucesos. Si realizamos varias entrevistas debemos analizar la coherencia entre una entrevista y otra pues los niños pueden proporcionar información diferente, incluso contradictoria, sobre todo si los entrevistadores son diferentes.

Otra cuestión importante puede ser la estructuración de la entrevista. El recuerdo libre o una entrevista no estructurada suele recoger la información más bien desde la perspectiva del niño que del adulto. Por el contrario, en la entrevista de preguntas cerradas, las intervenciones del adulto condicionan y limitan el relato del niño. Steward y Steward (1996) proponen el siguiente esquema de entrevista: pregunta abierta para elicitación de una narrativa espontánea; preguntas cerradas para completar esa narrativa; y pregunta abierta final.

Es importante notar que los niños a veces necesitan la ayuda de elementos externos para comenzar o continuar su relato. Muchas veces no es suficiente la pregunta abierta y es necesario utilizar otros medios para ayudarles a expresarse y comunicarse con otras personas. Del mismo modo que construimos nuevos significados y sentidos mediante la palabra, podemos hacerlo mediante otros canales igualmente familiares y conocidos por los niños, éstos son los que denominaríamos “*de acción*”, como el juego, el teatro (psicodrama), la simbolización de personajes con figuras, muñecos, títeres, el dibujo o cualquier otro tipo de expresión plástica.

DE LA EXPERIENCIA AL RELATO

El caso práctico que exponemos al final del artículo, trata sobre una niña que vive en una institución de acogida. Los niños con los que trabajamos son niños que han sufrido normalmente alguna experiencia traumática (abuso, negligencia, maltrato, etc.) con la consecuente separación de sus padres.

Dadas sus características, y el tipo de intervención psicodramática que

solemos realizar con ellos, consideramos importante explicar el poder del cuento como objeto transicional (Winnicott, 1971) en el establecimiento de vínculos significativos para el niño y el logro de la autonomía personal, del mismo modo que subrayamos su condición de “contenedor potencial” de la angustia y el trauma. El poder del cuento, de la narración, de la imagen y del símbolo para explicar y transformar el significado de nuestras experiencias también resulta relevante en nuestro trabajo con niños. Estas historias vividas por los niños de un centro de acogida pueden condensar su significado, al igual que otras historias, en una narración prototípica para cada niño, que puede reflejar el argumento que cada niño ha construido de su propia experiencia.

EL CUENTO COMO OBJETO TRANSICIONAL Y ORGANIZADOR DEL CAOS

“La psicoterapia tiene que ver con dos personas jugando juntas. Cuando el juego no es posible entonces el trabajo del terapeuta está dirigido a llevar al paciente desde un estado de no poder jugar al de ser capaz de jugar”. Winnicott (1971)

El Cuento como Objeto Transicional

El momento del cuento es un momento de placer compartido. El del niño es evidente, y el del adulto es indispensable para que el acto narrativo tenga éxito. Contar una historia o crearla con un niño sin maravillarse de su poder para suscitar nuestro entusiasmo, sustrae al relato mucha de su eficacia.

En este espacio de encuentro entre niño y adulto, podemos encontrar las mismas cualidades que Winnicott (1971) confería al juego, siempre dedicado a alguien. Una de las funciones del cuento es que es el relato de un desajuste y la respuesta a ese desajuste. Bettelheim (1980) también lo señala diciendo que “el cuento introduce una incertidumbre, provoca la ansiedad y la calma”. De esta forma reduce la tensión interna y promueve la puesta en forma de aquello que preocupa e inquieta al niño. En correspondencia con el “playing” (jugando) de Winnicott, en el que el gerundio subraya el carácter activo y al mismo tiempo de proceso en continuo movimiento del juego, el aire del cuento es también un proceso de búsqueda de sí mismo que podríamos llamar “telling” (contando), en el que el niño en un estado de reposo y distensión se deja llevar al sin sentido. Freud puso énfasis en el periodo en que el niño puede, gratuitamente y sin dar cuenta a nadie, batirse en el sin sentido de palabras y conceptos en un libre juego con su pensamiento.

Cualquier persona que crea un cuento o que contándolo se reencuentra con las emociones de su creador, se halla en la situación que Bion sitúa en los orígenes de la vida, cuando el lactante, después de esperar o preconcebir el pecho, encuentra en la realidad un órgano nutridor y su espera se torna en “concepción”. Esta adecuación mágica del objeto esperado en un objeto encontrado da al niño la ilusión de haber

concebido el pecho, que trasladará enseguida sobre el objeto transicional y constituirá su primera *posesión-no-yo*. Winnicott (1971) lo explica diciendo que el niño se encuentra en una posición peculiar, porque ya comprende algunos conceptos y descubre que existe un mundo que encaja con esos conceptos. Por otro lado, aunque el mundo le ha venido dado al niño desde el exterior, no puede ser recibido y aceptado hasta que haya algo en su experiencia que encaje con él. El mundo es al mismo tiempo descubierto por el niño y dado a él.

El juego con el objeto transicional representa la matriz de lo que en psicoanálisis se ha venido llamando *autoerotismo mental*: al encontrar en su relato una estructura fundamental y creyéndose haberla creado, dejando ir y venir ese modelo para envolverlo de los pensamientos que gravitan a su alrededor, el que está relatando es capaz de disfrutar con su propio pensamiento. Pero también el que escucha, si escucha con atención, vive el mismo fenómeno, anticipando en su imaginación las palabras del contador.

P. Fedida (1977) ha subrayado la función del cuento en la zona del adormecimiento: “la historia contada no llena solamente una ausencia, aquella de la madre o del mundo, sino que funciona como un organizador del espacio corporal, amenazado en sus límites en el momento del adormecimiento”. F. Dolto (1984) también lo destaca cuando dice que “los niños que han tenido suficientes palabras de amor y libertad en el juego no necesitan objetos transicionales”. Los objetos transicionales les son necesarios cuando un peligro amenaza con separarles de la seguridad maternal, y cuando pierden la motricidad y deambulación, es decir cuando se van a dormir.

Podríamos hacer la hipótesis de que si los niños han recibido mil y una historias, tendrán entonces suficiente imaginación y palabras asociadas a sus padres (objetos transicionales sonoros), guardadas en su memoria (la memoria de su historia relacional) para recurrir en momentos de soledad y al irse a dormir.

Si Winnicott pasa de la formulación del objeto transicional a la de experiencia transicional, es por llamar la atención sobre el hecho de que el objeto elegido por el niño no es suficiente para dar cuenta de la experiencia interna que provoca. Es necesario tomar en cuenta la calidad del contexto (*suficientemente bueno*) que permita la llegada y mantenimiento de la experiencia sensorial. Por lo tanto podemos observar en este concepto, la simultaneidad de una capacidad de acogida (de la angustia) y de una capacidad transformadora (de la angustia en sentido).

Un problema es el de averiguar cómo se establece el significado verbal. Uno de los puntos de vista, con el que estamos de acuerdo propone que los significados se construyen conjuntamente. Es decir, la mayoría de los significados están contruidos como significados “*nosotros*” por lo que resultan co-construidos; esto es lo que enfatiza Vygotsky (1985). El discurso es semejante a un objeto transicional, como nota John Doré (1985).

El Cuento como Organizador del Caos.

Propp (1998) en sus trabajos sobre morfología del cuento maravilloso ha demostrado que los cuentos pueden resumirse en una historia única con siete personajes: el agresor (o malo); el donador (que posee un objeto mágico); un auxiliar que facilita los desplazamientos del héroe en el espacio; la princesa (o personaje buscado) salida de su padre; un mandatario que envía al héroe lejos; el héroe que va en busca de la princesa o de un objeto que le falta; y el falso héroe que debe ser desenmascarado. Estos diferentes personajes combinan sus esferas de acción en un número de **funciones elementales**, a las que se añaden elementos de conexión y **motivaciones** destinadas a explicar más o menos lógicamente las acciones de los personajes. El autor subraya que estas motivaciones son los elementos más inestables del cuento y proporcionan al cuento cierta coherencia pero no pertenecen a su estructura.

Esta estructura del cuento parece tener por función principal **la organización del caos**. El niño, es sometido a un desfile de imágenes y personajes que intenta conocer y controlar. El cuento le sirve como **contenedor** provisional donde sus pensamientos imaginarios pueden ordenarse en un tiempo, un lugar, y según un principio de causalidad que es el del relato. Bettelheim también afirmó que los cuentos permiten al niño “la puesta en orden del caos interno”. Pero mientras él insiste sobre el contenido del cuento y su aporte moral, nosotros insistiremos más bien sobre el cuadro espacio-temporal que instaure y la causalidad particular por la que en un momento dado una acción determinada ha de desarrollarse casi necesariamente. Esta regularidad en la estructura y la letanía de las palabras favorecen el movimiento de puesta en reposo, de calma, la latencia de las pulsiones y de la excitación... y seguramente, gracias a la relación que establece con el que comparte el cuento con él, más que por la identificación con los personajes, el niño es capaz de comprender el cuento creativamente y apoyarse en él para ir realizando sus transformaciones personales.

NARRATIVAS PROTOTIPO DE NUESTRA EXPERIENCIA.

Se han encontrado soportes empíricos significativos que defienden la idea de que en las etapas más tempranas de nuestro desarrollo, utilizamos narraciones para describir sucesos cotidianos, entender el presente y predecir el futuro (Mancuso, 1986; Mandler, 1984; Van Den Broek y Thurlow, 1991), algunos lo explican diciendo que construimos la realidad con un esquema narrativo, que obedece a una estructura relativamente *invariable* de **gramática narrativa**.

Desde este nuevo paradigma, la concepción del ser humano como *homo scientus o científico* experto de sus sistemas de conocimiento y de pensamiento, ha sido sustituido por la metáfora del *homo fabulans* o ser humano como narrador de su experiencia (Howard, 1991; Polkinghorne, 1988; Sarbin, 1986). Pero ¿cómo crecen los seres humanos en su rol de *homo fabulans*? Los niños tienen dos

tendencias o predisposiciones: a) el uso del lenguaje y b) el esfuerzo por encontrar un significado a las experiencias personales. Como ejemplo cabría señalar la larga lista de “porqués” con que los niños suelen acosar a los adultos, que podrían resumirse en la siguiente pregunta: “¿cómo puedo entender o dar sentido a los aspectos más enrevesados de mi experiencia?”, donde las respuestas serían **marcos generales de referencia**.

Usamos historias para guiar y conformar el modo en que experimentamos nuestras vidas diariamente, para comunicarnos con otras personas y para relacionarnos con ellas. En definitiva, las historias son un modo de socialización para el niño y un medio para saber y reafirmar quién es, es decir, ir construyendo su identidad (Engel, 1994) e incorporarse al mundo de la cultura (Bruner, 1990).

A través del proceso de estructuración de las experiencias personales de forma narrativa, los seres humanos encuentran coherencia y conexión entre los sucesos de sus vidas, y son capaces de la construcción y deconstrucción de significado, siendo éste un elemento central para la comprensión y el desarrollo personal. Las características que confieren coherencia y direccionalidad a la narración, según Gergen y Gergen (1988) son: el establecimiento de una finalidad, la selección de acontecimientos relevantes, la ordenación temporal de los acontecimientos, las relaciones causales (en función de lo que es aceptable en el contexto social) y las señales que delimitan el principio o fin de la narración.

A partir de las narrativas determinantes para la construcción de nuestra identidad social (“narrativas personales significativas” según Bowlby, 1985), se desarrollan “narrativas prototipo” (Gonçalves, 1995, 1999, 2000) o narrativas representativas de la historia vital de un individuo. Diversos autores coinciden en señalar la existencia de esta estructura recursiva o matriz ideológica (Villegas, 1992, 1993) de los significados de nuestra experiencia fundamental, que se desarrolla discursivamente y puede llegarse a ella a través del análisis del discurso hablado o expresado de forma simbólica. Una narrativa prototipo podría definirse como:

- Una narración que resume, de un modo metafórico o ejemplar, el núcleo semántico de los acontecimientos constitutivos de la vida personal.
- Un paradigma de significación idiosincrásico que es como la fotografía más ilustrativa del individuo.
- Una estructura que funciona como elemento clave para la organización cognitiva y la significación personal, en la medida en que asume un papel de especial importancia en la categorización, reordenación e intencionalización de la generalidad de experiencias del individuo.

Bruhn (1992) afirma que las narrativas prototipo suelen tener forma analógica, metafórica e inconsciente, pero pueden ser traducidas por el **lenguaje**. Las narrativas se convierten en formas de expresar simbólicamente percepciones abstractas sobre la apariencia de retratar acontecimientos actuales.

Contar la historia no tiene por qué hacerse de forma verbal (escrita o hablada).

Las historias pueden ocurrir sin palabras y pueden ser “re-dichas” sin palabras. Por ejemplo en la terapia de juego, arte terapia o psicodrama, la narración terapéutica puede llevarse a cabo de forma simbólica, incluyendo la expresión del cuerpo y el propio símbolo. En estos casos podemos considerar la terapia como una **traducción**. El proceso terapéutico se entiende como la toma de una forma de discurso o conjunto de significados y su traducción en forma de relato (normalmente palabras).

La elección de las narrativas prototipo viene asociada a experiencias precoces, de acuerdo con la teoría de Bowlby (1985) sobre el establecimiento de las relaciones del vínculo: a través de la experiencia temprana de relaciones vinculares con figuras significativas, el niño desarrolla “modelos internos de funcionamiento” (teorías acerca del sí mismo y del mundo) y construye proactivamente nuevas trayectorias para su desarrollo, a través de las cuales se conforma un marco emocional general. El autor también señala que en las disfunciones cognitivas, las narrativas personales significativas son constituidas por los episodios que fueron determinantes en la construcción individual del self y de la realidad, y que generalmente el individuo no tiene conciencia de ellos por ocurrir a un nivel “pre-lingüístico”. Por tanto la tarea terapéutica podría suponer, según Bowlby (1988):

a) revincular los pensamientos, sentimientos y conductas que aún siguen siendo problemáticos, con las situaciones que los activaron. Para ello es necesario ayudar al paciente a descubrir por sí mismo cuáles podrían haber sido esas escenas y experiencias relevantes.

b) revalorar y reestructurar sus respuestas, una vez que el sujeto ha comprendido cómo y porqué está respondiendo como lo hace, es decir, reflexionar acerca de cómo esas experiencias han continuado influenciándole. Sólo entonces es posible para el sujeto la **reorganización de su sistema epistemológico**, es decir, la reorganización de sus formas de construir el mundo, de pensar y actuar sobre él.

EL PODER TRANSFORMADOR DE LA METÁFORA

“Había una vez una coincidencia que se fue a dar un paseo en compañía de un pequeño accidente. Mientras paseaban los dos juntos, se encontraron con una explicación, una viejísima explicación, tan vieja... que estaba toda arrugada y doblada en dos de tal manera que más bien parecía una adivinanza”. L. Carrol, “Silvia y Bruno”

El objetivo de la psicoterapia puede definirse como la construcción con el cliente de una historia personal coherente, llena de significado y adaptativa. La mayor parte de las escuelas de psicoterapia son sistemas de recontar o reconstruir historias de la vida humana. Pero estas historias siempre tienen lugar en un determinado contexto: socio-cultural y creado en terapia.

Respondiendo en términos de historia, el terapeuta puede ofrecer múltiples perspectivas y posibilidades más que establecer certezas. Escuchar una historia suele provocar otra historia. Y este suele ser un proceso “**no hablado**” donde el

individuo registra la historia en su mente pero no la comparte verbalmente, sino que viene a formar parte de un mundo común entre terapeuta y paciente, que se hacen conscientes de una historia implícita que enlaza las palabras dichas. Spence (1982) describe este proceso como la consecución de una “*competencia privilegiada*”.

Las estructuras narrativas organizan y dan sentido a la experiencia, pero siempre hay sentimientos y experiencia vivida que no se comprenden por completo en la historia dominante” (Bruner, 1986). La reestructuración de la historia es justamente posible porque no hay una lectura absoluta, correcta o final para nuestras vidas. Por este motivo la psicoterapia no es una tecnología exacta de uso preciso de palabras como herramientas de interpretación efectivas. A lo más profundo de nuestro ser llegan o tocan simples palabras que hablan en metáfora o imagen.

En momentos de impás terapéutico o resistencia masiva (lo que en constructivismo se viene denominando “coherencia” masiva), los métodos indirectos como el lenguaje metafórico, debido a su carácter no invasivo, resultan tener un efecto transformacional de enorme valor (Haley, 1973; Gans, 1994). Las historias tienen la capacidad de “*nombrar lo no nombrado previamente*”, y de personificar nuestro mundo psíquico y social, haciéndose su contenido no amenazador para la persona (Harper y Gray, 1997). La lógica y la racionalización suelen ser protectoras - contra experiencias de dolor - y a la vez restrictivas. El desarrollo narrativo de ese material tiene un poder catártico de la experiencia, que permite la reutilización de nuestros recursos creativamente, de manera que nos permitan desarrollar nuevas soluciones a los problemas en lugar de mantener el “tapón” emocional y la evitación del miedo.

La metáfora, la imagen, las historias, parecen tener un mayor impacto en nuestros sentimientos y acciones, pues nos movilizan a un nivel pre-verbal, en el cual parecen inscribirse nuestras experiencias más impactantes o traumatizantes. Son las historias sin palabras, las experiencias directas que no han sido filtradas por nuestro “sistema reflexivo” (que coloca esa experiencia como objeto de observación) las que se nos hacen más incomprensibles y por tanto no sabemos qué significan y no las entendemos, provocándonos sentimientos y acciones que se escapan a nuestra comprensión puesto que no sabemos cómo han llegado hasta allí. Como dicen Omer y Alon (1997) “*el trauma es un gran destructor de significado*”. Muchas personas suelen sufrir más de la incapacidad de encajar sus historias traumáticas en el curso de las narrativas sobre sí mismos y el mundo, que de la fragmentación de la experiencia traumática como tal. Es decir, lo que nos lleva a no superar una experiencia traumática es el hecho de no poder encajar esa experiencia en el curso de nuestra vida, puesto que esa experiencia rompe la coherencia de nuestro sentido de identidad. Lo que parece menos probable es que la experiencia traumática como tal se haya vivido de forma fragmentada, o sin sentido en sí misma, o incoherente. Se vuelve incoherente en el momento en que no existe un hilo que la conecta con nuestra historia personal y toda posible conexión nos hace sentirnos

fragmentados.

Una narración terapéutica cargada de significado debería cumplir tres condiciones que permitieran decir a la persona:

a) “*Esta es mi historia*”: soy **autor y actor** de mi propia historia.

b) “*Soy el héroe de esta historia*”: dispongo de **recursos** para llevar a cabo las **acciones** que me permitan la consecución de mis **metas** u objetivos.

c) “*Esta historia tiene un futuro*”: existe una **proyección** de mi historia.

UNA PROPUESTA DE EXPERIENCIA NARRATIVA CON UNA NIÑA INSTRITUCIONALIZADA

Una historia oída con frecuencia

Hace ya varios años empezamos un camino exploratorio para entender la experiencia de niños institucionalizados, (Herranz, 1996; Herranz, Pintado, De la Torre y Oria de Rueda, 1996; Herranz, Pintado, Oria de Rueda y De la Torre, 1997; Pintado y Herranz, 1998; Herranz, 1999a; Herranz, 1999b; Herranz, 2000). El método de intervención psicodramático nos dejaba siempre atentos a las historias que los niños nos contaban; nosotros las interpretábamos, y esperábamos con entusiasmo la posibilidad de descubrir un modo de cambiar su historia.

Nos empezó a apasionar la creencia de que cambiar “cuentos” era sinónimo de cambiar “sufrimiento” por formas más adaptativas de comportarse. Así que intentamos acercarnos a estas “historias” viéndolas como construcciones de la vida del propio sujeto, pero con ciertos interrogantes sobre su tratamiento en un contexto terapéutico; considerándolas como algo que fuera más allá de un modo de transmitir información sobre las experiencias vividas, y donde siempre sospechábamos omisiones, distorsiones, traducciones obligadas de lo vivido a un registro codificable para su transmisión... decidimos poner en marcha esta experiencia narrativa en nuestro contexto psicodramático.

Nuestra escucha, estaba subjetivamente interesada, pero aún así creíamos estar oyendo siempre distintas apariencias de un mismo relato, que titularíamos “*La decepción con el mundo*”. Esta decepción podría ser un texto articulado en una secuencia parecida a la siguiente:

a) Alguien alguna vez dejó de estar cuando le necesitaba.

b) Me inventé que no necesitaba a nadie y tenía el poder de conseguir lo que quería.

c) Me sentí con derecho a vengarme por ello.

d) Nunca cubrí mi necesidad, ni aprendí a pedir lo que necesitaba.

En este modo de organizar las historias estaba en juego nuestra propia identidad de psicodramatistas, que participamos de una idea del sufrimiento como resultado de procesos relacionales insatisfactorios y de la idea de deprivación y conducta antisocial que D. W. Winnicott (1990) nos había transmitido, y que a modo de guión seguíamos, para recoger e interpretar los hechos.

Quizá el mejor modo de transmitir nuestro modo de organizar la información y cómo llegamos a concluir, que la secuencia anterior podría representar “una secuencia tipo” que explique los patrones de conducta “antisociales”, sea transmitir con un ejemplo nuestra experiencia, colocando a un lado los datos que recogíamos de nuestro paciente, a los que añadiremos lo que nosotros íbamos realizando (ver Herranz, 1999).

Explicación del procedimiento

El modelo de intervención utilizado se denomina “psicodrama individual” (J. L. Moreno 1966, 1967, 1977), y es especialmente recomendado en casos como el de L., niñas que difícilmente pueden ser atendidas con medios que recurran a privilegiar el lenguaje como instrumento de trabajo.

El procedimiento, aunque conlleve adaptaciones en función de la edad de los niños con los que se interviene, se podría resumir, en 1) la puesta en escena de una historia, partiendo de unos **personajes** que el sujeto describe y un **lugar** donde se desarrolla la escena, y 2) la puesta en acción de una trama que inicialmente no se ha contado, pero que se va a ir construyendo a partir de los personajes. En la intervención tomarán parte un **director** “de la obra”, un equipo de **yoes auxiliares** que interpretarán los distintos papeles que se requieran, un **escenario**, y un **protagonista** que será el paciente que nos trae la historia.

A lo largo de la puesta en escena, el terapeuta adopta el papel de conductor de la representación, señalando cómo se debe llevar a cabo la escena, y ocasionalmente, introduciendo técnicas auxiliares (Herranz 1990).

A continuación presentaremos las tres partes (“actos”) de una sesión con una niña, (L.), que residía en un centro de acogida donde trabajamos con ella.

Primer Acto: “El nacimiento de Rambo”.

De forma simbólica pasamos a representar una historia, donde nuestra paciente, una niña de 11 años (L) interpreta el nacimiento de un niño al que denomina “Rambo” (en aquella época era muy popular este personaje) .

Se simula el nacimiento, la niña tumbada, plegada sobre sí misma, y apoyada en las piernas de la coterapeuta (yo auxiliar en términos psicodramáticos). Pasa de forma impulsiva a decir que “ya ha nacido y se va al bosque matar”. La historia se interrumpe, se retoma de tal modo que Rambo empieza a comportarse de forma agresiva con los coterapeutas que participan en la representación. La escena acaba en una pérdida de control donde se lanza a golpear a los dos coterapeutas que simulan el papel de los padres de Rambo. La violencia y el deseo de dañarles se acompaña de gritos donde señala que la coterapeuta no es su madre.

1er. Acto

Lo que la niña decía/ hacía	Lo que nosotros pensábamos
a. “Después de nacer me voy a matar al bosque”.	a. En este cuento ha omitido la existencia de sus padres, desde el nacimiento. Antes de salir a matar, un niño tiene que estar con sus padres.
b. “Me dedico a golpear a todos y a los que representan a mis padres también”. (Simulaba lanzar bombas con objetos de la sala; al final terminó lanzándoselos a los yoes auxiliares, para pasar a intentar golpearles directamente, con los puños, los codos...).	b. No puede soportar tomar contacto con la necesidad de que sus padres se ocupen de ella.

Segundo Acto: “*Hermanas Merendando*”.

La historia que L. nos transmite es la de dos hermanas que se iban a merendar juntas, y donde la madre se dedicaba a prepararles la merienda, mientras ellas la tomaban juntas. La historia se representa de un modo poco usual, puesto que no parecía corresponderse con la información aparente de dos hermanas merendando. La imagen que observamos era la de una niña echada en las piernas de su hermana mayor mientras simulaba succionar chocolate de un biberón. La historia terminó con un juego donde invitó a los dos personajes de su historia a que jugaran con ella.

2º Acto

Lo que la niña decía/ hacía	Lo que nosotros pensábamos
a. La niña decía que merendaba, pero se comportaba como si estuviera succionando de un biberón imaginario.	a. Está permitiéndose mostrar sus necesidades afectivas de un modo lo suficientemente distante como para permitirle no angustiarse por la intensidad de su necesidad.

Tercer Acto: “*La cocción de los niños*”.

La historia es planteada por L. como un juego donde una bruja se va a dedicar a cocer a unos hermanos que se había encontrado solos y escondidos en el bosque. A continuación, se pasa a la dramatización donde L. es la bruja que se dedica, en un

tono divertido, a cocer a los niños que después se va a comer. En este momento se interrumpe la historia y se la pide a L. que se convierta en uno de los hermanos que están en la olla de la bruja (técnica de inversión de roles), se le mantiene en el papel durante unos minutos para pedirle a continuación que vuelva a ser la bruja mala. La representación continua y la bruja, ahora mala, se dedica a asustar a los niños. Pero de pronto L. interrumpe la historia, se dirige al terapeuta y le transmite su intención de cambiar de personaje: “se va a convertir en una bruja buena”. El terapeuta con cierta sorpresa le pregunta: “¿por qué no te los comes?”. A lo que L. responde: “porque ya voy a ser buena, me voy a convertir en una madre buena”. Finaliza su historia limpiando y cuidando a los niños, para después llevarse los a jugar con ella al bosque.

3er Acto

Lo que la niña decía/ hacía	Lo que nosotros pensábamos
a. Hay una bruja mala que asusta a los niños con destruirlos. Los niños están desprotegidos en el bosque.	a. Está mostrándonos sus miedos a un mundo agresivo y su desvalimiento, su soledad.
b. La bruja ensaya su maldad y les aterra.	b. Pone en acción sus fantasías persecutorias. Su miedo a que la destruyan.
c. La bruja se transforma, ya no quiere ir asustando ni cociendo niños, quiere cuidarlos y jugar con ellos, quiere ser una “bruja-mamá” buena.	c. Es capaz de sentir cariño frente al desvalimiento de sí misma, y empezar a cuidarse.

Explicación de la historia prototípica.

L. pertenece al colectivo de niños institucionalizados que han tenido experiencias de pérdidas y deprivaciones en repetidas ocasiones, cuya experiencia vital se organiza alrededor de la violencia. Y tanto su patrón de conducta como las historias que nos cuentan de su vida, se ajustarían a la secuencia que inicialmente mostramos y que se traslada a escenas como las que aquí hemos presentado. Las historias siguen de forma muy regular este patrón, lo que nos hace pensar que podría considerarse una “narración prototípica” (Gonçalves, 1995), que identificamos a continuación:

- a) **Alguien alguna vez dejó de estar cuando le necesitaba:**
“Rambo nació sin la protección de sus padres”.
- b) **Me inventé que no necesitaba a nadie y tenía el poder de conseguir lo que quería:**
“Rambo no necesita a nadie”.
- c) **Me sentí con derecho a vengarme por ello:**

“Rambo tiene la capacidad de destruir a todos, y especialmente, a aquellos hacia los que siente que le decepcionaron”.

d) Nunca cubrí mi necesidad, ni aprendí a pedir lo que necesitaba.

La intervención irá dirigida a que pueda pedir la merienda, y disfrute con ella. Así Rambo puede convertirse en un niño carencial que permite que le cuiden.

(...) La etiología de los trastornos del carácter (...) lleva dos cargas separadas. Una es, por supuesto, la carga cada vez más pesada de un proceso de maduración perturbado y, en algunos aspectos, atrofiado o postergado. La otra es la esperanza de que el ambiente reconozca y repare la falla específica que ocasionó el daño; esta esperanza nunca se extingue del todo. (Winnicott 1990, p. 284).

Conclusiones

Subyacente a los trastornos disociales, donde lo más manifiesto es la expresión de la agresividad, en nuestra experiencia hemos podido comprobar con niños institucionalizados que encontramos frecuentemente la misma historia que, vista por nosotros, podría resumirse en “Una historia de desvalimiento” que contamos a continuación:

“Había una vez un niño que viene al mundo y se encuentra desprotegido. Tiene que engañarse creyendo que él solo va a poder vencer o enfrentarse al mundo. Aprende que la violencia le sirve como anestesia frente al sentimiento de desprotección y cada vez que siente la necesidad de los demás, va a adormecer su dolor mediante la agresión”.

Frente a la angustia, estos niños difícilmente pueden poner palabras a su sufrimiento. Desde nuestro punto de vista, la intervención consiste en ayudarles a aceptar el sufrimiento que supone reconocer su necesidad del otro. Para que la historia dominante de desvalimiento, aunque siga siendo dolorosa, deje de ser dominante o pase a un segundo plano, junto a ella se le ofrece la posibilidad de construir una historia alternativa donde el acogimiento y la protección cubran la necesidad de cuidado y afecto.

La integración del Psicodrama y la Narración aparece desde el momento en que lo dramático condensa su significado en un hilo argumental que lleva a un protagonista a plantearse una situación o conflicto, a enfrentarse a ella (o por el contrario huir), y si se enfrenta, intentar resolverla a través de su transformación o restauración, en un contexto seguro y no amenazador para la persona.

Desde el procedimiento que proponemos, los otros (terapeuta, yoes auxiliares, contexto) son imprescindibles, puesto que tienen que establecer los elementos necesarios para que su “historia alternativa” tenga lugar. La impulsividad de estos niños nace de la falta de cohesión de su discurso, que se traduce en una historia fragmentada (un “Rambo” que mata, un bebé alimentándose, una bruja que asusta); las experiencias han de presentarse desconectadas, no vinculadas, porque si se

conectarán, el sujeto llegaría a saber porqué le pasan las cosas.

Para cambiar una historia, primero es necesario unirla, porque con sus partes sueltas sólo podríamos realizar un tratamiento conductual pero no cabría la transformación de significados. El Psicodrama consiste en una co-construcción: se parte de una historia mutua construida entre el niño y el terapeuta, para que el sujeto llegue a construir su nueva historia.

El objetivo de la terapia consistiría en que la “historia de dolor” se convierta en secundaria, y la “historia de cura” proporcione el hilo narrativo necesario para que el sujeto conecte sus experiencias de dolor con una nueva historia cuyos elementos van a ser mutuamente contruidos en terapia. De este modo la “historia de dolor” pasa a ser una más de las muchas que se pueden inventar.

La concepción del niño como constructor activo de su identidad nos ha llevado en psicoterapia infantil a legitimar y prestar mayor atención a la experiencia vivida y expresada por el propio sujeto en sus propios términos. De esto se deriva el énfasis en los procesos narrativos de reconstrucción de la propia experiencia y el consecuente uso de técnicas constructivas y narrativas para su estudio. En este artículo revisaremos distintos enfoques que han prestado especial interés en el uso de historias en terapia con niños, y presentaremos un caso en el que las historias de una niña institucionalizada en un centro de acogida, nos ayudaron a comprender mejor su experiencia y abrir una puerta al cambio y a nuevos horizontes relacionales.

Palabras clave: Narrativa en psicoterapia, institucionalización, infancia.

Referencias Bibliográficas

- BETTELHEIM, B. (1980). *Psicoanálisis de los cuentos de hadas*. Barcelona: Crítica (original de 1977).
- BOWLBY, J. (1985). *La separación afectiva*. Barcelona: Paidós.
- BOWLBY, J. (1988). “El papel de la experiencia de la infancia en el trastorno cognitivo”, en M. Mahoney y Freeman, A. *Cognición y psicoterapia*. Barcelona: Paidós.
- BRUHN, A.R. (1992). “The early memories procedure: A projective test of autobiographical memory” en *Journal of Personality Assessment*, 58, (1-15).
- BRUNER, J. (1986). *Realidad mental y mundos posibles*. Barcelona: Gedisa.
- BRUNER, J. (1990). *Actos de significado. Más allá de la revolución cognitiva*. Madrid: Alianza.
- BURKE, K. (1969). *A grammar of motives*. Berkeley, CA.: University of California Press.
- DOLTO, F. (1984). *L’image inconsciente du corps*. Paris: Seuil.
- DORE, J. (1985). “Holophrases revisited dialogically”, en Barret, M. (Ed.), *Children’s single word speech*. London: Villey.
- ENGEL, S. (1994). *The stories children tell: Making sense of the narratives of childhood*. New York: Freeman & cols.
- FEDIDA, P. (1977). *Corps du vide et espace de séance*. Paris, JP: Delarge.
- FREUD, S. (1981). “Case V: Fraulen Elisabeth von R.” en J. Breuer & S. Freud, *Studies on hysteria*. N.Y: Basic Books.

- FRIEDBERG, R.D. (1994). "Storytelling and cognitive therapy with children" en *Journal of Cognitive Therapy*, 8 (3), pp. 209-217.
- GANS, J.S. (1994). "Indirect communication as a therapeutic technique: A novel use of countertransference" en *American Journal of Psychotherapy*, 48 (1), pp.120-140.
- GARDNER, R.A. (1971). *Therapeutic communications with children: The Mutual Storytelling technique*. New York: Jason Aronson.
- GARDNER, R.A. (1995). *Storytelling in psychotherapy with children*. London: Jason Aronson.
- GERGEN, K.J. & GERGEN, M. (1988). "Narrative and the self as relationship", en L. Berkowitz (ed.) *Advances in experimental social psychology*, vol.21, pp.17-56. San Diego, CA: Academic press.
- GONÇALVES, O. (1995). "Psicoterapia cognitivo narrativa: la construcción hermenéutica de significados alternativos". En Mahoney, M. (ed.) *Psicoterapias cognitivas y constructivistas: teoría y práctica*. Bilbao: Desclée.
- GONÇALVES, O. & MACHADO, P.(1999). "Cognitive narrative psychotherapy: research foundations", en *Journal of Clinical Psychology*, 55 (10), pp. 1179-1191).
- GONÇALVES, O. (2000). *Viver narrativamente. A Psicoterapia como adjetivação de la experiencia*. Coleção Psicologia Clínica e Psiquiatria, 5. Coimbra: Quarteto.
- HALEY, J. (1973). *Uncommon therapy*. New York: W.W. Norton.
- HARPER, P. & GRAY, M. (1997). "Maps and meaning in life and healing", en K.N. Dwivedi (ed.). *The Therapeutic use of stories*. London: Routledge.
- HERRANZ, T. (1990). "Psicología evolutiva y psicodrama", en *Revista de Psicología*, C.E.U. n.º. 3, pp.1-25.
- HERRANZ, T. (1999a). *Psicoterapia Psicodramática Individual*. Bilbao: D.D.B.
- HERRANZ, T (1999b). Violencia Infantil, Annaes, II Congreso Iberoamericano, Aguas do Sao Pedro, Brasil.
- HERRANZ, T. (2000). *Psicodrama: teoría, técnica y clínica*. Barcelona: Olalla.
- HERRANZ, T., PINTADO A., DE LA TORRE, M. y ORIA DE RUEDA, R., (1996). "La reparación del abandono", Libro de actas de la XII Reunión nacional de la Asociación Española de psicodrama. La Coruña: Diputación de la Coruña, pp.147-162.
- HERRANZ, T, PINTADO A., ORIA DE RUEDA, R. y DE LA TORRE, M, (1997). "Clínica carencial : La violencia infantil como lugar de encuentro de lo intersubjetivo y lo interrelacional". Primer Congreso Iberoamericano de Psicodrama. Ed. Universidad de Salamanca, pp.171-186.
- HOWARD, G.S. (1991). "Culture tales: a narrative approach to thinking cross-cultural psychology and psychotherapy", en *American Psychologist*, 46, pp.187-197.
- JOHNSON, M.K. (1988). "Reality monitoring: An experimental phenomenological approach", en *Journal of Experimental Psychology: General*, 117, pp. 390-394.
- LABOV, W. & WALETZKY, J. (1967). "Narrative analysis: oral versions of personal experience", en J. Helm (ed.)
- MANCUSO, J.C. (1986). "The acquisition and use of narrative grammar structure", en T. Sarbin (ed.) *Narrative psychology* (pp. 91-110). New York: Praeger.
- MANDLER, J.M. & JOHNSON, N.S. (1977). "Remembrance of things parsed: Story structure and recall", en *Cognitive Psychology*, 9, pp. 111-151.
- MANDLER, J. (1984). *Stories, scripts and scenes. Aspects of schema theory*. Hillsdale, N.J: Lawrence Erlbaum.
- MCINTYRE, A. (1981). *After virtue: A study in moral theory*. London: Duckworth.
- MILLER, P.J. et al. (1990). "Narrative practice and the social construction of self in childhood", en *American Psychologist*, 17, pp. 292-311.
- MILLER, P.J. (1994). "Narrative practices: Their role in socialization and self-construction", en U. Neisser & R. Fivush (eds.), *The remembered self: Construction and accuracy in the self narrative*, (pp.158-179). New York: Cambridge university press.
- MORENO, J. L. (1966). *Psicoterapia de grupo y psicodrama: introducción a la teoría y a la praxis*. México: F.C.E.
- MORENO, J. L. 1967). *Las bases de la psicoterapia*. Buenos Aires: Hormé.
- MORENO, J. L. (1977). *El teatro de la espontaneidad*. Buenos Aires: Vancú.,
- NEISSER, U. (1981). *Procesos cognitivos y realidad*. Madrid: Marova.
- NELSON, K. (1986). *Event knowledge: Structure and function in development*. Hillsdale. N.J.: Erlbaum.
- OMER, H. & ALON, H. (1997). *Constructing therapeutic narratives*. Northvale, N.J: Jason Aronson.
- PIAGET, J. (1955). *The language and thought of the child*. New York: Merideau.
- PIAGET, J. (1969). *Judgement and reasoning in the child*. Totowa, NJ: Littlefield, Adams.
- PINTADO, M. A. y HERRANZ, T. (1998). "Violencia y Poder: conversemos. En *Psicodrama una propuesta de futuro*". Sevilla: Padilla Libros Editores y Libreros, pp. 93-110.

- POLKINGHORNE, D.E. (1988). *Narrative knowing and the human sciences*. Albany, N.Y: Suny press.
- RICH, J. (1968). *Interviewing children and adolescents*. New York: Prentice-Hall.
- RUSSELL, R.B. & VAN DEN BROEK, P. (1988). "A cognitive-developmental account of storytelling in child psychotherapy", en Shirk, S.R. (Ed.), *Cognitive development and child psychotherapy*. (pp. 19-51). New York: Plenum Press.
- SARBIN, T. (ed), (1986). *Narrative psychology: the storied nature of human conduct*. New York: Praeger.
- SCHAFER, R. (1981). "Narration in the psychoanalytic dialogue", en Mitchell, W.J. (ed), *On narrative*. Chicago: Univ. of Chicago press (1980, en *Critical Inquiry*, 7, pp. 29-53).
- SHANK, R.C. & ABELSON, R. (1977). *Scripts, plans and goals*. Hillsdale, NJ: Lawrence Erlbaum.
- SPENCE, D. (1982). *Narrative truth and historical truth: meaning and interpretation in psychoanalysis*. New York: Norton.
- STERN, D.N. (1989). "Developmental prerequisites for the sense of a narrated self" en Cooper, A. et al. (Eds.), *Psychoanalysis: Toward the second century*. Yale Univ. Press.
- STERN, D.N. (1991). *El mundo interpersonal del infante*. Buenos Aires: Piados.
- STEWART, M.S. & STEWARD, D.S. (1996). "Interviewing young children about touch and handling". *Monographs of the Society for Research in Child Development*, 61, (4, serial n° 248).
- SUTTON-SMITH, B. (1986). "Children fiction making", en T.R. Sarbin (comp.), *Narrative Psychology*, New York: Praeger.
- TRAD, P.V. & RAINE, M.J. (1995). "The little girl who didn't walk: Exploring the narratives of preschoolers through previewing" en *Journal of Psychotherapy Practice and Research*, 4, pp. 224-236.
- VAN DEN BROEK, P. & THURLOW, R. (1991). "The role and structure of personal narratives", en *Journal of Cognitive psychotherapy*, 5, pp.157-276.
- VYGOTSKY, L.S. (1985). *Pensamiento y lenguaje*. Buenos Aires: La Pléyade (original de 1935).
- VILLEGAS, M. (1992). "Hermenéutica y constructivismo en psicoterapia" en *Revista de psicoterapia*, vol. III, 12, pp. 5-16.
- VILLEGAS, M. (1993). "Disciplinas del discurso: semiótica, hermenéutica y análisis textual", en *Anuario de Psicología*, 59, pp. 19-60.
- WINNICOTT, D. W. (1971). *Realidad y juego*. Barcelona: Gedisa.
- WINNICOTT, D. W. (1990). "La psicoterapia de los trastornos del carácter", en *Deprivación y Delincuencia*. (pp.279-294), Buenos Aires: Paidós.
- YARROW, L.J. (1960). "Interviewing children", en P. H. Mussen (ed.), *Handbook of research methods in child development* (pp. 561-602). New York: John Wiley.