

UNIVERSIDAD NACIONAL AUTÓNOMA DE MÉXICO

FACULTAD DE PSICOLOGÍA

Tesis de Licenciatura

El uso de los cuentos de hadas
como técnica psicológica en la evaluación infantil.

SUSTENTAN:

Norma Angélica Arroyo Gasca
Adriana Marín Galán

DIRECTORA:

Mtra. Ma. Martina Jurado Baizabal

ASESOR Y REVISOR METODOLÓGICO:

Mtra. Martha Cuevas Abad



Universidad Nacional
Autónoma de México

Dirección General de Bibliotecas de la UNAM

Biblioteca Central



UNAM – Dirección General de Bibliotecas
Tesis Digitales
Restricciones de uso

DERECHOS RESERVADOS ©
PROHIBIDA SU REPRODUCCIÓN TOTAL O PARCIAL

Todo el material contenido en esta tesis esta protegido por la Ley Federal del Derecho de Autor (LFDA) de los Estados Unidos Mexicanos (México).

El uso de imágenes, fragmentos de videos, y demás material que sea objeto de protección de los derechos de autor, será exclusivamente para fines educativos e informativos y deberá citar la fuente donde la obtuvo mencionando el autor o autores. Cualquier uso distinto como el lucro, reproducción, edición o modificación, será perseguido y sancionado por el respectivo titular de los Derechos de Autor.

RESUMEN.....	5
INTRODUCCIÓN.....	6
CAPÍTULO 1: Desarrollo psicológico normal y patológico del niño.....	7
FASE ORAL	8
Problemas de la fase oral	11
FASE ANAL	19
Problemas de la fase anal	22
FASE FÁLICA-EDÍPICA	28
Problemas de la fase fálica-edípica	32
LATENCIA	39
Problemas de la latencia	42
CAPÍTULO 2: Técnicas Proyectivas.....	49
ORIGEN Y DESARROLLO DE LAS TÉCNICAS PROYECTIVAS	49
QUÉ SON LAS TÉCNICAS PROYECTIVAS	50
FUNDAMENTOS TEÓRICOS DE LAS TÉCNICAS PROYECTIVAS	51
CONCEPTOS BÁSICOS RELACIONADOS CON LAS TÉCNICAS PROYECTIVAS	53
CARACTERÍSTICAS DE LAS TÉCNICAS PROYECTIVAS	56
CLASIFICACIÓN DE LAS TÉCNICAS PROYECTIVAS	57
PRINCIPALES TÉCNICAS PROYECTIVAS	58
Dibujo de la figura humana de Machover	58
Dibujo de una persona bajo la lluvia	59
Dibujo de la Casa, Árbol, Persona de Back	59
HTP Cromático	60
Dibujo de la Familia	60
Test de Rorschach	60
Test de Apercepción Temática de Murray	62
Test de Apercepción Infantil de Bellak	64
Test de Pata Negra de Corman	65
Test de las Fábulas de Düss	67
CAPÍTULO 3: Confiabilidad y validez de las pruebas psicológicas.....	70
CONFIABILIDAD	70
VALIDEZ	71
ESTANDARIZACIÓN	73
CAPÍTULO 4: El Cuento y su función.....	74
CAPÍTULO 5: El cuento como técnica de evaluación.....	100
INVESTIGACIONES REALIZADAS SOBRE LOS CUENTOS DE HADAS	100
LOS CUENTOS DE HADAS EN LA PSICOLOGÍA COMO MÉTODO DE EVALUACIÓN	103
La relación menstruación-feminidad explorada a través de un cuento infantil	103
El test de los cuentos de hadas de Carina Coulacoglou	104
POR QUÉ USAMOS EL CUENTO COMO TÉCNICA DE PROYECCIÓN	106
POR QUÉ HACEMOS OTRA VERSIÓN DEL TEST DE CARINA COULACOGLOU	108
CAPÍTULO 6: El Cuento y las teorías Psicodinámicas.....	110
«HANSEL Y GRETEL»	111

«CAPERUCITA ROJA»	121
«JUANITO Y LAS HABICHUELAS MÁGICAS»	130
«CENICIENTA»	138

MÉTODO.....	153
RESULTADOS Y ANÁLISIS DE RESULTADOS.....	162
DISCUSIÓN Y CONCLUSIONES.....	194
BIBLIOGRAFÍA.....	197
ANEXOS.....	201

Resumen

Muchos de los instrumentos utilizados en nuestro país son desarrollados en el extranjero, la mayoría de los cuales no han sido elaborados para utilizarse en otro contexto, y, muchas de las veces, al traerlos a nuestro país, no han sido estandarizados, es decir, no han sido normalizados a nuestra cultura y a nuestro tiempo, pues los reactivos que han sido válidos para otro país no pueden aplicarse en el nuestro, pues no tenemos la misma cultura, igualmente, existen ocasiones en que la prueba ha sido estandarizada a nuestra población, pero hace mucho tiempo, esto no se actualiza o no se siguen las investigaciones que se han seguido realizando de la prueba, y, debido a que siempre hay cambios, los resultados pueden verse afectados.

La construcción, estandarización e investigación de instrumentos psicológicos adecuados a la población de nuestro país y a los diferentes grupos de edad debería formar parte de la vida de todo Psicólogo. En lo relativo a los instrumentos proyectivos, existen pocos diseñados especialmente para niños, la mayoría de los existentes son modificaciones a las versiones originales para adultos. El trabajo que se expone en esta tesis busca crear una técnica de evaluación proyectiva, que sea actual, atrayente y enfocada a los niños en edad escolar.

La construcción de esta técnica de evaluación, de tipo proyectivo, tomó como estímulo a los cuentos de hadas, pues la literatura indica que contienen una diversidad de símbolos, conflictos psicológicos universales, atraen la atención de los niños, son conocidos y no se teme hablar de ellos. Se esbozaron dibujos con contenido de cuatro cuentos de hadas, los cuentos de hadas seleccionados para la construcción de este instrumento fueron «Hansel y Gretel», «Caperucita Roja», «Juanito y las habichuelas mágicas» y «Cenicienta». Los dibujos exhiben a los héroes de éstos cuentos en cuatro de las láminas y a las acciones más importantes dentro de la trama en trece de ellas, lo que hace un total de 17 láminas.

Conjuntamente a los dibujos creados, se consideró importante elaborar preguntas que facilitaran la evocación de los contenidos que abordan los cuentos, en lugar de pedir una historia, que la mayoría de las veces resulta tarea difícil para un niño.

Las Láminas y preguntas se pilotearon con dos muestras, una de diez jueces expertos en psicoanálisis, y la otra formada de un grupo de 60 niños y niñas de primer y segundo grado de educación primaria. Los resultados arrojados de la primera muestra sirvieron para modificar las Láminas y preguntas. El objetivo del piloteo con los niños y niñas fue saber cómo funcionan las Láminas y preguntas con una parte de la población a la que está dirigida el instrumento en construcción.

Los resultados, en general, exhiben que los cuentos de hadas y los dibujos con contenidos de éstos, como estímulo proyectivo, resultaron adecuados; y que las preguntas, como facilitadores de la tarea proyectiva, funcionaron la mayoría de las veces.

Cabe mencionar que la presente investigación es un primer acercamiento en el largo camino a la construcción de la técnica proyectiva idónea para los fines de evaluación.

Introducción

Los cuentos de hadas han existido desde hace cientos de años. Circularon en forma oral durante años en el campesinado, los mercaderes contribuyeron a su extensión a lo largo del mundo, adaptándolos a las diferentes culturas, hasta que algunos genios los pusieron por escrito y fueron ganando terreno en los gustos de las clases altas. Ya sea en forma escrita, por medio de películas, obras de teatro, o por transmisión oral, el cuento es representado, leído, narrado y visto por hombres, mujeres y niños en todo el planeta.

Los cuentos maravillosos son mágicos, revelan la historia misma del hombre, no a través de fechas y nombres, sino a través de la simbología, hablando así de la verdad de la existencia humana; fenómenos, más no acontecimientos, del pasado histórico están representados en el cuento, estos fenómenos los han producido y hecho nacer de ese pasado. Estos relatos encierran un saber iniciático y transformador muy poderoso, capaz de hacernos despertar y conducirnos a un nivel más elevado de conciencia.

La fascinación de los niños por los cuentos de hadas ha sido tema de diversos estudios, principalmente desde las perspectivas literaria, cognitiva y de las interpretaciones simbólicas. Los cuentos de hadas se han usado también en formas diversas como ayudas terapéuticas, principalmente con adultos. Sin embargo, la utilización de los cuentos en el campo de la evaluación ha sido poco explorada.

En el plano de la evaluación psicológica, los instrumentos de evaluación de la personalidad como el *Machover*, el *HTP*, el *Rorschach*, el *TAT*, etc., con frecuencia se conocen como técnicas proyectivas. Estas técnicas no tienen respuestas correctas, se les considera menos estructuradas, más abiertas y creativas, y el sujeto está en mayor libertad de expresar sus sentimientos internos y revelar su tipo básico de personalidad. Existen diversas críticas sobre la naturaleza y validez clínica de las técnicas proyectivas, con todo, la práctica ha puesto de relieve su eficacia; su uso continúa vigente, y son numerosas las asociaciones y profesionistas dedicados a su estudio, no obstante, existen pocas técnicas de evaluación adecuadas para los niños.

Es por eso que se hace necesaria la construcción de instrumentos especialmente diseñados para sujetos en desarrollo, que faciliten la tarea evaluativa del psicólogo, pues los instrumentos proyectivos para niños siguen, por lo general, los modelos que se han aplicado a los adultos, no tomando en cuenta las capacidades de los niños y, por tanto, dificultando la tarea del evaluado. En el presente trabajo se diseñaron y pilotearon una serie de dibujos y preguntas, con contenido de cuatro cuentos de hadas («Hansel y Gretel», «Caperucita Roja», «Juanito y las habichuelas mágicas» y «Cenicienta»), con miras a crear una prueba proyectiva de evaluación infantil. El trabajo realizado en esta tesis es una investigación de tipo exploratorio y descriptivo.

La forma en la que este trabajo está dividido es la siguiente: se hace una revisión del desarrollo normal y patológico del niño en el Capítulo 1, tomando como base lo propuesto por las teorías psicoanalíticas, pero sin dejar de darle importancia a los parámetros del crecimiento físico y del avance en lo social. En el Capítulo 2 se aborda lo referente a las pruebas proyectivas, de vital importancia para el trabajo que aquí exponemos, ya que al tratar de construir una técnica de este tipo, se deben tomar en cuenta los parámetros que hacen que un instrumento sea proyectivo. Se explican los conceptos de confiabilidad y validez en el Capítulo 3, pues la construcción y posterior investigación de todo instrumento psicológico debe tener presente estos aspectos. En el Capítulo 4, se hace una revisión del cuento y su función a lo largo de la historia de la humanidad. El Capítulo 5 contiene lo referente a las investigaciones realizadas con los cuentos de hadas, sobretodo de los trabajos que los han utilizado como técnica de evaluación; también se hace una revisión de los aspectos más importantes que hacen al cuento útil como estímulo de una prueba de tipo proyectivo, enfocada a la evaluación infantil. En el Capítulo 6, se analizan los cuatro cuentos de hadas elegidos, en base a lo expuesto por Bruno Bettelheim en su libro *Psicoanálisis de los cuentos de hadas*. Igualmente, existen los apartados donde se explica el método seguido en la construcción del instrumento que se plantea en esta tesis; los resultados obtenidos; así como las sugerencias y las limitaciones derivadas de la presente investigación.

Capítulo I

Desarrollo Psicológico normal y patológico del niño

La mayoría, si no la totalidad, de las actitudes interpersonales que exhibimos en la vida adulta se originan en nuestra infancia. Cada porción del ciclo de vida de una persona es influida por los primeros años y cada uno afecta a los años que siguen. Algunas de nuestras primeras experiencias generan cualidades temporales, mientras que otras conducen a deformaciones de la realidad y a falta de comprensión (Twerski, 1994).

El desarrollo humano se compone de elementos que involucran el crecimiento y el cambio que se da en diferentes aspectos de la organización psíquica; continúa a lo largo de toda la vida y avanza a través de diversos períodos, siguiendo una misma secuencia y de acuerdo con una misma cronología; es un proceso continuo, irreversible y completo; siempre procede de lo simple a lo complejo y va de lo general a lo específico.

En el crecimiento orgánico, los procesos anatómicos, fisiológicos y neurológicos están en constante flujo; la maduración nerviosa sigue los ejes céfalo-caudal y próximo-distal. Lo que estamos acostumbrados a ver en el cuerpo es que el crecimiento procede en una línea progresiva y directa hasta que se alcanza la edad adulta, solamente interferida por enfermedades o lesiones graves y finalmente por los procesos destructivos e involutivos de la vejez. No hay duda de que un movimiento progresivo similar subyace al desarrollo psíquico, es decir, que en el desenvolvimiento de la acción instintiva, los impulsos, los afectos, la razón y la moralidad, el individuo también sigue caminos determinados previamente y, sujeto a circunstancias ambientales, prosigue hasta su término. Pero la analogía entre los dos campos no puede extenderse más allá. Mientras que normalmente en el lado físico el desarrollo progresivo es la única fuerza innata que opera, del lado mental invariablemente se tiene que contar con un segundo conjunto de influencias complementarias que trabajan en dirección opuesta, es decir, las fijaciones y las regresiones. Sólo el reconocimiento de ambos movimientos, progresivo y regresivo, y de sus interacciones, provee explicaciones satisfactorias de los hechos relacionados con las líneas del desarrollo. El rango normal de comportamiento incluye un amplio espectro de diferencias individuales; todas las personas atraviesan la misma secuencia general de sucesos, aunque la oportunidad para cada uno varía enormemente de persona a persona (A. Freud, 1971; Griffa, 1999).

La formación de la personalidad es producto de la convergencia de tres factores que actúan en forma global:

- Factores constitucionales: Incluyen la herencia de aspectos orgánicos como psicológicos (inteligencia, estatura, arquetipos, temperamento).
- Factores de desarrollo: Son aquellas conductas contenidas en la herencia, pero que necesitan de un determinado tiempo para su maduración. Estas conductas no se pueden forzar aunque se desee.
- Factores situacionales o ambientales: Comprenden todas las circunstancias que ocurren alrededor del niño y que influyen sobre su herencia o sobre su maduración en una forma determinante (Solloa, 2001).

En el estudio del desarrollo infantil se examina el modo en que el niño cambia con el tiempo; se refiere al crecimiento físico, intelectual, emocional y social. Entre el nacimiento y los doce años de vida humana se produce un conjunto de cambios importantes. Para nuestro propósito hemos distribuido a los niños de acuerdo con las fases de la teoría del desarrollo psicosexual propuesta por Sigmund Freud: oral, anal, fálica (edípica) y latencia; indicando las tareas específicas de cada período y describiendo los aspectos más relevantes del desarrollo físico, emocional, social e intelectual inherente a cada etapa; señalando las consecuencias de los fracasos y logros, así como los trastornos más comunes de acuerdo al nivel de desarrollo de cada una de las áreas. Las edades que se manejan son meros promedios, usualmente utilizados por la literatura para indicar las edades "ideales" en que un fenómeno se presenta y el período en el que se deben realizar ciertas tareas específicas de cada una de las etapas, sin que esto signifique que los problemas inherentes a cada fase no puedan presentarse en edades posteriores, ya que la aparición del síntoma depende de muchos factores. Para lograr nuestro propósito, nos dimos a la tarea de buscar las teorías del desarrollo que "ampliaran" lo propuesto por Sigmund Freud, encontrando que la mayoría de las teóricas se enfocaron a los primeros dos años del desarrollo del individuo, por lo que sólo nos fue posible citar de manera directa las teorías del desarrollo de autores importantes como Margaret Mahler, Melanie Klein, Rene Spitz, Ana Freud y Donald Winnicott, en las primeras fases del desarrollo, citando información más general para las etapas posteriores.

FASE ORAL (0-18 meses).

Se supone que el crecimiento intrauterino se desarrolla mediante una continua gratificación de las necesidades básicas, al amparo de las perturbaciones externas. Durante su existencia intrauterina, el bebé está totalmente envuelto en un medio cálido, y no experimenta hambre, sed ni cambios en su ambiente. Al salir del útero materno, el neonato experimenta la primera de muchas pérdidas sucesivas de bienestar y seguridad. El recién nacido se ve sujeto a un abrumador cambio en su fisiología; tiene que volverse activo para resguardar las necesidades básicas de la vida: ha de respirar, mamar y deglutir, estas funciones vitales están aseguradas por reflejos coordinados durante la vida intrauterina, listas para funcionar inmediatamente después del nacimiento. No obstante, puesto que la red del sistema nervioso autónomo no está aún completamente organizada, las primeras semanas de vida se caracterizan por cierta inestabilidad vegetativa. En el neonato los movimientos son no coordinados y espasmódicos, hay sobresaltos repentinos y temblores por la inmadurez de su sistema nervioso; esto, junto con la respiración irregular, el estornudo, el bostezo, la regurgitación y los vómitos dan la impresión de que el recién nacido no se encuentra cómodo. Se requieren alrededor de cuatro semanas (período neonatal) para que el infante progrese en su maduración hasta un nivel de funcionamiento vegetativo más uniforme. A medida que se desarrolla el cerebro, los estados fisiológicos se hacen más cíclicos y distintos.

El bebé humano tiene un peso aproximado al nacer de 3kg y una altura media de 50cm; su aspecto no es muy atractivo, su cuerpo es desproporcionado ya que la cabeza representa la cuarta parte del cuerpo, los pies son largos y el tronco pequeño. Al mes, su tono muscular se mantiene por más tiempo, de modo que cuando lo levantan su tensión muscular es más estable; de los 2 a 3 meses sostiene la cabeza con firmeza; a partir de los 7 meses tiene un mayor control sobre sus manos, comienza a usar el pulgar y se sostiene sentado sin apoyo; a los 10 meses se desplaza gateando e inicia la aprehensión en pinza; a los 12 meses inicia la marcha y logra hacer la pinza perfecta con el índice y el pulgar (Benedek y Gerard, 1967; Thompson, 1997; Twerski, 1994).

La primer etapa del desarrollo, de acuerdo con el marco psicoanalítico, es la etapa oral, que se caracteriza porque el niño conoce su mundo a través del aparato digestivo, especialmente la boca, a través de la cual incorpora la leche y conoce a las personas y cosas que lo rodean, ya que la boca es el órgano a través del cual la pulsión puede descargarse con más facilidad. Cuando se consigue la gratificación a través del aparato digestivo, hay saciedad y placer. Durante esta época, de recién nacido hasta el año y medio, el bebé incorpora su mundo a través de la vista, el olfato y el tacto en un estilo oral, es decir, en una actitud de tomar, introyectar e identificarse, sin que exista todavía la capacidad de dar (Oñate, 2004).

La fase oral puede describirse como el período pasivo-perceptivo, dependiente, de la infancia. En esta etapa los logros cruciales son la constitución de sí mismo y el establecimiento del objeto libidinal, esto se lleva a cabo en el seno de la relación diádica con la madre a través de la boca como un órgano catectizado y del ejercicio de la sensorio-motricidad. Durante este período, el yo y el ello comienzan a diferenciarse de acuerdo con el desarrollo de las relaciones objetales primarias. La capacidad del infante para adaptarse al ambiente coincide con el desarrollo de la relación objetal con la madre. Si las necesidades del organismo en crecimiento no son adecuadamente satisfechas, surgen la inseguridad, la angustia, el conflicto y se perturba el desarrollo del yo. Los dos principios de los procesos psíquicos, principio del placer y principio de realidad, son manifestaciones de la función de adaptación del yo. El principio del placer tiende a una gratificación inmediata, y como tal sirve al ello; el principio de realidad tiende a posponer la gratificación inmediata para asegurarla más tarde al dominar la situación de la realidad. El infante aprende pronto a diferenciar qué le causa dolor, y también a evitarlo; aprende además a conocer cuál de sus acciones le atraerá la aprobación y las expresiones del amor de su madre y cuál le acarreará la desaprobación o lo privará del amor. El ello se distingue del yo gradualmente como resultado del crecimiento, por tanto, desde el punto de vista de la organización de la personalidad el período neonatal representa una fase indiferenciada. Toda la fisiología del recién nacido está al servicio de la supervivencia. La maduración del aparato sensorial y motor, y ciertas actitudes emocionales, tales como la manifestación de la temprana relación con la madre, están al servicio de la autoconservación y más tarde se pondrán bajo el control del yo (Benedek y Gerard, 1967; LaFreniere, 2000; Solloa, 1997).

Dentro de la fase oral podemos encontrar un primer período que comprende la unidad biológica madre-hijo, con el narcisismo de la madre extendido al niño, y el hijo incluyendo a la madre como parte de su *milieu narcissista* interno, segmento que además se subdivide, según Mahler, en las fases autista, simbiótica y de separación-individuación con ciertos riesgos específicos del desarrollo inherentes a cada una de estas fases (A. Freud, 1971).

Según Margaret Mahler, el niño, al nacimiento, se encuentra en un estado de “desorientación alucinatoria primitiva”. Traducido en términos neurofisiológicos, esto quiere decir que el bebé no utiliza las capacidades sensoriales debido a un proceso de homeostasis interna, en el cual se satisfacen las propias necesidades utilizando al ambiente únicamente como proveedor; a esta fase Mahler la denomina autista normal, 0-1 mes. En esta etapa de la vida los fenómenos biológicos predominan en gran medida sobre los psicológicos. El niño puede estar sumido en un estado de somnolencia del que emerge sólo al realizar las actividades necesarias para mantener su equilibrio fisiológico. La investidura libidinal es básicamente interna o visceral, similar a la de la vida intrauterina. El niño en el primer mes de vida es incapaz de distinguir si la satisfacción de sus necesidades proviene de las actividades que el mismo realiza o si son el resultado de cuidados proporcionados por su madre. No percibe diferencias entre la satisfacción que logra por saciar su hambre y el alivio que le produce el vómito o la tos. Las dos son satisfacciones, ya que ambas restauran el “equilibrio del sistema”. Ésta es para Mahler una fase anobjetal: en la medida que no hay capacidad para percibir el objeto externo satisfactor, éste sencillamente no existe (Bleichmar y Leiberman, 1997; Macías-Valadez, 1999).

Esta etapa pronto empieza a transformarse en lo que a partir del segundo a tercer mes constituye la fase simbiótica normal, 1-5 meses. En la fase de simbiosis normal el niño percibe a su madre como formando parte de una unidad con él. Ambos constituyen un sistema omnipotente en el cual la indiferenciación entre madre y niño es total. Para Mahler, el rasgo esencial de la simbiosis es una fusión alucinatoria o ilusoria, somatopsíquica, omnipotente, con la representación de la madre y, en particular, la ilusión de un límite común de los dos, los cuales, en realidad y físicamente, son dos individuos separados. Mahler ha descrito el paso de un modo de relación a otro con base en los postulados de la teoría psicoanalítica y mencionando la libido como fuerza energética que se deposita al nacimiento en el propio cuerpo, con una especie de barrera autista que impide la entrada de estímulos sensoriales. Mahler señala que lo que permite evolucionar al infante hacia la fase simbiótica son dos elementos: la dotación genética, una condición innata en el ser humano que lo impulsa hacia el vínculo con el medio ambiente y le permite percibir y aceptar los cuidados que la madre le proporciona; el otro elemento es una madre que proporcione efectivamente los cuidados para cuya recepción el individuo está genéticamente preparado. Los cuidados y estímulos proporcionados por la madre y adecuadamente aprovechados por un niño con dotación genética normal, permiten el desplazamiento de las cargas libidinales desde dentro del cuerpo hacia su periferia. El niño comienza a sentirse participe de una díada, también omnipotente, pero cuyos integrantes son él y su madre. Los estímulos, al ser percibidos, comienzan a ser “clasificados” en placenteros y displacenteros. El logro más importante en la fase simbiótica es la catexis de la madre (Bleichmar y Leiberman, 1997; Cueli, Reidl, Martí, Lartigue y Machaca, 1972; Macías-Valadez, 1999).

La tercera fase se refiere al proceso de separación-individualización, que comprende de los 5 a los 24 meses. Todos los niños pasan, a lo largo de su desarrollo, por esta etapa, es un momento donde el infante se enfrenta con la terminación de la simbiosis con la madre. El proceso de esta fase supone dos carriles, uno es el de la individuación, que se refiere a la evolución de la autonomía intrapsíquica: percepción, memoria, cognición y prueba de realidad; el otro carril es el de la separación, que se refiere a la diferenciación, distanciamiento, establecimiento de límites y desvinculación con la madre. Todos estos procesos de estructuración culminarán en representaciones del self internalizadas de los objetos. Se espera que ambos carriles progresen paralelamente sin grandes diferencias de uno con el otro, pues cuando así ocurre, todo el proceso se afecta.

Esta fase se divide en tres subfases: En la primer subfase, llamada *Diferenciación* (5-10 meses), el niño debe estar familiarizado con la mitad materna de la matriz simbiótica y debe haber alcanzado un desarrollo neurofisiológico que permita períodos mayores de vigilia y haber adquirido ciertas habilidades motrices que expandan el sensorio más allá de la órbita simbiótica; se inician el desarrollo de la imagen corporal, entre el séptimo y octavo mes se presenta la diferenciación somatopsíquica, la cual consiste en el fenómeno cognitivo y emotivo de comparar lo familiar de mamá con lo extraño de ella. La segunda subfase, *ejercitación locomotriz* (8-15 meses), es la época en que los niños comienzan a gatear y adquieren progresivamente las habilidades necesarias para separarse físicamente de su madre. Durante esta subfase tienen lugar tres pasos que contribuyen a la conciencia de la separación-individuación. El primero es la diferenciación corporal acelerada entre el niño y su madre; el segundo es el establecimiento de un vínculo con ella, y el tercero el desarrollo y funcionamiento de los aparatos de autonomía primaria del yo los cuales, al contar con la cercanía de la madre, hacen posible que se inicie la exploración motora del mundo. Al pasar de la locomoción cuadrúpeda a bípeda, el niño avanza rápidamente hacia la individuación; hay una mayor tolerancia a separarse de la madre y un creciente conocimiento de su cuerpo. La tercera subfase, *acercamiento* (15-24 meses), se caracteriza por una disminución de los esfuerzos exploratorios típicos de la subfase anterior. El bebé regresa a su madre para compartir con ella sus logros y sus hallazgos; surge la angustia de separación, el niño resiente la pérdida de su

omnipotencia, a veces, durante esta subfase, se presentan cambios de humor, rabietas o los niños se muestran insaciables y demandantes (Bleichmar y Leiberman, 1997; Cueli et al., 1972).

Otro momento importante que se da durante la fase oral es la relación anaclítica con el objeto parcial y total. Por ello consideramos incluir brevemente las aportaciones de Melanie Klein al respecto.

Melanie Klein utilizó el término *posición* para decir que el fenómeno al que se refería no era una etapa o fase transitoria; la "posición" implica una configuración específica de relaciones objetales, ansiedades y defensas, persistentes a lo largo de la vida. Klein describe dos posiciones: la esquizo-paranoide y la depresiva; que son etapas del desarrollo que pueden considerarse subdivisiones de la fase oral. Las hipótesis básicas que se conjugan en torno a las posiciones es que es una teoría del desarrollo temprano; la relación del bebé con su madre, y más específicamente con el pecho de la madre (como primer vínculo oral), se ubica en el centro de dicho desarrollo; y, el psiquismo se forma a través de estas relaciones de objeto tempranas, primero con la madre y luego con el padre. La teoría de las posiciones explica el vínculo con la realidad, tanto externa como interna. Klein afirmaba que existe un yo incipiente desde el nacimiento como para sentir ansiedad, utilizar mecanismos de defensa y establecer primitivas relaciones objetales en la fantasía y en la realidad. La ansiedad sigue siendo el elemento principal para entender el conflicto psíquico.

La posición esquizo-paranoide se caracteriza por el hecho de que el bebé no reconoce a las "personas", por tanto, se relaciona con objetos parciales, y por el predominio de la ansiedad paranoide, donde se teme que el objeto persecutorio se introduzca en el yo y avasalle y aniquile tanto al objeto ideal como al yo. El yo se protege de la angustia persecutoria con mecanismos de defensa intensos y omnipotentes; ellos son: la disociación, la identificación proyectiva, la introyección y la negación. Cuando los mecanismos de defensa no alcanzan a dominar la ansiedad y ésta invade al yo, puede surgir la desintegración del yo como medida defensiva; el yo se fragmenta y escinde en pedacitos para evitar la experiencia de ansiedad; la desintegración es el más desesperado de todos los intentos del yo para protegerse de la ansiedad. A fin de no sufrir, el yo hace lo que puede por no existir, intento que origina una aguda ansiedad específica: la de hacerse pedazos y quedar pulverizado.

Para que el individuo salga de la posición esquizo-paranoide y de lugar en forma gradual y relativamente no perturbada a la posición depresiva, la condición previa necesaria es que las experiencias buenas predominen sobre las malas. A este predominio contribuyen factores internos y externos, ya que aunque el ambiente proporcione experiencias aparentemente gratificadoras, los factores internos pueden alterarlas e incluso impedir las.

El reconocimiento de la madre como objeto total marca el comienzo de la posición depresiva (se produce entre los 3-6 meses), que se caracteriza por la relación con objetos totales y por el predominio de integración, ambivalencia, ansiedad depresiva y culpa. El cambio en la percepción del objeto se acompaña de un cambio fundamental en el yo, pues a medida que la madre se convierte en un objeto total, el yo del bebé se convierte en un yo total, escindiéndose cada vez menos en sus componentes buenos y malos. El bebé tolera mejor el instinto de muerte dentro de sí y decrecen sus temores paranoides; si el desarrollo se efectúa en condiciones favorables, el bebé siente cada vez más que su objeto ideal y sus propios impulsos libidinales son más fuertes que el objeto malo y sus propios impulsos malos. Al integrarse más el yo, se distorsiona menos la percepción de los objetos, de modo que el objeto malo y el objeto ideal se aproximan el uno al otro. El objeto interno bueno forma el núcleo del yo y el mundo interno del bebé. La posición depresiva es para Klein el punto crucial del desarrollo; establece las bases para el equilibrio psíquico y el control de las ansiedades psicóticas; es una nueva organización de la vida mental y constituye un momento clave para el desarrollo de la normalidad.

Esta nueva estructura no es solamente un progreso madurativo. Es una configuración diferente, donde los intereses narcisistas de la posición esquizo-paranoide que trataban de proteger al yo de las amenazas persecutorias, cambian a la preocupación central que ahora tiene el yo de cuidar y preservar sus objetos, tanto externos como internos. El conflicto depresivo es una lucha constante entre los sentimientos de amor y agresión. Los mecanismos de defensa pierden su omnipotencia; el mecanismo de defensa principal es la reparación: atender y preocuparse por el estado del objeto (interno y externo). La resolución de la depresión mediante la reparación es un proceso lento, y al yo le lleva tiempo adquirir fuerza suficiente como para confiar en sus capacidades reparatorias. Generalmente sólo puede separar el dolor mediante defensas maniacas, que protegen al yo de la desesperación total; cuando el dolor y la amenaza disminuyen, las defensas maniacas pueden ceder gradualmente su lugar a la reparación. Es un mecanismo de gran importancia para el desarrollo del yo y para su adaptación a la realidad.

La posición depresiva nunca llega a reemplazar por completo a la paranoide; la integración lograda nunca es total y las defensas contra el conflicto depresivo provocan regresión a fenómenos esquizo-paranoides; la forma de integración de las relaciones objetales durante la posición depresiva queda como base de la estructura de la personalidad. Melanie Klein afirmaba que los factores externos son muy importantes desde el comienzo, ya que toda experiencia buena fortalece la confianza en el objeto bueno externo; la privación y el dolor refuerzan los mecanismos esquizoides, perturbando el progreso de la integración (Bleichmar y Leiberman, 1997; Segal, 1975).

Dentro de la fase oral, la etapa de constancia objetal, que permite el mantenimiento de una imagen interna y positiva del objeto, independientemente de la satisfacción o no de los impulsos, constituye uno de los logros indispensables de este período. Si el proceso de desarrollo no es perturbado, el infante conserva el sentimiento de seguridad de que todas sus necesidades son (y serán) satisfechas. Este sentimiento de expectante confianza en la madre es el contenido de la relación afectiva más temprana. La confianza es el correlato intrapsíquico del estado pasivo, receptivo y dependiente del infante; desempeña un importante papel en su economía metabólica y psíquica; mantiene la unidad madre-hijo, y protege así al infante de la intensidad de los estímulos externos; actúa como una protección emocional; y, facilita el aprendizaje, ya que la tensión instintiva disminuida permite al bebé poner atención al ambiente. Al avanzar la maduración, el niño sano manifiesta signos de reconocimiento y una buena disposición para esperar.

La situación es diferente cuando la posición afectiva de la confianza primaria no puede desarrollarse. Las condiciones que conducen a la perturbación de la relación primaria entre la madre y el niño mantienen al infante en un estado de tensión que puede expresarse de diversas maneras; la conducta del infante revelará la perturbación de la comunicación entre madre e hijo, y por tanto su deficiencia para adaptarse al ambiente. En el siguiente apartado se mencionan algunos de los problemas del período oral que pueden presentarse cuando no se cumplen los requerimientos internos y externos que la etapa del desarrollo exige (Benedek y Gerard, 1967; A. Freud, 1971; Thomson, 1997).

Problemas de la fase oral.

En los últimos años se han utilizado frecuentemente sistemas de diagnóstico estandarizados como los desarrollados por la Organización Mundial de la Salud (OMS, CIE-10, 1992) y por la Asociación Psiquiátrica Americana (APA, DSM-IV-TR, 2000) para definir la psicopatología en los niños. El DSM-IV es el más utilizado en nuestro país. La clasificación de los trastornos mentales del DSM-IV permite utilizar la información para que los diferentes profesionistas puedan comunicarse entre ellos, en forma clara, acerca de los desórdenes mentales utilizando la misma terminología; para comprender las causas de los trastornos mentales, los procesos asociados a su etiología, curso y pronóstico; y para ayudar a prevenir y alterar el curso de un trastorno. Hasta cierto punto, la distinción del DSM-IV entre categorías infantiles y adultas es arbitraria y puede reflejar, en realidad, el escaso conocimiento que se tiene sobre la continuidad entre los trastornos infantiles y adultos, más que la existencia de trastornos cualitativamente diferentes (Caballo y Simón, 2001; Solloa, 2001).

El momento en que se juzga que los adultos necesitan tratamiento y se decide iniciarlo está determinado, en general, por la intensidad del sufrimiento que provocan los trastornos. En los niños, sin embargo, el factor del sufrimiento mental en sí mismo no es una indicación cierta de la presencia o ausencia de procesos patológicos o de su severidad; los niños sufren menos que los adultos por su psicopatología, pero más ante otras tensiones a las que se hallan expuestos. El sufrimiento mental es un inevitable producto colateral de la dependencia del niño y de los propios procesos normales del desarrollo. Los niños pequeños sufren muy agudamente por cualquier demora, racionamiento y por las frustraciones impuestas a sus necesidades corporales y a los derivados de los impulsos; sufren por la separación de sus primeros objetos amados, cualquiera sea la razón que la determine; debido a desilusiones reales o imaginarias. El sufrimiento intenso es causado por los celos y rivalidades que son inseparables de las experiencias del Complejo de Edipo o por las ansiedades que inevitablemente surgen en relación con el complejo de castración, etc. Aún el niño más normal puede sentir una desdicha profunda por una razón u otra, durante períodos cortos o largos, prácticamente durante cada día de su vida. Esto es una reacción legítima cuando las emociones del niño y su sensitiva apreciación de las impresiones y hechos externos se han desarrollado de manera adecuada (A. Freud, 1971).

El juego, la libertad de producir fantasías, el rendimiento escolar, la estabilidad de las relaciones objetales y la adaptación social, se han sugerido por turno como aspectos vitales de la salud mental. Algunos investigadores

han definido al fracaso o a la dificultad para adaptarse como un tema común a la hora de definir la psicopatología infantil. El término “fracaso adaptativo” se ha utilizado de varias maneras para describir la desviación de un niño de las normas apropiadas a su edad, una exageración de tendencias evolutivas normales, una interferencia en el progreso evolutivo normal o un fracaso en conseguir una función o un mecanismo evolutivo específico. A pesar de las amplias variaciones en la terminología y en los mecanismos de explicación propuestos en las diferentes teorías, hay un acuerdo general de que la no adaptación representa una pausa, una regresión o una desviación en el desarrollo. Si consideramos a la psicopatología infantil como una dificultad o fracaso adaptativos, es esencial conceptualizar e identificar las tareas evolutivas específicas que son importantes para los niños de varias edades y períodos de desarrollo y las numerosas variables contextuales que se derivan de él, y rodean al niño (Caballo y Simón, 2001; A. Freud, 1971).

Al clasificar los trastornos mentales de la infancia es necesario recordar que algunos trastornos tienen su origen en un período de desarrollo específico y que es importante tener en cuenta el nivel de desarrollo del niño, ya que éste tendrá un impacto en la forma en que se manifieste el paciente. La formación de síntomas en la niñez no tiene necesariamente la misma significación que en la vida adulta. Muchas de las inhibiciones, síntomas y ansiedades de los niños son originadas no por procesos de naturaleza realmente patológica sino por las tensiones y presiones inherentes a los procesos del desarrollo, que desaparecen tan pronto como se haya alcanzado la adaptación al nivel del desarrollo o cuando haya pasado el momento culminante de la fase. La sintomatología de los individuos inmaduros es demasiado inestable para poder fundamentar la evaluación.

El analista debe preguntarse si el niño que examina ha alcanzado los niveles de desarrollo que son apropiados para su edad; en que aspectos los ha superado o está retrasado; si la maduración y el desarrollo son procesos activos o hasta qué punto están afectados como resultado de los trastornos del niño; para encontrar las respuestas a estos interrogantes se necesita un esquema del desarrollo normal promedio, en todos los aspectos. No debe esperarse que el niño demuestre una pauta muy regular en su crecimiento, la desarmonía entre las líneas del desarrollo se convierte en un agente patógeno sólo cuando el desequilibrio es excesivo. Las variables contextuales como país, cultura, familia y nivel socioeconómico deben tomarse en cuenta, ya que la población infantil es especialmente susceptible a reaccionar a estos factores ambientales en períodos cortos (A. Freud, 1971; Solloa, 2001).

La investigación durante el proceso de evaluación produce gran cantidad de información constituida por datos de diverso valor, que se refieren a campos y capas diferentes de la personalidad infantil: orgánica y psíquica, ambiental, elementos congénitos e históricos; hechos traumáticos y beneficios; desarrollo pasado y presente; conducta y logros personales; éxitos y fracasos; defensa y sintomatología, etc. Aunque todos los datos que se recogen merecen una cuidadosa investigación, incluyendo la verificación y la corrección posterior durante el tratamiento, es básico para el pensamiento analítico que el valor de los distintos ítems de información obtenidos no debe ser juzgado de manera independiente (A. Freud, 1971).

Los desequilibrios mentales en el niño deben considerarse tan pronto como afecten al desarrollo, sea con demora, con regresiones o con parálisis completa. J. Garber ha subrayado la importancia de cuatro parámetros críticos a la hora de considerar si un determinado comportamiento será etiquetado como desviado en relación a aspectos evolutivos propios de una etapa: 1) la intensidad, que se refiere a si la magnitud del comportamiento es excesiva o deficiente; 2) la frecuencia, que se refiere a la gravedad de la conducta problema o a qué tan a menudo ocurre o deja de ocurrir; 3) la duración, que se refiere a si las dificultades son transitorias y remiten de forma espontánea, o si persisten a lo largo del tiempo; y 4) el número de síntomas diferentes y su configuración. La intensidad, frecuencia y duración del comportamiento del niño tienen que ser evaluadas con respecto a lo que se considera la norma para una edad determinada (Caballo y Simón, 2001).

La identificación del comportamiento y el diagnóstico son esenciales para el profesional que trabaja con el niño; es importante la descripción sintomática de los trastornos y conocer el proceso mediante el cual se estableció ese trastorno, ya que esto permite identificarlo y diferenciarlo (Solloa, 2001); por ello, citaremos los criterios diagnósticos, características y etiologías propuestas por el DSM-IV-TR con la finalidad de dar un formato más “estandarizado” a la hora de definir los trastornos infantiles, agregando, para nuestro propósito, aspectos psicodinámicos de los mismos, así como algunas otras observaciones para la comprensión del síntoma o de la patología.

En cada fase del desarrollo, el individuo debe resolver los conflictos específicos de ese período. Sólo cuando las soluciones no son adecuadas para la autoexpresión, y no son satisfactorias para hacer frente a las demandas del ambiente, engendran problemas que causan la tensión interna de la enfermedad mental o el

conflicto externo de las dificultades de conducta. Los conflictos emocionales, por consiguiente, pueden diferenciarse, de acuerdo con la edad, como más o menos inherentes a la solución del problema de cada etapa (Benedek y Gerard, 1967; A. Freud, 1971; Thompson, 1997).

Trastornos de la conducta alimentaria.

Generalmente, hablar de que las experiencias de la infancia influyen posteriormente en los patrones alimentarios, especialmente en el comer emocional, puede parecer un cliché. La mayoría de los padres han dedicado muchos de sus pensamientos a temas tales como el amamantar a los bebés en vez de criarlos a biberón y cuál sería el mejor momento para el destete. En este interés va implícita la idea de que las experiencias alimentarias tempranas pueden tener consecuencias de largo alcance sobre la personalidad que se desarrolla más tarde. Para poder llegar a comprender los orígenes del comer emocional, puede resultar útil considerar algunas de las experiencias tempranas que los psicoanalistas consideran críticas en el desarrollo de las conductas alimentarias.

Durante el primer año de vida, como ya se mencionó, los niños aprenden a conocer el mundo utilizando su boca. Se llevan a la boca automáticamente casi todo lo que tocan. En esa época, la primera relación de afecto es la que se desarrolla entre el bebé y la madre, y muchas de sus interacciones se basan en la comida. El contacto físico, el sentirse amorosamente abrazados y nutridos mientras ingieren su comida, hace que surja una relación entre el amor, la nutrición y el comer. Si el desarrollo continúa con normalidad, la experiencia del niño se amplía, y estas actividades orales placenteras se convierten en parte de un numeroso grupo de experiencias sensoriales. A la mayoría de los adultos les siguen gustando las actividades que tienen que ver con la boca, entre ellas comer, besar y hablar, pero generalmente no son éstos los únicos placeres en su vida.

Si el entorno es menos benigno durante el primer año de vida, el niño puede quedar fijado en la oralidad. Esto suele suceder cuando el niño no ha obtenido suficientes gratificaciones orales –un destete prematuro, por ejemplo-, pero esta fijación también puede darse cuando el niño ha sido demasiado gratificado. En ambos casos, el niño es incapaz de desarrollar otras fuentes de gratificación, y ya adulto, se relaciona con la comida como si fuera la principal y quizás la única fuente posible de soporte emocional. Cuando este adulto, fijado en la oralidad, se ve enfrentado a cualquier estrés emocional o a las frustraciones normales de la rutina diaria, utilizará la comida para recuperar la seguridad y el confort que experimentaba cuando era un bebé y estaba siendo abrazado y alimentado. Aunque no queda claro, por ejemplo, por qué algunas personas fijadas en la etapa oral emplean la comida, mientras otras fuman, beben o hablan en exceso; y, si se considera la amplia gama de conductas orales, como mascar chicle, morderse las uñas, despertar la sexualidad acariciando el pecho, etc., son muy pocos los que no están fijados oralmente (Abramson, 1999).

Las separaciones traumáticas de la madre son seguidas a menudo por rechazos del alimento, rechazo al sustituto materno, o por excesos alimentarios, cuando el niño considera a la comida como un sustituto del cariño maternal. De acuerdo con Ana Freud (1971), el niño debe superar una larga línea del desarrollo antes de alcanzar el punto en que es capaz de regular de modo activo y racional la ingestión de alimentos, tanto en cantidad como en calidad, de acuerdo con sus propias necesidades de apetito, y de manera independiente de sus relaciones con la persona que lo alimenta y de sus fantasías conscientes e inconscientes. Los pasos que sigue son aproximadamente los siguientes:

- La etapa de la lactancia del pecho o biberón, según un horario fijado o de acuerdo con su exigencia, con las dificultades comunes debidas en parte a las fluctuaciones normales del apetito y a los trastornos intestinales y, en parte, a las actitudes y ansiedades de la madre; la interferencia en la satisfacción de sus necesidades originada por períodos de hambre, por largas esperas para comer, por el racionamiento de la comida o por la ingestión forzada de alimentos que determinan los primeros trastornos –a menudo perdurables- en la relación positiva del niño con la alimentación.
- El destete iniciado por el niño o por la madre. Si tiene lugar en forma abrupta produce resultados negativos con respecto al placer normal en la comida; pueden presentarse dificultades con la introducción de sólidos, cuyos sabores y consistencias se reciben con agrado o rechazo.
- La transición de que lo alimenten a comer por sí mismo, utilizando utensilios o no, cuando “comida” y “mamá” aún se identifican entre sí.
- Comer por sí solo usando utensilios, con el desacuerdo de la madre acerca de la cantidad, a menudo desplazado hacia el problema de los modales en la mesa, las peleas relacionadas con la cantidad alternan con las provocadas por el tipo de comida preferido o rechazado, es decir, los caprichos; las comidas como un campo de batalla general en el que tienen lugar las dificultades de la relación madre-hijo, las batallas del

niño que está comenzando a caminar para comer los alimentos que le ofrece la madre expresan sus relaciones ambivalentes con ella; el deseo por caramelos como una fase sustitutiva adecuada para los placeres orales; el rechazo de ciertos alimentos como resultado del entrenamiento anal, es decir, de la recientemente adquirida formación reactiva de disgusto.

- La desaparición gradual de la razón comida-madre en el período edípico. Las actitudes irracionales hacia la comida son determinadas ahora por las teorías sexuales infantiles es decir, las fantasías de la inseminación a través de la boca (el temor a ser envenenado), del embarazo (el temor a engordar), de los partos anales (temor de ingestión y evacuación), así como formaciones reactivas contra el canibalismo y el sadismo.

- La gradual desaparición de la sexualización de la comida durante el período de latencia, con abstención o con el aumento del placer que acompaña el acto de comer. Al aumentar las actitudes racionales hacia la comida y la propia determinación en todo a lo que ella concierne, son decisivas las primeras experiencias en esta línea de desarrollo para determinar los hábitos de la alimentación adulta, los gustos, preferencias, así como las adicciones ocasionales o las aversiones relacionadas con la comida y la bebida.

Estas formas variadas de conducta sintomática son manifestaciones del desarrollo, cada una por derecho propio, a menudo son por definición transitorias y susceptibles de curación espontánea. No obstante, toda alteración excesiva de los procesos de la alimentación en estas etapas tempranas de la vida dejará residuos que aumentan y complican los trastornos de las fases posteriores. En general, los trastornos infantiles de la alimentación dejan vulnerable la zona correspondiente y preparan el terreno para las afecciones patológicas del estómago y del apetito en la vida adulta (A. Freud, 1971).

Algunos hábitos característicos de esta etapa del desarrollo (referentes a la boca como zona erógena) como la succión del pulgar, la onicofagia (morderse y comerse las uñas) y algunos problemas de la alimentación no constituyen una patología propiamente dicha, pero son motivo de preocupación, y un mal manejo de ellos podría producir algún trastorno o la persistencia del síntoma.

En el desarrollo de los trastornos de la conducta alimentaria intervienen múltiples factores que incluyen trastornos emocionales de la personalidad, alteraciones del entorno familiar, una posible sensibilidad genética o biológica y un ambiente sociocultural en el que coexisten la sobreabundancia de comida y la obsesión por la delgadez. Los trastornos de la conducta alimentaria incluyen, principalmente, la anorexia, la bulimia y algunas formas de obesidad. Los síntomas clínicos de los trastornos de la conducta alimentaria comprenden cuatro aspectos fundamentales: las alteraciones de la conducta, en particular la ingesta; las alteraciones cognitivas; los trastornos psicopatológicos; y, las complicaciones médicas.

Se ha constatado que los pacientes con trastornos de la conducta alimentaria provienen de familias disfuncionales. Se trata de familias conflictivas, desorganizadas, críticas, poco cohesionadas y con incapacidad para establecer relaciones de mutua ayuda. Se han observado la existencia de una mayor frecuencia de antecedentes familiares de depresión, alcoholismo, obesidad y trastornos alimentarios en enfermos con trastornos de la conducta alimentaria. Los trastornos de la conducta alimentaria se observan en todas las épocas de la vida y son una enfermedad de especial interés en el niño (García, 2002).

La evaluación de un trastorno respecto del apetito y la ingesta de alimentos requiere de una detallada historia clínica y de los hábitos de comida, normas, horarios y creencias (Martínez, 2000). Cuando se habla de un trastorno de la conducta alimentaria no se refiere simplemente a la existencia de un inadecuado hábito alimentario, sino que bajo esta etiqueta existe una compleja patología que incluye aspectos tales como desequilibrios emocionales, trastornos de la personalidad, conductas autolíticas, distorsiones perceptivas, pensamientos obsesivos, autovaloraciones negativas, y todo un sin fin de componentes que dan una idea de la complejidad del trastorno. Si un niño exhibe fallas como insaciabilidad, voracidad, codicia, apegamiento, es exigente y egoísta en sus relaciones objetales, siente repulsa hacia ciertos alimentos, temor a pasar hambre, etc., el punto crítico en su desarrollo y que amenaza su progreso yace en la fase oral (Ajuriaguerra, 1996; Caballo y Simón, 2001; A. Freud, 1971; Thompson, 1997).

Toda vez que se ha construido un síntoma, se ha establecido un lenguaje, hay algo que quiere ser dicho pero que no halla otra forma de expresión. Es frecuente que la aparición de un síntoma como “el rechazo al alimento” o “la anorexia” se inscriba de esa forma en el cuerpo de un sujeto, niño o adolescente, teniendo un destinatario sensible a esas expresiones. Es la forma como este sujeto tiene de efectuar una demanda, de pedir algo de otro modo, de manifestar su vacío de creencias o su imposibilidad de confiar. Son manifestaciones que tienen

un valor y un sentido si las enfocamos considerando en perspectiva la vida del sujeto y la trama del conflicto que ha originado el síntoma, que en cada caso es particular y peculiar.

El rechazo a los alimentos es una dificultad que se ha observado con mayor frecuencia en etapas tempranas del desarrollo. En general, las madres de estos sujetos se conducen en forma muy primitiva, ya que no pueden integrar las emociones que les produce el hecho de alimentar y dar vida a su hijo, pero incapaces de pesquisar sus estados de ánimo o sus otras necesidades (Rodulfo y González, 1997).

La anorexia es un síntoma frecuente de consulta que angustia a los padres, y un motivo de maltrato; a veces, aparece progresivamente, otras súbitamente. En ocasiones, frente a un cambio del régimen alimenticio: destete, introducción de alimentos sólidos, etc. Muy pronto, el rechazo del alimento más o menos total produce una reacción de ansiedad en la madre. La anorexia es un factor aislado, el bebé sigue creciendo e incluso engordando; es raro que dicha anorexia sea tan profunda que comporte la detección de la curva de peso y estatura. No es raro que dicha anorexia esté centrada en la relación con la madre y que el niño coma perfectamente con cualquier otra persona. En estas condiciones, la comida deja de significar para el niño la ingestión de alimento, sino más bien la absorción de la angustia materna. Se puede relacionar, en general, con conflictos que se han producido en el ambiente de crianza, que afectan el vínculo de la tríada o bien que le pertenecen al niño y a la forma que él tiene de procesar los acontecimientos de la vida cotidiana (Ajuriaguerra, 1996; Rodulfo y González, 1997).

La anorexia nerviosa, tal como se ve con mayor frecuencia en la adolescencia, aparece en el momento en que el sujeto realiza los trabajos psíquicos para acceder a esa etapa de la vida, cuando se re-significan aquellos acontecimientos, a veces traumáticos, que tuvieron lugar en épocas tempranas, de fijación a vínculos con la madre o de “desinversión materna” o acontecimientos que se suscitaron entre los primeros tres y seis años de su vida. Lo común a ambos síntomas es el profundo sentimiento de catástrofe que rodea al sufriente; todo le parece un agujero, negro, vacío, algo que no se termina de llenar nunca. El temor a la muerte y la angustia aparecen asociados a un sentimiento profundo de inseguridad que acecha en torno de todos los que rodean al paciente (Rodulfo y González, 1997). Las teorías psicoanalíticas que explican la conducta anoréxica afirman, básicamente, que la conducta anoréxica es una forma de conducta ascética para reprimir deseos e instintos; representa un deseo de prolongar la infancia; es una forma de rechazo de la sexualidad adulta, ser mujer implica la penetración en el coito (la alimentación es una forma simbólica de penetración en el propio cuerpo) y el embarazo; y, existe una escisión del yo en “yo central”, acarnal y desexualizado, y “yo corporal”, peligroso y extraño. En la anorexia existe un conflicto de ambivalencia que se remonta a la fase oral del desarrollo. Dicha ambivalencia primaria con respecto a la madre, sufre una transposición en el propio cuerpo del anoréxico. Resulta de ello un conflicto entre el cuerpo real (que repele) y el cuerpo ideal (puro y asexualado). La ambivalencia oral hace difícil el tratamiento psicoterapéutico de los pacientes, dado que evitan tanto una posible transferencia negativa como positiva, encerrándose en la indiferencia y en el no compromiso. La ansiedad, la inhibición y el autocontrol son propios de la anorexia (García, 2002).

Las crisis de bulimia pueden observarse en adolescentes anoréxicos o en niños obesos, pero también en niños que presentan diversos tipos de estructura mental. Constituyen un impulso irresistible a alimentarse, que sobreviene brutalmente, acompañado o no de sensación de hambre, afectando en tiempo normal a alimentos preferidos o no por el sujeto, usualmente sin discriminación. Se las describe como una necesidad imperiosa de llenarse la boca, masticando poco o mucho, auténtica hambre devoradora que puede durar desde minutos hasta horas. Cesan bruscamente, acompañadas a menudo por una impresión de repugnancia, a la vista del refrigerador devastado, los botes de confitura vacíos y la amarga constatación de que, mientras ha durado el fenómeno, se ha carecido de todo sentido crítico y de toda higiene alimenticia. Acaban en un acceso de torpor, de somnolencia, condensación de saciedad, que pueden experimentarse con placer o con disgusto. La bulimia está acompañada de dificultades de control y organización, impulsividad y labilidad afectiva. El individuo bulímico tiene como principal función no retener nada afectivo (lo cual está simbolizado en el alimento); existe un elemento paranoide en él, donde de antemano se supone que el alimento ingerido tiene un componente dañino, intoxicador o venenoso, por lo que se da la necesidad imperiosa de vomitar. Ciertas crisis graves de bulimia están integradas a veces en el marco de un comportamiento psicótico, en el que la alimentación es el soporte de una catexis delirante (Ajuriaguerra, 1996; García, 2002; González, 2001).

Actualmente el sobrepeso y la obesidad son un problema de salud importante, determinado por hábitos alimentarios, sedentarismo y creencias erróneas de nutrición. En el plano alimenticio la obesidad puede sobrevenir como resultado de crisis de bulimia del niño, pero lo más frecuente es que sea consecutiva a hiperfagia mantenida por el clima familiar. Las obesidades de causa endocrina son excepcionales (menos del

1%) y van acompañadas de retraso en el crecimiento. Popularmente, se ha asociado a la obesidad con un tipo de personalidad pasivo-agresiva o pasivo-dependiente. La conducta del obeso presenta más rasgos de dependencia, inseguridad, hipersensibilidad e inestabilidad emocional. Los niños obesos son descritos con frecuencia como callados, apáticos, tímidos, aunque puedan tener reacciones de cólera súbita. No obstante, la apatía y la pasividad no son constantes, y por el contrario esos niños pueden estar caracterizados por una cierta actividad física. Otros síntomas, testimonio de sufrimiento psicológico, asociados frecuentemente con la obesidad son fracaso escolar y enuresis. Cuando la capacidad intelectual es normal o superior, el éxito se halla entorpecido por la inhibición o la pasividad. El determinismo familiar y cultural de la obesidad es importante. Hay familias de obesos en la que se mezclan los factores genéticos con los hábitos alimenticios, también es frecuente la obesidad entre los niños de las clases menos favorecidas que han accedido a la "sociedad de consumo". El esquema corporal del niño obeso está perturbado habitualmente tanto más cuanto más precoz haya sido la obesidad (Ajuriaguerra, 1996).

Los individuos obesos presentan un conflicto en el ciclo hambre y saciedad, en el cual ingieren alimentos por motivos distintos a los de la satisfacción de deseos fisiológicos, por lo general estos obedecen a motivos de tipo emocional. Su origen se gesta en la temprana infancia, cuando la madre no responde apropiadamente a los mensajes del niño, éste se vuelve incapaz de discriminar entre el hambre y la saciedad. Se establece una relación simbiótica, en la que la alimentación representa seguridad, amor y satisfacción del deseo; la obesidad se instala así por el aprendizaje de hábitos transmitidos por la madre y el medio familiar. El individuo obeso desarrolla una distorsión de su imagen corporal, en la cual frecuentemente se vive como rechazado, situación que lo lleva a manifestarse inseguro y temeroso, con baja autoestima y sentimientos autodevaluatorios. Los padres de la persona obesa utilizan a sus hijos para satisfacer sus necesidades emocionales y como una compensación de frustraciones y fracasos de su vida. En algunos jóvenes, el peso representa una protección y un enemigo contra el que hay que luchar, puede actuar también como protección contra la sexualidad, pues la obesidad los torna menos atractivos (González, 2001).

La obesidad tiene un papel diferente según el sexo. Podría decirse que la obesidad de la niña es un medio de afirmación viril de su cuerpo, negando la castración; mientras que en el niño la obesidad, escondiendo el sexo entre la grasa prepubiana, constituye una especie de protección pasiva contra la angustia de castración, enmascarando la existencia misma del sexo, hecho que se revela con frecuencia en los test proyectivos. Bajo la apariencia de fuerza y de vigor, se desarrolla a menudo cierto sentimiento depresivo más o menos importante del que el obeso intenta protegerse: el vacío, la carencia y la ausencia son experimentados agudamente. Rápidamente se moviliza una vida imaginativa unida a la oralidad y subyacen angustias intensas de decoración. El mundo exterior se experimenta como dañino; frente a este peligro, la regresión narcisista, de la que son testigos las frecuentes alusiones a temas marinos y oceánicos en los test, constituye la segunda vertiente. La obesidad se utiliza como afirmación del yo; reemplaza concretamente a la imagen del yo ideal. De esta forma, la obesidad tendría constantemente un doble papel: por un lado, protectora contra el medio ambiente, por otro, garantía de la integridad y del valor de la imagen de sí mismo. La importancia relativa de uno u otro papel explicaría la variedad de los cuadros clínicos (Ajuriaguerra, 1996).

La obesidad suele acompañarse de abulia, por lo que predomina en estos sujetos la pasividad e inhibición de la agresividad. Tratan de no separarse de la madre-alimento para evitar sentirse solos. Son personas que manifiestan sentimientos de soledad y vacío que tienden a llenar con el alimento, el cual les provee del afecto que necesitan. Debido a su temor por ser rechazados por quienes los rodean, entablan relaciones sociales superficiales y esporádicas (González, 2001).

Trastorno psicossomático.

Los problemas socioemocionales pueden empezar desde el nacimiento. El desarrollo socioemocional parte de las primeras experiencias de contacto con las personas y los objetos. Las experiencias pueden ser placenteras, dolorosas, satisfactorias o frustrantes. El ser humano no nace dotado para enfrentar dificultades, pero, a veces, las características del niño (irritabilidad, ritmos biológicos poco predecibles, dificultad para calmarse, cólicos, etc.), las características del adulto (ansiedad, cansancio, rechazo, etc.) o las características de la interacción (dificultad del adulto para captar, interpretar y responder a las demandas del niño), ponen en riesgo el normal desarrollo socioemocional y el enfrentamiento adecuado de las dificultades (Martínez, 2000).

Para superar el dolor y la angustia resultantes de las experiencias vividas junto a una madre poco sensible, es posible que el niño deba evitar las molestias, rechazando la realidad y eludiendo el contacto con los objetos, al mismo tiempo que creando en su fantasía un mundo cerrado, de donde más tarde podrán surgir los delirios

esquizofrénicos. O bien podrá localizar el sufrimiento en una parte de su cuerpo, creando un desorden psicosomático, o podrá evitar el dolor mediante una grosera actividad motriz defensiva, como en los trastornos agresivos y hostiles de la conducta, pues el infante es demasiado desvalido para desarrollar por sí mismo hábitos sociales adecuados a fin de contrarrestar la crueldad o cuidarse sin depender de nadie (Benedek y Gerard, 1967).

La enfermedad de un niño despierta, generalmente, un sentimiento de urgencia en cuanto a la necesidad de liberarlo de su sufrimiento. Un niño enfermo siempre establece algún tipo de relación entre sus síntomas, sus sentimientos y las dificultades que han surgido, de un modo o de otro, precisamente en ese momento de su vida junto a las personas que comparten su mundo afectivo (Chiozza, 1998). El síntoma psicosomático del niño ocupa el campo concreto de las interacciones de éste con su entorno, y más concretamente con sus padres, lo que explica su evolución. Así pues, la imposibilidad, tanto para el niño como para los padres, de expresar la vertiente agresiva de la necesaria ambivalencia relacional parece ser el origen de un gran número de manifestaciones somáticas (Ajuriaguerra, 1996). Los padecimientos psicosomáticos implican una expresión psicológica y una expresión fisiológica manifestadas coordinadamente. Los síntomas físicos expresan las emociones cuyas descargas provienen del Sistema Nervioso Autónomo.

La enfermedad psicosomática se concibe como una modificación total del ser, cuya alteración se muestra distintamente en cada sujeto de acuerdo con su constitución, su historia, las condiciones ambientales que le rodean y los factores desencadenantes. Un trastorno psicosomático ocurre cuando los afectos y las emociones no se pueden expresar abiertamente, es entonces cuando la energía se queda encerrada en el cuerpo de forma crónica y altera el funcionamiento de uno o más órganos de forma permanente o durante algunos períodos cíclicos donde el mal funcionamiento del órgano acumula o proporciona contenido a la expresión de un conflicto. No es la simple acumulación de energía sino el simbolismo que adquiere, lo que le da sentido al trastorno psicosomático. Las personas con padecimientos psicosomáticos tratan de aliviar su tensión y ansiedad por medio de los sistemas autónomos y viscerales. Este intento de resolver sus conflictos implica una regresión a estadios muy tempranos de no diferenciación, la regresión es sólo en algunos sectores y no es masiva. Un trastorno de tipo psicosomático puede producirse por una fijación, una regresión; por traumas, ya sean físicos o psicológicos.

El paciente psicosomático sufrió algún trauma durante los primeros meses de vida cuando dependía totalmente del mundo externo y sus sistemas perceptivo y sensorial no estaban desarrollados completamente. El pequeño se desarrolla con el mundo por medio de sensaciones corporales y es mediante el cuerpo que expresa sus necesidades. Es así como en los padecimientos fisiológicos hay una regresión a las fases tempranas del desarrollo, donde el niño no es capaz de establecer el contacto verbal, por lo tanto, no hay palabras que representen el trastorno sino sensaciones que se vuelven simbólicas. Un trauma en este primer estadio o bien una actitud maternal que no satisfaga las demandas del niño ocasionan una mayor propensión a presentar trastornos psicosomáticos. El enfermo psicosomático es un sujeto generalmente dependiente, con necesidades de ser aceptado y atendido, funciona mediante conductas reactivas para no mostrar el resentimiento que tiene hacia sus padres y la necesidad de amor y aceptación; siente que la vida es injusta con ellos, se agrede y utiliza mecanismos defensivos de tipo obsesivo para evitar la salida de su agresión (González, 1992).

Depresión.

El término depresión puede adquirir distintas connotaciones según el modo como nos referimos a él. Puede ser un *síntoma* como epifenómeno de otro trastorno; o un *síndrome* en el cual hay alteraciones del humor asociadas a trastornos vegetativos, psicomotores, cognitivos, motivacionales; también puede ser una *entidad nosológica* la cual supone el proceso de 'enfermar', lo que implica una dimensión triádica que incluye la etiología-patogénesis-progresión de ésta; que en su totalidad la caracteriza (Martínez, 2000).

La depresión involucra dos procesos: la regresión narcisista en la que el individuo pierde el objeto, lo interioriza y vive como si ese objeto fuera él mismo; y la ambivalencia, donde el objeto perdido no sólo era un objeto de amor, sino también de humillación o agresión. El conflicto de la persona depresiva tiene sus raíces en la etapa oral, ya que el niño a través de sus fantasías orales realiza el acto de introyectar a la madre, se la come simbólicamente, pero también le surge la fantasía de que le quitó a la madre su independencia e individualidad, entonces ésta se tornará destructiva contra él.

El infante, en su mundo de fantasía, mantiene su omnipotencia y narcisismo, siendo él, el centro de atención donde los padres tratan de satisfacerlo y, sin embargo, fracasan. El niño, conforme avanza en su crecimiento

corporal y mental, se da cuenta de la poca magnitud de sus poderes y de la necesidad de los demás para su supervivencia, entonces su frustración se intensifica y tiene que proyectar la omnipotencia sobre la madre, a la cual necesita que siempre esté ahí para protegerlo, ya que si no sucede así se siente defraudado y con sentimientos de inseguridad para poderse conducir en un mundo lleno de peligros. El desamparo y la desesperanza pueden atormentarlo, de ahí que es necesario que exista constancia de objeto de amor y de tiempo para permitir la seguridad de la autoconfianza en el niño. El niño proyecta en personas externas un deseo de cariño y dependencia y les deposita los roles de los padres, las Introyecta como parte de sí mismo; por ello, cuando siente que alguien se separa de él, lo vive como una pérdida y siente como si algo de sí mismo muriera internamente, debido a los elementos narcisistas que posee; entonces la vida se convierte en un proceso de rupturas reiteradas e inevitables para caer siempre en la depresión. Por otro lado, la depresión está asociada a una culpa inconsciente relacionada con la ambivalencia del amor y del odio hacia el objeto de amor de quien depende la propia seguridad.

Las personas depresivas, por lo general, provienen de una familia con rasgos depresivos. Los padres del futuro depresivo depositan en el hijo altas expectativas, de tal manera que éste siente que el éxito está ligado al cariño; sin embargo, las metas se hacen inalcanzables y el dolor narcisista se torna insoportable. El superyó reprocha al objeto que tiene introyectado y al mismo tiempo este objeto le presiona, de ahí los autoreproches de este tipo de personas y su incapacidad para expresar abiertamente la agresividad, por lo que la vuelca a sí mismo (a sus objetos interiorizados), llegando a la autodestrucción (suicidio) (González, 1992).

La detección de la depresión en la edad preescolar es difícil ya que sus manifestaciones suelen variar mucho en poco tiempo y pueden ser diferentes en casa y en la escuela. Algunos de los síntomas más representativos de la depresión en el preescolar son: humor disfórico, tristeza, llanto sin motivo, retraimiento, rechazo al contacto social, renuncia a jugar, escasa capacidad de formar vínculos, aburrimiento, cansancio, pasividad o agitación, manipuleo genital, poco apetito, trastornos del sueño, frustración, agresión manifiesta e ideación mórbida. Existen en la actualidad muy pocos instrumentos que sean útiles y fiables para la detección de la depresión en estas edades (Ballabriga y Doménech, 2000; Martínez, 2000; Solloa, 2001).

A medida que se acerca la edad escolar, se van observando períodos más claros y prolongados de auténtica tristeza. La depresión se manifiesta con la pérdida de interés en casi todas las actividades, bajo rendimiento académico, desinterés en el juego y descuido en el arreglo personal. Cuando los síntomas son severos pueden aparecer ideas de muerte y en niños de ocho y nueve años incluso intentos de suicidio. A menudo la distracción y las conductas negativas son utilizadas como único recurso defensivo contra la tristeza. La depresión a esta edad incluye una mayor participación de los componentes cognitivos y evaluativos, diferenciándose en este sentido de la tristeza de los niños menores que es inmediata y más ligada con estímulos externos.

También se han mencionado como equivalentes depresivos las rabietas, los robos, las huidas del hogar, la propensión a los accidentes, los desórdenes del sueño y los trastornos gastrointestinales. En este período, los niños pueden reaccionar con tristeza ante una situación crónica de privación ambiental o ante una situación aguda de pérdida de las fuentes de gratificación requeridas. La tristeza no necesariamente refleja un conflicto interno, pues el niño es aún muy dependiente de su ambiente y especialmente de su familia. Durante esta etapa el niño pasa gran parte de su tiempo en la escuela, y el desempeño académico y social adquieren una importancia crucial en el desarrollo; durante este período, cualquier fracaso con alguna de estas áreas predispone al niño a un trastorno del estado de ánimo (Solloa, 2001).

Los síntomas depresivos afectan cinco áreas de la personalidad:

- *Afectiva*: Sentimientos de desesperación, estado de ánimo deprimido o irritable, culpa, vacío, etc.
- *Motivacional*: Conducta pasiva y dependiente, pérdida de interés y placer, no disfruta de actividades que antes le resultaban divertidas, se aburre fácilmente.
- *Física y motora*: Pérdida de apetito, significativo aumento o pérdida de peso, dificultades con el sueño como insomnio o hipersomnia, fatiga o pérdida de energía, inquietud, movimientos lentos, quejas somáticas, enuresis, etc.
- *Cognitiva*: Ideas personales de desvalorización, visión pesimista del mundo y del futuro; dificultad para concentrarse, indecisión, olvidos y mal rendimiento académico.
- *Social*: Disminución en la interacción social y conductas de aislamiento.

Estos síntomas deben estar presentes casi todos los días por un período no menor de dos semanas, deben presentar un cambio con respecto al nivel de funcionamiento previo y generar dificultades en la relación con los

demás o en las actividades habituales. Los síntomas y el cambio en el estado de ánimo no deben ser atribuibles exclusivamente al abuso de droga o uso de medicamentos, ni ser producidos por otra enfermedad psiquiátrica, duelo o condición médica (Martínez, 2000; Solloa, 2001).

Las dificultades en este primer período de la vida (fase oral) también se presentan cuando la satisfacción de las demandas continúa durante demasiado tiempo y no se fomentan los hábitos de adaptación (Benedek y Gerard, 1967).

FASE ANAL (18 meses – 3 años).

Durante esta etapa (anal) el niño debe aprender a ser autónomo: alimentarse, vestirse por sí mismo y ver por su propia higiene. La falla en el logro de estas tareas puede llevar al niño a dudar de sus propias habilidades y sentirse avergonzado (LaFreniere, 2000).

Es un período de activa maduración del sistema nervioso y de enlentecimiento del crecimiento físico. La altura al año es aproximadamente de 75cm, a los dos años entre 80-85cm y a los tres de 90-95cm; de modo que en todo este tiempo el infante crece alrededor de 20cm. El crecimiento y la maduración encefálicos prosiguen a un ritmo vertiginoso hasta los seis años. Igualmente es un período de especialización del sistema nervioso, por tanto, en el cerebro se conforman los centros motores, del lenguaje, de habilidades espaciales, entre otros. Los cambios en la talla corporal y las proporciones, y la maduración cerebral en aumento, permiten que los niños adquieran una gran capacidad para mover y controlar sus cuerpos. Conjuntamente, la maduración del cerebelo, órgano de equilibrio y coordinación motora, progresa rápidamente en esta fase hasta alcanzar la plenitud a los 5 años (Griffa, 1999; Thompson, 1997).

Con la maduración del sistema nervioso central se da un aumento de las sensaciones anales, por lo que la atención del niño se enfoca ahora en una zona del cuerpo que le permite diferenciar y experimentar nuevas sensaciones corporales, auto-control y acción. El niño entra en la fase sádico-anal del desarrollo, eso significa que el ano se convierte en la zona erógena principal; el niño durante este período manifiesta placer al expulsar o retener sus excrementos y su micción. El contenido intestinal desempeña el papel de un cuerpo excitante, al comienzo el niño lo valora como una parte de su cuerpo, como una producción personal y posteriormente como un regalo que puede brindar a sus padres o negárselos; puesto que reciben también una carga agresiva, constituyen instrumentos por medio de los cuales se descargan las desilusiones, la rabia y la agresión en las relaciones con los objetos. En correspondencia con la doble carga de estos productos, la actitud del niño hacia el mundo objetual, alrededor del segundo año de vida, está dominada por la ambivalencia, caracterizada por las actitudes del yo de depender, torturar, dominar y controlar los objetos amados, es decir, por violentas fluctuaciones entre el amor y el odio (libido y agresión no fusionadas). La retención desempeña un importante papel no sólo en el metabolismo fisiológico, sino también en el emocional. Recibir, retener, eliminar -tomar y dar- regulan la economía fisiológica y psíquica a lo largo de toda la vida (Benedek y Gerard, 1967; A. Freud, 1971; Griffa, 1999; Solloa, 1997).

Es entre los 12 y 36 meses cuando en la mayor parte de las sociedades de la cultura occidental se lleva a cabo el control de esfínteres. La maduración física, el control motor y el desarrollo psíquico logrado permiten que comience la educación para la formación de hábitos de limpieza, orden e higiene personal, en torno a los cuales se movilizan intensas vivencias afectivas y sentimientos de autonomía, vergüenza y duda. A esta misma edad, las relaciones interpersonales del niño se han desarrollado lo suficiente como para que pueda comprender el ruego de los adultos y de ese modo cooperar y merecer su aprobación.

La relación madre e hijo va a transformarse de manera considerable; el psiquismo del niño, durante esta etapa, evoluciona hacia etapas de control neuromuscular y de sí mismo, con la consiguiente estructuración de las funciones mentales. La madre, que hasta esa época había satisfecho las necesidades básicas del bebé al alimentarlo, arrojarlo y darle afecto, así como ayudarlo a liberarse de las tensiones producidas por la digestión, la respiración, la eliminación de excretas, el sueño, los ruidos, etc., a partir de los 18 a 36 meses empieza a exigir que el pequeño cumpla con las reglas mínimas de higiene y con el esfuerzo de controlar sus excretas en el tiempo y lugar señalados por ella y no “libremente” como antes lo hacía. Esto produce en el niño una nueva “necesidad” producto de la presión familiar y social para que sea limpio. La madre durante el inicio del establecimiento de los hábitos de limpieza e higiene corporal propone pautas y normas de conducta, enfatiza lo permitido y lo prohibido, según el cumplimiento de éstas valora premiando o castigando las acciones del niño. Por un lado, éste percibe que el cumplir con las demandas maternas de orinar y defecar en el lugar apropiado y

por sus propios medios logrará mantener su afecto y aceptación. Por otro, el retener o soltar inadecuadamente sus excrementos es un medio de expresión de su rebeldía y de afirmación de su terquedad, lo cual provoca preocupación o enfado en su madre (Griffa, 1999; Macías-Valadez, 1999).

La eficacia de la aprobación y desaprobación de los padres como instrumento del entrenamiento de los hábitos depende de varios factores; uno es la ya establecida relación del niño con ellos, si ésta es ambivalente, el entrenamiento se vuelve difícil; el otro factor es la regulación temporal, hay un momento óptimo para entrenar el hábito: cuando la estimulación de los tractos uretral y anal es apta para crear sensaciones lo bastante intensas para que el niño se percate de ellas, y cuando la cualidad placentera de esas sensaciones no ha sido gozada durante un período demasiado largo. La cooperación con las demandas del entrenamiento puede mantener al niño en una tensión temerosa, que se repite varias veces por día; así, la regresión puede ocurrir repetidamente. Una vez que el control de esfínteres se ha establecido con éxito, disminuye la tensión conflictual, y el niño queda libre para el siguiente paso del desarrollo (Benedek y Gerard, 1967; A. Freud, 1971).

El entrenamiento de los hábitos de higiene es el primer esfuerzo consciente del yo para dominar un impulso del ello. A medida que el niño desarrolla sus hábitos de limpieza, orden e higiene personal, sublima sus pulsiones anales hacia fines más aceptados socialmente. La fantasía de manipular su materia fecal se desplaza sucesivamente hacia el juego con barro o arena, plastilina, tareas rudimentarias en cerámica, pintura con las manos y con pinceles; también muestra interés por los juegos con agua y líquidos en general, en estos juegos de manejo de líquidos expresa sus dificultades, temores y placeres propios de los actos de retener, soltar y controlar su orina (Griffa, 1999).

La fase anal también está caracterizada como una etapa simbólica, por la gran expansión que se da en el lenguaje, esta función simbólica permite una nueva comprensión y reestructuración del sí mismo, y de los otros, pues el lenguaje se vuelve pensamiento y el pensamiento lenguaje. El lenguaje marca un giro importante en las relaciones que ahora son cada vez más a través de la palabra, lo que junto con los logros motrices del niño permiten que la relación sea más a distancia y ya no tanto a través del contacto o el lenguaje preverbal (Solloa, 1997).

Cada niño aprende a hablar a su manera y en tiempos muy diferentes. Se considera que es común a todos los niños el orden de sucesión en la adquisición de los distintos sonidos, así las vocales preceden a las consonantes en su aparición; estas últimas presentan mayores dificultades para su articulación, pues suponen modificaciones de la corriente de aire espirado mediante el cierre o estrechamiento de la cavidad bucal, es decir, suponen movimientos más complejos de los órganos de fonación. En general, se comienza con el aprendizaje de las consonantes labiales “m”, “p”, “b”, que son más sencillas, luego las dentales “t”, “d” y “s”, finalmente las guturales “k” y “g”. La pronunciación correcta de vocales y consonantes lleva mucho tiempo de aprendizaje (Griffa, 1999).

La mayoría de los infantes pronuncian su primera palabra a los 12 meses, terminando así el período prelingüístico. Entre los 12 y 18 meses los niños suelen utilizar una sola palabra para indicar una frase completa o todo un significado. Se presentan dos fenómenos: a) *generalización*: cuando el niño usa una palabra con múltiples significados y b) *reducción*: cuando sólo el objeto que él conoce tiene ese nombre. La primera palabra con significado semántico para el niño es la palabra “no”, Rene Spitz menciona los 18 meses como el momento en que el niño la abstrae de las situaciones de prohibición. A partir del año y medio el niño empieza a unir dos palabras pero elimina los pronombres y suprime el predicado verbal de la oración restringiendo su léxico básicamente a sustantivos y adjetivos. Durante este tiempo hay un incremento significativo del vocabulario, de 18-20 palabras a 300 a los 24 meses. A los 3 años usa habitualmente la palabra “yo”, primera persona del singular, de gran importancia como factor de discriminación respecto del mundo y de afirmación para la construcción de su identidad personal. De los 3-5 años el infante construye la interrogación, la negación, la afirmación y la orden; el vocabulario se incrementa a 1000 palabras a los 36 meses; se producen expresiones de dos y tres palabras que no son copias del lenguaje adulto, el niño utiliza enunciados que pueden ser funcionalmente incorrectos.

La capacidad de articular palabras clara y correctamente se desarrolla más lentamente que el incremento del vocabulario y el aprendizaje de las reglas gramaticales. En este período, y hasta los cinco años inclusive, el niño pronuncia incorrectamente muchas palabras, en particular las que presentan para él ciertas dificultades. Es notable en este período la utilización de palabras onomatopéyas. A la edad de 5 años el niño tiene mayor conciencia semántica, continúa el aumento de su vocabulario, refina su lenguaje, utiliza enunciados de todo tipo e incrementa la variedad y la complejidad de sus verbalizaciones (Griffa, 1999; Solloa, 2001).

El proceso de adquisición del lenguaje tiene un primer momento de reconocimiento en el cual el niño entiende lo que se le dice, pero no es capaz de expresarse verbalmente, sin embargo, es muy efectivo en la comunicación de sus emociones, preferencias e ideas a través de gemidos, gritos, lloriqueos, movimientos corporales, gestos y expresiones faciales; en un segundo momento el niño designa a los objetos presentes; en un tercer momento menciona a los objetos ausentes y los incluye en un contexto; y, finalmente puede expresar su pensamiento mediante la escritura. Así logra manipular los objetos a nivel verbal. Si bien la incorporación de nuevas palabras y expresiones que amplían el léxico del infante continúa *a posteriori*, el desarrollo básico de las reglas gramaticales está prácticamente terminado a los 6 años. Durante la niñez escolar incluye en su discurso construcciones sintácticas complejas, como la construcción en voz pasiva, las construcciones sin sujeto y las oraciones subordinadas (Griffa, 1999; Thompson, 1997).

El poder entender y hablar una lengua supone la capacidad de percibir palabras y reconocer que éstas designan a determinados objetos. Así, el pensamiento concreta en conceptos lo que las designaciones significan. El pensamiento está estrechamente ligado a la función significativa o simbólica que posibilita la sustitución de un hecho u objeto por una imagen, un símbolo o una palabra. La función simbólica posibilita representaciones u objetos mentales y por lo tanto genera la construcción de un mundo interior característico del hombre. De modo que, significar es una actividad tanto intelectual como afectiva, mediante la cual el hombre capta las cosas, los hechos, elabora tanto símbolos como signos y cuando los expresa puede hacer accesible a los demás hombres los contenidos de su pensamiento. Las palabras y los conceptos se refieren a lo objetivamente aludido. Si bien el pensamiento humano es conceptual, el niño en sus primeros años desarrolla un pensamiento prelógico y preconceptual (Griffa, 1999). La capacidad de imitar movimientos, actitudes, mímica y lenguaje se da paralelamente al desarrollo intelectual y afectivo. A través del desarrollo de esta capacidad el sujeto se integra a la sociedad y a la cultura, ya que de este modo se apropia de lo dado por su mundo sociocultural.

El control de esfínteres, primera experiencia del niño en relación a la educación y a la socialización de la conducta; el habla y el aprendizaje acerca de su cuerpo; junto con la exploración motora del mundo promueven que el niño logre concebir su individualidad y la de los demás. Los humanos que están a su alrededor empiezan a desempeñar distintos papeles en su vida; las relaciones interpersonales de los niños que tienen de dos a tres años no se basan sólo en la necesidad de seguridad, están motivadas por muchas otras necesidades de la personalidad en crecimiento. El darse cuenta que es una persona separada e independiente de los padres y reconocer las diferencias anatómicas y cognitivas respecto a los progenitores, son aspectos cruciales en el desarrollo del sentido de realidad, que a su vez conduce al niño al reconocimiento de su dependencia. Surgen así deseos de autonomía y control omnipotente que hacen al niño de esta fase berrinchudo, testarudo y opositor en sus intentos por demostrar su autonomía. La gratificación del yo alcanzada por un buen desempeño es plenamente disfrutada, pero este placer se ve contenido por el disgusto y el enojo cuando el niño fracasa en satisfacer sus ambiciones (Benedek y Gerard, 1967; Solloa, 1997).

A medida que el niño crece, van disminuyendo progresivamente el contacto directo y los cuidados paternos, y es posible que el chico trate de compensar estas pérdidas mostrando apego a uno o más objetos. Este tipo de objeto se ha denominado, de acuerdo con Winnicott, "objeto transicional", porque representa un puente entre el estado de dependencia de la primera infancia y el estado maduro de independencia y autosuficiencia. Al madurar, el niño debería independizarse gradualmente, "desapegarse", del objeto transicional y adquirir un estado de mayor o menor autonomía. Puede suceder sin embargo que, en lugar de "desapegarse", se limite a sustituir ese objeto por algún otro (Twerski, 1994). Estos *objetos transicionales* son generalmente seleccionados por el niño entre aquellas cosas con que ha estado en contacto en los primeros meses. Los objetos que los niños tienden a seleccionar suelen tener ciertas características, la textura es generalmente suave y el olor también cobra gran importancia, especialmente después de que ha sido manipulado. El fenómeno se hace aparente al final del primer año e inicios del segundo año de vida (Nagera, 1972).

En términos generales, el concepto de *objeto transicional* recibe tres usos diferentes:

- Uno de tipo evolutivo (etapa del desarrollo). En este período el niño no concibe aún al objeto como proveniente del exterior, pero tampoco como proveniente del interior pues no es una alucinación; es un momento de paso hacia la percepción de un objeto netamente diferente del sujeto y hacia una relación de objeto propiamente dicha.
- Otro vinculado con las ansiedades de separación y las defensas contra ellas (un nivel defensivo). La función del objeto transicional es ocupar el lugar de la madre, acompaña al bebé en su ausencia, pero no la

reemplaza en su totalidad, pues no es la madre. De este modo, ayuda a elaborar y aceptar su ausencia, permitiendo desarrollar así la capacidad de espera y la tolerancia a la frustración. Coexiste por lo tanto, un reconocimiento de la pérdida o alejamiento momentáneo de la madre junto con una fantasía de recuperación, de reunión parcial. Paradójicamente, el objeto transicional protege tanto de la pérdida de la madre como del riesgo de fusión con ella.

· Por último, un espacio dentro de la mente del individuo. La relación con el objeto transicional está a mitad de camino entre lo subjetivo y lo objetivo. Este campo de experiencia "intermedio", en el que no se necesita justificar la pertenencia a la realidad interior o exterior; constituye el aspecto más importante de la experiencia del niño y se prolongará a lo largo de la vida en el juego, en la actividad imaginativa y en las experiencias intensas en las esferas del arte, la religión y la creación científica.

Todos estos puntos de vista relacionan la idea de un objeto transicional con la salud mental. Winnicott propone, además, que en determinadas condiciones el fenómeno puede tener una evolución patológica e incluso asociarse específicamente a ciertas condiciones anormales (Bleichmar, 1997; Griffa, 1999).

Alrededor de los 36 meses el niño está en posibilidades de cambiar su papel pasivo de receptor del afecto materno, en sujeto activo del afecto hacia su madre y demás miembros de la familia. Hacia el tercer año de vida, el desarrollo infantil experimenta un cambio cualitativo importante: las funciones mentales que hasta esta época se habían ido conformando como estructuras mentales fragmentarias, hasta cierto punto autónomas y organizadas en torno a las funciones biológicas y a la expresión de emociones, van ahora a organizarse en torno a hábitos como el control esfinteriano y los ciclos de vigilia-sueño. El niño estará en posibilidades de empezar a coordinar diversas funciones mentales, a jerarquizarlas y poder diferir la satisfacción de sus necesidades básicas en aras de una mayor aceptación social, con el consiguiente reforzamiento de la voluntad, pero sobretodo podrá utilizar su incipiente estructuración mental para relacionar funciones y usar una como complemento de la otra (Macías-Valadez, 1999).

Problemas de la fase anal.

Los conflictos emocionales que se desarrollan en el período anal son inherentes a la prohibición y dirección de la actividad excretora y muscular del niño, impuesta por los padres como representantes de la sociedad (LaFreniere, 2000).

La enseñanza prematura y coercitiva, favorece la formación de actitudes pasivas de obediencia, como también la de hábitos de orden y de limpieza formales y rígidos. Subyacen a los mismos fantasías hostiles inconscientes que generan conductas impulsivas o de descontrol. La iniciación tardía o permisiva favorece las conductas de desaseo, dejadez personal, falta de responsabilidad y desorden (Griffa, 1999).

Desórdenes de la eliminación.

El estreñimiento o constipación es motivo de inquietud en los padres. Ello ocurre tanto más si el aprendizaje del control de esfínteres se ha llevado a cabo sobre un modelo conflictivo. La deposición del niño se convierte así en una especie de regalo liberador de la angustia paterna. De igual forma, su ausencia y retención en el vientre constituyen una amenaza para la integridad del cuerpo del niño. Puede ocurrir que después de un aprendizaje reflejo de la defecación, siempre posible, a una edad excesivamente precoz, sobrevenga indudablemente un "retorno a la suciedad". Para el niño, esto constituye un medio de apropiarse de su cuerpo, mientras que para la madre es un signo de oposición. Muy pronto, en un contexto de este tipo, puede desarrollarse un estreñimiento persistente. Las respuestas maternas que implican manipulación anal, tales como termómetros, supositorios, incluso la excitación del ano con el dedo, etc., no servirán sino para acrecentar aún más la sobrevaloración de esta zona y de esta conducta. Muchos estreñimientos persisten de forma aislada durante gran parte de la infancia. En otros casos, la sintomatología se enriquece con una encopresis, habitualmente transitoria.

En el plano psicopatológico, parece ser que esta disfunción fisiológica se halla en un principio al servicio de la sobrevaloración casi perversa de la función. El control así adquirido sobre el objeto interno permite en un tiempo evitar la angustia de la pérdida (nivel fóbico). En un segundo tiempo, se produce la erotización secundaria de la contracción esfinteriana y de la excitación mucosa propia de este funcionamiento inverso que se ha podido comparar con la excitación masturbatoria. Paralelamente, el niño experimenta su omnipotencia sobre su cuerpo y sobre el medio, cuya inquietud es para él fuente de beneficios secundarios (Ajuriaguerra, 1996).

El estreñimiento crónico parece deberse, asimismo, a un estado afectivo que denota una angustia del individuo hacia su propia agresividad y, por ello, una tendencia a controlar la evacuación; también suele estar asociado a una personalidad obsesivo-compulsiva y a trastornos donde las heces representan elementos valiosos que el individuo se niega a ofrecer a los demás debido a insatisfacciones afectivas primitivas por parte de la madre y necesidades muy poderosas de control. Esto se debe a que este tipo de sujetos en su fantasía inconsciente viven la sensación de que si expresan esa agresión, matarán a alguien (González, 2001).

De vez en cuando el infante que ya iba bien encaminado en el dominio de sus esfínteres, vuelve a orinarse o defecarse como antes; generalmente se debe a que el niño está tenso o nervioso por algún suceso que lo puede haber frustrado intensamente. La enuresis y la encopresis constituyen el grupo de desórdenes de la eliminación.

Se define a la enuresis como la emisión activa, completa y no controlada de orina transcurrida ya la edad de madurez fisiológica. La sintomatología esencial de la enuresis consiste en la emisión repetida de orina en las ropas, o en la cama, durante el día o por la noche, de carácter involuntario, o más raramente voluntario. Para hacer el diagnóstico, de acuerdo con los criterios consensuales establecidos por el DSM-IV-TR, se espera que la frecuencia de presentación del síntoma sea dos veces por semana durante un período de tres meses; si la frecuencia es menor, estos criterios exigen que la enuresis cause un distrés subjetivo clínicamente significativo o que influya de un modo negativo en el desempeño del niño en las áreas social, académica u otras.

La enuresis se puede presentar como enuresis primaria, en la que el niño no ha alcanzado el control de esfínteres, y enuresis secundaria, en la que el niño había logrado anteriormente el control esfinteriano vesical por un periodo mínimo de un año; a su vez, ambas pueden ser enuresis diurna si se presenta en vigilia, enuresis nocturna si ocurre durante el sueño o mixta, que es una combinación de ambas.

La literatura sobre el tema hace mención a múltiples factores, tanto biológicos como psicológicos, cuya presencia e interacción determinaría la génesis de las diferentes formas de presentación clínica. Es posible que diferentes factores puedan ser predominantes a distintas edades. Algunos casos de enuresis podrían tener como factor desencadenante un entrenamiento exigente, punitivo o inadecuado, aunque este factor no actúa solo, la edad de entrenamiento es importante. Se recomienda que este inicie alrededor de los dos años; los entrenamientos precoces o los tardíos están relacionados con la aparición de enuresis, aunque en una proporción pequeña (APA, 2000; Martínez, 2000).

Existe una asociación significativa entre alteraciones emocionales y enuresis, en especial en el tipo de enuresis secundaria y enuresis diurna. En la enuresis secundaria la alta frecuencia de asociación con factores ambientales adversos hace pensar que los síntomas emocionales pueden ser una consecuencia de esos factores. En los niños que vivieron experiencias traumáticas, principalmente en la etapa preescolar, se ha observado una proporción dos veces mayor de enuresis. Estas experiencias incluyen quiebre familiar por divorcio o duelo, separación de la madre por un periodo mayor a un mes, hospitalización, abuso sexual, accidentes, nacimiento de un hermano, cambio de domicilio e institucionalización. También se han mencionado la disfunción familiar, los patrones de negligencia en el cuidado del niño y los niveles socioeconómicos bajos. Estas asociaciones han llevado a que se postule la relación entre algunas enuresis y la falta de afecto y cuidado, pero influirían además otras variables. La ansiedad juega un rol importante en varios grupos de enuréticos pero en interjuego con muchos otros elementos. La enuresis diurna, por ser más limitante y perturbadora que la enuresis nocturna, produce en el niño más problemas de adaptación social y familiar. El síntoma es mal tolerado por pares y adultos, los síntomas emocionales en gran parte de los casos son una consecuencia del problema y una vez presentes tienen un rol en la retroalimentación del cuadro.

Aunque la mayoría de los niños enuréticos no tienen un desorden mental coexistente, la prevalencia de comorbilidad con otros desórdenes mentales y con trastornos del desarrollo es más alta que en la población en general. Se encontró comorbilidad con encopresis, potomanía, inmadurez motriz, déficit de atención, terrores nocturnos, sonambulismo y otras parasomnias, trastorno del aprendizaje y retrasos en la adquisición del lenguaje. Si existe comorbilidad con otros trastornos psicopatológicos importantes, convendría dar prioridad a éstos y posponer el tratamiento de la enuresis. No se puede hablar de enuresis si se detecta la presencia de vejiga neurogénica, infección urinaria, enfermedades neurológicas como espina bífida, si la incontinencia tiene relación con trastornos convulsivos o si hay enfermedades que causen poliuria como la diabetes mellitus o la diabetes insípida no tratadas. Este diagnóstico sólo será compatible si había incontinencia urinaria antes de presentarse la enfermedad médica o si persiste después de la institución del tratamiento adecuado (Ajuriaguerra, 1996; Martínez, 2000).

La encopresis es la defecación en los pantalones por parte de un niño que ha sobrepasado la edad habitual en la adquisición del control esfinteriano. Se distinguen dos tipos de encopresis, la primaria, sin fase anterior de control, y la encopresis secundaria, más frecuente, después de una fase más o menos larga de control, casi exclusivamente diurna. El DSM-IV-TR establece que para formar el diagnóstico se requiere que el niño tenga una edad cronológica o mental superior a los 4 años. El síntoma suele aparecer entre los 7-8 años. El aspecto de las heces es variable: heces consistentes evacuadas totalmente en las ropas, heces mucosas blandas y abundantes que llenan la ropa interior y se filtran por los pantalones, o simples “fugas” rezumantes que manchan la tela. El ritmo es asimismo variable: diario o multidiario. La encopresis, no obstante, suele ser intermitente, netamente señalada por episodios de la vida concreta del niño: vacaciones, separación del medio familiar, escuela, etc.; en ocasiones, se observa cierta regularidad de lugar y horario, aunque esto no es constante (APA, 2000; Ajuriaguerra, 1996; Martínez, 2000).

A diferencia de la enuresis, es muy raro que la encopresis ocurra de forma aislada sin ir acompañada de otros problemas psicológicos, que pueden ser previos, concomitantes o secundarios al desarrollo de la incontinencia. El niño encoprético puede sentirse avergonzado y evitar aquellas situaciones de interacción que le puedan producir embarazo, la importancia de la evitación social dependerá de la autoestima del niño, del comportamiento de los iguales y del rechazo o castigo empleado por sus cuidadores. Cuando la incontinencia es deliberada, situación poco frecuente, se pueden observar algunos rasgos de negativismo desafiante y de trastorno disocial (Bragado, 1998).

No hay un perfil psicológico unívoco. Pero, ciertamente, los rasgos de personalidad patológica parecen más acusados que en el caso de la enuresis. Se han descrito niños pasivos, ansiosos, que manifiestan su agresividad de forma inmadura; son niños menos asertivos, menos tolerantes con los contratiempos, a los que responden con agresividad; se muestran más dependientes de sus madres, tienen menos contacto con sus padres y se divierten menos en actividades comunes, y les cuesta mucho esfuerso entablar relaciones con sus compañeros; tienen serios problemas de autoestima y se sienten infelices; son niños negativistas, con rasgos obsesivos, en los que la encopresis viene a ser el rechazo a someterse a la norma social; y, finalmente, la encopresis puede inscribirse en el marco de una conducta con una dimensión perversa dominante: regresión o fijación en un modo de satisfacción arcaica, centrada a la vez en la retención y posteriormente en la erotización secundaria de la conducta desviada.

En la investigación psicoanalítica se encuentra en el niño encoprético una importante fijación anal con catexis particularmente operantes tanto en el polo expulsión-agresión como en el polo retención. Ana Freud menciona, entre otros factores emocionales, la estabilidad de las relaciones positivas del niño con su objeto, ya que la desilusión hacia su madre o la separación de ella no sólo le hará perder la internalización de estar limpio, sino reactivará el empleo agresivo de la incontinencia. Frecuentemente la enuresis representa un deseo de gozar nuevamente los privilegios de bebé. El síntoma es precipitado a menudo por el nacimiento de un hermano, en este caso tiene un significado agresivo y de despecho, dirigido a lastimar a los padres en sus sentimientos.

La familia presenta algunas características centradas en la relación madre-hijo. El padre acostumbra ser tímido y reservado, poco relevante, interviene escasamente en la relación madre-hijo. En cuanto a las madres, parecen poseer algunos rasgos distintivos; a menudo son ansiosas, emotivas y sobreprotectoras, ocultan esta ansiedad tras una conducta excesivamente rígida en materia de educación de esfínteres, o tras una excesiva preocupación por las “evacuaciones” del niño. En relación con el síntoma, no es raro que se instaure entre el niño y la madre una auténtica complicidad secundaria, cuyo objeto estriba en los cuidados del cuerpo o en el cambio de la ropa interior y exterior sucia. En el ámbito psicosocial, las disociaciones familiares son frecuentes; se han descrito patrones alterados de las relaciones familiares y de las normas de crianza, caracterizados por la inconsistencia en las normas de disciplina y entrega de afecto, sobreprotección e intrusión; los cambios en la organización familiar señalan a menudo el inicio de la encopresis: la madre ha empezado a trabajar, inserción en la escuela, nacimiento de un hermano, separación o divorcio de los padres, conflictos familiares, etc.

Un gran número de encopresis desaparecen después de de algunas semanas o meses. Aquellas que persisten durante años son siempre graves por su frecuencia, por su dimensión psicopatológica claramente perceptible (numerosos rasgos de carácter anal) y por la patología familiar (carencia socioeducativa importante, ausencia del padre, etc.). Con el tiempo, el síntoma acaba siempre por desaparecer en el momento de la adolescencia, pero es sustituido habitualmente por rasgos claramente caracteriales o patológicos: exceso de escrúpulo en la limpieza, avaricia, meticulosidad, indecisión, tendencia a acumular, etc. (Ajuriaguerra, 1996; Bragado, 1998; Martínez, 2000).

Trastornos de la conducta.

Si la relación con la madre no ha sido satisfactoria debido a la negligencia o a causa del sufrimiento producido por ella, los denominados “berrinches”, expresión bastante intensa de rabia del niño que se puede acompañar de tirarse en el suelo, golpear el piso u otros objetos, con los pies y los puños, etc., se convierten en reacción en toda ocasión de mayor o menor frustración, y la necesidad de mantener su propia decisión parece ser el modo como el niño concibe el mantenimiento de su integridad; éste puede continuar incontinente y rehusar con obstinación que se lo eduque (Benedek y Gerard, 1967; Martínez, 2000).

La etapa anal se centra en el control y el niño hace berrinches constantes como una forma de intentar controlar a los padres. Sin embargo, es importante que la madre tenga mucha paciencia y no entre en una lucha con el niño por el control, ya que esto sólo acentuará sus berrinches y complicará más su testarudez. Lo que favorece la relación entre el niño y sus padres es que lo ayuden a tomar sus propias decisiones e influyan en que éstas sean las más adecuadas, y así, en una mutua interacción afectuosa, ayuden al menor a saber controlar sus decisiones. Cuando el niño se identifica con las cualidades positivas de los padres –como la obediencia y la seguridad en el afecto- se siente con mayor confianza en sí mismo, con un mayor sentimiento de valía; como resultado, las relaciones interpersonales se tornan placenteras y el pequeño pone fin más rápidamente a sus berrinches, si es que los hay.

A la inversa, cuando el niño siente que los padres no le permiten ejercitar su autonomía, el niño más se empecina, hace más berrinches y la relación llega a ser ambivalente, pues inicia un ciclo de lucha y enojo seguido de momentos de reconciliación posterior a los castigos. Cuando esto sucede, el niño no aprende a controlarse a sí mismo y predomina su intento por controlar a los padres, proceso que finalmente tampoco logra. Al mismo tiempo, a los padres que se les dificulta el propio control de sus emociones, inconscientemente se muestran contradictorios en sus afectos, fomentando que en el niño se acentúe esa ambivalencia que es parte de esta etapa del desarrollo y se identifique con tales cualidades de descontrol a fin de intentar dominarlas. Una vez que el niño se identifica con estas características llega a sentirse inseguro, exhibe muchos miedos por su dificultad para controlarse a sí mismo, y se le dificulta ser más autónomo y atreverse a ejercitar las nuevas habilidades que va adquiriendo. Todo esto entorpece que se muestre libre, porque en su interior predominan dichas identificaciones negativas que no se integran con otras cualidades positivas tomadas de los padres. El resultado es que el menor puede mostrarse contradictorio y se siente inseguro con los demás, lo cual entorpece la convivencia con otros niños y adultos (Oñate, 2004).

Es importante recordar al respecto que, durante esta etapa del desarrollo conocida como período de resistencia, negativismo u obstinación, el niño tiene un pensamiento egocéntrico e individualista, lo cual limita su capacidad de tolerar frustraciones y de respetar el derecho de otros. Es a partir del manejo inadecuado o inconsciente de esta conducta que se pueden producir alteraciones importantes en el desarrollo social, las cuales en casos extremos pueden llegar a originar trastornos severos de la personalidad. La incapacidad de tolerar frustraciones y de respetar el derecho de otros transforman al niño en un pequeño tirano en el hogar, que con el tiempo genera una limitación grave para adaptarse a las normas de convivencia grupal, situación que comenzará a notarse más severamente al no respetar la disciplina escolar y en la interacción conflictiva con el grupo de iguales (Benedek y Gerard, 1967; Martínez, 2000).

En esta etapa (anal), el niño siente ansiedad ante la amenaza de perder el cariño de su madre si no se comporta adecuadamente. En esta fase, donde comienza la socialización y la introyección de las normas morales, el niño se encuentra muy preocupado por la adecuación de su conducta y por el castigo, pero al mismo tiempo necesita probar su autonomía por lo que muchas veces se ve inclinado a desobedecer. Prevalce en el niño la creencia de que el amor es condicionado, por ende, si se porta bien lo querrán, si se porta mal perderá el cariño de sus padres. Cuando el niño no logra superar las tareas que esta etapa le impone, “obedecer por amor y no por sumisión o temor”, se generan conflictos anales con tendencias hostiles, obsesivas y controladoras (Macías-Valadez, 1999; Solloa, 2001).

Trastorno obsesivo-compulsivo.

El orden y la limpieza excesivos, la conducta ritualista y las ceremonias a la hora de acostarse, que a menudo se asocia al trastorno obsesivo, aparecen en la mayoría de los niños alrededor o inmediatamente después de culminar la fase anal. Es habitual que las manifestaciones compulsivas desaparezcan sin dejar huella tan pronto como se hayan superado las posiciones del instinto correspondiente y del yo (A. Freud, 1971).

El trastorno obsesivo-compulsivo se manifiesta por ideas (obsesiones) o actos repetitivos (compulsiones), o la combinación de ambos. Las *obsesiones* comprenden la interferencia persistente de pensamientos intensos, indeseados y sin sentido, en tanto que las *compulsiones* se caracterizan por conductas repetitivas y ritualistas; estos rituales y comportamientos repetitivos son comunes en la niñez y se encuentran presentes en muchos juegos de los niños; sin embargo, lo que se considera como un proceso adaptativo en los primeros años, posteriormente ya no es una respuesta propia de la edad y puede llegar a convertirse en un padecimiento que afecta de manera importante el desarrollo normal del niño que ahora invierte toda su energía en obsesiones, compulsiones y rituales con la finalidad de reducir, aunque sea temporalmente, la angustia que lo inunda (Solloa, 2001).

Los procesos involucrados en el trastorno obsesivo son la regresión y la fijación a la etapa anal del desarrollo psicosexual (González, 1992). La característica central de este trastorno es la presencia de obsesiones y compulsiones persistentes y recurrentes, lo suficientemente graves como para ocasionar un intenso malestar, una gran pérdida de tiempo en su realización y una interferencia significativa en la rutina habitual del niño, su funcionamiento escolar o sus relaciones interpersonales. Se diferencian de los propios del desarrollo por su finalidad (disminuir la sensación de malestar) y contenido (son comportamientos desviados a los esperados para la edad).

Los trastornos obsesivos no son frecuentes antes de la etapa edípica, y no es sino hasta la latencia cuando se perfilan con mayor claridad las defensas obsesivas (aislamiento, deslazamiento, formación reactiva y anulación) para mitigar la angustia relacionada con los impulsos anales de carácter sexual y agresivo. Los miedos del niño y los mecanismos de defensa utilizados pueden convertirse en fobias específicas o tendencias paranoides, que constituyen una señal de la persistencia de la fantasía de omnipotencia y de ambivalencia, ambas características de una fijación en la etapa anal (Solloa, 2001).

La familia del obsesivo se caracteriza por estar constituida por una madre rígida y compulsiva que exige que el niño se doblegue ante sus deseos, especialmente a los deseos de limpieza y orden. El padre es también una figura exigente; posee la constante intención de coartar las tendencias impulsivas del niño. El padre del obsesivo es ambivalente y suele usar el dinero en el hijo como una forma de control dando muestras de que el propio padre posee el mismo conflicto anal que el hijo poseerá después. Retener o soltar dinero equivale a controlar o no el esfínter, pero ante el control o ante la expulsión mantendrá el obsesivo la misma situación ambivalente o de duda.

El niño en constante lucha con los padres, primero en la etapa oral por la expresión impulsiva propia de esa edad y la alimentación, pasa ahora a establecer esa pugna con los padres en lo relativo a los impulsos sádico-anales y hábitos higiénicos. Si el niño obedece no perderá el amor de los padres y si lo hace sufrirá el castigo de la pérdida del amor paternal (a nivel fantasía). La personalidad del niño no sufrirá ninguna alteración si su yo es capaz de dar la satisfacción a las demandas impulsivas y a las de los padres; sin embargo, se vuelve esclavo del superyó, que exige a la vez someterse y revelarse, formándose así el conflicto obsesivo.

El conflicto obsesivo se caracteriza también por una lucha constante entre la obediencia y el desafío, lo que lleva a la constante duda de si debe ser bueno o puede ser malo. Esta situación conduce a la persona a una oscilación entre los afectos de miedo e ira: miedo por el deseo de actuar su mala conducta y ser atacado por ello; y de ira porque tiene que abandonar sus tendencias y someterse a la autoridad. Así, el miedo tiene su origen en el desafío y conduce a la obediencia; la ira tiene su origen en la obediencia y lleva al obsesivo nuevamente al desafío. En el conflicto obsesivo la puntualidad, la escrupulosidad, el orden y el cumplimiento estricto de las obligaciones tienen que ver con los impulsos y la forma en que éstos se adaptan a la autoridad, especialmente a la autoridad paterna (González, 1992).

Las obsesiones más frecuentes de los niños son el miedo a contaminarse, el miedo a hacer daño a otras personas o a sí mismo. Las compulsiones más frecuentes incluyen lavarse frecuentemente, estar limpio, comprobar, contar, repetir, tocar, ordenar y acumular objetos. En general, tanto las obsesiones como las compulsiones tienen un carácter repetitivo, son reconocidas por el paciente como absurdas, carentes de sentido o finalidad, o a veces acompañadas de la sensación de que a través de su realización puede evitarse un mal mayor, pero casi imposible de controlar y cualquier intento de evitarlas aumenta la ansiedad del individuo (Martínez, 2000).

Trastornos del lenguaje.

El habla, filogenéticamente la adquisición más nueva, se abandona con rapidez si el niño se encuentra bajo el influjo de las emociones. No sólo en el sufrimiento el niño grita más que hablar acerca de su situación; también otras emociones se expresan más por gestos que por palabras. El niño salta de alegría, pero no dice “estoy contento”, o se esconde si se siente avergonzado. En los primeros años, los niños en realidad se comunican mediante el habla sólo cuando están tranquilos y atentos. Bajo el influjo de las emociones vuelven a la expresión mímica. El lenguaje verbal proporciona al yo un medio de comunicación más allá de las pautas de reacción puramente fisiológicas y emocionales. No son las palabras sino las actividades, movimientos y juegos del niño, así como sus regresiones fisiológicas, los que revelan los procesos emocionales que forman su personalidad (Benedek, 1967).

La amplitud del vocabulario no es la única, ni siquiera la mejor, medida para evaluar el aprendizaje lingüístico temprano. Más bien, el aspecto decisivo para evaluar la capacidad lingüística temprana es el de la comunicación y no la del vocabulario. La falta de voluntad para comunicarse puede ser un indicio de un conflicto emocional grave (Thompson, 1997).

En lo que respecta a los trastornos del lenguaje, se puede afirmar, a grandes rasgos, que las características clínicas varían dependiendo de la severidad del trastorno y de la edad del niño, pero en todos los casos el desarrollo del lenguaje se ha vuelto lento, por ejemplo, utilizan vocalizaciones de una sola palabra o combinaciones de dos palabras mucho más tiempo que los niños normales, y el funcionamiento lingüístico es anormal para su edad cronológica (Solloa, 2001). Entre los 4 y 8 años suele ser la edad en que la familia consulta más a menudo a un especialista por problemas del lenguaje, señalando así en primer lugar el período de adquisición del lenguaje hablado y después la etapa de adquisición de la lecto-escritura. Si los trastornos son importantes, pueden provocar un retraso en el conjunto de las interacciones del niño con su medio (familia, escuela, amigos) y desembocar en dificultades psicoafectivas diversas. El estudio de los trastornos del lenguaje implica el conocimiento adecuado del desarrollo normal del mismo, tanto en su dimensión neurofisiológica (órganos de la fonación, integración cerebral, audición normal) como en su dimensión psicoafectiva (Ajuriaguerra, 1996).

Trastornos del sueño.

Las dificultades en la conciliación del sueño casi forman parte del desarrollo normal de todo niño, en particular entre los 2 y los 5-6 años. A dicha edad, el niño, en plena conquista motriz, acepta con dificultad la regresión que implica el dormir, a la par que la aparición de los primeros sueños angustiantes convierte el dormir en un estado inquietante. El niño no quiere acostarse, instaura rituales diversos, reclama un objeto contrafóbico (luz, objeto transicional, pulgar), necesita que sus padres le cuenten una historia, etc. El acondicionamiento de esta “área transicional” entre el despertar y el sueño, momento conflictivo, ha de permitir al niño restablecer su sentimiento de omnipotencia y la convicción de que puede controlar, a la vez, sus pulsiones y dicha regresión. Los padres intuyen tal necesidad y buscan cómo crear o favorecer el desarrollo de dicha área intermedia, satisfaciendo su demanda, explicando la historia o quedándose con él el tiempo preciso.

La mayoría de las dificultades en la conciliación del sueño evidencia el déficit para acondicionar esa área transicional: a) sea por condiciones exteriores defectuosas, como ruido, cohabitación en el cuarto de los padres, irregularidad excesiva en el horario, etc.; b) por una presión externa inadecuada, como rigidez excesiva, oposición a los padres por parte del niño que desea conservar el dominio de la situación o su propia autonomía; c) sea por un estado de ansiedad o de organización conflictiva interna, que convierten en temible la regresión inducida por el sueño. Como en toda conducta perturbada, la significación del trastorno del sueño no es unívoca: depende de la naturaleza misma del trastorno, de su intensidad, de los signos asociados, de la edad del niño y de su evolución (Ajuriaguerra, 1996).

Las perturbaciones del sueño durante la fase anal se pueden relacionar también con la enseñanza del control de esfínteres que puede acarrear excesivas y bruscas experiencias de la represión de los impulsos erótico-anales y agresivo-anales; así como traumas adicionales como el nacimiento de un hermano, una intervención quirúrgica, enfermedades graves, la estimulación emocional excesiva o la seducción del infante (Solloa, 2001).

FASE FÁLICA-EDÍPICA (3-6 años).

Durante los años preescolares, los niños normalmente se estilizan al alargarse la parte inferior del cuerpo y al quemarse parte de la grasa acumulada durante los primeros años. Los cambios en las proporciones corporales se ven acompañados de aumentos constantes en estatura y peso. De los 3 a los 6 años los niños crecen unos 7cm por año y ganan unos 2kg de peso cada año. A la edad de 6 años el niño promedio pesa aproximadamente 21kg y mide 117cm. Entre los principales factores que influyen en el crecimiento se encuentran la herencia genética, la atención sanitaria y la nutrición del niño. Durante estos años la mielinización sigue en aumento, lo que permite al niño preescolar una mejora de la coordinación mano-ojo. A medida que el cuerpo de los niños entre 3-6 años va haciéndose más estilizado, más fuerte y menos pesado en la parte superior, y en cuanto su maduración cerebral les permite un mayor control y coordinación de las extremidades, pueden moverse a mayor velocidad y con más gracia, y son capaces de centrarse y afinar más su actividad, dando como resultado una mejor motricidad. Las habilidades motoras finas son de dominio mucho más difícil para los preescolares que las habilidades motoras gruesas; el desarrollo del control muscular, la paciencia y el razonamiento necesarios para el ejercicio de la coordinación motriz fina no se han desarrollado lo suficiente en esta etapa, en parte porque la mielinización del sistema nervioso central no se ha completado. En el caso de muchos preescolares la dificultad motora fina se combina con el hecho de que todavía tienen dedos cortos y gruesos. Estas limitaciones se deben tener presentes al seleccionar juguetes y ropas para el niño de esta edad, con el fin de evitar frustraciones (Thompson, 1997).

El ano, como zona erógena, pasa a segundo plano y el pene se convierte en la zona erógena principal: el niño ingresa a la fase fálica, tercera etapa pregenital del desarrollo. La expresión *fase fálica* se origina en el concepto de que a cierta edad los niños de ambos sexos suponen la existencia de genitales masculinos en todas las personas. La expresión *fase edípica* indica que el niño ha llegado a este nivel de desarrollo: sus demandas coloreadas de erotismo se intensifican y para su gratificación se dirigen hacia el padre del sexo opuesto, quien se convierte en el objeto de la libido del niño. La fase fálico-edípica completamente centralizada en el objeto, se caracteriza por una actitud posesiva hacia el progenitor del sexo contrario (o viceversa), celos por rivalidad hacia el progenitor del mismo sexo, competencia, tendencia a proteger, curiosidad, deseo de ser admirado y actitudes exhibicionistas (Benedek y Gerard, 1967; Shaffer, 2002; Solloa, 2001).

Como este proceso es inconsciente, se pueden crear sentimientos negativos en el padre que recibe la intención de ser alejado, creando resentimiento hacia el propio hijo y hacia el cónyuge. En muchos casos, la preferencia que había entre los cónyuges se ve desplazada hacia el hijo y tal vez en algunos desde el nacimiento, lo cual recrudece el conflicto entre los padres y no ayuda a la solución correcta de la situación edípica en el niño. Los padres deben favorecer la identificación con el progenitor del mismo sexo, pero también la buena relación interpersonal con el padre del sexo opuesto (Oñate, 2004).

En los primeros años existe una relación total de completitud entre la madre que satisface las demandas de su hijo y el niño que desea serlo todo para su madre. Cuando el bebé percibe a la madre como objeto total cambia su relación con ella y su percepción del mundo. Reconoce a las personas como seres individuales y separados y con relaciones entre sí; en especial advierte el importante vínculo que existe entre su padre y su madre, esto prepara el terreno para el Complejo de Edipo. La situación triangular comienza cuando el hijo capta que él no tiene todo aquello que completa a su madre y la madre no logra toda su satisfacción en el vínculo filial. Los sentimientos sexuales y agresivos asociados con el funcionamiento de los órganos genitales, los placeres de la masturbación y las fantasías infantiles que acompañan las actividades autoeróticas marcan el período del Complejo Edípico (Benedek y Gerard, 1967; Griffa, 1999; Segal, 1975; Shaffer, 2002).

Sigmund Freud encontró una analogía entre la historia de toda persona y la historia de Edipo, relatada en las tragedias de Sófocles, S. Freud vio en dicho relato una analogía con las experiencias del niño de 3-6 años que no puede rehuir de la fuerza de sus pulsiones y fantasea el amor sexual hacia su madre y la destrucción de su padre. El mito de Edipo nos muestra lo que ocurre si este sueño se hace realidad sin que el niño pueda evitar sus ávidas fantasías de casarse, en un futuro, con su progenitor. Según Sigmund Freud, el conflicto edípico es universal, surge en todas las culturas, aún cuando las pautas y la responsabilidad de la crianza difieran (Bettelheim, 1976; Griffa, 1999).

Hacia los 3 años el varón modifica las relaciones con su padre y con su madre, con sus objetos de amor. Toma conciencia de que su madre tiene variados intereses y en función de los mismos otras personas son relevantes para ella. Se ha roto la díada, ha aparecido un tercero, que en su fantasía toma el lugar de un rival y siente que compartir a su madre equivale a perderla. Asimismo, se da cuenta que no tiene o no puede darle a su madre

todo lo que ella necesita y, por lo tanto, sólo logrará el amor materno si gana la competencia con los terceros. Tiene celos de su padre y sus hermanos ante el vínculo que éstos mantienen con su madre. La irrupción de los otros, de un tercero, permite que madre e hijo se separen. En su fantasía el padre es admirado y temido a la vez, coexisten el amor y el odio, tiene fantasías agresivas hacia él; también lo considera el representante poderoso del mundo exterior, de la sociedad, anhelando poseer su fuerza y su potencia (Griffa, 1999).

La agresividad que siente hacia su padre le resulta intolerable y por eso la proyecta en otra representación que comienza a serle temida. En consecuencia, teme la venganza paterna por dichas fantasías agresivas como así también por sus fantasías incestuosas frente a la madre. Por todo lo dicho, es frecuente que el niño desplace su odio y su temor al padre hacia otros objetos, comienza así un periodo "normal" de fobias infantiles, las cuales disminuirán o desaparecerán posteriormente; de este modo, ya no es el padre vivenciado como el agresor y competidor, sino que sus aspectos malos han sido desplazados a objetos que son más fáciles de evitar y consecuentemente puede mejorar su relación paterno-filial. Para Sigmund Freud, el temor juega un rol más importante en el Edipo masculino que en el femenino; el temor a la agresión paterna, temor a la castración como daño en las partes corporales consideradas más valiosas en este período, es un factor central en la finalización de la situación edípica, ya que lleva al varón a renunciar a sus fantasías incestuosas con la madre y a identificarse con el padre. También es la actitud de la madre la que pone freno a las fantasías incestuosas del niño, al evitar toda sobreexcitación o seducción erotizada. Si los padres pelean, se separan o, por ejemplo, dejan de dormir juntos, el niño que atraviesa esta etapa verá confirmada su fantasía agresiva de desplazar al padre y se incentivará su fantasía incestuosa. La actitud de ambos padres es significativa para que el niño se ligue adecuadamente a ellos y adquiera su autonomía.

El Complejo Edípico de la niña es complicado, indirecto, vacilante y algo más lento. El primer objeto de amor de la niña es la madre, al igual que lo es para el varón; pero en el período edípico la niña enfrenta la conflictiva del cambio de objeto amoroso, es decir, abandona a la madre como objeto de amor y ubica al padre en dicho lugar. De modo que, mientras que el varón erotiza el vínculo con la madre al iniciarse la situación edípica, la niña debe previamente abandonar a la madre como objeto amoroso para luego erotizar el vínculo con el padre. La niña antes de esta erotización descubre que no posee todo lo que satisface y completa a la madre, fantasea que ésta no le dio lo que le corresponde poseer, se instala así el complejo de castración. Dicho complejo, centrado en la fantasía de la niña del crecimiento del pene, es una respuesta al descubrimiento de la diferencia anatómica de los sexos, es decir a la presencia o ausencia del falo. Como consecuencia de dicha experiencia de castración "se dirige" hacia el padre, en primer lugar, por el despecho y odio a la madre; posteriormente surgen las fantasías incestuosas alrededor de él, busca al tercero al sentirse traicionada, y no porque ha renunciado a la madre; el padre es como un sustituto de la madre al que llega con enojo.

El triángulo femenino edípico está recorrido por la experiencia de frustración, ya que la niña interpreta que ha sido víctima de un doble engaño tanto al inicio por la actitud de la madre, como por la del padre cuando finaliza esta conflictiva. La niña erotiza el vínculo con el padre, pues en su mundo interno fantasea casarse y ser la madre de sus hijos. Ante la madre experimenta celos y temor, pero la situación es diferente de la del varón porque la fantasía de la amenaza de castración la experimenta como ya realizada; la niña, por dicho temor, no abandona sus deseos incestuosos hacia el padre, sino que éste con su actitud la ayuda a renunciar a ellos. El padre atenúa las fantasías incestuosas de la niña a través de una buena relación con la madre y cumpliendo su función. Sin embargo, no hay en la mujer un corto tan preciso como en el Edipo masculino, pues persiste la esperanza de quedarse con el padre (Griffa, 1999). Si las necesidades de dependencia de la niña son satisfechas por la madre, no hay motivo que la lleve al padre para alcanzar gratificación libidinal. Su deseo de ser amada por su padre representa una amenaza de perder la gratificación materna de sus necesidades de dependencia, es un conflicto instintivo, lo cual explica la prolongación de la fase preedípica en la niña (Benedek y Gerard, 1967).

Las teorías psicoanalíticas consideran que el Complejo de Edipo desempeña un papel fundamental en la estructuración de la personalidad y en la orientación del deseo humano (Griffa, 1999). El Complejo de Edipo es un problema básico en la infancia, a menos que el niño permanezca fijado en un estadio de desarrollo más temprano. El pequeño se encuentra completamente atrapado en los conflictos edípicos como realidad inevitable de su vida. A partir de los cinco años en adelante, el niño empieza a luchar para poner en orden sus ideas, reprimiendo, en parte, el conflicto, resolviéndolo mediante la creación de lazos emocionales con otros, además de los padres y, en parte, sublimándolo (Benedek y Gerard, 1967).

A partir de los 3 años el niño comienza a descubrir las diferencias anatómicas entre hombre y mujer, de igual manera como posteriormente lo hará con su genitalidad. Tales descubrimientos despiertan su interés y el

desarrollo de fantasías propias de este período; dichas novedades suscitan la curiosidad acerca del por qué y del para qué de las diferencias sexuales. Es la época de la interrogación acerca de cómo nacemos y de dónde venimos e incorpora a los juegos estas nuevas preocupaciones. También explora su propio cuerpo, sus órganos genitales y obtiene cierto placer al excitar dichas zonas corporales. La irrupción de la sexualidad infantil moviliza a los padres que oscilan entre actitudes permisivas o punitivas; la información razonable de acuerdo con la capacidad de comprensión del niño, la vigilancia y orientación oportuna de sus juegos; la valoración positiva de las diferencias sexuales, de la complementariedad hombre-mujer; las muestras de afecto, respeto y amor entre los padres, permiten vivir esta etapa y no quedar fijado o anclado a esta problemática, ya sea por sobreexcitación o represión exagerada de la sexualidad (Griffa, 1999).

En el transcurso de esta etapa el niño va descubriendo paulatinamente la complejidad de la vida familiar, sus múltiples roles, vínculos y su importancia como agente social puesto que en este período irrumpe la figura del padre con cualidades diferentes al rol materno. El padre ya no es más una "segunda madre", el "otro" que ayuda a ésta en la crianza pero al cual no se le atribuye un rol específico. Si bien la relación madre-hijo sigue siendo un vínculo fundamental, durante estos años deja su primado para ser otro más entre los lazos existentes en el grupo familiar. El padre, que en este momento es descubierto en su rol, representa la apertura a la sociedad y la autoridad familiar. Su rol es fundamental en la progresiva delegación de responsabilidades, derechos y deberes del hijo. También juega un papel de sostén y de reaseguro frente al "desgaste" de la autoridad de la madre respecto de sus hijos, debido al contacto más continuo y cercano de ésta; la función paterna se caracteriza, en general, por ser más lejana, más desligada de lo corporal y de las necesidades fisiológicas del hijo (Griffa, 1999; LaFreniere, 2000).

En la vida familiar, tiene gran trascendencia para la crianza la presencia o ausencia de hermanos. De modo, que ser hijo único, ser el mayor o el menor, tener muchos hermanos, o bien un hermano gemelo, entre otras experiencias, conllevan una educación y vínculos muy peculiares. La posición de un hijo en el orden de nacimiento es experimentada de formas diversas, según el tipo de estructura familiar, de la valoración del hijo primogénito, de los hijos en general, o del sexo de los mismos. Es muy posible que un niño pase mucho más tiempo con un hermano que con sus padres. Las relaciones entre hermanos han alcanzado una significación aun mayor como resultado de ciertos cambios sociales recientes; por ejemplo, en las familias numerosas de las generaciones pasadas, la influencia fraterna se dispersaba entre unos seis o siete niños; en la familia moderna de dos hijos, tiende a haber más interdependencia e intensidad en la relación, con una mayor identificación o falta de la misma; la mayor incidencia del divorcio también ha llevado a los hermanos a buscar más seguridad el uno con el otro, para reemplazar lo que perdieron tras el alejamiento de uno de los progenitores.

El hermano desarrolla las siguientes funciones psíquicas:

- Promueve la maduración del sujeto, ya que ante los obstáculos y las frustraciones que recibe el hermano, la personalidad del sujeto se reorganiza.
- Recibe beneficios narcisistas cuando la relación es positiva, pues permite la identificación, la competencia y la autovaloración.
- Favorece situaciones de complicidad, en donde el superyo se comparte, se divide o se proyecta con y en el hermano.
- Con su presencia, el hermano ayuda a ratificar y/o rectificar los aspectos idealizados del objeto que incide en la función yoica de prueba de realidad.
- Es soporte de las proyecciones agresivas, permite y tolera la ambivalencia de amor y odio, ayuda a la reparación, apacigua el temor de destruir al objeto, y ayuda a disminuir el sentimiento y la severidad del superyo.
- Facilita la distinción yo/no-yo, ayuda a la modulación de la distancia en las relaciones de objeto, y realiza la función de oponerse al retorno de lo reprimido.
- Brinda solidaridad ante metas de la vida y sirve de soporte.

El nacimiento y posterior convivencia con uno o varios hermanos movilizan variados y opuestos sentimientos, que se expresan según la situación, mediante una corriente de conductas ambivalentes. Por una parte, el nuevo hermano despierta ternura, afecto y amor; representa la primera o una nueva posibilidad de superar la "soledad" intrafamiliar, de tener un aliado o compañero de crianza, de compartir juegos con él, ayudarse mutuamente y afrontar conjuntamente a los otros, complementarse entre pares, dialogar diversos temas al margen de los padres; los hermanos obran como un tercero que refuerza la separación de ellos y de la madre; con los hermanos se comparten las ansiedades y temores del desarrollo; el hermano varón (o mujer) representa una oportunidad para conocer, comprender y facilitar el acercamiento al sexo opuesto. Por otra parte, la expectativa

del nacimiento de un hermano puede generar ansiedad, y es posible que los hermanos mayores manifiesten esta ansiedad en forma de agresión hacia la madre embarazada o hacia otros hermanos; probablemente si el hermano mayor no se siente amenazado por la llegada del menor, no habrá rivalidad, el resentimiento tendrá más probabilidades de surgir cuando exista un vacío; el hermano despierta con diversa intensidad la envidia, la rivalidad y el odio; estos sentimientos necesariamente emergen entre ellos y depende en cierta medida de los padres el alcance de los mismos y el modo de expresarlos (González, 2000; Griffa, 1999; Twerski, 1994).

La individuación psicológica del niño respecto a su madre marca una parte importante de esta etapa fálica-edípica del desarrollo, es un momento normal de antagonismo, en el que el niño comienza a dar muestras de su fuerza de voluntad y de sus necesidades de autonomía. En esta etapa el infante parece enfrentarse con una opción decisiva: gratificarse en el ejercicio de su voluntad, corriendo el riesgo de ser censurado por sus padres o inhibir sus inclinaciones espontáneas para asegurarse el amor de aquellos. La eventual decisión depende de una infinidad de factores, entre otros el temperamento del niño, la personalidad de sus padres, la presencia de hermanos y la situación económica de la familia. Para el pensamiento concreto del niño, el portarse bien trae consigo la recompensa externa y el portarse mal es todo aquello que provoca el castigo externo. El niño no puede formarse un juicio estable sobre sí mismo fundado en su propia evaluación y, como es lógico, sus ideas acerca de sí mismo confunden realidad con fantasía (Solloa, 2001).

En la teoría psicoanalítica, la fase fálica-edípica es una etapa crucial en el desarrollo de la personalidad sana, es en esta fase donde el niño (aún muy egocéntrico) se enfrenta a la tarea de integrar ambivalencias afectivas que provocan mucha angustia. En este período se puede hablar de una preponderancia de las estructuras afectivas sobre las cognitivas, aquí, la dialéctica de la ambivalencia se vuelve una capacidad integrativa, es decir, que pone en marcha el desarrollo de las funciones yoicas. El yo que cobra fuerza, junto con la capacidad para el juego simbólico brindan al niño nuevas herramientas y un espacio para dominar, elaborar e integrar las experiencias contradictorias y angustiantes.

El juego simbólico es una capacidad básica de esta etapa, y un claro ejemplo de la interrelación entre afecto y cognición (Solloa, 1997). El niño durante este período pasa la mayor parte de su tiempo jugando; el juego es su mundo, es el modo de descubrirlo y de descubrirse. El desarrollo intelectual, afectivo y de la personalidad en general, está íntimamente imbricado con la actividad lúdica. El psicoanálisis considera que el niño en el juego se identifica proyectivamente con sus juguetes y así va revelando la historia de sus fantasías inconscientes; jugando proyecta sus conflictos a través de conductas tanto creativas como estereotipadas. La inhibición en los juegos, su baja creatividad o ausencia son indicadores de conflictos emocionales. Del mismo modo, el juego favorece, en esta etapa, el desprendimiento respecto de la madre para orientarlo hacia el mundo exterior, la conexión con otras personas y objetos y el incremento de su confianza en sí mismo al permitirle evaluar sus destrezas (Griffa, 1999)

Entre el primero y segundo año, los infantes prefieren los juegos simples, que puedan manipular a su antojo y sin que nadie interfiera. Imitan lo que hacen la madre y el padre. Alrededor de la época en que se empieza a querer controlar los esfínteres del niño, los juegos con agua, fango, tierra, plastilina, etc., les interesan mucho. A los 3 años todavía predominan los “juegos solitarios” y los llamados “juegos en paralelo”, en los que un niño juega al lado de otro sin organizar ni compartir nada entre ellos, por el placer de la mutua compañía; hablan mientras juegan sin importarles si su compañero o los demás le escuchan o no. Todavía tiene dificultad para prestar juguetes y para compartirlos, rivalizando continuamente por ellos. Los juegos son de carácter simbólico y por lo tanto el niño reproduce en ellos aspectos de la realidad, está aún presente el carácter motor y el placer del ejercicio. La mayor parte del juego físico que se realiza en la infancia consiste en el juego que ayuda a los niños a adquirir habilidades nuevas, no desperdician ninguna oportunidad para desarrollar y practicar sus habilidades físicas e intelectuales. El juego dramático es central en este período, en él se simbolizan situaciones domésticas, así dramatiza la actividad de los adultos y en particular la vida familiar a través del “juego de roles”; estos juegos dramáticos le facilitan lentamente la superación del egocentrismo infantil al incentivarle el intercambio de roles, también les permite explorar y ensayar los roles sociales que observan a su alrededor; la frecuencia y la complejidad del juego dramático aumentan entre las edades de 2-6 años.

A los 4 años tiende a jugar más con los otros niños, en general, en grupos de 2-3 en los que ya interactúa. Su actividad lúdica solitaria incluye a “compañeros imaginarios” de juego, siendo ésta una de las expresiones de la riqueza de su fantasía. El fenómeno del “compañero imaginario” tiende a presentarse en algunos niños entre los 2 y 9 años de edad, los compañeros imaginarios sirven una variedad de funciones en la vida del niño, éstas son dependientes de las necesidades del niño que las crea. A los 5 años los juegos grupales se caracterizan por una activa participación y comunicación, formando ya grupos de 4-7 compañeros; el liderazgo en estos grupos

es ya definido y todos los integrantes cooperan para mantener la cohesión. En el varón predominan los juegos activos, agresivos y fuera de casa; mientras que en la niña los juegos dramáticos de situaciones cotidianas y dentro de casa, en los que la fantasía simbólica prevalece sobre el competente motor. Ambos, en sus juegos, tienen ya una mayor preocupación por la aproximación a lo real, preocupándose por los detalles.

El jugar requiere de medios, ya sean juguetes u objetos de la vida cotidiana como también de un ambiente apropiado; la selección de los mismos debe tener en cuenta las progresivas habilidades; es conveniente que el niño disponga de una variedad de recursos que le permitan la expresión de su agresión, de su necesidad de creación y reparación, de ensuciarse, entre otras conductas lúdicas. También a través del juego resuelve una buena parte de sus miedos y temores; repetirá el juego infinitas veces, hasta que poco a poco descarga su temor a través de toda esta actividad. En la vida moderna actual, una buena parte del tiempo del niño será dedicada a la televisión, radio, cine, lecturas, etc., y estos medios tan útiles del progreso y la educación humanas, jugarán un papel muy importante en la formación del niño. Se debe ser cuidadoso con esto, debiendo considerar, antes que nada, la edad del infante (Griffa, 1999; Nagera, 1972; Thompson, 1997).

El período de los 3 a los 6 años se define por el descubrimiento de la realidad exterior. Finaliza un mundo en el que el niño ha fantaseado que desear o accionar son suficientes para satisfacerse; se incorpora a otro mundo en el que hace falta estar atento a la actividad del compañero o a "seguir el juego", donde es preciso que cada uno haga lo necesario para alcanzar los objetivos propuestos. Así, ha descubierto que hay una realidad exterior, independiente de él, a la que debe tener muy en cuenta si quiere conseguir sus fines. Se va perfilando lentamente una actitud realista y objetiva, así se muestra menos obstinado y más razonable; sin embargo, continúa con una visión egocéntrica de la realidad (Griffa, 1999). Un niño pequeño, después del segundo año de vida, puede entender muy bien, por ejemplo, la importancia de los hechos médicos, reconocer el rol beneficioso de médico o del cirujano, la necesidad de tomar las medicinas al margen de su sabor desagradable, de respetar ciertos regímenes dietéticos o hacer reposo en cama, etc. Sólo que no podemos esperar que se mantenga esta comprensión. A medida que la visita al médico o la cirugía se acercan, la razón naufraga y la mente del niño se inunda de fantasías de mutilación, castración, asalto violento, etc. El hecho de que deba permanecer en cama se convierte en prisión, la dieta en una privación oral intolerable; los padres que permiten que sucedan todas esas cosas desagradables (en presencia o ausencia) cesan de ser figuras protectoras y se convierten en hostiles, contra las cuales el niño descarga su enojo o agresión (A. Freud, 1971).

La fase edípica es una de las etapas cruciales en el desarrollo de normas y controles internos; en ésta el niño ya superó el oposicionismo normal de la etapa anterior y consolidará la introyección de las normas paternas a través de la identificación. A esta edad el niño, al solicitar la gratificación de sus necesidades instintivas a los padres, se vuelve un objeto muy sensible a los métodos educativos si los padres saben cómo utilizarlos. Lo esperable en cuanto a hábitos de independencia para un niño de edad preescolar es que coma solo, se vista y desvista solo, tome algunas decisiones y tenga cierta independencia de su madre, entre otros. En un niño de edad escolar del primer ciclo básico, se espera que tenga consolidados los hábitos de aseo personal, de sueño y cierta autonomía en cuanto a sus deberes escolares, por ejemplo.

Es durante la etapa fálica-edípica cuando el niño deja de ser una entidad autoerótica y asocial para convertirse en una identidad relacionada con objetos, es decir, un ser social. Además es durante esta época cuando el niño, mediante la identificación con los padres, interioriza sus deseos y sus interdicciones y mediante este proceso, forma la estructura de la mente que se conoce como superyó, una de las funciones de esta estructura psíquica es la regulación de la conducta a través de la conciencia moral y del ideal del yo. Cuando el niño es pequeño, la dependencia de los padres genera un miedo a perder su amor y a ser castigado por traspasar los límites impuestos por ellos. Cuando la autoridad paternal es internalizada por el niño, el temor a perder el cariño cede, dejando lugar al sentimiento de culpa y a la ansiedad de perder la autoestima. Ahora es el mismo niño quien se juzga críticamente a sí mismo cuando no llega a satisfacer las demandas de la conciencia moral y del ideal del yo (Martínez, 2000; Solloa, 2001).

El yo, en cuanto órgano de adaptación, parece ahora haberse desarrollado lo suficiente como para asumir la función de mediación entre 1) las necesidades instintivas y sus prohibiciones (superyó), 2) las necesidades instintivas y la realidad exterior, y 3) el conflicto interno (estructura) y la realidad. En esa etapa del desarrollo, el yo puede salvaguardar mejor su función reprimiendo las tendencias sexuales, y así, libre de estas tensiones y perturbaciones, la personalidad se prepara para la siguiente fase del desarrollo: el periodo de latencia (Benedek y Gerard, 1967).

Problemas de la fase fálica-edípica.

En esta etapa, que coincide con la iniciación de la educación preescolar, la tarea primordial es la de estructurar e integrar al sujeto afectivo y al cognitivo; la patología surge cuando hay una disociación entre estos dos aspectos, lo que implica una mala adaptación a lo real y en particular a lo real escolar. El niño preescolar se enfrenta a la ardua tarea de integrar cognitivamente experiencias afectivas complejas y amenazantes cuando sus estructuras mentales son aún primitivas y concretas. Por esto, es común en este período encontrarse con trastornos como angustia de separación, trastornos del sueño, fobias, enuresis o trastornos del género asociados a la incapacidad para manejar la ansiedad derivada de las necesidades impulsivas o bien, de situaciones estresantes como el nacimiento de un hermano, pérdida de algún ser querido, divorcio de los padres, enfermedad, etc. (Solloa, 1997).

La capacidad de desarrollar métodos aceptables para resolver los conflictos de esta fase se relaciona directamente con la seguridad emocional con que el niño inicia esta etapa. Si las experiencias de los períodos anteriores han sido saludables y han desarrollado un mínimo de síntomas, el niño enfrentará los nuevos conflictos con facilidad y con reacciones de adaptación. Si ha sido despojado, rechazado o descuidado, su inseguridad aumentará los problemas de adaptación (Benedek y Gerard, 1967).

El período preescolar es una etapa evolutiva con cambios muy rápidos en el desarrollo, la personalidad y la conducta del niño. Muchos de los pequeños problemas de comportamiento de los niños de 3 a 6 años, tales como rebeldía, inatención y agresividad, son algunos de los normales y simples reflejos de los cambios producidos por el desarrollo, y solamente se convertirán en desviaciones conductuales si su frecuencia se mantiene a lo largo del desarrollo. Esto debe tenerse en cuenta al evaluar la psicopatología del preescolar. Además, se deben considerar otros aspectos tales como el desarrollo normal de los niños, dependiendo de la edad, el sexo y el entorno sociocultural, a la vez que la gravedad de la patología y las variaciones individuales.

El hecho de que la infancia comporte cambios constantes aumenta la complejidad de los procesos evaluativos. El propio niño es una fuente de información muy útil, pero no todos tienen la misma capacidad de explicar cuál es su relación con los compañeros o con la familia, su estado de ánimo, etc. En este período se observa todavía bastante labilidad emocional; por ejemplo, el niño puede sentir que no tiene ningún amigo el día que peleó con un compañero y al día siguiente, expresar que todos son sus amigos. Además, en la etapa preescolar se añade la dificultad de que el niño aún tiene una limitada capacidad de verbalizar sentimientos y describir interacciones sociales, y no puede proporcionar información sobre los antecedentes. Incluso su expresión a través del dibujo es bastante limitada debido al desarrollo de su coordinación visomotora. Generalmente, los niños suelen informar bien de los síntomas emocionales y afectivos, mientras que los adultos detallan mejor la presencia de problemas del comportamiento. Los preescolares no tienen aún la capacidad cognitiva de relatar los síntomas en una secuencia temporal, a lo que se une el hecho de que en estas edades los síntomas incluso pueden cambiar a lo largo del proceso evaluativo (Ballabriga y Doménech, 2000; Martínez, 2000).

Uno de los mayores problemas en el momento de realizar una evaluación psicopatológica del preescolar es que unas mismas conductas pueden presentarse en distintos trastornos. Cualquier trastorno psicopatológico del niño entre 3 y 6 años debe valorarse dentro del contexto del desarrollo. Por este motivo, una evaluación psicopatológica deberá contar siempre, y en primer lugar, con una evaluación del desarrollo individual del niño.

Los niños preescolares pueden presentar los mismos trastornos que los niños en edad escolar o los adolescentes, aunque la sintomatología a veces difiera de unas edades a otras. Los trastornos del desarrollo y de la conducta adaptativa son particularmente frecuentes en la etapa preescolar. Retrasos en la adquisición de los hábitos del vestir, dormir, comer y asearse son los más comúnmente comentados por los padres. La cronicidad y la persistencia de los trastornos iniciados en el período preescolar han sido demostradas en estudios retrospectivos y prospectivos.

Trastornos generalizados del desarrollo.

Los trastornos generalizados del desarrollo son formas de psicopatología infantil que se caracterizan por presentar un desarrollo atípico, por déficits y alteraciones importantes en el área de la comunicación y de la socialización y por una gama de conductas estereotipadas, autoestimulatorias y extravagantes. Estas alteraciones cualitativas son claramente inapropiadas para la edad mental del sujeto o para su nivel de desarrollo (Ballabriga y Doménech, 2000).

El DSM-IV-TR reconoce cuatro tipos de trastornos generalizados del desarrollo:

- *Trastorno autista*: Durante la infancia llama la atención la ausencia de conductas de apego hacia los padres, estos niños no parecen diferenciar a las figuras significativas; no presentan sonrisa social y posturas anticipatorias cuando van a ser tomados en brazos; no manifiestan angustia; muestran miedos irracionales ante objetos, personas y situaciones, y no tienen miedo en situaciones peligrosas; no establecen contacto ocular y evitan el contacto físico; su afecto es contextualmente inapropiado; forman apegos intensos con objetos; el juego exploratorio es mínimo o ausente, no desarrollan juego creativo o imaginativo y utilizan los juguetes de manera extraña, el juego tiende a ser solitario y estereotipado; presentan sobreselectividad a los estímulos, por lo que su atención se centra en un aspecto muy limitado de la información; las respuestas a los estímulos ambientales son excesivas o están disminuidas. La autoestimulación es una de las conductas más características del niño con autismo; son conductas extravagantes y repetitivas, cuyo único fin es la estimulación. En la edad preescolar, la evaluación del autismo es quizá la que conlleva más controversia. De una parte, la detección del autismo se hace difícil debido a que los primeros signos pueden ser discretos, la mayoría no son específicos y jamás se presentan todos. Los síntomas del autismo tiene un curso crónico, por lo que el pronóstico es reservado. Los niños que presentan coeficientes intelectuales mayores y habilidades para comunicarse tienen un mejor pronóstico, ya que cuentan con mayor probabilidad de manifestar un ajuste social relativamente bueno, pero no llegará a ser normal.

- *Trastorno de Rett*: Se presenta únicamente en mujeres, después de un período de desarrollo normal y se muestra asociado a una desaceleración del crecimiento craneal, pérdida de las habilidades manuales ya adquiridas y aparición de una marcha y movimientos del tronco poco coordinados; desarrollo del lenguaje expresivo y receptivo gravemente afectado, con retraso psicomotor grave. Las dificultades en la interacción social tienden a ser pasajeras. En el trastorno de Rett y en el trastorno desintegrativo infantil, la pérdida de habilidades suele ser progresiva, por lo que las deficiencias permanecen a lo largo de la vida con mejorías muy modestas.

- *Trastorno desintegrativo infantil*: se presenta con un patrón distintivo de regresión evolutiva que aparece tras dos años de desarrollo normal, hay una pérdida clínicamente significativa de las habilidades previamente adquiridas (antes de los 10 años) en por lo menos dos de las siguientes áreas: lenguaje expresivo o receptivo, habilidades sociales o comportamiento adaptativo, control intestinal o vesical, juego, y habilidades motoras. Este trastorno no se explica mejor por la presencia de otro trastorno generalizado del desarrollo o esquizofrenia. Es importante llevar a cabo un examen médico y neurológico, ya que con frecuencia este trastorno está asociado a alguna enfermedad médica.

- *Trastorno de Asperger*: Éste difiere del trastorno autista ya que en él no se manifiestan trastornos en el desarrollo del lenguaje, el nivel intelectual por lo general es mayor o normal y desarrollan habilidades de autocuidado apropiadas para su edad. Este trastorno tiene un inicio posterior al autista, los chicos con este trastorno presentarán dificultades en las relaciones sociales a lo largo de toda su vida, pero podrán comunicarse con los demás; éste también tiene un curso crónico, pero los síntomas son menos severos y discapacitantes (APA, 2000; Solloa, 2001).

Trastorno reactivo de la vinculación.

El DSM-IV-TR considera que una crianza intensamente patógena (desatención persistente de las necesidades emocionales y físicas básicas del niño, o cambios repetidos del cuidador primario, que evita la formación del vínculo) es una característica definitoria del trastorno reactivo de la vinculación. Sin embargo cuando una crianza intensamente patógena no provoca alteraciones relevantes en el área social puede hablarse de abandono o maltrato infantil, o bien, de problemas en las relaciones padre-hijo, pero no de trastorno de la vinculación.

En concordancia con lo anterior, el DSM-IV-TR (APA, 2000) define como característica esencial del trastorno reactivo de la vinculación, una relación social que, en la mayor parte de los contextos, se manifiesta marcadamente alterada e inapropiada para el nivel de desarrollo del niño que se inicia antes de los 5 años de edad y se asocia a una crianza sumamente patológica. El cuadro clínico es muy variado según la edad cronológica y mental del niño, quizá el más típico es el fracaso, de causa no orgánica, en la maduración. En estos niños es frecuente observar hipomotilidad, torpeza, apatía y poca o nula espontaneidad. Los niños aparecen tristes, asustados, vigilantes y con la mirada fija; a pesar de ello, pueden presentar un retraso en la respuesta a estímulos que podrían producir miedo o huida en niños normales. La mayoría están

significativamente desnutridos, y muchos con abdomen protuberante. El peso del niño a menudo es notablemente inferior al adecuado para su talla. El tono muscular puede ser bajo, la piel puede estar más fría, pálida o con más manchas que la de un niño normal. Los resultados de las pruebas de laboratorio suelen estar dentro de los límites normales, exceptuando aquellos que coinciden con desnutrición, deshidratación o enfermedad concurrente. El desarrollo óseo está generalmente retrasado. Socialmente muestran poca espontaneidad y una notable disminución de la iniciativa y de la reciprocidad en respuesta al cuidador o al examinador. Suelen mostrar poco interés en jugar. Tanto la madre como el niño pueden ser indiferentes a la separación. Todos estos síntomas se resuelven una vez que se retira al niño de su entorno habitual patógeno y se le acomoda en una ubicación.

Al evaluar a un paciente para el cual este diagnóstico es apropiado, el clínico debe considerar las contribuciones de cada uno de los miembros de la díada cuidador-niño, posibles anomalías o déficit en la vinculación, minusvalías o déficit sensorial del niño, retrasos del desarrollo y desatención de las necesidades básicas del niño. La probabilidad de negligencia actúa con el retraso mental de los padres, la existencia de trastornos psiquiátricos graves, hostilidad activa, fobia al niño, frustración ante un niño "difícil", falta de habilidades como padres debido a la pobre educación personal, ser padres muy jóvenes, aislamiento social, pobreza y privación general. Su curso parece variar en función de factores individuales del niño y de los cuidadores, la gravedad y la duración de la privación psicosocial asociada y la naturaleza de la intervención. Si no se trata, el curso puede variar desde remisiones espontáneas hasta desnutrición, infección o muerte. Tanto la privación nutricional como la psicosocial pueden ocasionar, a largo plazo, cambios conductuales, hiperactividad, baja estatura y coeficiente intelectual bajo (Ballabriga y Doménech, 2000; Solloa, 2001).

Trastornos de la conducta.

En el período preescolar se pueden observar algunos niños cuya conducta se caracteriza por la agresividad, la rebeldía y la desconfianza. Estos comportamientos son en realidad conductas distorsionadas de carácter negativista y transgresoras de las normas sociales. Desde el punto de vista evolutivo, entre los 3 y 4 años predominan las conductas de obstinación e intransigencia, mientras que a los 5 ó 6 años se dan con frecuencia problemas de atención, crueldad hacia los animales, comportamientos oposicionistas, mentiras, pequeños robos y algunas conductas incendiarias. Los niños con trastornos de conducta desde muy pequeños presentan dificultades académicas aunque poseen un buen nivel cognitivo; las relaciones con los padres se suelen caracterizar por la agresión verbal o física y por situaciones de constante conflicto; y, sus habilidades sociales suelen ser muy pobres, al igual que sus relaciones sociales. Los trastornos de conducta infantil pueden formar parte de un conjunto de síntomas asociados a comportamientos ansiosos, hiperactividad, conductas desafiantes y dificultades de aprendizaje.

La detección precoz de los trastornos de la conducta podría reducir su presentación en la edad escolar y en la adolescencia. Al evaluar un problema de conducta es muy importante considerar la edad del niño, los hechos que se han asociado a la aparición del problema y la evolución de la conducta. Una conducta inadecuada o atípica que se mantiene a lo largo del tiempo o que tiende a aumentar, debe considerarse preocupante (Ballabriga y Doménech, 2000; Solloa, 1997).

Trastornos de ansiedad.

La ansiedad de los niños ha sido poco investigada debido a la dificultad de poder diferenciar las conductas que pueden considerarse normales de las conductas patológicas. La ansiedad es una emoción compleja y, como tal, los síntomas ansiosos pueden expresarse mediante la conducta (agresividad, inquietud, hiperactividad, rituales, etc.), la cognición (miedos, fobias, timidez, evitación, cólera, etc.) y la somatización (vómitos, pérdida del apetito, dolores abdominales, palidez, cefaleas, taquicardia, etc.) (Ballabriga y Doménech, 2000).

Muchos temores y angustias de esta etapa están relacionados con temas sexuales y con fantasías sobre la escena primaria. En el período edípico, el niño empieza a asociar sus miedos internos a objetos externos, estos miedos pueden adquirir la forma de fobias cuando el niño no logra superar y resolver el complejo de Edipo o cuando los padres sobrerreaccionan a sus miedos. Por otra parte, es cierto que los miedos a monstruos, a la oscuridad y a sufrir daños por parte de criaturas extrañas son vividos por el niño como una amenaza real por su pensamiento animista. Ésta es también una etapa de socialización en la que se enseña al niño a controlar sus emociones, entonces la ansiedad se asocia a lo que está "bien" o "mal", por lo que también persiste la ansiedad por temor a perder el amor paterno, pero ahora con una sensación interna nueva: la culpa, como un nuevo derivado de la ansiedad provocada por el superyó que está en pleno desarrollo y que ahora desde dentro

castigará al niño por haber obrado mal o por sus pensamientos destructivos (Solloa, 2001). Es frecuente que la angustia interfiera con la adquisición de hábitos y procesos de pensamiento necesarios para el aprendizaje escolar y para la socialización, lo que a su vez influirá de manera negativa sobre la autoestima del niño (Solloa, 1997).

Durante el período de desarrollo los miedos son normales y aún esperables, y su contenido irá cambiando en la medida que el niño madura y por las experiencias que va teniendo a lo largo de su vida. Los niños pequeños manifiestan miedos más globales, imaginarios, incontables y poderosos (monstruos, oscuridad, etc.), mientras que en los niños mayores son más realistas, específicos y diferenciados (al bajo rendimiento académico, a no ser aceptado por los compañeros, etc.). Además de las modificaciones en el contenido también se advierten cambios en el nivel cuantitativo; los niños pequeños presentan más miedos que irán decreciendo a medida que el niño crece; igualmente hay diferencias individuales en cuanto a su expresión en cada niño, lo cual dependerá de factores como el temperamento, el contexto y las experiencias pasadas; dependiendo de estas variables la respuesta al miedo podrá adoptar la forma de berrinches, trastornos del sueño, enuresis, retraimiento o conducta agresiva. Los miedos también pueden ser en sí mismos un mecanismo que utiliza el niño para afrontar alguna crisis específica del desarrollo. Muchos de estos temores, aunque intensos y molestos, desaparecerán en forma espontánea. La mayoría de los miedos infantiles son transitorios, de intensidad leve y específicos de una edad; la literatura científica considera a estos miedos como un aspecto normal del desarrollo, que proporcionan a los niños medios de adaptación a variados estímulos estresantes vitales (Caballo y Simón, 2001; Solloa, 2001).

De la misma forma que ha sucedido con otros trastornos, como por ejemplo, la depresión, se ha subestimado el sufrimiento de los niños y las repercusiones negativas ocasionadas por las fobias en la infancia. Una explicación de este hecho es que los niños experimentan numerosos miedos en el curso de su crecimiento y maduración. No obstante, algunos miedos de la infancia persisten durante años, incluso hasta la edad adulta, y causan un malestar clínicamente significativo al niño y/o interfieren con su funcionamiento cotidiano en las áreas familiar, escolar, o social. Conviene, por tanto, diferenciar los miedos “normales” propios de la infancia, que remiten espontáneamente con el paso de los años, de los miedos “patológicos” o fobias, que requieren tratamiento.

Se denomina fobia al trastorno de ansiedad caracterizado por la aparición de angustia ante fenómenos o situaciones por definición neutras, pero que adquieren ante el niño la cualidad de temibles (Caballo y Simón, 2001). La ansiedad juega un papel muy importante en las fobias desde la primera infancia. A lo largo del desarrollo, el niño no puede dominar su ansiedad y tiene que aprender alguna forma de sobrellevarla para lo que se vale de síntomas fóbicos. La fobia es una función defensiva en que la persona desplaza su angustia a un estímulo determinado; se caracteriza por un temor anormal que es el resultado de un aumento en la excitación sexual ligada a un objeto inconsciente.

La persona fóbica presenta un conflicto interno y una elevada ansiedad que trata de reprimir, pero sin tener éxito, por lo que tienen que recurrir al mecanismo del desplazamiento; esto es, que la situación de peligro que es interna es puesta en un objeto del exterior que representa simbólicamente el conflicto interno. El sujeto se enfrenta ahora a una nueva tarea que consiste en tratar de evitar a toda costa la situación o el objeto en el cual depositó su conflicto. El hecho de tener que evitar constantemente el objeto fóbico implica un enorme gasto de energía psíquica, lo que resulta poco adaptativo. El síntoma constituye una condensación simbólica que encierra al deseo o impulso prohibido junto con el temor inconsciente que impide su satisfacción. Un síntoma fóbico puede intercambiarse con otro a corto o a largo plazo, o puede extenderse a otras áreas.

Una de las explicaciones referentes al conflicto central de las fobias consiste en que hay una ambivalencia de sentimientos amor-odio, ambos justificados y dirigidos hacia la misma persona. La mayoría de las fobias son el resultado del temor del yo a las exigencias del impulso libidinal donde el yo a la vez posee una predisposición a la angustia y tiene que efectuar la represión. El mecanismo de desplazamiento impide que se haga consciente la idea original. Algunas fobias tienen como finalidad poner en el exterior algún temor a los propios impulsos sean agresivos o libidinales. El objeto a que se desplaza está determinado por la historia de la persona, lo que significa que no puede darse un simbolismo universal. En las fobias, generalmente, la capacidad del yo para integrar las demandas de los impulsos del ello, las exigencias del superyo y la realidad está afectada y, en consecuencia, surgen las defensas como ayuda al yo (González, 1992).

Las fobias son muy frecuentes en los niños y sólo se consideran trastornos psiquiátricos cuando son exageradas, causan problemas en el funcionamiento diario y no son secundarias a otros trastornos

psiquiátricos. Las fobias específicas se definen como un patrón complejo de respuestas de ansiedad, desproporcionadas y desadaptativas, provocadas por la presencia o anticipación de determinados estímulos fácilmente identificables: animales, tormentas, alturas, sangre, inyecciones, recintos cerrados como elevadores, aviones, ruidos fuertes, personas disfrazadas, oscuridad, etc. La edad más común en la que se presentan las fobias son entre los 2 y 5 años; tienden a desaparecer con el fortalecimiento del yo y por lo tanto con el desarrollo de ciertas funciones yoicas (Caballo y Simón, 2001).

Hábitos desadaptativos.

Los hábitos desadaptativos no constituyen una patología propiamente dicha, pero son motivo de preocupación y si no se los enfrenta en forma adecuada, pueden desencadenar trastornos o persistencia del síntoma. En general se consideran conductas del desarrollo debidas a situaciones transitorias de angustia y que expresan las emociones, entre los hábitos desadaptativos correspondientes a la etapa fálica del desarrollo podemos encontrar algunos problemas de la masturbación y del sueño (Martínez, 2000).

Las sensaciones genitales, centrales en la fase fálico edípica, inclinan el interés del niño hacia el placer que experimenta en esa zona. La masturbación comienza a menudo como resultado de la exploración y cualquier niño normal puede llegar a repetirla de tiempo en tiempo por el placer en sí o como un entretenimiento momentáneo. Puede tornarse excesiva y adquirir las características de un hábito compulsivo; en este caso tiene como finalidad aliviar la angustia, la que puede provenir de diversas causas. Los niños frustrados e infelices en sus relaciones hogareñas son los que recurren más frecuentemente a esta satisfacción autoerótica, ya que en su vida de relación con otros seres humanos obtienen poca o ninguna satisfacción (Benedek y Gerard, 1967; Nagera, 1972).

Trastornos del sueño.

La cantidad y calidad del sueño varía notablemente entre individuos y con la edad. Los recién nacidos duermen unas 16 horas y media diarias, disminuyendo a 14 horas a los 6 meses. A los 2 años se duermen unas 12 horas y media (incluida la siesta) y a los 6 años el tiempo para dormir se reduce a unas 11 horas (y sin necesidad de siesta). A los 10 años la media desciende a 10 horas y en la adolescencia (de 15 a 19 años) se suele dormir de 7 horas y media a 8 horas.

Al igual que ocurre en las personas adultas, la mayoría de los niños atraviesa por algún período durante su desarrollo en el que es habitual que manifiesten alteraciones del sueño. Aunque muchos de los trastornos del sueño infantiles no resultan realmente importantes, a veces representan motivo de preocupación, o incluso frustración, para los padres, que no saben cómo enfrentarse a los mismos. La evaluación de las conductas de sueño-vigilia en niños se fundamenta en la utilización de técnicas subjetivas de acopiar información y sólo ocasionalmente (y en determinadas patologías) resulta realmente imprescindible emplear registros polisomnográficos nocturnos y/o monitorización ambulatoria (Caballo y Simón, 2001).

Entre los principales trastornos de sueño que afectan frecuentemente a los niños, y que podrían tener un factor psicológico como origen, están el insomnio, los terrores nocturnos y las pesadillas.

Después de los 6 meses, se considera que un niño sufre de insomnio si al menos dos veces por semana necesita más de 45 minutos para quedarse dormido, o si se despierta totalmente al menos una vez a la semana sin poder dormirse de nuevo. En niños menores de 5 años, el insomnio suele estar casi siempre relacionado con una adquisición inadecuada de hábitos de sueño (Martínez, 2000).

Las consecuencias del insomnio, a corto y mediano plazo, son la irritabilidad, la dependencia de la madre y, a largo plazo, trastornos del desarrollo por la alteración en la secreción de la hormona del crecimiento; en el seno de la familia se puede desarrollar agresividad, inseguridad y rechazo del niño. Un niño que a los 5 años no ha superado su problema de insomnio tiene más posibilidades de sufrir trastornos del sueño cuando sea mayor que otro que duerma bien. El límite de los 5 años se relaciona con el hecho de que a esa edad un niño suele entender perfectamente lo que le dicen sus padres y, si éstos le piden que no salga de su habitación, lo más probable es que obedezca, lo que no significa que duerma. Lo normal entonces es que aparezcan problemas de otra índole: pesadillas, sonambulismo, miedo a irse a la cama, etc.

El propio proceso de desarrollo se acompaña de nuevas situaciones y acontecimientos (v.g., la entrada en la guardería o en el colegio) que pueden incrementar la ansiedad del niño y desencadenar, por tanto, insomnio. A

veces, la oscuridad y la soledad pueden provocar miedo y ansiedad, con la consiguiente dificultad para conciliar el sueño. El insomnio infantil provocado por una mala higiene de sueño, la falta de solución a estos problemas y su complicación pueden constituir, con el paso del tiempo, la causa de trastornos psicológicos más importantes (Caballo y Simón, 2001)

Los terrores nocturnos, según del DSM-IV-TR son episodios repetidos caracterizados por despertares repentinos que generalmente están precedidos por llanto brusco e inesperado del niño, que se acompaña de una expresión de miedo intenso en la cara, movimientos y activación vegetativa (taquicardia, enrojecimiento, sudación, dilatación pupilar y aumento del tono muscular). Si se le despierta, el sujeto se encuentra confuso y desorientado durante varios minutos y manifiesta una vaga sensación de terror, normalmente sin contenido de que estuviera soñando algo. Los terrores nocturnos aparecen normalmente a los 2-3 años (el DSM-IV-TR señala una edad de aparición entre los 4 y 12 años), durante el primer tercio de la noche, asociados al sueño profundo y no existe recuerdo del episodio a la mañana siguiente. Entre las causas de los terrores nocturnos se han apuntado los factores psicológicos (tensión emocional, ansiedad, etc.), consumo de drogas, episodios febriles y el retraso madurativo.

Las pesadillas son sueños intensos y angustiosos que normalmente despiertan al individuo que duerme. La pesadilla es casi siempre un sueño largo y complicado, que se va haciendo cada vez más angustioso hasta que el sujeto se despierta. Conforme lo establece el DSM-IV-TR, la característica esencial de este trastorno es la aparición repetida de sueños terroríficos que despiertan al individuo, provocando malestar clínicamente significativo o un deterioro social. No está clara la etiología de las pesadillas, infantiles; no obstante, su aparición suele estar asociada, en la mayoría de los casos, con estados de ansiedad, preocupación, conflictos familiares y programas violentos de TV. Es importante diferenciar, en los niños, los terrores nocturnos de las pesadillas, ya que solamente en estas últimas puede ser necesaria la psicoterapia (APA, 2000; Caballo y Simón, 2001).

Los trastornos del sueño constituyen uno de los problemas más frecuentes en la población infantil, habitualmente provocados por circunstancias ambientales. El estilo de vida del niño y de los padres suele desempeñar un importante papel en la existencia de este tipo de trastornos. Un mayor conocimiento por parte de los padres, sobre el desarrollo del sueño y sobre prácticas cotidianas que obstaculizan un adecuado descanso suele ser una forma de solucionar parte de los problemas del sueño en la edad infantil (Caballo y Simón, 2001).

Desde el punto de vista psicodinámico, se considera que los trastornos del sueño durante la primera infancia son una forma de somatización. Así, cuando el niño presenta algún trastorno del sueño esto es reflejo de una perturbación de la relación madre-hijo, en donde el niño no ha logrado internalizar la imagen de una figura materna protectora que le permita abandonarse narcisística y placenteramente al descanso. Los conflictos básicos y característicos de cada una de las fases del desarrollo del individuo se reflejan en perturbaciones del sueño que pueden considerarse típicas de cada una de ellas. Si la perturbación del sueño no se ha tratado o no ha desaparecido, cada fase sucesiva añadirá sus propias características a las perturbaciones de las fases precedentes.

Las perturbaciones del sueño ligeras y transitorias durante la fase edípica pueden considerarse un rasgo típico de nuestra cultura, debido a la angustia que generan los deseos edípicos y la masturbación infantil, que puede resultar excesiva para el niño. Generalmente los niños superan estos desórdenes, salvo que estén expuestos a un exceso de estimulación sexual, que a menudo se relaciona con la seducción por parte de los padres y, al mismo tiempo, a una prohibición, especialmente del padre, a que el niño manifieste los impulsos sexuales, incrementando con ello la angustia de castración y los conflictos propios de esta etapa. Es también típico el miedo a los monstruos, los fantasmas, los ladrones y los secuestradores; cuando se los examina más de cerca, estos miedos se revelan como una proyección de los propios impulsos agresivos, dirigidos contra los padres o hermanos rivales. En este período los síntomas de angustia pueden comenzar a ser excesivos, y por ello aflorarán en forma de pesadillas repetidas, temor a la oscuridad, a situaciones nuevas o miedo a personas extrañas. Las perturbaciones más graves, en especial las exacerbaciones agudas que conducen al insomnio persistente, son fenómenos patológicos que señalan la existencia de un profundo desorden emocional (Solloa, 2001).

Es de suma importancia la detección temprana de los síntomas y signos de riesgo psicopatológico del preescolar con el fin de evitar, en muchos de los casos, el establecimiento del trastorno y, en otros, poder realizar una intervención lo más rápida y adecuada posible (Ballabriga y Doménech, 2000).

LATENCIA (6-12 años).

A los 6 años el niño comienza un período determinado por el desarrollo de su iniciativa personal en el cual logra cristalizar metas e intereses individuales. Es una edad en la que puede lanzarse a la conquista del mundo exterior como consecuencia de la superación del complejo de Edipo, pues se ha “liberado” de la problemática familiar y sus relaciones se centran fundamentalmente en los otros. La conjunción del sujeto cognitivo y afectivo lleva a la constitución del sujeto social, que aparece gracias a la socialización del pensamiento. En este período el sujeto social se afina a través de la experiencia escolar, en donde la afectividad se coordina a la inteligencia. El niño de esta fase debe dominar las reglas sociales y escolares (LaFreniere, 2000; Solloa, 1997).

El crecimiento físico, de igual modo que el desarrollo psicológico, es relativamente uniforme en este período. El ritmo de maduración en este estadio es más gradual, dado que se consolida lo ya alcanzado. El niño en edad escolar incrementa su altura solamente 5-6cm por año y el peso en aproximadamente 2.5kg. Las extremidades se alargan y robustecen, disminuye la cubierta adiposa destacándose así los músculos y las articulaciones; la frente se reduce en proporción al desarrollo logrado en la parte media e inferior de la cara; el cuello se alarga y robustece; el tronco avanza poco en su crecimiento y el vientre se aplanan; en el pecho se destacan las costillas y los músculos, aumentando además la amplitud de los hombros. A los 6 años los músculos finos de los brazos y las manos aún no han completado su proceso de maduración, de modo que resultan difíciles aquellas actividades que demandan presión motora; sin embargo, la fuerza muscular se incrementa. Es importante destacar que las actividades motoras y físicas en general constituyen la clave del desarrollo de estos años; si bien no domina aún muchas destrezas, le gusta aprender nuevas habilidades.

Es importante que en los primeros años del nivel primario se estimulen actividades que requieran el uso de la musculatura gruesa, como trepar, correr, saltar, arrastrar pesos livianos, el juego libre y activo en general, etc. La capacidad cardiorrespiratoria y la fortaleza muscular alcanzadas le permiten correr con más rapidez y realizar ejercicios de mayor duración. Los niños en edad escolar pueden ejecutar prácticamente cualquier habilidad motora, mientras no exija una gran potencia o un buen cálculo de la velocidad y la distancia. Otro aspecto del desarrollo corporal en la niñez escolar es la segunda dentición entre los 6 ó 7 años, el niño va perdiendo sus dientes de leche y aparece progresivamente su dentadura definitiva que se completa alrededor de los 11 años; estas pérdidas y cambios modifican su autoimagen y movilizan reacciones ambivalentes en los demás. El infante de este período ya posee la coordinación visomotora suficiente para el aprendizaje de la escritura, la pintura y el dibujo.

Con el inicio de la escuela se detectan o manifiestan problemas visuales, auditivos, de articulación del lenguaje, dentales, entre otros; así, algunos niños necesitan o comienzan diversos tratamientos para la rehabilitación en diferentes áreas; estos descubrimientos y procedimientos suelen movilizar sentimientos de inferioridad que a veces finalizan inhibiendo otras capacidades no afectadas. En este período comienza a adquirir gran importancia la valoración social de la imagen corporal, en particular la otorgada por el grupo de compañeros (Griffa, 1999; Thompson, 1997).

En la época desde los 6-7 años hasta el inicio de la pubertad, se conoce como el período de latencia, en el cual normalmente la sexualidad progresa y los apetitos sexuales pierden fuerza. La turbulencia afectiva, que caracteriza a los primeros cinco años de vida, ha encontrado un cause ordenador; las pulsiones sexuales sucumben ante la represión al finalizar el Complejo de Edipo. Consecuentemente se observan, por un lado, la disminución de las actividades sexuales, una desexualización de las relaciones de objeto y de los sentimientos; por otro lado la aparición de los “diques de contención” como el pudor, el asco, la vergüenza y, los sentimientos morales y estéticos; finalmente, lo sexual deja de ser una conflictiva afectiva para experimentarse ahora como una curiosidad intelectual, que se expresa en actividades sublimatorias.

La entrada a la latencia supone ya el establecimiento de un cierto orden interior, pues ha finalizado la constitución de las instancias psíquicas *ello*, *yo*, *superyó* y la energía pulsional se transfiere desde las figuras parentales hacia objetos extrafamiliares como los compañeros, grupos comunitarios, maestros, líderes, ideales impersonales e intereses de objetivo sublimado e inhibido. El niño de la latencia ya introyectó las normas morales, por tanto ahora tiene una conciencia moral interna que funge como su propio juez, rígido y punitivo; igualmente está funcionando el ideal del yo que impone metas y estándares que el niño debe alcanzar para conservar y promover una adecuada estima de sí mismo. A medida que el yo del niño crece y mejora en su funcionamiento, su mayor toma de conciencia del mundo interno y externo lo hace entrar en contacto con muchos aspectos dolorosos y desagradables; el dominio creciente del principio de la realidad disminuye la

expresión del deseo; el progreso de la memoria conduce a la retención de las experiencias agradables, dolorosas y atemorizantes. El flujo resultante del displacer y de la ansiedad es mantenido a distancia por medio de los mecanismos de defensa que actúan para proteger al yo; ahora el niño cuenta, en la esfera afectiva, con mecanismos de defensa más sofisticados como la represión, la intelectualización, la racionalización y la sublimación, para enfrentar la angustia.

En este período se produce un importante paso evolutivo en la conciencia del objeto y de la realidad, el niño va descubriendo las cosas que pueblan el mundo exterior y las leyes que lo rigen. Predomina la prueba de realidad, pero el examen de la misma no supone una distancia tal de las cosas que permita el juicio crítico. Se da un desarrollo importante en la esfera cognitiva y social del infante. El estado afectivo deja de ser una consecuencia automática de la experiencia para convertirse más bien en una evaluación lógica y personal de ésta. El niño logra cierto grado de control en la expresión de sus emociones y sentimientos y una relativa estabilidad psicológica y corporal, todo esto permite que el aprendizaje comience a desempeñar un rol central en el desarrollo. Al entrar en la escuela y comenzar a utilizar el lenguaje de manera más eficiente para intercambiar información, los niños están mejor capacitados para discriminar y describir sentimientos. El niño comienza a formarse un juicio estable sobre sí mismo fundado en su propia evaluación y, como es lógico, sus ideas acerca de sí mismo serán influidas por su desempeño académico y social, pero su estado de ánimo y su autoconcepto aún son dependientes a la situación familiar en que se vive. La familia continúa siendo la base de su contención afectiva y el refugio seguro frente a cualquier percance (A. Freud, 1971; Griffa, 1999; LaFreniere, 2000; Shaffer, 2002; Solloa, 1997 y 2001).

En nuestra cultura el comienzo de la edad escolar (6 años) por lo general coincide con la aparición del período de latencia. El niño ingresa al ámbito escolar desconocido donde hay reglas, responsabilidades, nuevas autoridades y otros niños. La misión de las escuelas, aparentemente, es otorgar a los niños el conocimiento básico y las competencias académicas: lectura, escritura, aritmética, habilidades informáticas, y, más tarde, idiomas extranjeros, estudios sociales, matemáticas avanzadas y las ciencias. La escuela también expone a los niños a un currículo informal que les enseña como encajar dentro de su cultura; llena una serie de necesidades en el pequeño, que varían de acuerdo a su edad; es un agente de socialización que probablemente afectará el desarrollo social y emocional de los niños; representa una oportunidad para establecer nuevas actividades y tener nuevas experiencias. La escuela es un mundo de obligaciones y deberes que el chico comparte con sus iguales e implica un nuevo desafío. Durante este período escolar el niño se compara a sí mismo con sus pares, desea ser una persona competente y obtener el reconocimiento social; procura actuar eficazmente, ser el mejor, el más fuerte, el más inteligente, el más rápido; el logro incrementará la confianza en sí mismo, el fracaso lo hará sentirse inferior; así, las notas obtenidas significan la aceptación o rechazo por parte de su familia. La aceptación por parte del grupo escolar depende de su capacidad de manejar las relaciones interpersonales y del desarrollo yoico alcanzado (Griffa, 1999; Nagera, 1972; Shaffer, 2002).

Con el ingreso al primer grado de la enseñanza primaria se evidencian no solamente la capacidad de adaptación al medio escolar, sino también la madurez de las diversas funciones psicológicas, muy especialmente las implicadas en la lectoescritura. La madurez para el aprendizaje de la lectura y escritura no implica necesariamente una edad cronológica determinada, aunque en general se consideran los 6 años como el momento conveniente para su inicio sistemático. La madurez para la lecto-escritura supone la interacción de la organización perceptivo-motora y mnémica, del aparato fonador y, de la organización simbólica. La mayoría de los niños al comenzar el primer grado poseen algunos conocimientos y pre-nociones que facilitan el aprendizaje, como la orientación de la escritura de izquierda a derecha, uso del renglón, dominio del espacio gráfico, diferencia entre las letras y los números, utilización o reconocimiento de algunas letras, prensión adecuada del lápiz, garabateo y práctica del dibujo y, observación de la lectura y la escritura en el medio familiar y social.

El proceso de desarrollo intelectual es similar al de la afectividad. El niño de la niñez escolar se enriquece con la multiplicidad de relaciones interpersonales. Con el pensamiento operatorio el niño ya es capaz de ordenar y relacionar la experiencia como un todo organizado; es decir, que es capaz de considerar simultáneamente varios puntos de vista y retornar al estado original. Puede explorar varias soluciones posibles de un problema sin adoptar una de ellas y en todo momento está en condiciones de regresar al punto de partida. El niño toma conciencia de que cada objeto puede ser analizado desde varios puntos de referencia y a su vez puede ser ordenado de acuerdo a ellos. Además, puede visualizar a cualquier objeto como perteneciente a uno o varios conjuntos, que a su vez pueden ser parte de una unidad más amplia. Estas acciones psíquicas le permiten al niño alcanzar la representación de un mundo ordenado en donde puede organizar sus experiencias en forma separada o como parte de una unidad. Por lo tanto, con esta capacidad de ordenar experiencias y de tomar

conciencia de sus relaciones se afianza en el niño la idea de certidumbre y el sentimiento de confianza. La posibilidad de clasificar, seriar y ordenar jerárquicamente facilita la reunión de conjuntos de sistemas de referencia, que antes eran “independientes”, en sistemas más amplios e interrelacionados. De este modo, comienza a razonar sobre la base de una jerarquía objetiva, no egocéntrica; así, la relación que establece entre los fragmentos de conocimiento está ahora determinada por su mutua relación lógica, más que por su mera proximidad en la experiencia e imagen perceptual. Al lograr percibir un hecho desde perspectivas diferentes, estas múltiples perspectivas llevan a que el niño tome conciencia de la reversibilidad, que es la capacidad de vincular un hecho o pensamiento con un sistema total de partes interrelacionadas, a fin de considerar el hecho o el pensamiento desde su comienzo hasta su final, o bien desde su final hasta su comienzo (Griffa, 1999; Shaffer, 2002;).

Toda la energía del niño está volcada sobre él mismo, pero con modalidades, problemas y acentuaciones que permiten distinguir dos etapas en este estadio: la primera abarca de los 6-9 años y la segunda de los 10-12 años. El ingreso al nivel primario se caracteriza por mayores responsabilidades que debe asumir y por las tareas específicas que le son asignadas y posteriormente serán evaluadas. Prefiere compartir sus juegos y su mundo con sus pares más que con los adultos. Desde el punto de vista psicoanalítico, estas experiencias son la consecuencia de la modificación del vínculo con la madre por la resolución de la situación edípica, es decir, se separa de ésta y el padre asume un rol más activo que le ayuda a introducirse en la sociedad y aceptar la Ley.

Los autores, en general, suelen señalar que a los 9 ó 10 años el niño alcanza un cierto grado de autonomía, de autodeterminación posibilitada por una mayor distancia afectiva respecto de los padres. Son característicos de esta madurez infantil la vida interior, la posibilidad de guardar secretos, la búsqueda de objetivos personales, cierto sentido de la responsabilidad, la aparición de preocupaciones morales e incluso filosóficas, la admiración y la identificación con algunas personas significativas del mundo cultural. Sin embargo, lo típico de la niñez escolar es la referencia hacia el mundo exterior. La madurez también se evidencia en la vida grupal. Así, en los recreos o en la calle, el niño antes formaba grupos efímeros con objetivos del momento; ahora los grupos infantiles van ganando en consistencia y estabilidad, como así también en homogeneidad; esta afirmación de la identidad grupal está preservada mediante la exclusión del “dispar”, del “diferente”. De ahí que se interesen por los rasgos físicos y de la personalidad del compañero y según éstos será aceptado o rechazado por el grupo.

La objetividad comienza a partir de los 10 u 11 años con la prepubertad. Mediante la conciencia objetiva logra un distanciamiento con las cosas y consiguientemente se incrementa su posibilidad de juzgarlas críticamente, ya que no se conforma con el “ser así” de las cosas. Su búsqueda de conocimiento lo lleva a formular preguntas acerca de lo que ve y demanda respuestas basadas en argumentos racionales. Esta etapa se caracteriza también por la ampliación de los intereses concretos y la conciencia de lo problemático (Griffa, 1999). Junto con el desarrollo, la ampliación y la sofisticación de las habilidades cognitivas, afectivas y conductuales, el niño adquiere un sentido más sólido de sí mismo y tiene más recursos para manejarse (Solloa, 2001).

El niño de este período actúa con iniciativa logrando que ésta prevalezca ante los estímulos provenientes del exterior; así hace sus deberes escolares por sí mismo, aunque a veces la madre le recuerde sus obligaciones. Por otro lado, el desarrollo de la voluntad junto con el de su capacidad lógica permiten una mayor coherencia en su pensamiento y en la acción. Ambos desarrollos marcan además un distanciamiento respecto de lo inmediato y lo espontáneo. Esta tendencia a la coherencia, a la estabilidad, a la unidad y a la continuidad de la conducta se revela claramente en la organización personal de su acción, para alcanzar fines propuestos, y para acomodarse a las reglas morales convencionalmente aceptadas. El desarrollo de la voluntad conlleva cierta pérdida de la espontaneidad e ingenuidad infantil, debido a esto experimenta dificultades para expresar todo lo que le pasa y tiende a enmascarar sus estados de ánimo para preservar su interioridad.

La latencia es una etapa decisiva en el logro de la socialización. Supone la realización de tareas y la posibilidad de compartir sus cosas y experiencias con los demás. El niño de esta etapa se interesa por los vínculos interpersonales con sus pares, desarrollando así sus capacidades de comunicación y de integración grupal. El niño entra en contacto con nuevas experiencias y a través de una búsqueda activa intenta hallar su lugar entre los compañeros de la misma edad, porque ha perdido el sitio infantil entre los adultos y no puede aún ocupar una posición de paridad en relación a ellos. En estos vínculos con sus pares va encontrando sus límites psicológicos y sociales, asimismo sus sentimientos de autoestima comienzan a sustentarse más en estas experiencias extrafamiliares (Griffa, 1999). El rechazo y/o las exigencias desmedidas e irrealizables de los padres pueden hacer que el niño sienta que nunca llegará a triunfar y que no tiene sentido esforzarse. A esta edad la autoestima del niño depende en gran parte de las respuestas de las figuras parentales, de modo que la

desaprobación o rechazo por parte de ellos tiene efectos devastadores e inhibe el comportamiento que acarreo tal desaprobación (Solloa, 2001).

Durante esta fase predomina el juego reglado y social. En su actividad lúdica el niño representa situaciones de la "vida real" a la cual intenta imitar, sigue sus reglas de modo estricto y rígido, exigiendo la misma conducta a sus pares y a los adultos. El interés por las cosas del mundo real, característico de la latencia, no significa el fin de la actitud mágica sino sólo la reducción de su fuerza, pues la encontramos también presente en sus juegos en los cuales se identifica con personajes omnipotentes y con poderes mágicos, así como en las revistas, libros y programas de televisión que eligen; las fantasías repiten y canalizan, mediante la imaginación o el juego, los conflictos del desarrollo, preparando el camino para su solución (Benedek y Gerard, 1967; A. Freud, 1971; Griffa, 1999).

La pubertad (la cual se inicia, aproximadamente, a los 12 años,) vuelve a desencadenar un despertar de los impulsos sexuales y a hacer manifiestos los conflictos que estaban latentes. Los adolescentes tienen que aprender ahora cómo expresar estos impulsos de maneras socialmente aceptables. La adolescencia es una época de turbulencia, con importantes alteraciones psíquicas y vaivenes anímicos. Se considera a la adolescencia como una nueva oportunidad para la reorganización de la personalidad. Impone al yo una ardua tarea; el yo debe aprovechar el resurgimiento de las energías psicosexuales (que al mismo tiempo constituyen una fuente de inquietud) para dominar los antiguos conflictos e integrarlos dentro de las funciones de la personalidad adulta (Shaffer, 2002).

Problemas de la latencia.

La transición desde las distintas variaciones de la normalidad hasta el establecimiento de la patología se considera tanto un paso de naturaleza cuantitativa como cualitativa. El equilibrio mental de los seres humanos está basado en ciertas relaciones fijas entre las operaciones internas dentro de su estructura, personalidad y las condiciones ambientales. La línea limítrofe entre la salud y la enfermedad mental es aún más difícil de establecer en la niñez que en las etapas posteriores (A. Freud, 1971).

Es mucho más común que los adultos acepten consciente e inconscientemente una enfermedad física en un niño que un sufrimiento afectivo. Los factores causales de los problemas emocionales del período de latencia son múltiples. Si no cambian las mismas actitudes de los padres que produjeron problemas en etapas anteriores, dichas actitudes continuarán perturbando el desarrollo adecuado o normal: falta de amor, negligencia, rechazo, crueldad, exigencias perfeccionistas de buena conducta, inconsecuencia y actitudes similares. Surgirán nuevos problemas además de las deficiencias personales de la capacidad física y mental, se producirán experiencias traumáticas (Benedek, 1967).

La experiencia clínica demuestra lo artificial de dissociar el estado afectivo y las funciones cognitivas, pues las perturbaciones en uno de estos campos acaban por repercutir en el otro; así, las alteraciones afectivas graves se acompañan siempre, a la larga, de perturbaciones cognitivas. De la misma manera, es excepcional que la deficiencia intelectual no se complique con algunas anomalías afectivas, tanto más graves cuanto mayor sea la deficiencia. Es evidente que existe una influencia recíproca entre el aspecto cognitivo y afectivo, así como que algunos niños presentan una deficiencia intelectual electiva (Ajuriaguerra, 1996).

Retraso mental.

Muchos niños con retraso mental son diagnosticados en el período escolar cuando no pueden cumplir con las expectativas académicas y comienzan a estar significativamente retrasados en el aprendizaje. La característica esencial del retraso mental es una capacidad intelectual general significativamente inferior al promedio, el coeficiente intelectual obtenido mediante pruebas de inteligencia estandarizadas debe ser menor a 70, se ha tomado esta cifra ya que son éstas las personas que con frecuencia requieren de cuidados especiales, en particular durante la edad escolar (Criterio A). La capacidad intelectual menor se acompaña de limitaciones significativas de la actividad adaptativa propia de por lo menos dos de las siguientes áreas de habilidades: comunicación, cuidado de sí mismo, vida doméstica, habilidades sociales/interpersonales, utilización de recursos comunitarios, autocontrol, habilidades académicas funcionales, trabajo, ocio, salud y seguridad. Es importante tomar en cuenta que además del IQ se debe considerar la capacidad de adaptación del sujeto para que requiera o no cuidados especiales, ya que los sujetos con poca capacidad de adaptación, aun cuando tengan más de 70 de IQ, no son autosuficientes. Estas capacidades adaptativas son las habilidades para

relacionarse, y son las que permiten resolver los problemas y las necesidades cotidianas, dependiendo de su edad y de su condición sociocultural. Dicha capacidad depende de su inteligencia, rasgos de personalidad, motivación, educación y oportunidades sociales; si bien es cierto que las capacidades adaptativas pueden mejorarse, el IQ no (Criterio B). Su inicio debe ser anterior a los 18 años de edad (Criterio C).

El DSM-IV-TR señala que pueden especificarse cuatro grados de intensidad, de acuerdo con el nivel de insuficiencia intelectual: 1) Leve (IQ entre 50-70), tales personas pueden desarrollar habilidades sociales y de comunicación durante los años preescolares, tienen insuficiencias mínimas en las áreas sensoriomotoras y con frecuencia no son distinguibles de otros niños sin retraso mental hasta edades posteriores. 2) Moderado (IQ entre 35-50), la mayoría de los individuos con este nivel de retraso mental adquieren habilidades de comunicación durante los primeros años de la niñez, con supervisión moderada pueden atender a su propio cuidado personal y adquirir algunas habilidades sociales, pero es improbable que progresen más allá de un segundo nivel en materias escolares. 3) Grave (IQ entre 20-35), durante los primeros años de la niñez adquieren un lenguaje comunicativo escaso o nulo. Durante la edad escolar pueden aprender a hablar y pueden ser adiestrados en habilidades elementales de cuidado personal; se adaptan bien a la vida en comunidad, a no ser que sufran una discapacidad asociada que requiera cuidados especializados o cualquier otro tipo de asistencia. 4) Profundo (IQ inferior a 20-25), la mayoría de las personas con este diagnóstico presentan una enfermedad neurológica identificada que explica su retraso mental. Durante los primeros años de la niñez desarrollan considerables alteraciones del funcionamiento sensoriomotor.

El retraso mental tiene diferentes etiologías y puede ser considerado como la vía final común de varios procesos patológicos que afectan el funcionamiento del sistema nervioso central. Entre ellos se encuentran factores prenatales como las aberraciones cromosómicas, síndromes provocados por deficiencias en el metabolismo, infecciones maternas y complicaciones durante el embarazo; factores perinatales como prematuridad, anoxia, hipoxia, sufrimiento fetal, hiperbilirrubinemia, hemorragias intracraneanas e intoxicaciones; factores postnatales como infecciones, traumatismos craneo-encefálicos, epilepsia, desórdenes metabólicos heredados, anoxia y desnutrición; y factores ambientales como carencia de servicios y de condiciones que prevengan el retraso mental. La evaluación debe ser completa y multidisciplinaria, incluyendo exploraciones físicas, así como una evaluación neurológica y un examen psicopedagógico. Deben tomarse medidas para asegurar que los procedimientos de evaluación intelectual reflejen una consideración adecuada al origen étnico o cultural del sujeto (APA, 2000; Solloa, 2001; Uriarte, 1997).

Disfunción cerebral.

Las disfunciones o las lesiones cerebrales muchas veces derivan en déficit cognitivos y alteraciones conductuales. La evaluación neuropsicológica estudia las relaciones entre el cerebro y la conducta, específicamente entre los procesos cognitivos y la función cerebral; tiene como objetivo identificar, describir y cuantificar, siempre que sea posible, los trastornos que resultan de las disfunciones o lesiones cerebrales. En la infancia, la etiología de los déficit neuropsicológicos se centra en dos grandes ámbitos que agrupan a: 1) los sujetos con afectación específica del desarrollo madurativo, y 2) los sujetos en que tras un desarrollo inicial normal surge un accidente patológico que deja secuelas que alteran de forma focal o difusa dicho desarrollo. En ambos ámbitos estas afectaciones tienen una incidencia muy relevante, pues afectan a funciones básicas directamente vinculadas con la adquisición de nuevos aprendizajes, favoreciendo un retraso en el desarrollo de las habilidades cognitivas. Especial mención, en dicho sentido, merecen los sujetos con afectaciones específicas en el desarrollo neuromadurativo, pues en la mayoría de los casos no son explorados pese a ir más retrasados que la mayoría de sus compañeros de edad, hasta que su escaso rendimiento académico pone en alerta a quienes lo rodean, los cuales no han sido capaces de detectar la presencia de dificultades específicas, ni han observado anomalías prenatales, perinatales o postnatales que les hayan puesto en sobreaviso. Esto no acostumbra a ocurrir cuando el daño cerebral sobreviene después de un desarrollo normal, al observarse de una forma más evidente la pérdida de habilidades ya adquiridas, además de las características propias de la adquisición de la lesión (normalmente de carácter traumático por accidentes diversos, tumoral o vascular); aspectos que ponen en alerta a los profesionales de la salud del niño sobre la necesidad de realizar una exploración neuropsicológica.

La evaluación neuropsicológica en la infancia deberá realizarse desde una perspectiva que tenga en cuenta aspectos evolutivos y madurativos. En este sentido, si bien es claro que el desarrollo de las funciones psicológicas superiores está íntimamente relacionado con el desarrollo madurativo del cerebro, no es menos cierto que la educación, las vivencias experimentadas y el propio lenguaje (es decir, el uso que hagamos de tales funciones) van modulando los sistemas funcionales del cerebro, al ser éste un órgano muy plástico, capaz

de adaptarse y reorganizarse continuamente cuando las demandas del medio lo requieren, estableciendo nuevos sistemas funcionales. La plasticidad se halla presente durante toda la vida del sujeto, aunque es mayor durante la infancia y la adolescencia. Pese a ello, la incidencia de alteraciones neuropsicológicas a estas edades es más grave, pues afecta a funciones básicas para el desarrollo (Batllevila, 2000).

Trastornos por déficit de atención.

El trastorno por déficit de atención con o sin hiperactividad ha capturado el interés de los investigadores a lo largo de las últimas décadas, y actualmente es uno de los síndromes infantiles más estudiados. El DSM-IV-TR (APA, 2000) establece que la característica esencial del trastorno por déficit de atención con hiperactividad es un patrón persistente de inatención y/o hiperactividad-impulsividad, que es más frecuente y grave que el observado habitualmente en sujetos de un nivel de desarrollo similar. También debe haber pruebas claras de que esto interfiere con la actividad social, académica o laboral propia del nivel de desarrollo. Las características asociadas al trastorno por déficit de atención con y sin hiperactividad varían en función de la edad y del estado evolutivo, pudiendo incluir testarudez, insistencia excesiva en que se satisfagan sus peticiones; los niños hiperactivos muestran un desarrollo más inmaduro que sus compañeros de edad, se desmoralizan con facilidad, cambian frecuentemente de estado de ánimo, no toleran la frustración, les cuesta aceptar sus errores y culpan con frecuencia a los demás, les cuesta ponerse en el lugar del otro y tener en cuenta sus deseos y sentimientos, se muestran tercos y malhumorados con frecuencia y parecen tener una autoestima muy baja o falsamente inflada.

Con frecuencia, el rendimiento académico está afectado, lo que conduce típicamente a conflictos con la familia y el profesorado. Resulta fácil imaginar las mayores consecuencias a futuro de la permanencia crónica de este patrón interaccional del niño con su medio ambiente escolar y familiar; entre las más comunes está la inseguridad afectiva creciente, la cual a su vez genera pena y rabia, una autoimagen desvalorizada, un trastorno de personalidad de tipo antisocial, una depresión reactiva que generalmente se pone de manifiesto durante la adolescencia y un trastorno conductual grave. La dificultad para realizar tareas que requieren un esfuerzo sostenido suele interpretarse como pereza, irresponsabilidad y comportamiento opositor. Otros trastornos asociados al trastorno por déficit de atención son los del aprendizaje, la conducta, el estado de ánimo y los de ansiedad.

El diagnóstico del trastorno por déficit de atención se debe hacer con mucho cuidado, ya que los síntomas de inatención e hiperactividad pueden presentarse en otro tipo de problemas como la depresión infantil, los trastornos de ansiedad y de conducta; se requiere hacer una evaluación psicológica que incluya pruebas, entrevistas, evaluación neurológica y un examen cuidadoso del comportamiento del niño en casa y en la escuela (Martínez, 2000; Solloa, 2001).

Problemas de aprendizaje.

El bajo rendimiento académico es un problema muy común dentro de la población de niños en la etapa escolar que generalmente se asocia con trastornos en el aprendizaje. Según el DSM-IV-TR se diagnostica un problema de aprendizaje cuando el rendimiento del individuo en lectura, escritura o matemáticas es sustancialmente inferior al esperado para su edad, escolarización y nivel de inteligencia, según lo indican pruebas estandarizadas aplicadas individualmente. Estos trastornos del aprendizaje interfieren de manera importante con los logros académicos y con las actividades de rutina diaria, que requieren de habilidades de lectura, matemáticas o escritura (Solloa, 2001). Es posible agrupar las causas del mal rendimiento escolar en tres categorías:

- Las derivadas del niño mismo. Aquí cabe destacar una inteligencia subnormal, que puede ser un retraso mental o bien un nivel intelectual limítrofe, los trastornos específicos del aprendizaje como la dislexia, la disgrafía o la discalculia; los trastornos sensoriales como sordera, hipoacusia, problemas visuales; las enfermedades físicas como anemias, hipotiroidismo, ciertas enfermedades crónicas, etc.; los daños orgánicos cerebrales como lo son la parálisis cerebral, ciertas epilepsias, disfasias, etc.; el trastorno por déficit de atención con o sin hiperactividad; trastornos emocionales, entre ellos depresión, angustia, fobia escolar, etc.; y, el efecto secundario de ciertos tratamientos farmacológicos.
- Las de su medio ambiente familiar. Éste puede producir una privación sociocultural al no brindarle al niño los estímulos necesarios para el desarrollo de las funciones intelectuales que el sistema escolar requiere. La estimulación del lenguaje oral y escrito es particularmente relevante al respecto. El nivel de

expectativa de los padres quedó demostrado como un factor importante que se correlaciona con el rendimiento escolar, al igual que la autoestima del menor. En las familias de nivel socioeconómico bajo, todos estos factores pueden sumarse para redundar en una fuerte limitante para el niño en el logro de una adaptación satisfactoria al sistema escolar. A esto se le suma a veces la indigencia extrema que obliga al niño a trabajar; asociado también a la extrema pobreza está el hambre y no es infrecuente que estos niños lleguen a la escuela, por ejemplo, sin haber tomado desayuno, lo cual producirá una hipoglucemia que incidirá severamente en su capacidad de aprendizaje. Independientemente del nivel socioeconómico, el ambiente familiar puede estar teñido de conflictos, cuando no de violencia intrafamiliar, que puede darse en el subsistema conyugal o en la forma de maltrato infantil. Es frecuente encontrar en las familias de nivel alto sobreexigencias en relación con la edad o la madurez real del hijo, que pueden afectar negativamente el desarrollo psicosocial y traducirse en trastornos conductuales.

- Las del medio ambiente escolar; cuando es fuente de mal rendimiento, es importante reconocer su ocurrencia porque lo común es que se piense sólo en los factores provenientes del niño.

El mal rendimiento escolar es un motivo de consulta frecuente durante este período y lo interesante es que el trastorno de conducta puede ser la causa o una consecuencia del mal rendimiento escolar. Entre las causas podemos mencionar, por ejemplo, un trastorno específico del aprendizaje no diagnosticado a tiempo; como consecuencia de ello, el niño será castigado o sancionado frecuentemente en el colegio por sus malas calificaciones y, además, muchas veces será etiquetado de flojo, irresponsable o tonto. Frente a esta situación, injusta a todas luces, el niño se revelará con la alteración de su conducta y podría tornarse agresivo, desobediente, irritable, etc.

Trastornos de conducta.

Dentro de los hábitos desadaptativos que podemos encontrar en esta etapa están los trastornos de conducta que pueden ser transitorios; se incluyen las mentiras, el robo, las escapadas de casa o la violación de las normas escolares o familiares. Estos conflictos requieren una pronta corrección para evitar que se cronifiquen. Al igual que en algunos otros hábitos desadaptativos, estas conductas pueden presentarse en algunas etapas por inmadurez o desconocimiento de que se trata de una actitud desaprobada por la sociedad, deseos de atraer la atención de los padres o sustitutos o el deseo de recibir la aprobación de sus pares (Martínez, 2000).

Cuando un niño miente, por ejemplo, puede estar expresando, con su construcción fantasiosa, el deseo inconsciente de transformar en placentero algo que siente penoso en su vida, algo que no puede aceptar o tolerar. Cuando un niño roba puede estar expresando una necesidad de amor, insatisfecha, que él mismo ignora; la necesidad, por ejemplo, de que alguien se interese por él, que lo quiera con un intenso deseo y que lo "tome", así como él, en su conducta sintomática, se apodera con irresistible deseo de las cosas que sustrae. Los trastornos de conducta suelen ser "soluciones" que el niño encuentra para poder expresar dificultades. Desde este punto de vista su comportamiento es una forma de "lenguaje", un intento de comunicación que sólo puede realizar de esa manera (Chiozza, 1998).

Las alteraciones de la conducta son un problema clínico importante en la niñez y en la adolescencia, y generalmente se presentan asociadas a importantes desajustes en la vida familiar, escolar y social del niño. El negativismo desafiante, conforme lo establece el DSM-IV-TR, es un patrón recurrente de comportamiento opositor, desafiante, desobediente, agresivo y hostil, dirigido a las figuras de autoridad que persiste por lo menos durante seis meses. Este trastorno se encuentra más en familias en las que los padres están muy preocupados por el poder, el control y la autonomía, en donde las prácticas educativas son duras, incoherentes o negligentes, así como en familias donde los cuidados del niño quedan perturbados por la sucesión de distintos cuidadores. El trastorno negativista se manifiesta generalmente en el ámbito familiar, aunque con el tiempo puede hacerse extensivo a otras áreas como la escuela y las relaciones sociales. Las manifestaciones del negativismo son más evidentes con las personas que están más cercanas al niño, como los padres, los maestros y los compañeros. Los niños con este trastorno no se consideran a sí mismos como opositores o desafiantes y piensan que su comportamiento es una respuesta razonable a las exigencias del medio. Los niños con negativismo pueden presentar, además, enuresis, encopresis, mutismo selectivo, evitación de la escuela, bajo rendimiento académico, baja tolerancia a la frustración, trastornos del sueño y trastornos de la alimentación. Cuando el opositorismo es ya un problema crónico interfiere con las relaciones interpersonales, con el rendimiento académico, su autoimagen está deteriorada, están presentes sentimientos de inadecuación y depresión, también se observa labilidad emocional, utilización de palabras soeces y consumo precoz de alcohol, tabaco o sustancias ilegales (APA, 2000; Solloa, 2001).

Aunque existen aún controversias y posturas distintas, se acepta que para cada cultura hay un comportamiento socialmente aceptado o esperado que corresponde a aquel que está dentro de los márgenes que las normas establecen. Una alteración de la conducta que podemos relacionar a esto y encontrar en la infancia es el trastorno disocial, el DSM-IV-TR (APA, 2000) lo define como un patrón persistente de conducta en el que se violan los derechos básicos de otras personas y las normas sociales apropiadas para la edad del niño o adolescente; en general, las conductas son más graves y preocupantes que en el negativismo desafiante. Aunque los chicos diagnosticados con este trastorno han cometido delitos y muestran síntomas neuropsiquiátricos, debe distinguirse de la delincuencia juvenil.

Entre las características socioemocionales se encuentran la incapacidad para establecer y mantener relaciones interpersonales; inestabilidad e irresponsabilidad; los sujetos no aprenden de la experiencia, ya que vuelven a repetir sus conductas; sus expectativas de vida no están de acuerdo con lo socialmente aceptado; muestran fallas en el control de sus impulsos sexuales y agresivos; y uno de los rasgos esenciales es la tendencia al acting-out. El carácter regresivo de sus conductas, la extravagancia e impulsividad son similares a los de una persona psicótica, pero a diferencia de ésta, los niños y jóvenes consideran a su conducta como satisfactoria (Martínez, 2000; Solloa, 2001). El conflicto central se establece entre el yo y el superyó, ya que éste no se desarrolló ni concuerda con las normas sociales; tampoco se fomentan ideales yoicos; el yo del psicópata se desarrolla con dificultad, dado que los padres no favorecen su madurez. Las metas de la conducta disocial están orientadas a: a) evitar la tensión resultante de impulsos insatisfechos; b) evitar la ansiedad producida por la frustración; y c) mantener protegido al yo de sentimientos de inadecuación.

Uno de los factores que favorecen la conducta disocial es crecer en un ambiente con modelos inadecuados o contradictorios y en condiciones que dificultan un adecuado aprendizaje e incorporación de las normas del grupo al que se pertenece. La identificación juega un papel determinante en el conflicto disocial, dado que no se facilita el que logre identificarse con las partes saludables de sus padres, por las carencias afectivas que estos padres tienen. La psicopatía se va desarrollando desde los primeros años de vida del niño. El pequeño siente que su madre tiene que satisfacerle todas sus necesidades de inmediato. Cuando se le frustra o se le aplaza la satisfacción, la madre intenta compensar la demora. Así, aunque haya llorado o reaccionado con un berrinche, obtiene lo que desea; con esto aprende que lo importante es obtener lo que desea, sin importar el medio, y no confía en que sus padres lo aman y que harán lo posible por satisfacerlo y siente que él tiene que buscar la manera de obtener lo que necesita.

Los padres de estos niños satisfacen algunas necesidades, pero descuidan otras; por lo tanto, el niño no desarrolla una confianza básica. Se ha visto que las madres de estos niños, sin darse cuenta, fomentan la sociopatía del niño y su conducta amorala, no le facilitan la tarea de diferenciar entre lo bueno y lo malo, ni le transmiten un claro mensaje de aceptación. El niño oscila entre las sensaciones de sentirse querido y sentirse rechazado. La actitud de los padres es ambivalente debido a sus propios sentimientos de culpa, aunque aparentemente reprenden las conductas inadecuadas de sus hijos en un nivel inconsciente las aprueban, de modo que el niño tiene una confusión de si está bien o mal lo que hizo. Las relaciones familiares se basan en la apariencia y no en lo emocional, la madre considera a su hijo como una parte de ella y le impide su proceso de separación-individuación, lo cual provoca agresión en el niño, quien Introyecta a una figura paterna punitiva. El niño siente ambivalencia ante los padres y posteriormente hacia las demás figuras de autoridad (González, 1992).

Muchas de las manifestaciones de este trastorno en la niñez son similares a las de los adultos diagnosticados como antisociales; el término disocial se utiliza para diagnosticar sujetos antes de los 18 años y se ha separado de los diagnósticos de personalidad antisocial de los adultos debido a que se considera que los comportamientos inadecuados pueden ser más fácilmente modificados en niños. Las conductas disociales más frecuentes en los niños son: grados excesivos de peleas e intimidaciones; rabietas frecuentes y graves después de los cuatro años; conductas que expresan crueldad hacia personas o animales; destrucción no accidental de pertenencias ajenas, incendios, robos; mentiras reiteradas; faltas a la escuela; y fugas del hogar o de la institución cuidadora (Martínez, 2000; Solloa, 2001).

Trastornos de ansiedad.

Los niños están especialmente propensos a sufrir ansiedad ante una gran cantidad de situaciones dada su dependencia del medio y su inmadurez cognitiva y afectiva. La ansiedad es un estado emocional displacentero con manifestaciones físicas, cognitivas y conductuales que pueden variar de un niño a otro. El sufrimiento

psíquico es un subproducto inevitable de la dependencia del niño y de los propios procesos normales del desarrollo. Los niños pequeños sufren con intensidad por cuanto retrasa, limita y frustra sus necesidades corporales, y por los brotes pulsionales. Sufren por las separaciones, por las decepciones, celos y rivalidades y por las angustias inevitablemente suscitadas por el propio desarrollo cognitivo, afectivo y social; en resumen, la angustia forma parte de la vida de todo niño, aunque puede ser también la manifestación de una evolución de carácter psicopatológico.

Durante la etapa escolar, la angustia está asociada a los fracasos escolares, al rechazo por parte de los compañeros, a la poca habilidad física o a no estar a la altura de la norma. Los padres son modelos importantes para el niño, pues a través de ellos el niño aprende a qué hay que tenerle miedo, qué causa ansiedad, cómo se manifiesta y cómo se enfrenta este penoso sentimiento; la familia es un recurso con el que cuenta el niño para hacer frente al estrés. Los niños ansiosos perciben a sus padres como controladores y rechazantes, a su familia como poco cohesiva, preocupada más por la opinión y la reputación que por los afectos. A pesar de la importancia que tiene la actitud de los padres, no se debe olvidar que hay una interrelación entre los factores temperamentales del niño y la personalidad de los progenitores para producir un estilo de relación patológica. Entre los trastornos de ansiedad comunes en los niños se pueden enumerar las crisis de angustia o ataques de pánico, las fobias, el trastorno obsesivo-compulsivo, el trastorno por estrés postraumático y el trastorno por ansiedad generalizada (Solloa, 2001).

En general, los trastornos de ansiedad se manifiestan con síntomas motores (tics, gestos desordenados, inquietud, lentificación y respiración entrecortada), somáticos (alopecias –calvicies-, trastornos del sueño, dolores abdominales y cefaleas); sociales y emocionales (inhibición, agresividad, temores, preocupación, incomodidad, sufrimiento, sensación de peligro inminente, culpas, temor a la muerte, angustia por la muerte de los padres, fobias a objetos y situaciones específicas) y cognitivos (inhibición intelectual, desinterés, descenso en el rendimiento, dificultad para organizarse); tienden a aparecer y desaparecer por temporadas y su aparición o agravamiento suele estar relacionado con acontecimientos estresantes. Por último, los trastornos de ansiedad con frecuencia van acompañados de otros trastornos psiquiátricos, en particular la depresión; comparte algunos síntomas con ella pero cada trastorno tiene características específicas.

Para hacer el diagnóstico de un trastorno por ansiedad en el niño es necesario considerar:

- La edad y la etapa del desarrollo en la que se encuentra; ya que existen ansiedades típicas de una edad y no de otra y ansiedades propias de cada etapa que no constituyen patología.
- Las crisis del desarrollo; en los períodos de crisis del desarrollo es más frecuente y más esperado que aparezcan distintos cuadros de ansiedad, son edades de mayor inestabilidad emocional, mayor labilidad y mayor conflicto con el medio.
- El contexto familiar y escolar en el que está inserto; las características de la interacción familiar, las características de los padres, la presencia de un hermano con problemas o no, el nivel de exigencias del colegio y de la familia, y otros eventos pueden afectar la vida del niño.
- Las características temperamentales, conductuales, afectivas y cognitivas.
- Las características del rendimiento escolar de acuerdo con los esfuerzos y las capacidades o la presencia de un trastorno específico del aprendizaje. Es frecuente que los niños hagan cuadros de ansiedad importantes, fobias a personas o situaciones, fobias escolares porque la situación escolar les plantea exigencias que ellos no pueden cumplir o no pueden seguir cumpliendo.
- Los recursos que posee; comprenden capacidades intelectuales, habilidades sociales, lenguaje emocional, creatividad, destrezas específicas y las capacidades de imaginar y fantasear.
- Las crisis situacionales; algunas situaciones de la vida, esperadas y no esperadas, pueden constituir momentos de crisis y pueden generar ansiedad; por ejemplo, el nacimiento de un hermano, viajes de los padres, pérdida de algún ser querido, crisis familiares, cambio de ciudad o país, experiencias traumáticas, etc. Si las situaciones evolucionan positivamente, las manifestaciones también lo hacen.
- Las situaciones difíciles o características de la personalidad de los padres que son permanentes; son las que van a generar una ansiedad crónica que se instala y que es más difícil de modificar, por ejemplo, un conflicto crónico entre los padres, exigencias excesivas, crítica constante, inestabilidad familiar, etc.
- La función del síntoma dentro del contexto familiar. Esto junto con los intentos que el niño hace por unir a su familia a través de sus síntomas o problema.

Los niños con trastorno de ansiedad generalizada se preocupan excesivamente sobre hechos o acciones del pasado, el presente y el futuro; necesitan asegurarse de que hacen todo bien y preguntan constantemente a familiares, profesores y amigos sobre su funcionamiento. Les resulta muy difícil controlar sus preocupaciones y a menudo presentan irritabilidad, fatiga, tensión muscular, agitación, dificultad para concentrarse e insomnio. Estos síntomas son similares a los de la depresión, por lo que suele ser difícil separar ambos diagnósticos. Sin embargo, algunos estudios longitudinales hallaron que la ansiedad generalizada y otros trastornos de ansiedad tienden a preceder a la depresión.

Los niños con trastorno de ansiedad por separación, como lo señala el DSM-IV-TR (APA, 2000), muestran síntomas de ansiedad inapropiados y excesivos para su nivel de desarrollo al separarse de personas a las cuales están apegados (padres, abuelos, hermanos, etc.) o cuando están solos; con los concomitantes síntomas cognitivos y somáticos, llegando algunas veces a reaccionar con agresión verbal o física lo que lleva a errores de interpretación, ya que pueden ser diagnosticados frecuentemente como niños opositoristas. Este trastorno también se manifiesta con algunos de los siguientes síntomas: malestar excesivo recurrente cuando ocurre o se anticipa una separación respecto del hogar o de las principales figuras de apego, preocupación excesiva porque algo malo le va a pasar a un familiar o a él mismo, pesadillas sobre temas de separación, síntomas somáticos (dolor de garganta, de estómago, náuseas, vómito, cefaleas, etc.) y miedo a quedarse solo (que incluye el dormir solo). Estos niños pueden rechazar dormir en otras casas o ir al colegio y a menudo buscan excusas (como sentirse enfermos o que los tratan mal). El diagnóstico de este trastorno se basa en los síntomas mencionados, y es preciso que: a) duren por lo menos un mes, b) aparezcan antes de los 18 años de edad, c) causen problemas en el funcionamiento del niño, y d) no estén provocados por otros trastornos psiquiátricos (depresión, psicosis, autismo, estrés postraumático, etc.) (Martínez, 2000).

Se le llama trastorno por estrés postraumático al trastorno que puede producirse cuando un niño, después de atravesar una situación gravemente traumática, se altera en forma significativa. Más adelante, al revivir lo ocurrido, desarrolla síntomas, su vida cambia y su bienestar desaparece. Tal como su nombre lo indica, los síntomas de ansiedad aparecen después de que el niño ha sido expuesto a un trauma agudo o crónico que puso en peligro su vida o la de otros a su alrededor y produjo intensa reacción de miedo e impotencia (v.g., violencia, abuso físico o sexual, catástrofes, accidentes fatales, desastres naturales, conflictos bélicos, por presenciar un asesinato, enfermedades, quemaduras graves, tortura, secuestros, etc.). El paciente tiene a menudo recuerdos involuntarios del evento por medio de ideas, imágenes (fantasías, ilusiones, alucinaciones), emociones o pesadillas; tiende a evitar estímulos que le recuerden el problema de varias maneras como ir a los lugares donde éste ocurrió, no hablar de eso, inhibir actividades, emociones y pensamientos hasta el punto de sufrir períodos de disociación. La sintomatología relativa al trastorno incluye perturbaciones psicológicas intensas cuando la persona se expone a estímulos o sucesos parecidos al acontecimiento. Se reexperimenta el trauma y se observa un vacío emocional que no estaba presente antes.

La determinación precisa del trastorno en niños ha recurrido a las descripciones del mismo en adultos y carece aún de suficientes datos de investigación. En los niños se han observado tendencias a reexperimentar o revivir el acontecimiento por medio de formas estereotipadas o repetitivas de juego. Exhiben un comportamiento regresivo muy marcado: pérdida de habilidades ya adquiridas, es decir, regreso a etapas del desarrollo ya superadas. Los pacientes con este trastorno también pueden sufrir insomnio, dificultad para concentrarse, hipervigilancia, irritabilidad y respuesta exagerada a los estímulos imprevistos. Pueden presentar también síntomas físicos como dolor abdominal, cefaleas, y otros síntomas específicos de activación aumentada, así como síntomas de depresión y ansiedad, que a menudo pueden ser lo suficientemente graves como para justificar un diagnóstico separado de trastorno de ansiedad o depresión. A diferencia de los demás trastornos de ansiedad descritos, el diagnóstico del trastorno por estrés postraumático requiere de la identificación de un suceso provocador; los síntomas descritos anteriormente tienen que haber durado por lo menos un mes y haber afectado el funcionamiento del niño (Caballo y Simón, 2001; Martínez, 2000).

En el niño pequeño la personalidad en formación está aún influida por la conducta de los padres y de las demás personas de su ambiente, de suerte que un cambio en el ambiente puede modificar la firmeza o la clase de acciones que emplea. Cuanto más edad tenga el niño y cuanto más firme sea el patrón del carácter, tanto menos influencia tendrá el ambiente para cambiarlo. Esta variación es importante tanto para el pronóstico como para la terapia correspondiente y la modificación de las técnicas del tratamiento adecuado a las necesidades no sólo de la edad individual, sino también de la patología particular (Benedek, 1967).

Capítulo 2

Técnicas Proyectivas

Origen y desarrollo de las técnicas proyectivas.

El término *prueba proyectiva* data del concepto de Sigmund Freud, de 1900, de la proyección, definida como un mecanismo psicológico mediante el cual el individuo “proyecta” sus sentimientos internos hacia el mundo exterior y después imagina que el mundo exterior expresa dichos sentimientos hacia él (Bellak, 1996).

La presencia en la literatura de las técnicas proyectivas tiene una corta pero rica existencia. Comienza cuando Jung publica, en 1904-1910, su *Test de asociación de palabras*. En los años 1907-1908, Jung estaba terminando una investigación iniciada en 1903 en el hospital psiquiátrico de Zurich, del cual era director E. Bleuler, un psiquiatra que había introducido en el ambiente científico suizo la teoría psicoanalítica. La investigación estaba basada en un reactivo ideado por el psicólogo inglés Francis Galton y perfeccionado por Jung. La prueba consistía en leer a un sujeto una lista de palabras—estímulo, a las cuales éste debía responder con la primera palabra que le viniera a la mente. El objetivo de este *Test de asociación verbal* (así se llamó posteriormente) era estudiar las relaciones entre las reacciones asociativas y la estructura psíquica. En particular, Jung, de esta investigación extrajo materiales para elaborar un concepto que se convertiría en un elemento fundamental de su teoría: el complejo de tonalidad afectiva. Jung estudió los resultados del test ordenando las respuestas según tres criterios principales: el tiempo de reacción, el rechazo a responder a una determinada palabra—estímulo y la perseveración de las respuestas.

Jung, interesado en la interpretación de los sueños, elaboró la prueba de asociación de palabras que nació bajo la influencia de tres factores: a) el de la Psicología Asociacionista, la cual trataba de explicar la vida mental fundándose en la asociación de ideas; b) el del Psicoanálisis Incipiente, concretamente la *Psicopatología de la vida cotidiana* de Freud, 1901-1904, de ahí partió la idea de relacionar las asociaciones de palabras con las preocupaciones personales e inconscientes del sujeto, así, Jung, basándose en que la introducción de pensamientos inconscientes —en la consciencia— podía cambiar el sentido de la frase, enunció que la alteración de la cadena de asociaciones constituye el indicio de la presencia de un pensamiento latente en la conciencia, hecho que permite revelar las tendencias o conflictos más profundos; y c) el de la Clasificación Psiquiátrica revisada por Bleuler, quién diferenciaba dos formas de enfermedad mental: la *dementia praecox*, a la que denominó esquizofrenia y cuyos síntomas fundamentales eran la distorsión o falta de contacto con la realidad y el autismo; y, la locura maníaco-depresiva. Parece que dicha diferenciación movió a Jung a establecer dos formas de pensar que denominó intraversión y extraversion (Vives, 1994).

Después de la Primera Guerra Mundial, en 1921, se publicaba la *Prueba de las manchas de tinta* de Hermann Rorschach, considerada como una prueba de personalidad y de percepción, ya que la organización individual de la personalidad es la que estructura la percepción de estas manchas. Su objetivo era describir las características psicológicas del individuo, clasificarlas de acuerdo a una serie de categorías psicológicas y/o psicopatológicas, predecir su comportamiento, tomar decisiones terapéuticas, planificar la intervención y evaluarla. El *Test de asociación de palabras* fue el punto del que partió Rorschach para elaborar su teoría de la personalidad.

Los test proyectivos tuvieron su mayor auge entre 1930 y 1950, impulsados por el vigor de la Psicología Dinámica, la Psicología de la Forma y la Psicología Cognitiva. En 1930 aparecía el *Test de Szondi*, poco utilizado hoy en día, aplicado fundamentalmente en el diagnóstico de la psicopatía. En 1935, Morgan y Murray presentaron el *Test de Apercepción Temática* (TAT). Murray amplió el concepto freudiano de proyección, concibiéndolo como un proceso natural, no necesariamente defensivo. El sujeto, a partir de unas escenas mostradas debe confeccionar una historia. Derivados del TAT son el *Test de Apercepción Infantil* (CAT) de Leopold Bellak, publicado en 1949, y el *Test de Pata Negra* de L. Corman, publicado en 1967.

El primero en crear la expresión ‘métodos proyectivos’ fue Lawrence K. Frank, en 1939, en su artículo *Projective methods for the study of personality*, término que utilizó para designar a las pruebas psicológicas que implican la presentación de una situación estímulo que puede ser respondida de diferentes maneras y que evoca en el sujeto características de su personalidad. L. Frank aplicó el concepto de proyección con objeto de mostrar cómo

el sujeto contempla la realidad en función de sus propias experiencias adquiridas en el pasado y de sus características internas. Lawrence Frank creó la expresión 'método proyectivo' para destacar el parentesco existente entre tres pruebas psicológicas: el *Test de asociación de palabras* de Jung, el *Test de Rorschach* y el *Test de Apercepción Temática* de Murray. Las investigaciones de Frank constituyeron el primer intento de sistematización de estas pruebas; todas ellas basadas en la hipótesis de que en cualquier percepción de una situación externa intervienen aspectos internos, por lo que las estructuras o rasgos esenciales de la personalidad pueden aparecer en el comportamiento manifiesto.

Posteriormente, White, en 1944, propuso llamar a los *Métodos proyectivos*, término acuñado por Frank, *Test de imaginación*; Catell, en 1963, los nombró *Test dinámicos*; Bellak, en 1967, los denominó *Test de apercepción*; y Eysenck, en 1955, los designó como *Test no estructurados* (Vives, 1994). Las técnicas proyectivas recibieron su denominación muy recientemente, en el año 1948. Pero, como se ha revisado hasta ahora, el método viene enriqueciendo su instrumental desde mucho antes de esa fecha y continúa acrecentándose después de ella en forma ininterrumpida (Bell, 1980).

Entre 1926 y 1950 hubo una proliferación de los *Test proyectivos gráficos*, de éstos, los más utilizados son el *Test de la Figura Humana*, elaborado en 1949 por K. Machover, ella elaboró su propio test basándose en el dibujo de la figura humana; otra versión de este test fue elaborada por Koppitz en 1976, la cual tuvo una perspectiva evolutiva y defensiva, Koppitz consideró a esta prueba de maduración y proyección e intentó analizar los signos evolutivos y emocionales. El *Test de la Casa, Árbol, Persona* (HTP) de Buck en 1948 y 1969, esta prueba ha recibido aportaciones de autores como Hammer en 1969 y Levy en 1969; y, el *Test de la Familia*, versiones de L. Corman en 1967 y J. M. Lluís en 1982, son otros ejemplos de test proyectivos gráficos.

Philipson, en 1965, construyó su *Test de las relaciones objetales* siguiendo el modelo del *TAT*. Su objetivo era investigar las relaciones interpersonales mediante la percepción y la proyección. Philipson, partiendo de las teorías psicoanalíticas de las "relaciones objetales" de S. Freud de 1923, de M. Klein de 1948, de Fairbairn de 1952 y de Guntrip de 1952, postuló que en cualquier secuencia de conducta en una situación estímulo dada (lámina del *TAT* o del *Rorschach*), el examinado hace una selección en el campo perceptual y estructura lo que él elige para adecuarlo a las relaciones objetales inconscientes que fantaseó en su vida temprana para satisfacer una necesidad primitiva; así, lo que él vea estará en función de las relaciones objetales que construyó en su vida para protegerse de sus deseos y/o fantasías inconscientes.

Actualmente, el uso de las técnicas proyectivas continúa vigente y son numerosas las sociedades y profesionistas (terapeutas e investigadores) dedicados al estudio de las técnicas proyectivas (Vives, 1994). Sin embargo, el territorio de las pruebas proyectivas a pesar de su valiosa utilidad, se mantuvo desértico en castellano hasta hace pocos años, debido a que no se contaba con todos los instrumentos, los accesorios y los fundamentos para su utilización (Bell, 1980).

Qué son las técnicas proyectivas.=

Las técnicas proyectivas son instrumentos utilizados en el diagnóstico y la evaluación dinámica de la personalidad; a través de estos métodos se intenta comprender, en lo posible, procesos cognitivo-perceptivos del paciente y la estructura de la personalidad que subyace (Santiago, Fernández y Guerra, 1999; Vives, 1994). Su principal objetivo es proporcionar una descripción clínicamente significativa de la personalidad del sujeto, ofreciendo al clínico la información que necesita para ayudar a un individuo a lograr un ajuste más sano (Martínez, 2000).

Anastasi y Urbina (1998) señalan que las técnicas proyectivas no se consideran instrumentos psicométricos o test, en el estricto sentido de la palabra, ya que la mayoría de las veces no cumplen con los estándares psicométricos, es decir, con normas de calificación estándar, confiabilidad y validez. Por lo tanto, las consideran herramientas clínicas que, en las manos de un psicólogo clínico con amplia experiencia, pueden servir como ayuda complementaria en la entrevista cualitativa. De esta manera ellos definen a la técnica proyectiva como el instrumento cuya hipótesis se fundamenta en que las respuestas de un individuo a estímulos, generalmente no estructurados, que se le presentan reflejarán atributos importantes y relativamente duraderos de su personalidad. Anastasi hace una diferenciación entre los términos test o prueba y técnica, antes mencionados, sin embargo, se utilizarán ambos términos a lo largo del capítulo de manera indiscriminada.

La utilización de los test proyectivos en el área infantil ha tenido mucho éxito; no obstante, el proceso proyectivo o de externalización en la infancia no se conoce tan acabadamente. Porque, para empezar, no se trata de un yo y una estructura del carácter relativamente estables; sin embargo, existe una proliferación de los métodos proyectivos y es cada vez mayor el número de técnicas, creadas a menudo con propósitos especiales o para la determinación de una variable en particular de la personalidad, que ingresan a la labor clínica, la investigación y la literatura. Debido a que uno de los supuestos subyacentes a las técnicas proyectivas es que todas las manifestaciones de conducta, incluyendo las más o menos significativas, expresan la personalidad de un individuo, las posibilidades y las potencialidades de métodos nuevos son teóricamente ilimitadas (Rabin, 1966).

Fundamentos teóricos de las técnicas proyectivas.

Las distintas teorías de la personalidad suelen llevar a técnicas de diagnóstico diferentes y a distintas clases de observación sobre las personas. Cada escuela de Psicología se ha esforzado por crear instrumentos de medida que se adecuen a los postulados que propugnan, así, el avance del psicoanálisis y su adopción como marco de referencia dio como resultado la creación de unas técnicas específicas, que son las técnicas proyectivas, a las cuales se les ha encuadrado casi exclusivamente dentro del campo de la Psicología Dinámica y Psicoanalítica. Sin embargo, no podemos olvidar que, junto con el desarrollo y la elaboración de las proposiciones psicoanalíticas, tuvieron una gran significación en el desarrollo de las técnicas proyectivas los postulados de la Psicología de la Gestalt y sus conceptos de figura, fondo, campo, etc. (Santiago et al., 1999).

La comprensión de las técnicas proyectivas se liga a un sólido conocimiento de las construcciones teóricas básicas, provenientes principalmente del modelo psicodinámico, además de la Gestalt y la psicología Cognitiva. En este apartado se hace una breve revisión de los conceptos básicos en los que se fundamentan las técnicas proyectivas.

 Se relacionan con la Teoría Psicoanalítica porque:

a) Efectúan un estudio funcional de la personalidad, coincidiendo con la noción de estructura psíquica y desarrollo interno del individuo (Bell, 1980; Bellak y Abt, 1967.).

La hipótesis estructural nos dice que hay estructuras psicológicas y que estas son configuraciones de cambios lentos, en las que tienen lugar los procesos mentales dentro de ellas, y también entre y por medio de ellas; y además están ordenadas por jerarquías. El modelo estructural de Freud demuestra un sistema explicativo en el cual todas las estructuras cumplen un papel dentro de una organización unificada, que para mantenerse estable requiere de una distribución proporcional de las energías y una búsqueda orientada a la satisfacción de necesidades en permanente equilibrio entre el individuo y su medio. Esta hipótesis incluye tres estructuras, que son:

- El *ello* el cual es la representación psíquica de las pulsiones. El ello es el representante psicológico de la constitución biológica y tiene como función primordial la descarga o reducción de la energía; cumple con el *principio del placer*, aliviando la tensión evitando el displacer y proporcionando placer, constituyendo así un principio económico. Las características del ello son ser exigente, impulsivo, irracional, asocial, egoísta y amante del placer. El ello no cambia con el paso del tiempo porque no está en contacto con el mundo exterior.

- El *yo* es una compleja organización de procesos psicológicos que actúa como intermediario entre el Ello y el mundo externo. De esta manera, el yo es resultado de la interacción de la persona con su realidad objetiva. A partir de esta relación ocurre el desarrollo de los procesos mentales superiores, esto es, se establece el proceso secundario que es la habilidad o capacidad de postergar la descarga de la energía. A partir de los factores experiencia y maduración se realiza el desarrollo del yo como estructura psíquica que se rige por el *principio de realidad*, es decir, se impone como principio regulador y así la búsqueda de la satisfacción ya no se efectúa por lo caminos más cortos, sino mediante rodeos y aplazando su resultado en función de las condiciones impuestas por el mundo exterior. Considerándolo desde el punto de vista económico, el principio de realidad corresponde a una transformación de la energía libre en energía ligada. El yo tiene como funciones la prueba de realidad, juicio, sentido de realidad del mundo y del self, regulación y control de pulsiones y de afectos, relaciones de objeto, procesos de pensamiento, regresión adaptativa al servicio del yo, funcionamiento defensivo, barrera de estímulos, funcionamiento autónomo, funcionamiento sintético-integrativo y dominio-competencia.

· El *superyó*, el cual es el heredero del Complejo de Edipo, representa el código moral de la persona y se guía por el *principio del deber*, es decir, las normas éticas y morales, los preceptos familiares y culturales del sujeto. Sus funciones son la aprobación o desaprobación de los actos y deseos sobre la base de la rectitud, la autoobservación crítica, la exigencia de reparación o de arrepentimiento por el mal hecho, el amor propio como recompensa por los pensamientos o actos virtuosos o deseables, la conciencia moral, los valores, la censura onírica, la represión, el enaltecimiento de los ideales, la culpa, la necesidad de castigo, el dolor moral, la pena, la búsqueda de la perfección, la satisfacción, el remordimiento, el sentirse orgulloso de sí mismo, el autocontrol, la inhibición de las pulsiones del ello y persuadir al yo (González y Rodríguez, 2002).

b) Insisten en considerar la totalidad del organismo y al individuo como un sistema único de autorregulación, regido por leyes económicas (Bell, 1980; Bellak y Abt, 1967).

Las leyes económicas se refieren a la hipótesis metapsicológica que nos dice que una explicación psicoanalítica de cualquier fenómeno psicológico requiere incluir proposiciones concernientes a la energía psicológica empleada en el fenómeno. Tiene los siguientes supuestos: existen energías psicológicas, estas energías siguen una ley de conservación, estas energías están sujetas a una ley de entropía y a transformaciones que aumentan o disminuyen su tendencia entrópica (González y Rodríguez, 2002).

c) Relacionan los mecanismos psicológicos del sujeto y de la cultura.

d) Utilizan el método hipotético–deductivo.

e) Admiten el determinismo psíquico por el que todos los fenómenos psíquicos tienen una causa, un significado y una acción económica (Bell, 1980; Bellak y Abt, 1967).

El determinismo psíquico es una de las tres hipótesis fundamentales de la teoría psicoanalítica que señala que en la mente, como en el mundo físico, nada ocurre por casualidad. En la vida psíquica no existe discontinuidad alguna, por lo que los acontecimientos psíquicos se ubican dentro de una relación coherente y plena de significado con el resto de la vida psíquica del hombre. Así, cada fenómeno está determinado por aquellos que le precedieron. El determinismo psíquico propone que ciertas insuficiencias del funcionamiento mental de algunos actos, aparentemente no intencionados, están determinados ya sea por motivos conocidos por la conciencia o por los que se originaron por procesos mentales del inconsciente (González y Rodríguez, 2002).

f) El Psicoanálisis aporta el análisis de contenido y añade el simbolismo de las respuestas, la interpretación de la resistencia, de la transferencia y el análisis de los mecanismos de defensa (Bell, 1980; Bellak y Abt, 1967).


El análisis de contenido se refiere a la interpretación del contenido manifiesto y del contenido latente. El contenido manifiesto es todo lo que se expresa (desde la fantasía hasta la obra literaria) que se intenta interpretar por el método analítico. El contenido latente es el conjunto de significaciones a las que conduce el análisis de una producción del inconsciente.

El simbolismo es definido como un modo de representación indirecta y figurada de una idea, de un conflicto o deseo inconsciente, caracterizado principalmente por la constancia de la relación entre el símbolo y lo simbolizado inconsciente. El símbolo surge como una necesidad del ser humano de tener una representación mental que haga referencia a los objetos del entorno; se manifiesta en diversas actividades del ser humano como en el folclore, el lenguaje, la religión y los sueños.

La interpretación de la resistencia se refiere a la traducción o deducción hecha por medio de la investigación analítica del sentido que tienen aquellos actos o palabras del analizado con las que se opone al acceso de éste a su inconsciente, es decir, oposición a descubrir sus deseos inconscientes. La interpretación saca a la luz las modalidades del conflicto defensivo y apunta, en último término, al deseo, que se formula en toda producción del inconsciente.


La transferencia es considerada como un tipo especial de interacción con el psicoterapeuta; es un modo característico de relación de objeto y se diferencia de otras relaciones porque los sentimientos que se tienen hacia el analista no le corresponden y casi siempre se refieren a una figura del pasado. La transferencia viene a ser una repetición, una reedición de una relación interpersonal antigua. Es un fenómeno inconsciente que implica un error cronológico y un desplazamiento.

Los mecanismos de defensa se forman dentro del yo con el objeto de reducir la angustia, controlarla y lograr el equilibrio perdido, ya sea por la irrupción de una pulsión o de un estímulo externo. También tratan de resolver las dificultades que existen cuando hay desavenencias entre las pulsiones en conflicto y, sobre todo, buscan aliviar tensiones internas. Estas defensas son estructuradas dentro del yo y son inconscientes por definición, ya que el sujeto no las percibe pero sí las usa. La única defensa consciente es la supresión. Todas las personas utilizan los mecanismos de defensa en diferentes proporciones, tanto de cantidad como de calidad. El grado de normalidad o patología está dado por las proporciones de cantidad o calidad con que se usan. Los mecanismos de defensa son: represión, identificación, proyección, desplazamiento, negación, vuelta contra sí mismo, introyección, fijación, aislamiento, regresión, racionalización, intelectualización, formación reactiva, sublimación, supresión, conversión y sobrecompensación (Cicero y Sotero, 2000; González y Rodríguez, 2002).

 La Psicología proyectiva se relaciona con la Gestalt porque:

a) Aplica, al igual que el psicoanálisis, el análisis formal de los resultados, expresando en términos matemáticos los diferentes factores de clasificación y sus relaciones cuantitativas (Bell, 1980; Bellak y Abt, 1967.).

La relación entre figura-fondo fue una de las aportaciones más importantes de la Gestalt, conceptos que se consideran influyeron en el desarrollo de las técnicas proyectivas. El concepto de figura alude a la forma distintiva con bordes claramente definidos y el fondo es lo que sobra, lo que está por detrás. Las leyes de la agrupación propuestos por la Gestalt nos dicen que las personas agrupan partes de un diseño de acuerdo con ciertas reglas y tienden a organizar las formas para producir una interpretación simple; esta organización no es aleatoria pues el mundo que nos rodea también cuenta con ciertos patrones que son interpretados. El enfoque de la Gestalt afirma que percibimos objetos bien organizados como estructuras completas, más que como partes aisladas. Así, la forma que vemos es más que una acumulación de sus elementos individuales (Matlin y Foley, 1996).

 Los test proyectivos tienen en común con la Psicología Cognitiva:

a) El estudio perceptivo–cognitivo de la respuesta, que le permitirá conocer los rasgos del sujeto (Bell, 1980; Bellak y Abt, 1967).

Por tanto, las técnicas proyectivas se basan en la concepción del individuo como un todo, dotado de una estructura interna dinámica y personal, regida por leyes económicas y específicas. Su objetivo es conocer la personalidad individual reflejada en la conducta y expresada a través de sus diferentes ítems y respuestas (Vives, 1994).

Conceptos básicos relacionados con las técnicas proyectivas.

Personalidad.

Una de las construcciones más importantes en la comprensión de las técnicas proyectivas es el concepto de personalidad. Bell (1980) menciona cuatro fundamentos teóricos principales para definir este concepto:

- La personalidad no es un fenómeno estático sino un proceso dinámico. De esta forma, la cambiante y sucesiva personalidad debe ser estimada con instrumentos que sean capaces no sólo de evaluar el estado de la personalidad en un momento, sino también reflejar las modificaciones producidas en ella en el transcurso del tiempo. Se cree que tal estimación es posible, en virtud de que, si bien la personalidad no es estática, se halla estructurada.
- La naturaleza estructural de la personalidad, que se desarrolla a partir de las diferentes influencias fisiológicas, psicológicas, de desarrollo y culturales.
- La estructura de la personalidad, tanto como la influencia del campo en el cual está operando la personalidad, se revela en la conducta del individuo, puesto que la conducta es funcional. La coherencia lógica de la conducta no es la misma que la coherencia psicológica, y mientras la anterior puede estar presente, la última siempre está presente. Puesto que la conducta tiene esta relación definida con la estructura de la personalidad, todo acto revela esa estructura, traduciendo ciertos actos su origen más que otros. Las técnicas proyectivas son intentos destinados a ordenar en una interpretación lo más rápidamente posible la conducta del individuo.
- La personalidad no es un fenómeno superficial sino profundo, y en él las manifestaciones superficiales forman un estrato. Algunos rasgos de personalidad son observables, y otros están ocultos no sólo al mundo

exterior sino también al individuo mismo, como las fases inconscientes. Éstas se hallan relacionadas con las capas superficiales de la personalidad de una manera ordenada que, en tanto libremente supuesta, aunque sólo esquemáticamente insinuada en la realidad, hace posible realizar inferencias acerca de la estructura y contenidos latentes a partir de las observaciones externas. Parte de las funciones de las técnicas proyectivas es explorar de estas áreas inconscientes.

Inconsciente.

Las áreas o procesos mentales inconscientes tienen la capacidad de afectar la conducta y producir en el individuo pensamientos, acciones o sueños. Los fenómenos mentales no conscientes son de dos tipos: los preconcientes, que incluyen aquellos procesos que pueden volverse conscientes con un mínimo de esfuerzo para que se les recuerden, estos entran y salen de la conciencia; y los inconscientes, que no tienen acceso a la conciencia y sólo pueden salir a la luz mediante análisis profundos. Las representaciones del inconsciente y preconsciente son los recuerdos que entre más poderosos son más reprimidos están y no son gobernables por la voluntad, por lo que la realidad exterior no puede influir en ellos. Estos recuerdos que gobiernan el inconsciente vienen desde la infancia.

En el inconsciente se encuentran las pulsiones en su estado natural, sin embargo, hay otros elementos que se le han ido agregando tales como los deseos, las representaciones de las primeras relaciones, la historia personal con sus eventos placenteros y displacenteros, las fantasías, los afectos y los eventos que por su intensidad afectiva no se pudieron descargar de toda su energía a ellos asociada y, en general, todo aquello que se llama mundo interno del individuo. Todos estos elementos operan en la producción de la conducta y son multideterminantes y generadores de ésta. Pocas veces el individuo es capaz de percatarse de todos ellos y de su interacción en la formación del comportamiento.

El sistema inconsciente tiene como características la ausencia de la cronología, es decir, el tiempo no lo tiene presente; no existe un concepto de espacio real; ausencia del concepto de contradicción; se expresa a través del lenguaje simbólico; igualdad de valores para la realidad interna y la externa o la supremacía de la realidad interna; predominio del principio del placer; no existen las conjunciones; no existen los conceptos de sí y no; el inconsciente funciona mediante cinco mecanismos principales que son el desplazamiento, la condensación, la proyección, la identificación y la simbolización. El inconsciente se puede demostrar a través de los fenómenos de privación sensorial, hipnosis y lavado cerebral; sueños; parapraxias; actuar cotidiano; pruebas proyectivas y psicoanálisis (González y Rodríguez, 2002).

Proyección.

El nombre de técnicas proyectivas deriva del término "proyección", concepto básico en el que se fundamentan, el cual tiene una variedad de significados, algunos de los cuales parecen aplicables como una descripción parcial de los procesos implicados en estas técnicas, siendo otros inapropiados. La proyección en Psicología tiene diferentes significados y da nombre a los siguientes procesos:

- Es un proceso de interpretación del mundo externo, utilizado por todos, en función de las características personales, ideas, deseos, etc. La hipótesis proyectiva nos dice que el sujeto percibe en función de su estructura de personalidad y de las características de su mundo interno –fantasías, mecanismos de defensa, relaciones de objeto, posición. La proyección es, en este sentido, la consecuencia del desconocimiento de sí mismo y no sólo la expulsión de sentimientos, deseos y emociones que el sujeto no siente como propios y adjudica a la realidad exterior. El supuesto básico de S. Freud es que los recuerdos de los preceptos influyen sobre la percepción de estímulos contemporáneos. Así, toda percepción actual sufre la influencia de la percepción pasada (Bellak y Abt, 1967; Vives, 1994).
- Se designa con el nombre de proyección al fenómeno de la transferencia por el que el paciente proyecta sobre el analista la imagen de su padre u otros adultos (transferencia psicoanalítica).
- Es el proceso que en psicoanálisis se denomina identificación: el sujeto se asimila a otras personas o seres, sean animados o inanimados (Vives, 1994).
- Otro significado es el de la proyección como mecanismo de defensa, que consiste en atribuir al mundo externo deseos, sentimientos o recuerdos que son inaceptables para el sujeto. Mediante el mecanismo de proyección se pone en una persona o en un objeto del exterior un deseo, un impulso, un sentimiento o las características que una persona tiene; por lo general, lo que el sujeto pone en el exterior son las cosas que el superyó considera inaceptables, sean de naturaleza sexual o agresiva, y que el yo no logra reprimir. En la proyección se afecta principalmente la función del juicio de realidad efectuándose una regresión a la etapa

de desarrollo en que no hay una clara diferenciación entre realidad interna y realidad externa. En el mecanismo de proyección no se evidencian los impulsos de la persona, sino un temor alterado a ser dañado por otros; sirve para evitar que la culpabilidad despierte sentimientos de angustia y que, al mismo tiempo, le permita tomar al individuo el rol de inocente y de víctima. Mientras más se distorsione la realidad, más patológica es la proyección. La forma para diferenciar las proyecciones normales de las anormales está en relación a la capacidad de cada sujeto para distinguir entre lo que es real y lo que es proyectado (González, 1992; Vives, 1994).

El uso más amplio del término proyección se ha dado en el campo de la Psicología Clínica, en relación con las llamadas técnicas proyectivas. Estas técnicas no se limitan a provocar la proyección en el sentido ortodoxo, ya que favorecen igualmente la expresión de mecanismos mentales de todo tipo, poniendo de manifiesto hechos importantes acerca del yo y de la dinámica de la personalidad global. Al presentar una lámina, ésta pasa a ser una síntesis de lo que el sujeto es en su propia realidad, obteniéndose así la estructura profunda de la personalidad. Se trata de la hipótesis proyectiva formulada por Rapaport, la cual afirma que toda actividad de un individuo dado lleva en sí el sello de su individualidad; así, si se interpreta adecuadamente cualquier conducta, deberá servir como índice de la individualidad y de sus características de adaptación o inadaptación; hay proyección cuando la estructura psicológica del sujeto se torna palpable en sus acciones, reacciones y/o elecciones. De forma más general, en cualquier tarea humana van incluidos elementos proyectivos (Santiago et al., 1999). Las técnicas proyectivas favorecen la proyección de aspectos tanto inconscientes como conscientes (Bell, 1980).

Percepción.

Para hablar de este concepto es imprescindible definir primero lo que es una sensación. La sensación se refiere a experiencias inmediatas básicas, generadas por estímulos aislados simples. Ahora bien, la percepción incluye la interpretación de esas sensaciones, dándoles significado y organización. En la práctica la división clara entre estos dos términos no existe (Matlin y Foley, 1996). La proyección está implicada en los tests proyectivos pero no es el único proceso, sino que se da conjuntamente con la percepción, la cual es directamente dependiente de nuestros receptores sensoriales y es igual para todo el mundo. No hay percepción neutra, toda percepción reposa sobre un trabajo de interpretación que está en función de la problemática interna del sujeto. La característica de los test proyectivos estriba en proponer un estímulo perceptivo, suficientemente ambiguo, a fin de que la percepción del sujeto "proyecte" al máximo su propia problemática (Ajuriaguerra, 1996; Bellak y Abt, 1967).

Apercepción.

Otro concepto que se relaciona en el tema de técnicas proyectivas es el de *apercepción*. Del latín *ad* y *percipere*, percibir; en Psicología, el proceso por el cual una nueva experiencia es asimilada y transformada por el residuo de la experiencia pasada de cualquier individuo para constituir una nueva totalidad. El residuo de la experiencia pasada recibe el nombre de masa aperceptiva. La apercepción es una interpretación (dinámicamente) significativa que un organismo hace de una percepción. Esta definición y el uso del término apercepción ha permitido sugerir, a los meros fines de una hipótesis de trabajo, que puede haber un proceso hipotético de percepción no interpretada y que toda interpretación subjetiva constituye una distorsión aperceptiva dinámicamente significativa; también establece una condición de percepción "objetiva" cognoscitiva casi pura, en la que una mayoría de examinados concuerda sobre la calidad exacta de un estímulo. Por lo tanto, se debe establecer que la percepción puramente cognoscitiva sigue siendo una hipótesis y que toda persona distorsiona aperceptivamente, siendo sólo de grado la diferencia entre una distorsión y otra.

Ahora bien, la percepción pura es el proceso hipotético en relación con el cual medimos la distorsión aperceptiva de tipo subjetivo, o bien, es el acuerdo subjetivo y operativamente definido sobre el significado de un estímulo con el que se comparan las otras interpretaciones. Nos proporciona el extremo de un continuo en el cual todas las respuestas varían. Existen estímulos que por su propia naturaleza se prestan a la proyección de determinadas emociones, necesidades o tensiones; en términos psicológicos ello significa que la respuesta es, en parte, función del estímulo. En términos de la Psicología Aperceptiva significa que una mayoría de examinados concuerdan en alguna apercepción básica de un estímulo, y que ese acuerdo representa nuestra definición operativa de la naturaleza "objetiva" del estímulo. La conducta congruente con estos aspectos de la realidad "objetiva" del estímulo ha sido denominada conducta adaptativa por Gordon Allport (Bellak y Abt, 1967). Un ejemplo es la prueba TAT, en donde se da el caso de que determinadas láminas de la prueba evocan el relato de historias "clichés", es decir, un determinado tipo de historia, con ciertos elementos, que la mayoría

de las personas tienden a relatar, generalmente envueltas de convencionalismos o aspectos socialmente esperados.

Características de las técnicas proyectivas.

En las técnicas proyectivas los métodos que se utilizan son muy variados y una generalización de ellos resultaría difícil llevarla a cabo. Existen algunas características comunes, pero generalmente el examinador hace alguna indicación que se da como un aspecto de la estructura de la situación estimulante para el individuo, o bien deja al sujeto conjeturar la intención del examinador (Bell, 1980).

Por lo anterior, aún más que en otros tipos de test, el contexto en el que se da la entrevista, la personalidad del psicólogo y la naturaleza de la relación que se establece con el paciente tienen un papel primordial. La situación del test proyectivo supone parcialmente una paradoja: el examinador debe ser lo más neutro posible a fin de no influir en la naturaleza de las percepciones y de la proyección del paciente, pero a la vez, el examinador debe favorecer la expresión de las experiencias más íntimas del mismo. En el niño, la situación de investigación mediante el test está muy lejos de ser neutra, puede vivirse como un control, una especie de examen, una intrusión intolerable, un intercambio lúdico o una posibilidad de expresión. Podemos observar diversas actitudes de un niño a otro o incluso en un mismo niño en distintos momentos. El papel del psicólogo estriba precisamente en ofrecer un marco en el cual el niño desarrolle el mínimo estado de inquietud, de reserva, de esfuerzo y de expresión de sus defensas. Sólo una larga práctica con estos test y con niños de edades diferentes y de patología distinta permitirá al psicólogo encontrar, gracias a su experiencia y empatía, la actitud adecuada entre la solicitud excesiva y la fría neutralidad (Ajuriaguerra, 1996).

En todos estos tests se presenta al examinado un número de estímulos, por lo general poco estructurados y ambiguos, y se le invita a responder a ellos. Se supone que en esa forma el examinado proyecta sus propias necesidades y tensiones, y éstas aparecerán como resultado a los estímulos ambiguos y poco estructurados como manchas, dibujos o palabras, dando lugar a una gran cantidad de respuestas, hecho que dificulta su estandarización. Las técnicas proyectivas elicitan la expresión simbólica de motivos de temor y de ansiedad, de objetivos y deseos, de fantasías y demás características del mundo íntimo del sujeto, que no consentirían en revelar de cualquier otra manera que no fuese por símbolos.

En las técnicas proyectivas existe una situación de libertad de respuesta y del margen de tiempo del que se dispone ante la exposición de un material, sea estímulo, consigna o actividad que se proponga al sujeto. No se dan respuestas correctas o incorrectas preparadas de antemano. El sujeto responde a las manchas de tinta, a las láminas o a la consigna propuesta, siguiendo sus propios mecanismos perceptivo-proyectivos. Al ser las técnicas proyectivas menos estructuradas, más abiertas y creativas, el individuo está en mayor libertad de expresar sus sentimientos internos y revelar su tipo básico de personalidad (Anderson y Anderson, 1976; Bellak, 1996; Bellak y Abt, 1967).

Las técnicas proyectivas son un amplio número de métodos para la estimación de la personalidad en una colección que no está precisamente delimitada. El grupo tiene, no obstante, cierta organización, en función de su composición y de lo que excluye respectivamente. Entre los "métodos" que emplean las técnicas proyectivas están:

- El uso de la presencia de un estímulo que no manifiesta –o sólo lo hace parcialmente- el verdadero propósito del examinador al requerir una respuesta, esto reduce el control consciente del sujeto sobre su conducta a ser o no ser analizada y origina respuestas que reflejan su propia individualidad. Se supone, en estas técnicas, que el sujeto organiza los sucesos en función de sus propias motivaciones, percepciones, actitudes, ideas, emociones y de todos los otros aspectos de su personalidad.
- Brindan una muestra de la conducta individual suficientemente expresiva y con bastante brevedad como para ser clínicamente utilizable y lo bastante estimulante como para provocar una serie de respuestas del sujeto. Las técnicas proyectivas acentúan primeramente la peculiaridad de las respuestas –aquellas cualidades que distinguen entre sí a los sujetos. Las respuestas a un test proyectivo son menos fáciles de abstraer cuantitativamente, en una simple fórmula, que las elecciones registradas en los inventarios de personalidad; esto significa, además, que las respuestas a los test proyectivos son más difíciles de tratar estadísticamente que los tipos de respuestas limitadas que suministran los test de papel y lápiz, haciendo así de la estimación y validez de la técnica un procedimiento difícil pero esencial.

- Una tercera característica común al método de las técnicas proyectivas es considerar la conducta registrada, tanto como la personalidad que la produce, como una totalidad organizada. Esta es una razón adicional por la cual el análisis cuantitativo no se logra fácilmente. Dentro del registro total de la conducta a un ítem específico le corresponderá una variedad de significados dependientes de la manera en que es integrado dentro o separado de la totalidad. Esto no significa necesariamente que un rango específico de la conducta en un test proyectivo no pueda mostrar un significado universal (Bell, 1980).

Clasificación de las técnicas proyectivas.

No existe una clasificación única de las técnicas proyectivas debido a que a través del tiempo diferentes autores realizaron su propia clasificación según las características de las diferentes pruebas que ellos consideraban relevantes. Cabe mencionar que dentro de una misma clasificación, determinada prueba puede pertenecer a una o más categorías distintas, ya que cuenta con distintas características propias que la hacen pertenecer a diferentes categorías.

La primera fue la de Frank, en 1939, quien agrupó las técnicas en:

- Constitutivas. El sujeto proyecta su estructura sobre un material, una forma amorfa, maleable o sobre un campo parcialmente estructurado; como el completamiento de dibujos o las láminas del *Rorschach*.
- Interpretativas: En ellas, el sujeto interpreta una situación estímulo; como los test temáticos (*TAT*, *PN*, *CAT*).
- Catárticas. El sujeto descarga en la situación estímulo sus afectos o sentimientos; como en los juguetes o en la arcilla.
- Constructivas. El sujeto construye situaciones “organizadoras de su vida”; como el *Test del Mosaico* y el de *Machover*.
- Refractarias. El sujeto expresa diferentes aspectos de su comportamiento mediante la grafología.

Eysenck, en 1953, las clasifica en:

- De completamiento.
- Interpretativas.
- De producción.
- De observación.

Anzieu, 1961, establece dos categorías de tests:

- Temáticos. Facilitan el conocimiento de los contenidos más significativos del probando; como el *TAT*, dibujos o narraciones libres, análisis de documentos y completamiento de narraciones.
- Estructurales. Traducen la forma particular de aprehender y/o estructurar el campo estimular; como el *Rorschach*.

Semeonoff, en 1976, diferencia a los test proyectivos según:

- El objeto de medida. Los distribuye en descriptivos, de diagnósticos y de terapia.
- El estímulo. Los clasifica en tests de estímulo visual, estos estímulos pueden ser más o menos estructurados como el *Rorschach*, *TAT*, y el *Test de Relaciones Objetales (TRO)*; de estímulo verbal, se derivan de la lista de palabras de Jung de su *Test de Asociación de palabras* –presentación oral– y el *Test de Completamiento de frases* –presentación escrita– de Sacks; de estímulos concretos, los estímulos son objetos reales o reproducciones a escala; y, de otros estímulos, como lo son táctiles, sonoros, películas, etc.
- La tarea propuesta. Los distribuye en test de asociación, se trata de pruebas que permiten asociar a un estímulo una respuesta, como el *Rorschach* o el *Test de Asociación de palabras*; de elaboración o contractivas, son instrumentos que permiten elaborar una historia o un cuento, como el *TAT*, *Pata Negra (PN)*, *CAT*, *TRO*; de completamiento de una frase o de un relato, ejemplos de esto es el *Test de Rosenzweig* y el *Test de Completamiento de frases*; de elección u ordenamiento, aquí el sujeto elige entre diferentes estímulos, generalmente visuales, ejemplos de este tipo de test son el *Szondi* y *PN*; y, de expresión, se trata de pruebas que permiten observar tanto la conducta expresiva del sujeto al que se valora como el resultado final, entre estas se encuentra el dibujo, el juego y el psicodrama.

Fernández–Ballesteros, 1983,1992, clasifica a las técnicas proyectivas en:

- Estructurales. En éstas el sujeto estructura lo que ve; como el *Rorschach*.
- Temáticas. El sujeto debe narrar una historia; como en el *TAT*, *PN*, o el *TRO*.
- Expresivas. Se pide al sujeto que realice un dibujo; como en el *HPT* o el *Dibujo de la Figura Humana*.
- Constructivas. En ellas el sujeto debe construir u organizar un material según las diferentes consignas; como en el juego o en el *Test del Pueblo* de Monod.
- Asociativas. El sujeto debe asociar a las palabras estímulo una frase o un cuento.

Aguirre, en 1989, propone una triple clasificación:

- Test de evocación mediante asociación perceptiva. En estos test la respuesta se evoca a partir de un estímulo visual o auditivo; ejemplos de ello son el *Test de Rorschach* y el *Test de Asociación de palabras*.
- Test de evocación y reproducción mediante expresión gráfica. El sujeto debe representar gráficamente las características de un objeto evocado por la consigna; incluye todos los tests proyectivos gráficos como el *Dibujo de la Figura Humana*, el *HPT*, *HPT-Animal* y el *Dibujo de la Familia*.
- Test de elaboración de una situación percibida. A partir de un estímulo o de una situación presente, el sujeto debe construir una historia, que implica para el protagonista un inicio, un desarrollo y un final; ejemplos de ello son el *TAT*, *CAT*, *PN*, y *TRO* (Vives, 1994).

Principales técnicas proyectivas.

Dibujo de la Figura Humana de Machover.

De la misma manera que el artista define y trasmite en su creación diferentes sensaciones, los niños y los adultos proyectan, tanto en el proceso de elaboración del dibujo como a través de sus contenidos, sentimientos, afectos dolorosos, tensiones internas y rastros de experiencias pasadas que son movilizados por la consigna de las distintas pruebas proyectivas. La primera en utilizar un material gráfico en el diagnóstico infantil fue F. Goodenough, en 1926, quien sostenía que el niño, al dibujar, realiza un trabajo intelectual, ya que no dibuja lo que percibe sino lo que sabe. Los conocimientos infantiles se reflejan de tal modo en el dibujo que su análisis consigue plasmar la capacidad y la edad mental del niño. Las técnicas gráficas han provocado mayores controversias que otras técnicas proyectivas. Aún así, son muy utilizadas (Vives, 1994).

Dentro de las técnicas de dibujo está la desarrollada por Karen Machover en 1949; es de las más conocidas y significativas. El *Dibujo de la Figura Humana* sirve como un vehículo adecuado para la auto-proyección de la personalidad (Bell, 1980). Existen dos corrientes o enfoques que fundamentan la interpretación de este test que han marcado la investigación de la producción gráfica y de la literatura infantil en este campo. La primera está representada por aquellos clínicos que conciben y analizan el *Dibujo de la Figura Humana* como una técnica proyectiva; la segunda corriente está compuesta por investigadores que lo consideran como un test evolutivo de la maduración mental.

La técnica consiste en entregar al sujeto una hoja blanca, un lápiz y una goma de borrar, y se le pide que “dibuje una persona”. Después de haber elaborado la primera figura se le pide que dibuje una persona del sexo opuesto a la primera que dibujó. La consigna de Machover subraya la conveniencia de completar el dibujo cuando el sujeto realiza solo una parte del cuerpo, así como tratar de averiguar la causa del fracaso gráfico. Cuando el sujeto da por finalizado el dibujo, se le pide que narre la historia y explique sus diferentes características –edad, sexo, estado, mejor parte de su cuerpo, principales deseos, etc-, dichas consideraciones, agregadas al análisis de los aspectos estructurales –tema, movimiento, sucesión, simetría, tamaño, perspectiva, indicadores de conflicto, sombreado, etc.- y de contenido –cabeza, cara y expresión facial, tronco, brazos y piernas, vestimenta, tratamiento diferente para ambas figuras- permiten al examinador verificar las hipótesis planteadas y realizar las consideraciones necesarias sobre su desarrollo o evolución posterior (Vives, 1994).

Según Bell (1980), la figura humana producida en el papel representa a la persona, y la hoja en blanco el ambiente, así, la representación de la *Figura Humana* es eficaz en la introducción al conocimiento del dibujante, de sus problemas y modalidades, impulsos, expectativas, conflictos y ansiedades. El *Dibujo de la Figura Humana* puede representar un autorretrato, un yo ideal, incluso una persona significativa y valorada por el sujeto. En la estructuración del dibujo de un niño influyen su edad y su nivel de maduración. El estilo del dibujo refleja sus actitudes y preocupaciones actuales (Vives, 1994).-

Hammer (1990) presenta cinco supuestos aplicables a este test: 1) los dibujos están determinados; 2) están determinados por factores psicodinámicos nucleares; 3) la nuclearidad surge como resultado del concepto de "imagen corporal", es decir, cada uno de nosotros posee en su aparato psíquico una imagen de sí mismo, una imagen del tipo de persona que cada uno es, la cual posee una estructura psíquica inconsciente. Dicha imagen se busca en convenciones, sensaciones y estructuras corporales y en la traslación simbólica de actitudes en características corporales; 4) aunque los dibujos estén determinados por una combinación de factores culturales de entrenamiento personal, biomecánicos, transitorios y caracteriológicos, éstos últimos pueden ser aislados, identificados y cuantificados; y, 5) existen operaciones intermediarias entre los detalles de un dibujo y las fuerzas que lo determinan.

Koppitz en 1968 y en 1984 utilizó el dibujo de la Figura Humana como prueba del desarrollo de la madurez mental; los indicadores evolutivos son un conjunto de signos relacionados con la edad y el nivel de maduración; la omisión de cualquier ítem evolutivo, esperado para la edad y nivel de maduración del sujeto, puede implicar inmadurez excesiva, retraso o regresión, debido a problemas emocionales (Anastasi y Urbina, 1998).

Dibujo de una persona bajo la lluvia.

Este test es una variación del *Test de la Figura Humana* de Machover. Según Hammer (1990), se difundió por vía oral y no se realizó ninguna publicación acerca de esta técnica; se atribuye su paternidad a Arnold Abrams o a Abraham Amchin. Constituye, al igual que el *Dibujo de una Familia*, un procedimiento simple. Consiste en dibujar una persona bajo la lluvia. El procedimiento intenta lograr un retrato de la imagen corporal bajo condiciones desagradables de tensión ambiental representadas por la lluvia. Ofrece información de gran utilidad, sobre todo cuando se le compara con el dibujo de una persona según la técnica de Machover. También suele ofrecer información útil cuando se comparan sus resultados con los de los dibujos de una persona bajo condiciones normales o comunes (Hammer, 1990).

Dibujo de la Casa, Árbol, Persona (HTP) de Buck.

La técnica consiste en entregar al sujeto el lápiz, la goma y la primera hoja de papel diciéndole: «Dibuje una casa, un árbol y una persona lo mejor que pueda, como prefiera» o, en primer lugar se le pide que dibuje la Casa, luego el Árbol y, al terminar éste, la Persona.

Esta prueba nos permite indagar, mediante la proyección y otros mecanismos de defensa, la imagen interna que el examinado tiene de sí mismo y de su entorno; a su vez, revela que elementos son considerados importantes para el sujeto y cuáles destaca o rechaza. La casa, el Árbol y la Persona poseen gran capacidad simbólica; sus ítems pueden considerarse familiares, sea cual fuere la edad del sujeto; estimulan áreas profundas de la personalidad y, asociadas al desarrollo, suelen estar cargados de experiencias emocionales e ideacionales. La Casa es concebida como el lugar de residencia y suele representar no sólo su propia casa sino diferentes aspectos de la relación del sujeto con otras personas, sean familiares o no. También es la imagen del self (yo + ello); simboliza el cuerpo del niño, el interior de la madre o el hogar familiar. Favorece las asociaciones de la vida familiar y las relaciones interpersonales con los padres, hermanos u otros parientes que viven en la misma casa. El Árbol evoca la imagen más inconsciente de sí mismo, traduce los sentimientos más profundos, es decir, capta los sentimientos más básicos y duraderos. Al despertar menor defensividad, permite que el sujeto pueda expresar con mayor libertad sus conflictos. La Persona es el gráfico que se asocia más directamente con el yo y su relación con el entorno. Refleja la autoimagen del examinado más cercana a la consciencia, los aspectos menos profundos de su personalidad y sus interacciones con el ambiente.

La interpretación de un gráfico puede llevarse a cabo mediante el análisis de los aspectos formales o estructurales y de contenido, de los mecanismos de defensa utilizados y de la comparación de dichos resultados con otras pruebas y/o valoraciones efectuadas al sujeto. La fase estructural o expresiva del dibujo comprende, según Hammer, el análisis de la secuencia de elaboración del dibujo, su tamaño, la presión y calidad de la línea, su emplazamiento en la hoja de papel, la exactitud, grado y áreas de completamiento del dibujo, la simetría, perspectiva, proporciones, sombreado, reforzamiento y borrado. La revisión de la secuencia permite detectar no sólo la inclinación seguida por el sujeto en la elaboración del dibujo, sino conocer el desenlace entre impulsos, defensas y su adaptación a la realidad gráfica, pudiendo comparar cada figura elaborada con los restantes dibujos obtenidos. La fase de contenido pone de manifiesto los aspectos más inconscientes de la personalidad del examinado. En resumen, el HTP brinda la posibilidad de observar la imagen interna que el examinado tiene de sí mismo y de su ambiente, que cosas considera importantes, cuales destaca y cuales desecha (Hammer, 1990; Vives, 1994).

HTP Cromático.

Esta variación del test surgió porque datos obtenidos sugieren que las fases gráficas acromática (lápiz) y cromática (crayón) del HTP captan diferentes niveles de la personalidad. El HTP cromático se abre paso a través de las defensas para poner al descubierto un nivel de la personalidad más profundo que el que deja ver el conjunto acromático de dibujos. De esta manera, se establece una jerarquía entre los conflictos y defensas del examinado, que determina un retrato más rico de la personalidad. Se diseñó la serie cromática para complementar la acromática y para aprovechar el hecho de que dos muestras de conducta son siempre mejor que una.

El HTP acromático constituye, hasta para la persona mejor ajustada, una experiencia emocional, pues surgen cuando menos, recuerdos agradables y desagradables. La serie cromática representa una muestra de conducta del examinado en un estado de frustración diferente al que padecía cuando se le administró la serie acromática. Es posible que la serie acromática haya sido una catarsis satisfactoria, y en este caso habrá disminuido la tensión al enfrentarse con la serie cromática. Los pacientes que se encuentran excitados emocionalmente al aplicar la serie cromática revelan las necesidades básicas y los mecanismos de defensa con mayor eficacia que con la acromática, al mismo tiempo que señala la disparidad entre la manera de funcionar del paciente y el patrón de conducta potencial de éste. Según Hammer (1990), las personas psicológicamente más sanas se sumergen más profundamente en la tarea cromática, utilizan con confianza los colores cálidos, ejercen una presión firme y segura y, de este modo, demuestran poseer una mayor seguridad en las áreas emocionales representadas por el color. Desde el punto de vista normativo, la gama de colores promedio está constituida por el empleo de tres a cinco colores para la casa, dos a tres para el árbol y tres a cinco para la persona. El uso inhibido del color por debajo de la gama promedio es un factor de diagnóstico.

Dibujo de la familia.

Consiste en entregar al examinado un lápiz y papel, y pedirle simplemente que dibuje a una familia. Esta técnica tuvo una expansión muy rápida, y ganó, por vía oral, una popularidad tan inmediata entre los psicólogos que su autor nunca fue claro. Fue adjudicada a distintas personas en diversas regiones geográficas. Quizás, al igual que con varias invenciones valiosas, surgió simultáneamente en muchos investigadores.

La mayor popularidad de esta técnica consiste en su utilización con niños, pues es de fundamental importancia conocer la relación de éstos con los padres y los hermanos. Algunos elementos interesantes para el psicólogo que emplee este test son: si el examinado se incluye o no en el dibujo; si dibuja a uno de los padres con expresión severa y prohibitiva, y al otro con aspecto bondadoso, o si coloca algún objeto entre el y el padre o entre él y la madre. El niño que se sienta el hijo favorito se dibujara a sí mismo en la constelación familiar de un modo totalmente diferente al niño que se siente rechazado, desatendido o que anhela cariño. También puede suceder que los niños omitan en sus dibujos a los hermanos o hermanas. La variable, quizá más importante, que puso de manifiesto el *Test del Dibujo de la Familia* es la del tamaño de las diferentes figuras. Por lo que este test revela, se le ha considerado como el equivalente proyectivo gráfico del TAT. Aporta casi siempre datos de enorme utilidad en relación con el escaso tiempo que lleva su administración (Hammer, 1990).

Test de Rorschach.

El *Psicodiagnóstico de Rorschach* es una técnica proyectiva que fundamentalmente evalúa la estructura de la personalidad como un todo, característica que comparte con los dibujos proyectivos; pruebas como las de apercepción temática y frases incompletas son básicamente pruebas de contenido. Hermann Rorschach nació en Zurich el 8 de noviembre de 1884 y falleció el 2 de abril de 1922. En 1911 inició sus investigaciones con las manchas de tinta, mismas que su compañero de escuela Konrad Gehring había comenzado al observar cómo jugaban sus alumnos el pasatiempo de moda: klecksographie, un juego de componer figuras plegando una hoja de papel sobre la cual se había derramado tinta. Pero no fue sino hasta 1917 que Rorschach volvió a interesarse en este asunto, a raíz de la lectura de la tesis de Symon Henss. El material del test de Rorschach fue reunido durante 1918, originalmente constaba de 15 láminas que se redujeron a 10, al parecer por motivos económicos; el contenido de la información se recopiló en 1919.

Si bien es cierto que la investigación acerca de la interpretación de manchas de tinta como pruebas psicológicas tiene antecedentes, también lo es el hecho de que la interpretación de tales manchas era considerada como una prueba de imaginación y no de personalidad, Hermann Rorschach es quien primero se percató de las posibilidades mucho más amplias de la interpretación de manchas de tinta y establece parámetros para evaluarlas, crea un sistema de calificación que proporciona objetividad a la prueba y

sistematiza sus hallazgos en personas con padecimientos mentales y sin ellos, para contar con datos estandarizados a fin de efectuar un psicodiagnóstico.

La prueba de Rorschach consta de una serie de 10 láminas (5 negras, 2 rojas y 3 policromas) que contienen manchas de tinta, se considera que es la más lograda de todas las técnicas proyectivas porque carece de estructura, hecho que facilita la proyección. Es una prueba de apercepción porque el examinado debe buscar alguna asociación ante las manchas para encontrar un parecido a algo; dichas asociaciones y su selección no son casuales, sino una apercepción, pues cada respuesta representa una cadena de asociaciones intelectuales y afectivas que se refieren a la organización interna que el examinado ha hecho de sus experiencias. Como la apercepción y la proyección ocurren simultáneamente, tiene lugar una apercepción proyectiva.

Resulta así, que el Rorschach informa acerca de la estructura de la personalidad como un todo y, por consiguiente, detecta aspectos constitucionales y el efecto que sobre ellos han tenido los factores ambientales y el resultante de este encuentro: la estructura caracterológica de un todo dinámico. A partir de los aspectos formales del *Rorschach* es posible evaluar: 1) que tan inteligente es una persona (no en términos de coeficiente de inteligencia, sino de rangos de mayor o menor inteligencia), del tipo de inteligencia (teórica, práctica, artística, social), con la posibilidad de establecer si una baja inteligencia obedece a carencia de la misma o una inhibición neurótica de la misma; 2) los aspectos emocionales de la personalidad aparecen en la prueba de manera amplia y profunda: el tipo de afectividad, los impulsos sexuales y agresivos, su intensidad y el tipo y grado de control que existe sobre ellos, las emociones (euforia, tristeza, ansiedad), etc.; 3) informa también del modo de relación: afectuoso, distante, conformista, frío, egocéntrico, autista; 4) lo más importante: la integración particular que cada persona hace de todos estos aspectos, porque ninguno está aislado, sino en constante interrelación dentro de un todo dinámico.

El aprendizaje del *Rorschach* requiere de un contexto teórico que comprenda la personalidad como un todo, puesto que influye en la interpretación e integración del informe de los datos obtenidos. Como toda prueba proyectiva, el *Rorschach* da información tanto acerca de los procesos conscientes como inconscientes, por lo cual han sido las teorías psicoanalíticas las que han resultado privilegiadas para la interpretación del *Rorschach*. La gran mayoría de los rorschachistas han elegido la teoría freudiana clásica a fin de buscar un marco teórico para interpretar el contenido simbólico de las respuestas y la psicodinámica de los cuadros psicopatológicos. Los representantes de la Psicología del yo encuentran en el Rorschach un excelente instrumento para explorar el pensamiento lógico, el sistema defensivo de los individuos, la función sintética del yo, las representaciones de objeto, la psicodinámica, y para considerar la psicopatología desde otra perspectiva que no sea la psiquiátrica.

Existen, sin embargo, diversos enfoques teóricos para abordar la información obtenida a través del Rorschach: cognoscitiva, conceptos psiconeurológicos, expresión lingüística, estructura del lenguaje, análisis de la conducta verbal, existencialismo fenomenológico estructural y psiquiatría. Su primera utilización fue dentro del psicodiagnóstico, de ahí que ésta haya sido su máxima aplicación. Ha resultado un instrumento muy valioso en la detección de patología incipiente, en la actualidad ya no se emplea para confirmar diagnósticos bien establecidos clínicamente, sino en los casos en los que el diagnóstico es inseguro. A medida que se fueron descubriendo las posibilidades de la prueba, su campo de aplicación abarca casi todas las áreas de la psicología, de hecho ha salido ya del terreno de la psiquiatría. También, muy al inicio de darse a conocer la prueba, fue utilizada en estudios de antropología social, sobre todo en el campo de las investigaciones acerca de cultura y personalidad. Las 10 láminas de las que se conforma el *Rorschach* se pueden nombrar como a continuación se menciona:

<i>Lámina</i>	<i>Áreas que explora</i>
I	Explora la autoridad, el poder y el sistema constituido.
II	Esta lámina pone al sujeto frente a la agresividad, ante la suya y ante la externa.
III	Favorece las respuestas de movimiento. Esta lámina junto con las número V, VIII y X revelan el índice de realidad.
IV	Explora lo relacionado con poder y fuerza, muestra como se comporta el sujeto ante alguien más fuerte.
V	Lámina de realidad.
VI	Tiene gran importancia en relación con lo sexual.
VII	Lámina femenina.
VIII	Lámina afectiva. Explora las dimensiones afectivas con el mundo exterior, la familia, los amigos, el medio ambiente, etc.
IX	Lámina del inconsciente. Es la segunda lámina materna.
X	Lámina que representa la vida familiar.

Como es una prueba individual, su principal campo de aplicación se encuentra en la psicología clínica, forma parte de la batería habitual de pruebas cuyo objeto es establecer cuál es la estructura caracterológica y la psicodinámica de la persona. En la psicología del trabajo, el Rorschach forma parte de la batería de pruebas en selección de personal y para establecer planes de carrera. Es un instrumento muy útil toda vez que se trate de determinar la estructura caracterológica.

La utilización del *Test Rorschach* es una operación difícil y exigente, que atraviesa varias fases de elaboración:

- Entrega de las láminas y acopio de las respuestas. La consigna implica la indicación al sujeto de decir qué ve en las figuras que se le van a presentar. No se describen las láminas, sólo se dice que son “unas figuras”, que no hay límite de tiempo, ni respuestas buenas o malas
- Las pruebas suplementarias. Sirven para ampliar las posibilidades de indagación del test, y comprenden una mayor comprensión de la vivencia del sujeto frente a las 10 láminas y del examen en su conjunto. Las pruebas suplementarias son: pinacoteca, láminas preferidas, la lámina más simpática y aquella más antipática, la seriación, color preferido, la encuesta y la prueba de límites.
- La valoración del *Test de Rorschach*. Comienza con la codificación de las respuestas, se efectúa traduciendo cada respuesta a una serie de códigos convencionales, que revelan todas las posibles valencias psicológicas que implícitamente contiene la respuesta. La segunda valoración del *Rorschach* es de tipo psicodiagnóstica, donde es necesario analizar el significado de cada dato, cada uno de ellos devela las propiedades de diferentes áreas psicológicas a través de una pesquisa que parte de los valores específicos que obtiene el dato, y se extiende a la confrontación de tales valores con otros de la misma categoría y, sucesivamente, con aquellos de todas las otras categorías del protocolo. De tal forma, con ambas valoraciones, se va tejiendo gradualmente la trama que conduce al diagnóstico final.

El Rorschach cuenta con criterios bien definidos tanto para su calificación como para su interpretación; estos criterios son complejos y se requiere de tiempo para aprenderlos. Es necesario aplicarlos cuidadosamente en cada caso particular porque la calificación no se basa en criterios predeterminados, sino en la apercepción de cada examinado, por ello es necesario investigar qué es lo que el examinado está tomando en cuenta para dar su respuesta. La interpretación de los datos obtenidos se hace tomando en cuenta la totalidad de la prueba y no los aspectos aislados de la misma.

El *Rorschach* es uno de los test más utilizados, sin otro límite de edad que las posibilidades de expresión verbal. Es una prueba que no requiere de ninguna habilidad adquirida para resolverla, esto es, alfabetización, buena coordinación visomotora o un determinado grado de escolarización. Asimismo, es aceptable a pacientes agitados (con trastornos maníacos o esquizofrénicos) y con problemas de coordinación (Parkinson, Parálisis Cerebral o problemas orgánicos en general). Las limitaciones para aplicarla se reducen a los invidentes; con los sordomudos es posible si se maneja el lenguaje no verbal y con los ciegos a los colores no es factible evaluar las respuestas cromáticas (Ajuriaguerra, 1996; Fernández, 2003; Portuondo, 1973; Rortutor, 2005).

Test de Apercepción temática de Murray (TAT).

Henry Murray fue un médico que se sintió atraído hacia las teorías psicoanalíticas de Freud y Jung. Fue cofundador de la Clínica Psicológica de Harvard; en ésta, Murray experimentó con varios métodos diferentes para estudiar la imaginación y la organización de la personalidad humana. Se dice que una de sus alumnas y colegas regresó una noche a su casa para encontrar que su hijo había creado historias acerca de las diferentes fotografías en una revista. Cuando le contó esto a Murray, él y Cristiana Morgan, una de sus asistentes, quién tenía considerable habilidad artística, comenzaron a coleccionar diferentes fotografías de pinturas en museos, anuncios en revistas, fotografías para películas y otras fuentes. Después, Morgan y Samuel Thal redibujaron estos elementos en orden para tener un estilo de presentación consistente.

Cuando Murray y su colaboradora publicaron el primer artículo sobre el *TAT*, afirmaron que esta prueba era una especie de alternativa breve y poco costosa para la terapia psicoanalítica. Expresaron que era un medio efectivo para revelar las preocupaciones predominantes en un sujeto y algunas de las tendencias inconscientes que le subyacen. Entre los muchos métodos diferentes que Murray había desarrollado en la Clínica de Harvard, el *TAT* produjo lo que estos investigadores consideraron como la mejor comprensión de las capas más profundas de la personalidad. Dado que una historia en el *TAT* es una narrativa personal similar a un sueño que un paciente podría informar a un psicoterapeuta, esta prueba se presenta de manera muy adecuada a métodos de análisis similares a los de la interpretación de los sueños de Freud (Fernández, 2000).

El material del test ha sido estandarizado y publicado. Está integrado por cuadros extraídos, en su mayor parte, de ilustraciones de revistas; pero el *TAT* incluye asimismo algunas pinturas y dibujos procedentes de otras fuentes artísticas. Las 30 láminas de las que consta este test se distribuyen de la siguiente manera: 11 universales, 9 para hombres (H), 9 para Mujeres (M), y una lámina en blanco (Murray, 1959).

<i>Lámina</i>	<i>Tema</i>	<i>Áreas que explora</i>
1	El chico y el violín	Deber: sometimiento-rebelión.
2	La estudiante en el campo	Conflictos de adaptación-conflictos intrafamiliares.
3H	Reclinado/a en el diván	Frustración, depresión y suicidio.
3M	La joven en la puerta	Desesperación-culpa.
4	Mujer que retiene al hombre	Abandono, celos, infidelidad, competencia.
5	Mujer de edad en la puerta	Imagen de la madre-esposa (protectora, castradora).
6H	El hijo que se va	Actitud frente a la figura materna.
6M	Mujer sorprendida	Expectativas, temores, presión, sospecha, extorsión.
7H	Padre e hijo	Actitud frente a la figura paterna (adulto, autoridad).
7M	Niña-muñeca	Imagen de la madre.
8H	La intervención quirúrgica	Dirección de la agresividad.
8M	Mujer pensativa	Problemas actuales, fantasías.
9H	Grupo de vagabundos	Trabajo y ocio.
9M	Dos mujeres en la playa	Competencia femenina.
10	El abrazo	Actitud frente a la separación.
11	Paisaje primitivo de piedras	Ansiedad frente al peligro.
12H	El hipnotizador	Relación transferencial en la situación de prueba.
12M	La celestina	Tentación instintiva y defensa.
13HM	Mujer en la cama	Actitud ante la relación heterosexual.
14	Hombre en ventana	Expectativas, evasión.
15	En el cementerio	Muerte, culpa y castigo.
16	Lamina en blanco	Relación transferencial en la situación de prueba.
17H	El acróbata	Nivel de aspiración, exhibicionismo, narcisismo.
17M	El puente	Frustración, depresión, autocastigo, suicidio.
18H	Atacado de atrás	Ansiedades, culpa, ideas paranoides.
18M	Mujer que estrangula	Agresividad-apoyo.
19	Cabaña bajo la nieve	Carencia-confort, vacío-plenitud, frustración-seguridad.
20	Solo bajo el farol	Preocupaciones, abandono, culpa castigo.

Murray enfatizó en el manual del *TAT* que su enfoque de necesidad-presión proporciona una manera de calificar el *TAT*, de modo que un psicólogo puede utilizar estas variables sin apearse a ninguna teoría particular de las pulsiones. Bellak y Murray colaboraron en el primer intento de Bellak por establecer un enfoque de calificación del *TAT* basado en la última psicología del yo de Freud (Bellak, 1996).

El *TAT* es un método que consiste en presentar estímulos a la imaginación, registrarla y analizarla. Está basado en la teoría de que en la composición de relatos, en torno a un “cuadro-estímulo”, el individuo hace operar material de sus propias experiencias, en parte por las percepciones inmediatas del estímulo y en parte por la asociación con las percepciones seleccionadas de la imaginación consciente y preconsciente. En el logro de estas imágenes se pone en juego, y se expresan impulsos concientes e inconscientes, las defensas y los conflictos del individuo, permitiendo al experimentador poner en manifiesto el contenido de tales características de la personalidad y hacer ciertas conjeturas acerca de su desarrollo y estructura.

Las instrucciones dadas al sujeto pueden variar en cuanto a su forma, según la situación y el sujeto, pero su contenido es siempre el mismo. Por ejemplo: “*Le voy a mostrar una serie de cuadros y deseo que usted componga una historia en torno a cada uno de ellos. Quiero que me diga cual es la situación que se muestra en el cuadro, cuáles los acontecimientos que condujeron a ella y cómo será su terminación. Debe describir también los sentimientos y pensamientos de los personajes, me gustaría que inventara un argumento, no una historia literaria muy cuidada. Deseo escribir lo que usted exprese, en lo posible, al pie de la letra, por consiguiente, le ruego no se apresure*”. Habitualmente no se da más de una hora para la realización del test, aún cuando el sujeto no haya terminado. Murray recomienda hacer dos sesiones para el acopio de datos.

Murray destacó la importancia que tiene el conocimiento de factores tales como la edad, el sexo, la vocación y el grupo familiar. Describió diez características de la imaginación, que son: 1) fantástica, se aparta de la

realidad; 2) dramática, tiene valor emocional e incluye un tema dramático; 3) antropocéntrica, su imagen central se desarrolla en base a las características y conducta de los seres humanos; 4) egocéntrica, por ejemplo, el principal actor (el héroe) es habitualmente el sujeto, sea directa o indirectamente, por el proceso de identificación; 5) los actores se conducen por “necesidades”; 6) la fantasía tiene un valor de satisfacer estas necesidades; 7) el relato está formado de imágenes pictóricas; 8) no cumple con las instrucciones -rara vez intenta resolver un problema práctico o teórico; 9) autonomía, una respuesta libre, caracterizada por la falta de esfuerzo; y 10) tiene la cualidad de verosimilitud subjetiva, es decir, un sentimiento de “realidad” para el individuo. Estas características le proporcionaron a Murray los principales criterios para su método de interpretación. Examinó los relatos en base a cinco de sus elementos:

- El héroe. Con el supuesto de que esta figura representa las actitudes, motivos y emociones del sujeto tanto como su manera habitual de actuar. Aunque no todos los relatos presentan un héroe, casi todos tienen un personaje que puede reconocerse como identificado con el sujeto. Otros relatos contienen más de un héroe, lo cual revela que el sujeto se ha identificado en los cuadros con más de un personaje.

- Las necesidades del héroe. De acuerdo con su concepto de personalidad, Murray distinguió las siguientes: necesidades (víscero-orgánicas) primarias; necesidades (psicogénicas) secundarias; acciones asociadas con objetos inanimados; acciones que expresan ambición, voluntad de poder, deseos de realización y fama; deseos y acciones que definen la posición personal en relación con los demás y evitan la humillación; necesidades que se relacionan con el poder humano ejercido, resistido o sometido a él; necesidades sadomasoquistas; necesidades de evitación de culpa (actitud de eludimiento de culpa); necesidades relativas al afecto entre la gente; necesidades juego (actitud lúdica); necesidad de preguntar y decir; y, necesidades asociadas con la energía.

- La presión, o sea, las fuerzas que pueden favorecer o perjudicar al individuo. Son catalogadas conforme aparecen en las fuerzas externas que se dirigen contra el “héroe”; se supone que estas fuerzas son proyecciones de la presión que afecta, ha afectado o puede afectar (apercepción presiva) al individuo. Murray consigna las siguientes presiones a: intolerancia de la familia; peligro o desgracia; falta o pérdida; retención, apropiación de objetos; rechazo, indiferencia y desdén; rivalidad, competencia; nacimiento del hermano; agresión; agresión, dominación, castigo (fusión de presiones); dominación, cohesión y prohibición; dominación-nutrición; nutrición, indulgencia; auxilio, exigencia de ternura; deferencia, alabanza, reconocimiento; afiliación, amistad; sexo; decepción o desengaño; presión intraorgánica: enfermedad, operación, inferioridad.

- El tema. Es definido como la estructura dinámica de un episodio simple, una interacción peculiar individuo-ambiente; una combinación particular de necesidades y presiones. Tales temas simples pueden influirse los unos a los otros en una sucesión orgánica para formar un tema complejo.

- El desenlace. Un final muy desfavorable tiene como rasgos frustración, fracaso y muerte; y un final muy agradable éxito y felicidad.

Este test revela el contenido de la vida imaginaria y, por tanto, los modos de gratificación, frustración y adaptación de la personalidad.

Jaques presentó un informe sobre un trabajo realizado en el Canadian Army Base Psychiatric Hospital, le adjudica al test estas cinco ventajas prácticas: 1) suscita mayor caudal de material biográfico; 2) pone al descubierto las necesidades inconscientes, sentimientos y conflictos, que no pueden obtenerse fácilmente en una entrevista; 3) da informes de las relaciones con los padres, hermanos y las relaciones sociales en general; 4) brinda un panorama de la psicodinámica del caso desde un plano relativamente profundo en un período de tiempo breve y económico, y 5) revela la dinámica de un caso y ayuda al sujeto a avanzar en su intromisión mediante el uso indirecto de los relatos en la psicoterapia.

Test de Apercepción infantil de Bellak (CAT).

El *Test de Apercepción Infantil* fue presentado en 1949 por el psiquiatra Leopold Bellak en colaboración con Sonya Sorel Bellak. Este test está destinado a la exploración de factores de la dinámica de la personalidad sobre relatos inventados por el examinado con base en una serie de láminas de escenas de animales. Sus láminas fueron confeccionadas mediante personajes animales con vistas a crear una situación de cuento infantil y de mantener la exploración en el ámbito del mundo mágico del niño. Fue el psicoanalista Ernst Kris quien le sugirió a Bellak esa idea, pues consideraba que los niños podrían identificarse más fácilmente con las figuras animales que con las humanas. Así, el CAT es un descendiente directo del TAT de Murray. No es concurrente con él ni su sustituto. Si bien el TAT no tiene rival en la exploración de la personalidad adulta, es necesario mencionar que no sirve para los niños pequeños; así como CAT carece de valor para los adultos. El CAT

permite recoger información sobre la estructura de la personalidad, el tipo dinámico, la convivencia familiar y la conducta del niño (de 3-10 años) frente a los principales problemas de crecimiento.

El CAT se diseñó para facilitar la comprensión de la relación del niño con figuras y pulsiones importantes. Los dibujos se diseñaron para evocar respuestas relacionadas a problemas de tipo oral, rivalidad entre hermanos, explorar la actitud hacia las figuras parentales, obtener información acerca de la relación del niño con los padres como pareja; con todo esto, se desea entender la estructura del niño, las defensas que emplea, así como los modos dinámicos de reacción ante sus problemas de crecimiento y el manejo que da a dichos problemas. Está constituido por una galería de 10 láminas numeradas en orden estándar, que dramatizan con animales las situaciones y problemas infantiles básicos y más comunes:

<i>Lámina</i>	<i>Áreas que explora</i>
1	Alimentación.
2	Actitud frente a los padres como pareja.
3	Actitud frente a los padres individualmente.
4	Rivalidad fraterna.
5	Miedo a la soledad por la noche.
6	Miedo a la soledad por la noche.
7	Agresión.
8	Convivencia familiar.
9	Miedo a la soledad por la noche.
10	Limpieza.

La aplicación requiere de entre 30 y 60 minutos. La consigna puede ser como sigue: “*Jugaremos a contar cuentos*”. Se presenta la lámina y se le dice “*Cuéntame un cuento con este dibujo. ¿Qué pasa aquí?, ¿Qué están haciendo los animales?*” En el momento propicio se le pregunta: “*¿Y qué pasó antes?, ¿Qué pasará después?*” Todo cuanto el niño dice y hace, así como las eventuales intervenciones del examinador se anotan en un protocolo de prueba, especialmente confeccionado para su registro y análisis.

El análisis se realiza atendiendo a los siguientes ítems: a) tema principal, b) rasgos del héroe, c) rasgos psicológicos de los personajes, d) identificación con los héroes, e) elementos adicionados a la lámina, f) elementos de la lámina omitidos, g) miedos, h) conflictos significativos, i) tipos de castigo, j) desenlace, k) madurez, etc. Hecha la catalogación de las respuestas, se pasa a la interpretación, siguiendo los principios del TAT: consideración de los datos significativos, conjuntos dinámicos, etc. La interpretación se fundamenta en el contenido (en el qué) del “comportamiento aperceptivo” del examinado. En suma, el CAT da a conocer los factores dinámicos de la conducta del niño frente a su ambiente (Bell, 1980).

Test Pata Negra de Corman (PN).

Es el test de personalidad *Las aventuras de Pata Negra (PN)*, fue elaborado y experimentado en el Centro médico-psicológico de Nantes de 1959 a 1961, cuyo objetivo de su creador, Louis Corman, era revelar los conflictos profundos del alma infantil. El *Test de PN* suministra a los psicólogos un medio de exploración de la personalidad profunda, capaz de desvelar los aspectos más desconocidos de ella. En un principio se creyó que su campo de aplicación se limitaría a los niños, pero la experiencia demostró que el test constituía un excelente medio de investigación de la personalidad del adulto.

El test utiliza las aventuras de un cerdito llamado Pata Negra, siendo este animal la figura de identificación. Fue por lo general bien aceptado, sin embargo, entre los Israelitas y los musulmanes este animal tenía un significado peyorativo, por lo que, había dificultades en la administración del test; por lo anterior se estableció una forma paralela donde el cerdito es reemplazado por un cordero (*Test PN-corderos*).

Se destaca desde el comienzo al héroe de la historia, a fin de que el niño se identifique con él inmediatamente. Se le dice: “*Voy a enseñarte unos dibujos que representan las aventuras del cerdito Pata Negra ¿Ves? Pata Negra está aquí. Es el cerdito que se ve aquí debajo del título. Mira lo que está escrito.*” Seguidamente se le pregunta: “*¿Por qué le llaman Pata Negra?*” Esta pregunta provoca una respuesta activa del niño y le hace considerar al cerdito con atención. El test consta de 16 láminas elegidas de entre 30 de la experimentación inicial, y una de complemento; las cuales fueron elaboradas por Paul Dauce. Están bien estructuradas y, según Corman, no dan lugar a la invención pura. La proyección se da porque hay transposición simbólica de todas las acciones de los personajes animales. Sin embargo, en un cierto número de láminas se ha dibujado a Pata

Negra con una expresión neutra, y el sujeto es libre de interpretar los sentimientos del héroe en el sentido que quiera.

No.	Tema	Áreas que explora
1	Comedero	Sadismo uretral
2	Besos	Edípico
3	Pelea	Sádico-oral de rivalidad fraterna
4	Carro	Sádico, que a menudo se transforma en castigo contra uno mismo
5	Cabra	Madre adoptiva o de sustitución
6	Partida	De partida
7	Duda	De ambivalencia, rivalidad fraterna o de exclusión
8	Oca	Sádico, con transformación punitiva contra sí mismo, o de castración
9	Porquerías	Sádico anal
10	Noche	Edípico, con voyerismo de la habitación de los padres
11	Camada	Nacimiento y de rivalidad fraterna
12	Sueño M	Ideal del yo o de amor objetal (según el sexo del examinado)
13	Sueño P	Ideal del yo o de amor objetal (según el sexo del examinado)
14	Mamada 1	Oral
15	Mamada 2	Oral con rivalidad fraterna
16	Hoyo	De soledad, de exclusión, de castigo
17	Hada	Esta lámina, se presenta al final del test, al mismo tiempo que se pide al sujeto adivinar los cuatro deseos que Pata Negra solicita al hada.

El *Test de PN* utiliza un método original que su autor denominó de “preferencias-identificaciones” y procede en forma directa de las consideraciones sobre la estructura dinámica de la personalidad y del supuesto de Bellak, que dice que los mecanismos de defensa del yo constituyen la parte más importante de los test proyectivos.

El método de “preferencias-identificaciones” va a revelar en qué medida hace sus defensas el sujeto, contra qué y por qué se defiende, pues todas las láminas se refieren a las aventuras de un mismo personaje, de esta manera las reglas de identificación hacen que el sujeto examinado se identifique necesariamente con el héroe de estas aventuras. A esto lo llama Corman “identificación de tendencia”, para significar que el sujeto se identifica con el héroe, es decir, con el personaje que realiza la acción, la cual expresa, en definitiva, la realización de una tendencia profunda. Todo el interés del test radica en la revelación de tendencias profundas que habitualmente se mantienen reprimidas, proporcionando de la personalidad del sujeto que se examina un retrato a menudo muy distinto del que conocemos, incluso a veces opuesto.

La aplicación, primeramente, procede de la misma manera que el sistema clásico y conduce a las mismas conclusiones. A esta etapa Corman la llama primer tiempo, se le pide al niño que invente una historia sobre las láminas, esto una vez establecido el Frontispicio. En el segundo tiempo se invita al sujeto a tomar de nuevo las láminas del test y a repartirlas en dos grupos: las agradables (A) y las no agradables (NA). Luego se le solicita clasificarlas según el orden de preferencia, pidiéndole que se identifique explícitamente en cada una de ellas con el personaje cuyo rol desea asumir. Esta forma de administración aporta elementos nuevos al diagnóstico de la personalidad. En primer lugar, la consigna de distribuir las imágenes en dos grupos, según el interés afectivo que se siente por ellas, conduce al sujeto a una verdadera toma de conciencia afectiva, que le obliga a situarse ante tendencias expresadas en los temas, ya sean aprobadas o rechazadas. Aquí se capta el mecanismo esencial de la defensa del yo. Su autor afirma que ante una tendencia censurada que intenta manifestarse, el yo siente angustia y, para sustraerse de ella, rechaza la tendencia, incluso aquella en que más se había complacido en la exposición del tema. También se le pregunta al sujeto por qué le gusta o no la lámina. Muy a menudo su respuesta informa sobre las razones profundas de su aceptación o de su rechazo. En segundo lugar, la identificación indica una toma de conciencia del mismo orden, pero en un plano algo distinto. Se trata de saber si el sujeto está dispuesto a asumir o no sus propias tendencias, una vez expresadas. En ambos casos, debe explicar su identificación con el personaje elegido. La ventaja de proceder en dos tiempos permite al sujeto recobrar y poner en acción sus defensas. Este método de preferencias-identificaciones proporciona frecuentemente un test en dos partes: en la primera, las tendencias instintivas se expresan libremente en la atmósfera permisiva de la proyección; en la segunda, se producen enmiendas, debido a los mecanismos de defensa del yo (Corman, 1979).

Test de las fábulas de Düss.

Como una variante del método de Backes M. Thomas, en 1940 la psicóloga suiza Louise Düss, propuso un método proyectivo a base de cuentos incompletos que el niño debe completar. Düss construyó su test con la mira de lograr un instrumento seguro y rápido para un diagnóstico y pronósticos psicoanalíticos del sujeto, los cuentos (temas simbolizados) de Düss se proponen, concretamente, provocar respuestas simbólicas (tensiones enmascaradas) que permitan descubrir la presencia y estructura de uno o más complejos.

El test consta de un repertorio de 10 cuentos breves y sencillos, inteligibles para niños. Cada cuento plantea una situación susceptible de suscitar la expresión de una fase de la evolución psicosexual: oral, anal, uretral, edípica. Cada cuento es un complejo simbolizado, suficientemente cubierto como para no suscitar angustia y no movilizar las defensas del yo del examinado. La autora imaginó pequeñas fábulas en que un héroe, un niño o un animal, se encuentra en una situación determinada representativa de un estadio de la evolución del inconsciente, en el que tienen varios caminos a elegir. Partió para su investigación de la siguiente hipótesis: si el sujeto se siente afectado por una de las historias y da una respuesta simbólica o, al contrario, manifiesta una cierta resistencia a responder, es que la situación del héroe de la fábula determina en él una cadena de asociaciones que revela el complejo al que está fijado.

Louise Düss juzgó indispensables algunas condiciones para que el test cumpliera su objetivo:

- Era preciso que la fábula fuera fácil de comprender para un niño de 3 años y, no obstante, ser capaz de interesar a los niños mayores, incluso, a veces, adolescentes.
- Precisó, en la elaboración de las fábulas, tratar de eliminar situaciones familiares o escolares demasiado particulares en las que el niño corriera el riesgo de reconocerse en la realidad y podría intervenir el temor de ser juzgado.
- Es por eso que en tres de las historias, eligió como héroe un animal y en otras se ha colocado al héroe en situaciones absolutamente banales: una fiesta de familia, un entierro que pasa, un objeto de tierra que el héroe ha fabricado, un paseo con uno de sus padres, etc. Esto permite dar la máxima importancia a los sentimientos del héroe. En la fábula del mal sueño se intenta poner de manifiesto un estado emotivo mediante una pregunta y se ha considerado útil tomarla como medio de control para este test clínico.

La consigna es la siguiente: *“Te voy a contar algunos cuentos que tienen una pregunta final. Tú tienes que darme la respuesta. Puedes contestar exactamente lo que piensas, porque la respuesta que des será la acertada”*. Si se trata de un niño mayor se agrega: *“Debes responder lo que se te ocurra espontáneamente, sin elegir la respuesta, porque no son problemas de inteligencia sino de imaginación, y cada uno puede tener ideas diferentes sobre un mismo tema”*.

Una vez formulada la consigna, el examinador relata, uno a uno, los cuentos de una manera vívida, dando color a la narración, pero cuidando de no caer en un tono sugestivo en algún aspecto. Habrá de evitarse la movilización de las defensas que impedirían la emergencia del material inconsciente, por rechazo de las censuras. Las fábulas que incluye el test son:

No.	Tema	Áreas que explora
I	Fábula del pájaro.	Utilizada para descubrir la fijación del niño a uno de los padres o su grado de independencia.
II	Fábula del aniversario del matrimonio.	Utilizada para verificar si el sujeto ha tenido un “shock” en la habitación de los padres; envidia de la reunión de los padres.
III	Fábula del cordero.	Utilizada para explorar el complejo de destete y el complejo de los hermanos y hermanas.
IV	Fábula del entierro.	Utilizada para explorar la agresividad, los deseos de muerte, la culpabilidad, la autopunición.
V	Fábula del miedo.	Utilizada para apreciar la angustia y la autopunición.
VI	Fábula del elefante.	Utilizada para el examen del complejo de castración.
VII	Fábula del objeto fabricado.	Utilizada para detectar el carácter obstinado y posesivo. Complejo anal.
VIII	Fábula del paseo con el padre o la madre.	Utilizada para descubrir el Complejo de Edipo.
IX	Fábula de la noticia.	Utilizada para conocer los deseos o los temores del sujeto.
X	Fábula del mal sueño.	Utilizada para el control de las fábulas anteriores.

Cada una de las fábulas simboliza un problema fundamental e implica una pregunta. De esta manera se da al sujeto un estímulo simbólico y la respuesta permanece en la misma esfera. Sin embargo, se puede observar que, por muy ingeniosas que fueran, han sido elaboradas un poco al azar. Se intentó eliminar este azar construyendo las fábulas de acuerdo con los grandes esquemas de la doctrina freudiana. Así, cada fábula debía incluir, en su misma estructura, una de las dimensiones “complejales” descubiertas por Sigmund Freud. Siendo entonces un método que presenta la doble ventaja de ser más riguroso, ya que está inspirado en una teoría científica, y de construir, por otra parte, una comprobación de dicha teoría.

Además, si la doctrina de los Complejos de S. Freud es exacta, la transposición de los principios a un material experimental debía revelarse fructífera. El control de la prueba de las fábulas se hacía así automáticamente, pero persistía la duda relativa al valor de las respuestas de los sujetos. Con esto, la autora se preguntaba qué criterio emplear para verificar si una respuesta denotaba realmente un conflicto o no era más que el producto de la imaginación infantil; esta pregunta surgió debido a que las fábulas están integradas solamente por material verbal; por los trabajos de personajes como Piaget, se sabe cuán poco apto es el pensamiento del niño para operar sobre datos puramente verbales.

Louise Düss expresa que aunque esta prueba no reposa sobre elementos concretos, estima que no por eso es menos apropiada a la mentalidad infantil, porque está construida por símbolos, y la primera forma de pensamiento que aparece en el niño es una forma simbólica o mejor dicho presimbólica, en la que el significado participa en el significante y se confunde con él. Así, niños de 3 ó 4 años se interesan a menudo por las fábulas. Por otro lado, gracias al egocentrismo de su edad, asimila a su yo los hechos y gestos del héroe y se identifica con él, y así, cuando un niño sufre un complejo, proyecta sus esquemas afectivos sobre el héroe de la fábula correspondiente a su complejo. Revive con intensidad los sentimientos que se han agitado en su inconsciente y que han estado en el origen de su conflicto actual. Por su simbolismo determinado reactivan momentáneamente los complejos del sujeto y permiten a éste sacar a la luz sus conflictos y encontrar con ello un alivio. Düss expresa que las reacciones de los sujetos a las fábulas no son solamente un juego inútil de imaginación infantil, sino que responden a sentimientos y a tendencias profundas del inconsciente y que la mejor comprobación es psicoanalizar a los sujetos sometidos al test y reexaminar, por el método de asociación libre entre los mayores y por las técnicas de juego entre los pequeños, si verdaderamente habían permanecido fijados al complejo indicado por la fábula.

Louise Düss afirma que todos los sujetos se prestan de buena gana al examen, incluso los más pequeños comprenden las instrucciones y se atienen a ellas. Ella se pregunta cómo es que niños tan pequeños pueden responder a las fábulas sin titubeos, ella misma afirma que esto se debe al hecho de que interviene el principio del placer en la mayor parte de sus historias (a excepción de las fábulas del Entierro y del Mal sueño), despertando de esta manera la sensibilidad de los niños y manteniendo su atención. También asegura Düss que sus fábulas no evocan ninguna situación singular que pueda distraer al niño del símbolo, y que no encontró respuestas desviadas más que en un solo caso, el de un niño de cuatro años y medio que estaba afectado por un defecto del lenguaje, este niño pudo responder correctamente a algunas de las fábulas, pero en otras introdujo recuerdos de cuentos de hadas.

El análisis y la interpretación de las respuestas se fundamentan en la identificación y en la transferencia del niño con el héroe, y buscan descubrir los conflictos y ansiedades que subyacen bajo las respuestas. Se consideran tres tipos de respuestas: 1) *normal*: el niño brinda una respuesta común, banal, irrelevante: indicio de equilibrio psíquico. Estas respuestas normales prestan la importante utilidad de servir de norma para reconocer las respuestas interindividualmente significativas; 2) *significativa*: el niño brinda una respuesta que expresa culpabilidad, angustia, agresividad: indicio de complejo; denuncia al niño neurótico; y 3) *resistencia*: el niño no responde al relato: indicio de que toca un conflicto del niño.

El *test de las fábulas de Düss* intenta ser un instrumento para el diagnóstico no de la enfermedad, sino del complejo, es decir, cuál o cuáles son los complejos que juegan un papel determinante en la patología infantil. Es un test para uso especial de los psicoanalistas infantiles, exige que el examinador conozca el inconsciente, su modo de reacción y la comprensión del símbolo. En manos de un psicoanalista atento, las fábulas constituirían un medio para detectar rápidamente el complejo y su grado de gravedad, y podrían servir de punto de partida para un análisis.

Bell, hizo una adaptación del test de Düss al darse cuenta que en niños de edad preescolar la prueba solía fracasar, ya que iniciaban con mucho interés pero poco a poco lo perdían hasta el punto de rechazarlo. Bell atribuyó el fracaso del test a la excesiva brevedad de los relatos (los niños solían decir que esos no eran

“cuentos de verdad”) y, a la falta de ilustración pictórica. Apoyado sobre estos factores e hipótesis, Bell hizo la adaptación que consistió en dos modificaciones que demostraron beneficiarlo; dio mayor extensión a los cuentos mediante una adición de palabras no significativas, neutras, a suerte de alargar los cuentos originales sin afectarlos en sustancia ni en sus valores estimulantes primitivos; e ilustró cada relato con imágenes gráficas de fácil visualización y comprensión, coloreadas en forma atractiva y que, asimismo, no introdujeran ningún ingrediente sugestivo, susceptible de condicionar la respuesta del niño. Administrado en esta forma, aquellos fracasos redujeron su frecuencia a la normal y se comprobó que incluso los niños pequeños, por lo general, mantienen su interés a lo largo de la prueba y en muchos casos reclaman más cuentos (Düss, 1988).

Capítulo 3

Confiability y Validez de las pruebas psicológicas

La definición clásica del término “medir” significa asignar números a objetos y a eventos de acuerdo con reglas; sin embargo, esta definición es más apropiada para las ciencias físicas que para las ciencias sociales, ya que varios de los fenómenos que son medidos en éstas no pueden caracterizarse como objetos o eventos, puesto que son muy abstractos para ello. Por lo tanto, sería más adecuado definir la medición como el proceso de vincular conceptos abstractos con indicadores empíricos, el cual se realiza mediante un plan explícito y organizado para clasificar los datos disponibles, en términos del concepto que el investigador plantea, por lo tanto, en este proceso, el instrumento de medición o recolección de los datos juega un papel central, ya que sin él no hay observaciones clasificadas. Los registros del instrumento de medición representan valores observables de conceptos abstractos (Hernández, Fernández y Baptista, 2003).

Un instrumento de medición adecuado es el que registra datos observables que representan, de forma verídica, los conceptos o variables que el investigador plantea. Dado que no existe una medición perfecta, porque es difícil representar fielmente las variables, es obligación del investigador proporcionar datos que se acerquen lo más posible a la representación fiel de la variable en cuestión, mediante el instrumento que se construya.

Los instrumentos de medición deben de satisfacer ciertas condiciones; primero, medir realmente el rasgo que se intenta medir, y segundo, dar medidas confiables, de manera que se obtengan los mismos resultados al volver a medir el rasgo. Los datos deben ser significativos y reproducibles (Magnusson, 1971). Todo instrumento de medición debe reunir dos requisitos indispensables para demostrar que la variable medida está representada lo más cercanamente posible a la realidad, estos dos requisitos son la confiabilidad y la validez:

Las mediciones en Psicología, como en cualquier otra ciencia, deben ser confiables, es decir, no deben tener errores de medida. Un instrumento de medida, como un test psicológico, se considera confiable si las medidas que se hacen con él no poseen errores y son consistentes; es decir, si cada vez que se aplica a los mismos sujetos da el mismo resultado. Sin embargo, en la Psicología, existe una variable importante, las personas se encuentran en constante cambio, esto puede resultar problemático para conocer con seguridad si la inestabilidad observada en las mediciones se debe a la imprecisión del instrumento o a los cambios legítimos operados por los sujetos (Hernández, et al., 2003).

Confiabilidad.

El término confiabilidad se refiere a la consistencia de las puntuaciones obtenidas por las mismas personas cuando se les examina en distintas ocasiones con el mismo test, con conjuntos equivalentes de reactivos o en otras condiciones de examinación. En su sentido más amplio, la confiabilidad de una prueba indica la medida en que las diferencias individuales en los resultados pueden atribuirse a verdaderas diferencias en las características consideradas y el grado en que pueden deberse a errores fortuitos. Todas las categorías de confiabilidad pueden expresarse en términos de un coeficiente de correlación, porque a todas les atañe el grado de consistencia o acuerdo entre dos conjuntos de puntuaciones obtenidas independientemente (Anastasi y Urbina, 1998). José Muñoz (en Hernández, et al. 2003) define al coeficiente de confiabilidad como la correlación entre las puntuaciones obtenidas por los sujetos en dos formas paralelas de un test.

Por otro lado, aunque es prácticamente imposible obtener una medición perfecta, siempre existe un grado de error, al cual se le llama *error de medida*, y que se refiere a los errores que no son sometidos a control, por lo que son inevitables en todo proceso de medir; sin embargo, se debe hacer lo posible para que el error sea mínimo. Entre mayor sea el error al medir, el valor que observamos se aleja más del valor real, y para saber que tan alejado se está de este valor, es necesario calcular la confiabilidad, para lo cual existen diferentes métodos, todos utilizan fórmulas que producen coeficientes de confiabilidad, estos coeficientes van desde cero, que indica que la confiabilidad es nula, hasta uno, que es el máximo de confiabilidad, entre más se acerque el coeficiente a cero, hay más error en la medida.

Los procedimientos más utilizados son los siguientes:

- *Medida de estabilidad (confiabilidad por test-retest)*: En este procedimiento, un mismo instrumento es aplicado dos o más veces a un mismo grupo de personas, después de cierto periodo. Si la correlación entre los resultados de las diferentes aplicaciones es altamente positiva, el instrumento se considera confiable. Si el periodo entre las aplicaciones es largo y la variable a medir es susceptible de cambios, se puede producir una confusión en la interpretación del coeficiente de confiabilidad. Pero, por otro lado, si el tiempo es corto entre una y otra aplicación, las personas pueden recordar como contestaron la primera vez y esto puede hacer parecer a las respuestas como más consistentes de lo que realmente son.
- *Método de formas alternativas o paralelas*: En este procedimiento no se administra el mismo instrumento de medición, sino dos o más versiones equivalentes de éste. Se aplican al mismo grupo de personas dentro de un periodo de tiempo relativamente corto. El instrumento es confiable si la correlación entre los resultados de ambas administraciones es significativamente positiva.
- *Método de mitades*: Este método requiere de una sola aplicación, sin embargo, el conjunto total de reactivos es dividido en dos mitades, y las puntuaciones o resultados de ambas son comparados. Si el instrumento es confiable, las puntuaciones de ambas mitades deben estar fuertemente correlacionadas. Mientras más reactivos tenga el instrumento, mayor será la confiabilidad, sin embargo, esto también puede ocasionar cansancio en la persona que contesta el instrumento, y esto afectará la confiabilidad.
- *Coefficiente alfa de Cronbach*: Este método requiere de una sola aplicación del instrumento de medición, produce valores que oscilan entre 0 y 1; la ventaja de este método es que no es necesario dividir en dos mitades, simplemente se aplica la medición y se calcula el coeficiente.
- *Coefficiente de Kuder y Richardson* su interpretación es similar que la del coeficiente Alfa (Hernández, et al. 2003).
- *Confiabilidad entre calificadores*. Con ella se evalúa la variación no sistemática debida sólo a quienes califican la prueba, en este caso, implica normalmente a dos personas. La confiabilidad entre calificadores se denomina confiabilidad entre observadores o entre jueces, dependiendo de lo que haga realmente el "calificador" en la situación de evaluación. La confiabilidad entre calificadores se obtiene fácilmente. Una prueba a la que se somete un grupo de examinados se califica dos veces. El coeficiente de confiabilidad entre calificadores es simplemente la correlación entre las puntuaciones que asigna el primer y segundo calificador. Es importante que los dos (o más) jueces trabajen en forma independiente. Esto significa que ninguno de los dos debe influir en el otro (Hogan, 2004).

Validez.

La validez de los instrumentos de medición tiene que ver con lo que miden y con qué tan bien lo hacen; nos indica qué se puede inferir a partir de sus resultados. La validez no puede expresarse en términos generales, nos es posible decir en abstracto que es alta o baja, sino que hay que referirse al uso particular para el que se plantea utilizar el instrumento. En principio, todos los procedimientos utilizados para determinar la validez se interesan en las relaciones entre la ejecución en las pruebas y otros factores observados, independientemente de las características de la conducta considerada; pero es importante mencionar que en la medida en que se han desarrollado y expandido las aplicaciones de los instrumentos, también se han modificado los conceptos de validez (Anastasi y Urbina, 1998).

Para la validez se pueden encontrar diferentes tipos de evidencia y son las siguientes:

- *Evidencia relacionada con el contenido o validez de contenido*: Es el grado en que un instrumento refleja un dominio específico de contenido de lo que se mide, es decir, es el grado en que la medición representa el concepto medido. Un instrumento de medición debe tener representados a todos los reactivos del dominio de contenido de las variables que se quieren medir. Resulta muy complejo obtener la validez de contenido. Primero es necesario revisar como ha sido medida la variable por otros investigadores, y con base en dicha revisión, elaborar un universo de ítems posibles para medir la variable y sus dimensiones (el universo debe ser lo más exhaustivo posible). Después, se seleccionan lo ítems bajo una cuidadosa evaluación. Y si la variable está compuesta por diversas dimensiones o facetas, se extrae una muestra probabilística de ítems, ya sea al azar o estratificada (cada dimensión constituirá un estrato). Se administran los ítems, se correlacionan las puntuaciones de los ítems entre sí, y se hacen estimaciones estadísticas para ver si la muestra es representativa. Para este tipo de validez son necesarios varios coeficientes.
- *Evidencia relacionada con el criterio o validez de criterio*: Mediante ésta, se establece la validez de un instrumento de medición comparándola con algún criterio externo. Este criterio externo es un estándar con el que se juzga la validez del instrumento. Entre más se relacionen los resultados del instrumento de medición

con el criterio, la validez de criterio será mayor. Si el criterio se fija en el presente, se habla de validez concurrente; si el criterio se fija en el futuro, se habla de validez predictiva (Hernández, et al., 2003). La validez de criterio es más sencilla de estimar, lo único que hace el investigador es correlacionar su medición con el criterio, y este coeficiente se toma como coeficiente de validez.

- *Validez interjueces:* Esta validez se logra por el consenso y las opiniones similares acerca de la presencia del constructo a estudiar. Una vez construidos los ítems, éstos son distribuidos a una muestra de jueces o a un grupo de expertos en un área determinada, para que respondan a cada uno de los ítems su opinión (Padua, 1979).

- *Evidencia relacionada con el constructo o validez de constructo:* Esta evidencia es probablemente la más importante de todas, desde la perspectiva científica, y se refiere al grado en que una medición se relaciona consistentemente con otras mediciones de acuerdo con hipótesis derivadas teóricamente y que conciernen a los conceptos que están siendo medidos. Un constructo es una variable medida, que tiene lugar dentro de una teoría o esquema teórico. La validez de constructo incluye tres etapas, que son las siguientes: a) se establece y especifica la relación teórica entre los conceptos (sobre la base del marco teórico); b) se correlacionan ambos conceptos y se analiza cuidadosamente la correlación; c) se interpreta la evidencia empírica de acuerdo con el nivel en que clarifica la validez de constructo de una medición en particular. La validez de constructo suele determinarse mediante un procedimiento denominado "análisis de factores". Su aplicación requiere de conocimientos estadísticos y un programa apropiado de computadora

De esta forma, la validez de un instrumento se evalúa sobre la base de tres tipos de evidencia, mientras mayor sea la evidencia de la validez de contenido, criterio y constructo, el instrumento se acercará más a medir la variable que se pretende. Es importante mencionar que un instrumento puede ser confiable pero no forzosamente válido, es decir, que tal vez un instrumento sea consistente en los resultados que produce, pero no mide la variable que se desea.

Existen diversos factores que podrían influir en los resultados de la confiabilidad y la validez de un instrumento de medición de forma negativa para los resultados, algunos de estos factores son:

- *Improvisación:* Se refiere a que, para construir un instrumento, se debe contar con un amplio conocimiento de la variable que se pretende medir, así como de los fundamentos teóricos para construir una prueba.

- *Utilización de instrumentos desarrollados en el extranjero sin ser estandarizados:* esto se refiere a que, al traducir o utilizar una prueba que no ha sido elaborada para utilizarse en otro contexto, se deben tener en cuenta dos factores muy importantes que son la cultura y el tiempo; regularmente los reactivos que han sido válidos para otro país no pueden aplicarse en el nuestro, porque no tenemos la misma cultura; igualmente, existen ocasiones en que la prueba ha sido estandarizada a nuestra población, pero hace mucho tiempo, y debido a que siempre hay cambios, los resultados pueden verse afectados y disminuir la validez de los resultados.

- *Instrumento inadecuado:* Para no utilizar un instrumento inadecuado, es necesario siempre tomar en cuenta las características de la población a la que se le aplicará la prueba. Se deben tomar en cuenta características como sexo, edad, conocimientos, ocupación, nivel educativo, etc., de lo contrario, los resultados no serían confiables ni válidos.

- *Condiciones de la aplicación:* Situaciones como el clima, el ruido, el número de personas o un instrumento muy largo pueden afectar de forma negativa a la confiabilidad y validez de los resultados.

- *Otros aspectos:* Si el cuestionario es escrito y/o autoaplicable, las instrucciones deben ser claras, no deben faltar hojas y el espacio de respuesta debe ser suficiente, de otra manera, los resultados podrían verse afectados negativamente.

La validez y la confiabilidad son dos aspectos importantes para la construcción de una prueba, pues esto respaldará a los resultados y hará que el instrumento sea considerado científico y adecuado (Hernández, et al., 2003). El utilizar a las ciencias físicas como modelo para las ciencias sociales no es lo más correcto, debido a que, en las ciencias físicas existen más hechos observables entrelazados en las hipótesis, cosa que en las ciencias sociales no existe la mayoría de las veces (Magargee, 1971).

Validez aparente.

Cuando los psicólogos aluden a la validez de una prueba, se refieren a cierta demostración empírica de que una prueba mide lo que pretende medir, y de manera más concreta, a que las puntuaciones en la prueba se interpretan en forma significativa para un determinado fin. La validez aparente señala el hecho de que una

prueba “parece” medir su constructo meta. Los psicólogos trabajan con personas reales en el mundo real. Ciertamente es que se debe tener una validez factible de demostrarse de manera empírica, pero casi en todas las circunstancias también es útil que la prueba constituya una medición que parezca válida. La validez aparente nunca sustituirá a la validez empírica, no es posible tan solo ver una prueba y saber si se tiene algún grado de validez, no obstante, la validez aparente puede ser de utilidad. Si dos pruebas contienen una validez establecida en forma empírica, es preferible utilizar la que tiene una mejor validez aparente. Al elaborar una prueba, es prudente marcar como objetivo la validez aparente, pero nunca a expensas de la validez empírica. Tal vez lo más importante sea la necesidad de estar siempre consciente de la diferencia entre una y otra (Hogan, 2004).

Estandarización.

Los datos sobre el desempeño de un grupo numeroso de sujetos, como aquellos en quienes se basa el diseño de un instrumento, son útiles para propósitos de interpretación de calificaciones. Con el fin de cumplir esta tarea, deben estandarizarse las pruebas, el inventario, la escala de clasificación y cualquier otro instrumento psicométrico. Toda prueba estandarizada tiene instrucciones estándar de aplicación y calificación que deben seguirse estrictamente, sin dejar lugar a la interpretación personal o al sesgo. La estandarización también incluye aplicar la prueba a una muestra grande de personas, seleccionada como representante de la población meta a la que está destinada la prueba. El principal propósito de estandarizar una prueba es determinar la distribución de puntuaciones crudas en una muestra de estandarización. Las calificaciones crudas obtenidas se transforman, entonces, en alguna forma de calificaciones derivadas o normas. Los principales tipos de normas son equivalentes de edad, de grado, de rangos percentiles y de calificaciones estándar.

La mayoría de los manuales de pruebas contienen tablas de normas con puntuaciones crudas y cierto tipo de calificaciones convertidas correspondientes. Así, la posición de una persona en una prueba puede evaluarse con referencia a la tabla adecuada de normas, y buscando los equivalentes de calificaciones convertidas de sus propias puntuaciones crudas. En este método de interpretación, con referencia a las normas, las normas obtenidas no funcionan como estándares del desempeño deseado, sino simplemente como un marco de referencia para interpretar calificaciones. Las normas indican la posición de una persona en la prueba con respecto a la distribución de las calificaciones obtenidas por sujetos de la misma edad cronológica, grado, sexo u otras características demográficas (Aiken, 2003).

En un test proyectivo, la validez y el establecimiento de las normas no tienen las mismas necesidades que se exigen para los test psicométricos. En estos últimos, un dato cualquiera sólo adquiere importancia en relación con el sistema referencial de su población específica. En las técnicas proyectivas, cada caso individual puede considerarse aisladamente. En estas técnicas, el dato del comportamiento manifiesto se compara con los datos de las tendencias inconscientes de un mismo individuo, naturalmente, las normas ayudan si se quiere apreciar el grado relativo de desvío entre esas dos series de datos, con el fin de establecer el diagnóstico (Martínez, 2004).

Capítulo 4

El Cuento y su función

Por lo general, se asume que los cuentos de hadas fueron creados principalmente para niños y que estuvieron durante mucho tiempo en el dominio de ellos. Nada más lejos de la verdad. Desde su surgimiento, hace miles de años, al presente, hombres y mujeres han sido los creadores y promotores de la tradición de los cuentos de hadas (Zipes, 1999).

Hasta el momento no se sabe con precisión en qué momento de la historia y en qué lugar surgieron por primera vez los cuentos de hadas. Sólo se cuenta con algunos documentos de las culturas de la antigüedad que permiten calcular que la tradición escrita de los cuentos se remonta a 3000 años atrás. Los cuentos constituyen reflejos del orden social en una época histórica dada y, como tales, representan las aspiraciones, las necesidades, los sueños y los deseos del pueblo, ya sea afirmando los valores y normas dominantes, ya sea revelando la necesidad de cambiarlos (Aguado, 2000; Baquero, 1998; Propp, 1968; Zipes, 1979 y 1999).

En la mayoría de las culturas no hay una división clara que separe al mito del cuento popular de hadas; estos elementos forman la literatura de las sociedades preliterarias. Las lenguas nórdicas tienen una sola palabra para ambos: *saga*. El alemán ha conservado la palabra *Sage* para designar a los mitos, mientras que a las historias de hadas o maravillosas se las denomina *Märchen* (Bettelheim, 1976). El término *Märchen* deriva del alemán antiguo alto *mâri*, del gótico *mêrs*, y del alemán medio alto *mâre*, y originalmente significaba noticias o chismes. *Märchen* es la forma diminutiva de *Mâre*, y el término común *Volksmärchen* o cuento folclórico (de orígenes medievales) implica claramente que las personas eran las transmisoras de los cuentos. En inglés, el término *fairy tale* (cuento maravilloso o de hadas) no deriva del término alemán *Volksmärchen* sino del francés *conte de fées*, y habla, en comparación, de un uso moderno. Según el Oxford English Dictionary, la primera referencia al término *fairy tale* fue en 1750. Lo más probable es que el término derive del libro de la Condesa D'Aulnoy *Contes de fées*, publicado en 1698 y traducido al año siguiente en Londres como *Tales of the Fairys*. Es extremadamente importante entender las connotaciones sociales de los orígenes históricos del término *fairy tale*, que se aplicó a todos los cuentos folclóricos recolectados por los Hermanos Grimm en 1812, y prácticamente a todos los *Volksmärchen* que han sido recolectados y traducidos al inglés.

Sin embargo, el término *fairy tale*, cuando se lo usa para referirse a los *Volksmärchen*, es una designación errónea. Claramente, los cuentos maravillosos se refieren a la producción literaria de cuentos adaptados por escritores de la burguesía o de la aristocracia de los siglos XVII y XVIII, como por ejemplo Basile, Perrault, la Condesa D'Aulnoy, Madame de Beaumont, y otros, que escribían para públicos educados; y la naturaleza de la clase social del autor agregó una nueva dimensión al cuento folclórico, mientras éste se transformaba en el cuento maravilloso. En segundo lugar, el término *fairy tale* apareció en el idioma en un punto histórico particular y eclipsó poco a poco al término más explícito de *folk tale* (cuento folclórico). Como las hadas estaban asociadas con lo sobrenatural y las creencias, y como los compiladores de cuentos de las clases altas modificaron el énfasis de las historias, el material básico original de los cuentos se volvió oscuro y parecía que su contenido y su significado derivaran de ocurrencias extravagantes y mentes irracionales, y no de verdaderas condiciones sociales y políticas. En otras palabras, no es casual que los términos *fairy tale* y *conte de fées* aparezcan en los idiomas inglés y francés durante los siglos XVII y XVIII, para indicar la separación ideológica de la cultura en "alta" y "baja", y la discriminación de la fantasía (Zipes, 1979).

El cuento folclórico forma parte de una tradición oral del pueblo precapitalista, que expresa sus deseos de lograr mejores condiciones de vida. El término *fairy tale* es una acuñación burguesa e indica el advenimiento de una nueva forma literaria que se apropia de elementos del folclore con el fin de dirigir y criticar las aspiraciones y necesidades de un público burgués emergente. Es una lástima que tanto en inglés como en castellano el nombre que se da a estas historias ponga énfasis en el papel que desempeñan las hadas, puesto que en muchas de aquéllas las hadas ni tan sólo aparecen (Bettelheim, 1976; Zipes, 1979).

El cuento, como lo concebimos en la actualidad, tiene una historia y varios orígenes. Si nos remontamos a los principios de la humanidad, hablamos del cuento popular o folclórico, el que anónimamente se retransmite por tradición oral a lo largo del tiempo. Si nos situamos entre los siglos XVI y XVII, entonces hacemos referencia a los cuentos de hadas. Y si nos ubicamos en el siglo XIX vislumbramos el cuento literario, el cual tiene un autor a

quien corresponde plenamente su creación. En cierto modo, fue decisivo para el porvenir del cuento literario el que en el siglo XIX comenzasen a ser recogidos y editados los cuentos populares. El cuento alcanza configuración literaria en el siglo XIX, y se convierte así en el más paradójico y extraño de los géneros: aquel que era el más antiguo del mundo y el que más tardó en adquirir forma literaria (Aguado, 2000; Baquero, 1998).

Originalmente, el cuento folclórico era (y aún lo es, hasta cierto punto) una forma de narrativa oral cultivada por la gente común para expresar su manera de percibir la naturaleza y el orden social, y su deseo de satisfacer sus necesidades y anhelos. Antes de pasar al lenguaje escrito, estas historias se condensaron o fueron ampliamente elaboradas al ser contadas, una y otra vez, a lo largo de los siglos; algunas de ellas se fundieron con otras. En los cuentos folclóricos la palabra conservaba su sentido primigenio; estos cuentos formaban parte del patrimonio de la comunidad y fueron contados con agudeza de ingenio, de maneras fantásticas y originales, por talentosos narradores, quienes desahogaban la frustración del hombre común y daban cuerpo a sus necesidades y deseos en la narrativa folclórica. La eficacia del cuento no radicaba tan solo en su trama o argumento, sino también en la gracia y en el buen toque del relator.

Todas las historias fueron modificadas conforme a lo que el narrador pensaba que era de mayor interés para los oyentes, según sus inquietudes del momento o acorde a los problemas concretos de su época. Estos narradores se encargaron de transmitir los relatos, recrearlos y adaptarlos a las circunstancias de su ambiente socio-cultural e incluso en función de lo que deseaban transmitir y comunicar; relataban sus cuentos ante un público que participaba activamente de la transmisión de los mismos, planteando preguntas, sugiriendo cambios y haciendo circular los cuentos entre ellos (Bettelheim 1976; Propp, 1974; Zipes, 1979).

Los cuentos no sólo sirvieron para unir a la gente de una comunidad y ayudar a acortar la brecha en su comprensión de los problemas sociales, en un lenguaje y una forma narrativa que resultara familiar a las vivencias de los oyentes, sino que también la atmósfera de los cuentos folclóricos iluminó el posible cumplimiento de anhelos y deseos utópicos. Los cuentos folclóricos fueron reflejos autónomos tanto del comportamiento normativo real como posible, y podían fortalecer los vínculos sociales o crear otros más viables. Su aura dependía de la medida en que fueran capaces de expresar las necesidades del grupo de gente que los cultivaba y los transformaba a través de una formación simbólica rica en imaginación. Hoy en día, el cuento folclórico como forma de arte oral ha perdido su aura y ha dejado lugar al cuento maravilloso escrito y a otras formas masivas de transmisión. Todo aquello a lo que generalmente nos referimos como cuento maravilloso es a menudo un cuento folclórico que tiene sus raíces en la experiencia y la fantasía de pueblos primitivos que conservaban el cuento por tradición oral. Y fue esta tradición oral la que engendró el cuento maravilloso literario que ha asumido una variedad de formas distintas y únicas desde la Edad Media tardía. Captar las fuerzas socio-históricas que jugaron un rol importante en la transición del cuento folclórico oral al cuento maravilloso literario es crucial para entender por qué ambos géneros persisten en las formas mediatizadas de la industria de la cultura de hoy en día y por qué todavía nos atrae su "magia" (Zipes, 1979).

Los temas de los cuentos populares de la tradición oral, aseguraron su ingreso en *La Biblia* y en Clásicos Griegos como *La Iliada* y *La Odisea*. En los cuentos de hadas abundan los motivos religiosos, muchas historias de *La Biblia* son de la misma naturaleza que dichos cuentos. La mayor parte de los cuentos de hadas se crearon en un período en que la religión constituía la parte fundamental de la vida, por esta razón, todos ellos tratan, directa o indirectamente, de temas religiosos. Los cuentos de *Las Mil y Una Noches* están llenos de referencias a la religión islámica. Muchos relatos occidentales poseen un contenido religioso, pero la mayor parte de estas historias están, hoy en día, olvidadas, siendo desconocidas para el gran público, precisamente porque, para muchos, estos temas religiosos ya no provocan asociaciones de significado universal ni personal (Bettelheim, 1976; Zipes, 1999).

En una cultura exclusivamente oral, las narraciones eran uno de los pocos modos de vida que la sociedad tenía a disposición para representarse a sí misma y para extraer un sentido del mundo. Los primeros cuentos orales estaban estrechamente ligados a los rituales, costumbres y creencias de las tribus, comunidades y mercaderes. Incluso los elementos sobrenaturales, que a menudo aparecen en los relatos populares, formaban parte de las creencias comunes sobre el mundo real, es decir, no se dudaba de la existencia de hadas, brujos, ogros y otras criaturas mágicas o dotadas de poderes sobrenaturales. Los cuentos alimentaban las sensaciones de pertenencia y esperanza, envolvían en algún tipo de transformación mágica y hacían posible un mundo mejor; son testimonios del deseo humano por la inmortalidad. Los cuentos educan, divierten, entretienen, informan, inician, ilustran e instruyen. Fueron compartidos y modificados, empleados y transformados de acuerdo a las necesidades de los divulgadores y escuchas (Pisanty, 1995; Zipes, 1999).

En el ahora famoso estudio *La morfología del cuento popular* (1968), Vladimir Propp señala 31 funciones básicas que constituyen la formación del cuento folclórico, el cual fue y continúa siendo aceptado en Europa y Norte América. Por 'funciones' Propp se refiere a los componentes fundamentales y constantes del cuento, que son los actos del personaje, necesarios para dirigir la acción emprendida. Los personajes son extremadamente numerosos, pero el número de funciones es extremadamente reducido. Ello se debe a una doble cualidad de los cuentos: por una parte su sorprendente variedad, su riqueza de detalles y de coloridos; y por otra, su no menos sorprendente uniformidad, su frecuente repetibilidad. Las funciones de los personajes representan, pues, las partes fundamentales del cuento, y son las que ante todo se deben destacar. En síntesis, las funciones son:

- El héroe es confrontado con una prohibición que él o ella viola en alguna forma o de alguna manera.
- La huida o destierro del protagonista, quien no cumple o asume la tarea afín a la prohibición. La tarea que se le asigna al héroe es un símbolo. Es parte de su personalidad, la cual será marcada por la tarea.
- Encuentro con el a) villano; b) criatura o sujeto misterioso, quien dará al héroe dones; c) tres criaturas o animales diferentes que son ayudados por el protagonista y prometen recompensarlo; d) encuentros con tres diferentes criaturas o animales quienes ofrecen dones o regalos para ayudar al héroe, quien está en problemas o se encuentra en desgracia. Los dones o regalos son cosas mágicas, las cuales provocan un cambio maravilloso.
- El dotado protagonista es puesto a prueba e incitado a luchar para superar al villano o a las fuerzas adversas.
- El cese o el inesperado desplome de la fortuna del héroe que, por lo general, es algo temporal. Se necesita de algo asombroso o un suceso inesperado para revertir la mala fortuna.
- El protagonista hace uso de sus regalos o dones (esto incluye los instrumentos mágicos y la astucia del héroe) para conseguir su meta. El resultado es a) tres luchas con el villano; b) tres tareas imposibles que no obstante se hacen posibles; c) la ruptura del hechizo.
- El villano es castigado o las fuerzas adversas son vencidas.
- El triunfo del héroe generalmente resulta en a) matrimonio; b) adquisición de dinero; c) supervivencia y sabiduría; d) cualquier combinación de los tres anteriores. Aquí termina el cuento (Propp, 1968; Zipes, 1999).

Como forma de arte precapitalista, el cuento folclórico presenta, en su parcialidad para todo lo metálico y mineral, un modo establecido y sólido, imperecedero. Este mundo imperecedero se puede relacionar con los conceptos de patriarcalismo medieval, monarquía y absolutismo, particularmente en los siglos XVII y XVIII en Alemania. El mundo del cuento folclórico está habitado, en gran parte, por reyes, reinas, príncipes, princesas, soldados, campesinos, animales y criaturas sobrenaturales; raramente miembros de la burguesía. Tampoco hay máquinas ni signos de industrialización. En otras palabras, los personajes e intereses principales de una sociedad monárquica y feudal son presentados, y el foco está en la lucha de clases y en la competencia por el poder entre los aristócratas mismos y entre los campesinos y la aristocracia. De allí, el tema central de todos los cuentos folclóricos: "El poder crea derechos"; quien tiene poder puede ejercer su voluntad, sus injusticias ser toleradas, ennoblecerse, amasar fortuna, conseguir tierras y ganar mujeres como si fueran premios. Por eso, el pueblo (*das Volk*) era el transmisor de los cuentos: el *Märchen* nutría sus aspiraciones y permitía creer que cualquiera podía transformarse en caballero con armadura brillante o en adorable princesa y, además, presentaba las rigurosas realidades de la política y de la fuerza, sin disfrazar la violencia y la brutalidad de la vida cotidiana (Zipes, 1979).

Ya desde las primeras palabras del relato «En cierto reino, en cierto estado, en un reino muy, muy lejano» el oyente se siente de pronto llevado a una atmósfera especial, a una atmósfera de épica calma. Pero esta atmósfera es engañosa. Ante el oyente se desarrollan en seguida acontecimientos llenos de tensión y de pasión. La calma es únicamente una envoltura artística que contrasta con la pasión interior y con la dinámica trágica y también en ocasiones cómicamente realista. Más adelante hallamos: «érase una vez un campesino que tenía tres hijos varones, o bien un rey con una hija, o bien tres hermanos»; en una palabra, el relato pone en escena a una familia. A decir verdad, sería preciso comenzar por el examen de esta familia del cuento. Pero los elementos del relato se hallan tan íntimamente ligados entre sí que el carácter de la familia con que empieza el relato sólo puede descubrirse gradualmente, a medida que se van desarrollando los acontecimientos. Limitémonos a decir que la familia vive feliz y tranquila, y que así podría vivir durante mucho tiempo si no fuesen ocurriendo pequeñísimos e imperceptibles acontecimientos que, de repente, inesperadamente, desencadenan la catástrofe. Comienzan a veces del siguiente modo: uno de los miembros más ancianos de la familia se ausenta del hogar: «Hija, hija mía, vamos a trabajar»; «El príncipe debió marcharse lejos y confiar a su mujer a manos extrañas»; «Un día el mercader salió de viaje para tierras extranjeras»; el mercader parte a causa de sus

negocios, el príncipe va a cazar, el rey marcha a la guerra, etc.; los hijos o la mujer, a veces embarazada, se quedan solos, se quedan sin protección. Esto crea la base suficiente para una desgracia. La muerte de los padres representa una forma intensificada de separación. Son muchos los cuentos maravillosos que comienzan con la muerte o la ausencia de los padres. Puede ocurrir la misma situación ausentándose no los más ancianos sino los más jóvenes. Se van al bosque a buscar leña, la niña va al campo a llevar el almuerzo a sus hermanos, la princesa sale a dar un paseo por el jardín, etc. (Propp, 1974).

La estructura narrativa de los cuentos de hadas es concebida de modo que el escucha podrá aprender a distinguir entre las fuerzas destructivas y benévolas. Los personajes de los cuentos de hadas no son ambivalentes, no son buenos y malos al mismo tiempo, la polarización está presente en los cuentos. Una persona es buena o mala, pero nunca es ambas cosas a la vez. Un hermano es tonto y el otro listo. Una hermana es honrada y trabajadora, mientras que las otras son malvadas y perezosas. Una es hermosa y las demás son feas. Un progenitor es muy bueno pero el otro es perverso. En los cuentos de hadas el mal está omnipresente, al igual que la bondad. Prácticamente en todos estos cuentos, tanto el bien como el mal toman cuerpo y vida en determinados personajes y en sus acciones, del mismo modo que están también omnipresentes en la vida real. El malo no carece de atractivos y, a menudo, consigue, durante algún tiempo, arrebatarse el puesto que, legítimamente, corresponde al héroe. Al final el mal es castigado y siempre vence la virtud (Bettelheim, 1976; Zipes, 1999).

Aunque las cosas que ocurren en los cuentos de hadas sean a menudo improbables e insólitas, se presentan siempre como normales, como algo que podría sucederte a ti, a mí o al vecino de enfrente. Incluso los cuentos más extraordinarios se narran de modo casual y cotidiano. Rara vez los cuentos maravillosos no tienen un final feliz. En ellos se triunfa antes que morir. El cuento comienza con frases como «Había una vez...» o «Érase una vez...» y realmente nunca terminan cuando finalizan. El final es en realidad el verdadero inicio. El «Había una vez...» no es una designación pasada sino futura: la eternidad del cuento y su falta de ubicación geográfica lo dotan de connotaciones utópicas –*utopía* en su significado original designa “no lugar”, un lugar que nadie ha imaginado nunca. Nosotros formamos y preservamos la esencia utópica del cuento en nuestra imaginación. Una característica relevante de los cuentos maravillosos es que es fácil evocarlos para narradores y escuchas. Los cuentos nos permiten almacenar, recordar y reproducir su esencia utópica y adaptarlo a nuestras experiencias y deseos con la finalidad de facilitar la identificación con los personajes, quienes están asociados con misiones y hazañas particulares. Por ejemplo, tenemos al bobo quien se vuelve notablemente astuto; al tercero y más pequeño hijo quien es fastidiado por sus hermanos y/o padre; la hermosa pero maltratada hija; el soldado leal que ha sido explotado por sus superiores; la fiera que necesita ser domada; la bruja malvada; los enanos bondadosos; el ogro caníbal; el gigante torpe; terribles bestias como dragones, leones y jabalís salvajes; animales benévolos como hormigas, aves, ciervos, abejas, patos y peces; el sastrecillo valiente; la madrastra celosa y malvada; el campesino hábil; el hambriento de poder e injusto rey; espíritus traicioneros; el animal-novio, etc. En los cuentos maravillosos existen castillos hechizados; bosques encantados; montañas de cristal, misteriosas chozas en el bosque; oscuras y peligrosas cuevas; reinos subterráneos. Se encuentran capas que hacen invisibles a las personas; botas capaces de andar siete leguas de un solo paso; varitas mágicas que pueden llevar a cabo extraordinarias hazañas de transformación; animales que producen oro; mesas que proveen todos los deliciosos y succulentos manjares que puedas comer; instrumentos musicales con poderes fantásticos; espadas y garrotes capaces de vencer a cualquiera o a cualquier cosa; lagos, estanques y océanos difíciles de cruzar que sirven como hogar a criaturas sobrenaturales, etc.

Los personajes, sucesos y temas son combinados y variados de acuerdo a funciones específicas para producir asombro. Ésta es la sensación de sorpresa que distingue a los cuentos maravillosos de otras narraciones orales como las leyendas, las fábulas, las anécdotas y los mitos. Es la sensación de asombro la que distingue al cuento de hadas literario de la historia con moraleja, la novela, el cuento romántico y otros pequeños géneros literarios modernos. El asombro provoca sorpresa. Como objeto o fenómeno maravilloso, es frecuente verlo como una ocurrencia sobrenatural que puede ser un presagio o augurio. Esto despierta admiración, miedo, pavor y veneración. Se define asombro como “la emoción provocada por la percepción de algo novedoso, inesperado o inexplicable; sorpresa mezclada con perplejidad”. En el cuento maravilloso oral nos sorprendemos del funcionamiento del universo, donde cualquier cosa puede pasar en cualquier momento; estos oportunos o inesperados eventos nunca son explicados. Los personajes no exigen explicación –son oportunistas. Ellos son exhortados a ser así, si no aprovechan la ventaja de la oportunidad, que los puede beneficiar en su relación con los otros, son estúpidos u hombres de valor. Los cuentos buscan despertar nuestra veneración por la maravillosa condición de estar vivo y evocar sentimientos profundos de pavor y respeto por la vida como un proceso extraordinario, el cual puede ser alterado y modificado para compensar la carencia de poder, riqueza y placeres que mucha gente experimenta. En los cuentos maravillosos, esos que son ingeniosos y honestos

podrán triunfar porque son inmaculados y pueden reconocer los signos maravillosos. Tienen que recordar su creencia en la prodigiosa condición de la naturaleza y venerarla en todos sus aspectos. No deben ser arrasados por convencionalismos, poder o racionalismos (Zipes, 1999).

El héroe de los cuentos es capaz de experimentarlo todo gracias al control de su espíritu y, más concretamente, a la atención que le conduce a la realidad, ya que ésta es la que va a determinar lo que él vivirá. Al cambiar su atención, y al hacerla inspirada, se convierte en un ser totalmente libre y puede hacer aparecer una realidad infinita, acorde con la esencia de su corazón. En contraste a los héroes humildes, los villanos son aquellos que usan las palabras con la intención de sacar provecho, controlar, atajar, encarcelar y destruir para su beneficio. No tienen respeto ni consideración por la naturaleza u otros seres humanos y usan la magia para evitar cambios y detener cualquier cosa que interfiera con sus intereses. El asombroso protagonista necesita conservar el proceso de desarrollo fluyendo e indicándole posibilidades para vencer los obstáculos que impiden a otros personajes o criaturas vivir en paz y en armonía (Brasey y Debailleul, 1998; Zipes, 1999).

El foco sobre el asombro en el cuento oral no significa que todos los cuentos maravillosos, y más tarde los cuentos de hadas literarios, sirvieron y sirven a un propósito emancipador. La naturaleza y significado que los cuentos populares tienen dependen del estado de desarrollo de la tribu, comunidad o sociedad. Los cuentos orales han servido para preservar o cambiar las creencias, leyes, valores y normas de un grupo. La ideología expresada en los cuentos maravillosos siempre coincide con la postura que el narrador asumía con respecto a los desarrollos en su comunidad, la trama narrativa y los cambios hechos en él dependían de la sensación de asombro o pavor que el narrador deseaba despertar. En otras palabras, la sensación de asombro en el cuento y la intención de la emoción buscada por el narrador son ideológicas.

Ya que estos cuentos maravillosos han estado con nosotros durante miles de años y han pasado por diferentes cambios en la tradición oral, es difícil determinar la intención ideológica del narrador; cuando se pasa por alto ésta, es difícil reconstruir el significado ideológico del cuento. Aún cuando no se pueda establecer si el cuento maravilloso es ideológicamente conservador, sexista, progresista, emancipador, etc., es el don del asombro lo que cuenta como su mayor atractivo. No importa cual sea la trama, este tipo de cuentos llama a nuestra capacidad como lectores y transmisores potenciales de estos símbolos y significados. No anhelamos saber la solución exacta, el «...felices para siempre», no queremos llamar dioses o hadas, no deseamos formarnos imágenes cobardes, ni queremos designar utopías. Deseamos permanecer curiosos, sorprendidos, excitados, intrigados e inspirados; queremos tener oportunidades de cambio; básicamente deseamos que se nos diga que podemos llegar a ser reyes y reinas, o amos de nuestro propio destino. Traemos a la memoria cuentos maravillosos y cuentos de hadas para mantener nuestra sensación de existencia asombrosa y para nutrir la esperanza de que podemos aprovechar oportunidades para transformarnos a nosotros mismos y a nuestros mundos.

Esencialmente, ambas definiciones, la del cuento maravilloso y la del cuento de hadas, dependen de la manera en la cual el narrador/autor adapte las funciones conocidas del cuento, estética e ideológicamente, para provocar asombro y después transmitir el cuento en conjunto de acuerdo al uso tradicional de una sociedad en un período histórico dado. La primer etapa del cuento de hadas literario implica un tipo de clase social y quizá también una apropiación de género. Las voces de los divulgadores analfabetas fueron ahogadas, y las mujeres en la mayoría de los casos no estaban autorizadas a ser escritoras, los cuentos fueron transcritos de acuerdo a los dictados o fantasías masculinas, aún cuando pudieron haber sido contados por mujeres. Puesto crudamente, se diría que la apropiación literaria del cuento oral maravilloso sirve a los intereses hegemónicos masculinos dentro de las clases altas de comunidades y sociedades específicas, en sumo grado, esto es cierto. Sin embargo, tan cruda declaración debe ser evaluada; al ponerlos por escrito, los cuentos también guardaron gran parte de esos despojos de poder. La mayoría de los cuentos de hadas fueron promovidos y desarrollados, los más de éstos llegaron a ser individualizados y modificados por intelectuales y artistas, quienes frecuentemente simpatizaban con los marginados de la sociedad o ellos eran parte de éstos. El cuento de hadas literario permitió nuevas posibilidades de subversión en la palabra escrita e impresa; por ello éste fue siempre visto con duda por las autoridades gobernantes durante el progreso de la civilización (Zipes, 1999).

Los cuentos folclóricos fueron creados en forma consciente para explicar sucesos naturales y conductas sociales. Los significados de los cuentos folclóricos eran sumamente claros para los públicos originales. Los símbolos eran significaciones, y sólo más tarde se volvieron "secretos" que permanecieron irresueltos hasta que los antropólogos y los expertos en literatura de los siglos XIX y XX empezaron a descubrir cómo se relacionaban directamente con las experiencias de pueblos primitivos que los habían concebido y se habían interesado en ellos (Zipes, 1979).

El soviético Vladimir Propp, señala que el origen de los cuentos populares no se encuentra en la psique humana, ni en la creación artística, sino en la realidad histórica. Los elementos del cuento maravilloso, por consiguiente, deben tener raíces históricas, conocidas o no por nosotros, en costumbres muy antiguas (tales como las de recluir a las princesas casaderas; la existencia de “casas para hombres”, donde los adolescentes se iniciaban en las prácticas sexuales con una mujer, viviendo una suerte de matrimonio poliándrico temporal; o las prácticas sexuales endogámicas, entre miembros de una misma familia, hasta que se estableció el tabú del incesto); muchas de estas costumbres adquirieron forma ritual, sobre todo en torno a las ceremonias principales de la tribu o del clan, como eran las de la iniciación del neófito en los secretos de la comunidad, haciéndole creer que pasaba algún tiempo en el reino de la muerte, del que emergía ya adulto, y con grandes sacrificios personales; o como la ceremonia de consagración a los dioses, donde muchas veces se ofrecía alguna parte del cuerpo del niño, como un trozo de dedo meñique, que a su vez podía sustituir a la circuncisión. Así, todos los elementos de un cuento maravilloso, suponen la tendencia antropológica, pueden ser explicados como formas más o menos simbólicas de aquellas prácticas. La simbolización de tales elementos, con el paso de los siglos, fue el proceso más normal que experimentó el cuento, si bien algunos quedan como vestigios no transformados de los ritos tal cual se daban. No siempre es fácil la interpretación de estos símbolos; por ejemplo, el viaje iniciático al reino de los muertos, que se convierte en el viaje que nuestra heroína de «El príncipe encantado» ha de realizar, andando hasta gastar siete pares de zapatos de hierro, se interpreta como símbolo de la muerte, por la lejanía del más allá que ello implica, y en castigo a su curiosidad, que ha interrumpido el proceso de desencantamiento del príncipe. Pero el viaje es otras veces de carácter sideral, como el de Lucio en «El asno de oro», de Apuleyo, como parte del rito dionisiaco de la deificación del hombre, y que en los cuentos maravillosos está representado por el viaje por los aires, sobre un águila o un caballo volador o pasando por las casas del sol, las estrellas y el aire. También puede el viaje ser un simple símbolo del viaje al otro mundo (Propp, 1974).

A lo largo de cientos y de miles de años, la función del cuento maravilloso, puesto que éste ha pervivido mucho después de que desaparecieran las religiones arcaicas y la sociedad de clanes o de tribus (cuya fuente principal de vida era la caza), es guardar memoria de sus orígenes, en forma más o menos figurada; ya sea de forma consciente o inconsciente, quiere impedir un retorno a aquellas formas de vida, como las que podrían derivarse si se rompiera el tabú del incesto, pongamos por caso, o se tolerasen el rapto y la violación. Tal vez, en una semiología más cercana, el pueblo se da a sí mismo esas visiones fantásticas del mundo, para no perder, por contraste, la conciencia del mundo real. Las formas del cuento maravilloso pueden encubrir, en este caso, ciertos mensajes latentes sobre la sociedad estamental y clasista, sobre la formación de clanes y sobre la libertad misma (Encarta, 2002).

Algunas historias populares y de hadas surgieron a partir de los mitos, mientras que otras fueron incorporadas a ellos. Ambas formas personificaban la experiencia acumulada por la sociedad, tal como los hombres deseaban recordar la sabiduría pasada y transmitirla a futuras generaciones. Estos cuentos proporcionan conocimientos profundos que han sostenido a la humanidad a través de las interminables vicisitudes de su experiencia, una herencia que no se ha revelado a los niños de ninguna otra manera, sino de un modo simple, directo y accesible. Los mitos, leyendas, fábulas y los cuentos de hadas tienen muchas cosas en común, y diferentes intentos por definirlos son útiles, pero nunca deberán tomarse como campos separados radicalmente, ya que estas formas se superponen.

La palabra mito tiene una diversidad de significados, se utiliza de muchas formas según sea el contexto, incluso se llega a dar significados totalmente opuestos. Algunos la usan para referirse a la manifestación de lo sagrado, a los orígenes y fundación del universo, a la historia de los dioses o de la muerte; otros aluden a aspectos religiosos, sociales, culturales, usos y costumbres de interés colectivo de los pueblos antiguos. Vladimir Propp sostiene que el mito y el relato maravilloso se diferencian no solo por su forma, sino por toda su función social, la función social del mito no es siempre la misma y depende del grado de cultura de los pueblos. Además, fundamentalmente, el mito no puede distinguirse del relato maravilloso, ya que ambos pueden en ocasiones coincidir tan perfectamente que en la etnología y en el folklore tales mitos se llaman con frecuencia cuentos. En los mitos, mucho más que en los cuentos, el héroe cultural se presenta al oyente como una figura que éste debería emular en su propia vida. Los eventos de los mitos son grandiosos, inspiran temor y no podrían haberle sucedido a ningún vulgar mortal; el mito es pesimista y su final suele ser trágico. El héroe mítico logra una vida eterna en el cielo.

En el cuento de hadas por muy insólitos que sean los sucesos que el héroe experimenta, no le convertirán en un ser sobrenatural, como ocurre con el héroe mítico. Por otra parte, el héroe del cuento vence los problemas aquí en la tierra, y no mediante una recompensa recibida en el cielo. Aunque las cosas que ocurren en los

cuentos de hadas sean a menudo improbables e insólitas, se presentan siempre como normales, como algo que podría sucederle a cualquiera. Incluso los encuentros más extraordinarios se narran de modo casual y cotidiano. El cuento de hadas es optimista a pesar de lo terriblemente graves que pueden ser algunos sucesos de la historia. El final en los cuentos de hadas siempre es feliz y el protagonista del cuento de hadas vive feliz para siempre en la tierra.

Por otro lado, las fábulas son, en su estado original, una narración en la que, con fines moralistas, unos seres irracionales, y a veces inanimados, actúan y hablan como si tuvieran intereses y pasiones humanas. Se considera que las fábulas nacieron como una forma de protestar ante la esclavitud, ya que era el medio por el cual de forma velada se satirizaba, criticaba y ridiculizaba un sistema político y social que se consideraba injusto para los hombres. Los personajes de las fábulas son principalmente animales (aunque participan en ocasiones hombres) con vicios y virtudes humanas que sienten, viven, hablan y sufren como los seres humanos. Este género se ha caracterizado por invitar a la reflexión sobre el comportamiento político, social, moral y actitudinal de la especie y del ser individual. La gran mayoría de estas narraciones son pesimistas y no tienen un final feliz.

Las leyendas son otro tipo de narraciones que requieren ser definidas y caracterizadas con el propósito de diferenciarlas de los cuentos de hadas, existen una gran variedad de ellas. Van de Gennepe las clasifica de la siguiente forma: relativas al mundo natural (astros, cielo, tierra y agua); al mundo sobrenatural (dioses, demonios, rituales, dramatizadas, héroes civilizados, santos); leyendas históricas (memoria colectiva, cambios sociales o históricos) y las originadas por las epopeyas y cantares de gesta, entre otras. Las leyendas más difundidas son las sagradas, las cuales versan sobre la vida de los santos, en esencia tienen un carácter «didáctico» en la medida en que orientan al hombre en el mundo terrenal, tanto ética como espiritualmente, buscan el perfeccionamiento del ser y tienden a promover el sacrificio y el menosprecio por lo material con el propósito de lograr una vida más digna que será recompensada tarde o temprano, generalmente después de la muerte. Un lugar relevante también lo ocupan las leyendas históricas, que narran acontecimientos, hazañas, viajes, personajes y vidas de los pueblos en un momento de su devenir histórico, dichos relatos son transmitidos de generación en generación, convirtiéndose en historias que perduran durante toda la vida. Cualesquiera sean los tipos de leyendas, éstas son narraciones que tienen un fundamento realista y verista, los acontecimientos que relatan son verdaderos o sucedieron en algún momento histórico y han sido recreados a largo de su transmisión oral. Los acontecimientos de las leyendas sucedieron en un lugar determinado, están enraizados, tienen una patria y, por ende, un lugar de origen; sus personajes tienen un valor heroico y muchas veces tienen un gran parecido tanto físico como psicológicamente a los seres humanos (Aguado, 2000; Bettelheim, 1976; Encarta, 2000; Propp, 1974).

Todas las épocas históricas y todas las comunidades modificaron los cuentos folclóricos originales, de acuerdo con sus necesidades, a medida que perduraban a través de los siglos. Las condiciones de existencia iniciales de los cuentos, en general, tenían que ver con la explotación, el hambre y la injusticia, características que les resultaban familiares a las clases bajas de las sociedades precapitalistas. Y la magia de estos cuentos se puede considerar como equivalente al cumplimiento de los deseos y las utopías imaginarias de los hombres, es decir, de los pueblos que mantuvieron vivos y cultivaron estos cuentos. El pueblo, desde la óptica de la sociología, era la gran mayoría de la gente, por lo general trabajadores agrarios, que no sabían leer y se nutrían de sus propias formas culturales, en oposición a las clases dominantes, incluso reflejando la misma ideología aunque desde diferentes perspectivas de clases. El folklore era una creación de las clases oprimidas: campesinos analfabetos, soldados, obreros y artesanos semianalfabetos (Propp, 1968; Zipes, 1979). Si se toman algunos de los cuentos folclóricos recopilados por los Hermanos Grimm, se puede demostrar que cada historia comienza con una situación aparentemente sin esperanzas, y que la perspectiva de la historia es tal, que promueve una empatía entre el pueblo y el explotado protagonista del cuento. La estructura básica de la mayoría de los cuentos folclóricos está relacionada con la situación social de las clases bajas agrarias; la pasividad del héroe debe comprenderse en relación con la situación objetivamente desesperanzada que atravesaban los públicos de los cuentos folclóricos, estas clases en particular no tenían posibilidad de resistir la creciente explotación, dado que estaban aisladas en el trabajo, diseminadas geográficamente, y siempre situadas frente a sus señores y explotadores como individuos aislados. Así es que sólo pudieron concebir la utopía de una vida mejor para ellos mismos. Estas historias revelan un punto de vista más optimista, al mantenerse junto a los trabajadores y viajeros más activos que los narraban y transformaban las versiones más antiguas para amoldarlas a sus propias experiencias.

Como demuestra Nitschke (Citado por Zipes, 1979), la finalidad creativa y los temas fundamentales de los cuentos folclóricos no implicaban armonía, sino la ilustración de estructuras sociales cambiantes y formas de comportamiento alternativas, de manera que la gente pudiera entender mejor los nuevos desarrollos y las

conexiones entre los seres humanos y las cosas. Dependiendo de la época histórica, los cuentos ilustran las posibilidades de participación social o las razones del conflicto social. Desde una perspectiva contemporánea, los cuentos están llenos de incidentes de abuso inexplicable, maltrato de mujeres, imágenes negativas de grupos minoritarios, sacrificios cuestionables y exaltación del poder.

El cuento de hadas literario ha llegado a establecer un género dentro de la cultura occidental, idóneo para todas las edades. Ambas formas, la oral y la escrita, tienen antecedentes en la historia. De la tradición oral no quedan muchas huellas. Sólo se han podido proponer hipótesis sobre la forma asumida en los siglos pasados por el cuento popular, recurriendo a algunos documentos escritos en los que se hace mención de los cuentos entonces habituales entre el pueblo (Pisanty, 1995; Zipes, 1999).

Durante el inicio del Cristianismo no hubo vestigios de que el cuento popular oral se desarrollará y floreciera como uno de los mayores géneros literarios en Occidente, existía una razón obvia para esta ausencia: la mayoría de la gente era analfabeta y eran fuertes partícipes en las tradiciones culturales orales; los cuentos no habían sido lo suficientemente cambiados para servir al gusto e intereses de la clase gobernante; el Latín era del dominio intelectual y fue la lengua en la cual se escribió hasta finales de la Edad Media, cuando las lenguas vernáculas formaron gradualmente los estándares generales de gramática y ortografía para la comunicación; la tecnología de impresión no tendría mucho progreso hasta el siglo XV por tanto la distribución de las obras literarias no era muy extensa (Zipes, 1999).

El cuento de hadas literario más importante de ese tiempo fue el de Lucio Apuleyo (125-180), figura más representativa de la decadencia latina, «Eros y Psique», escrito en Latín, proveniente del siglo II d.C. y que procede de fuentes aún más lejanas. Fue incluido en el libro *The Golden Ass* (El asno de oro), obra muy difundida en la Edad Media. Esta historia forma parte de una obra mucho más extensa, 'Las metamorfosis' quizá el tema clave del cuento de hadas hasta el presente. En «Eros y Psique», al personaje principal, Luciano, un mago lo convierte accidentalmente en asno, que sólo después de numerosas vicisitudes recupera la forma humana al probar unas rosas de las manos de una sacerdotisa de la diosa egipcia Isis. «Eros y Psique» es un mito y no un cuento, aunque contenga algunos rasgos típicos de esta clase de relatos. En primer lugar, uno de los protagonistas es un dios y el otro alcanza la inmortalidad, cosa que no sucede con ningún cuento de hadas. Sin embargo, este mito ejerció una influencia considerable en muchas de las historias procedentes del mundo occidental e hizo figura en la obra de escritores muy posteriores, como Henry Fielding, Tobias Smollett y Giovanni Boccaccio. Muchos cuentos orales maravillosos habían estado interesados por la humanización de los impulsos precarios, sin embargo, el cuento de hadas literario, principiado con «Eros y Psique», desvió el énfasis hacia la civilización del protagonista, quien debía aprender a acatar determinados códigos y leyes para llegar a ser aceptado en sociedad y/o reproducir y continuar el progreso del mundo hacia la felicidad ideal. Por lo general, se considera que *Las metamorfosis* es una sátira de los vicios de su época y una posible alegoría de la vida humana. Apuleyo posee un excepcional dominio en la observación aguda y exacta de los detalles y sus relatos ofrecen un retrato extremadamente realista de su tiempo (Bettelheim, 1976; Encarta, 2002; Zipes, 1999).

En los primeros siglos de la Edad Media, la vida cultural era raquítica. En esta época eran pocos los que tenían acceso a los libros y la lectura. Leer era un privilegio. En general, únicamente los conventos tenían bibliotecas y se dedican a reproducir alguna obra antigua. La cultura se hallaba recluida en palacios y monasterios, y los pocos libros a los que se tenía acceso estaban marcados por un gran didactismo que pretendía inculcar buenas costumbres y creencias religiosas. La cultura medieval fue fundamentalmente religiosa y era geocéntrica, es decir, colocaba en el centro del pensamiento a dios (Brom, 1973; Encarta, 2002).

En la sociedad medieval no existía el sentimiento de la infancia; estaba totalmente ausente la conciencia de características particulares infantiles, características que esencialmente distinguen al niño del adulto. El niño entraba a formar parte de la sociedad de los adultos en cuanto era bastante autónomo como para no requerir ya de los constantes cuidados de la madre o de la nodriza. Después de lo cual, ya nada lo distingue de los adultos. Los mismos juegos, las mismas ocupaciones y la misma vestimenta ligaban a los niños a la sociedad adulta. No se pensaba en los niños como criaturas a las que se debía educar con un cierto respeto y con un cierto pudor. Se hacía partícipes a los niños de las bromas groseras, del lenguaje licencioso y de los gestos indecentes de los adultos; esta actitud coincidía con el clima moral entonces vigente (Pisanty, 1995).

Hacia finales de la Edad Media los cuentos folclóricos eran narrados entre las poblaciones agrícolas de Europa, eran contados por campesinos analfabetas entre ellos mismos, en el hogar, en cuartos de hilado o en los campos. Eran narrados por mercaderes y viajeros, que sabían leer y escribir, a la gente de todas las clases en mesones y tabernas. Eran relatados por sacerdotes en forma vernácula como parte de sus homilias para

establecer relación con los campesinos. Se narraban a niños de las clases altas por nodrizas e institutrices. Eran recordados y transmitidos en diferentes formas y versiones por todos los miembros de la sociedad y narrados y adaptados a ocasiones particulares (Corrales-Ayala y Margain 2003; Zipes, 1999).

En el feudalismo, las clases gobernantes aceptaban que la narración las distrajera, las entretuviera y las arrullara para dormir. La narración en estos círculos era considerada no como un arte sino como un servicio que se esperaba del siervo y del animador, y se la valoraba como tal. Mientras que el cuento folclórico era el más valorado entretenimiento en los banquetes ducales y en los cuartos de los grandes terratenientes, los cuentos que circulaban entre la gente del pueblo eran estigmatizados por los poderes clericales y seculares como abominables e inspirados por el Demonio. Como los motivos imaginativos y los elementos simbólicos del conflicto de clases y la rebelión de los cuentos folclóricos precapitalistas se oponían a los principios del racionalismo y el utilitarismo desarrollados por una clase burguesa, había que suprimirlos o hacerlos aparecer como irrelevantes (Zipes, 1979).

En el curso de la historia, vemos que el hombre se ha servido de proyecciones emocionales –como los dioses– nacidas de esperanzas y ansiedades inmaduras para explicar su sociedad y el universo; estas explicaciones le prestaban un cierto sentimiento de seguridad. Entonces, poco a poco, gracias a su progreso social, científico y tecnológico, el hombre comenzó a liberarse de su constante temor por la propia existencia. Sintiendo ya más seguro en el mundo, y también de sí mismo, el hombre pudo empezar a cuestionarse la validez de las imágenes que había utilizado en el pasado como instrumentos explicativos. A partir de aquel momento, las proyecciones “infantiles” del hombre fueron desapareciendo hasta ser sustituidas por explicaciones racionales. Sin embargo, este proceso no se da, de ningún modo, sin fantasías. En períodos intermedios difíciles y de tensión, el hombre vuelve a buscar consuelo en la noción “infantil” de que él y su lugar de residencia son el centro del universo (Bettelheim, 1976).

En los siglos XV y XVI se desarrolla un movimiento intelectual y artístico que se inspira en la Antigüedad Clásica. Sus portadores lo consideran un “renacimiento” de la cultura grecorromana. Se destruyen muchos prejuicios provenientes de la Edad Media. Reaparecen muchas formas y costumbres de la antigüedad pagana, pero mezcladas con los elementos aportados por el Cristianismo y por los pueblos germánicos. Es una formidable sublevación del hombre contra la reglamentación y la rigidez feudales; por primera vez desde los tiempos de Grecia y Roma, investiga y se expresa con audacia, cuenta con medios y conocimientos superiores a los de la antigüedad, y obtiene resultados de mucho mayor alcance. El renacimiento significa, hasta cierto grado, una rebelión de las ciudades contra el orden feudal. Sobre todo las ciudades italianas tenían una visión muy amplia del mundo y no podían conformarse con el estrecho horizonte intelectual del feudo. El centro de origen y el primer lugar donde cobra fuerza el Renacimiento es Italia, debido a su desarrollo comercial y político y, en parte, a la tradición del Imperio Romano, que nunca se había extinguido por completo, y a sus numerosas ruinas antiguas. El avance de los turcos sobre Constantinopla, y la caída final de esta ciudad, arroja a Italia numerosos sabios bizantinos, quienes llevan consigo la tradición del antiguo Imperio Romano, salvaguardada en el milenio del Imperio de Oriente. Su presencia ayudó mucho para el estudio de los clásicos griegos, que antes sólo se conocían en malas traducciones. Intervienen también otros factores como el contacto con los árabes, quienes llevan a Europa nuevos inventos como la pólvora, de origen chino, y el papel (Brom, 1973).

Por tanto, no es casualidad que el cuento de hadas se desarrollara en Italia antes que en otro país Europeo. Durante los siglos XV y XVI, las ciudades Italianas habían prosperado gracias al desarrollo de grandes centros del comercio y al incremento de la capacidad para leer y escribir de sus habitantes. La actividad cultural en las cortes y ciudades estatales era alta y esto tuvo gran influencia y difusión extranjera sobre los narradores, tanto como la nativa tradición oral entre la gente. Aunque esto no pudo ser íntegramente documentado, es plenamente aceptado que los cuentos de hadas literarios Italianos fueron gradualmente esparcidos por el medio impreso y de boca en boca por todas partes de Europa.

No fue sino hasta la publicación de *Le piacevoli notti* de Giovan Francesco Straparola en 1550-1553, que los cuentos de hadas fueron escritos e impresos por primera vez en lengua vernácula y dirigidos a una audiencia alfabetizada de hombres y mujeres de clase alta (Zipes, 1999).

Giambattista Basile (1575-1632), literato italiano nacido en Nápoles, fue el primer escritor en usar un tema antiguo de un cuento popular acerca de la risa para formar una colección de 50 cuentos de hadas, basados en la tradición oral, llamada *The Pentameron*, publicada póstuma en 1634, escrita en su dialecto materno, el napolitano. Basile estaba muy familiarizado con las costumbres y comportamientos de los napolitanos, además de haber viajado mucho por Italia y ofrecido sus servicios a diferentes cortes; por ello pudo incluir una gran

riqueza de folclore, anécdotas y acontecimientos en sus cuentos de hadas que celebraban los cambios extraordinarios y la fraternidad. Entre los relatos hay versiones de los célebres cuentos «Cenicienta», «El gato con botas», «Blancanieves» y «La bella y la bestia». Estas historias constituyeron importantes fuentes de inspiración para posteriores escritores de cuentos como Charles Perrault en la Francia del siglo XVII, y los Hermanos Grimm en la Alemania del siglo XIX (Encarta, 2002; Zipes, 1999).

En un primer período, el cuento de hadas se distinguió como un género derivado de la tradición oral y de la expansión de ésta, por ello fue necesario transformarlo gradualmente al mundo moderno, adaptando el cuento oral a los estándares literarios y haciéndolo apropiado a la difusión en la esfera pública. Al principio, el cuento de hadas literario no pudo levantarse por sí mismo debido a que no tenía una audiencia receptiva, por lo que tuvo que ser incluido dentro de alguna historia popular o en colecciones de historias didácticas, recreativas o anécdotas. Por tanto, hasta el siglo XV, la otra evidencia que se tiene de un cuento de hadas completo está dentro de manuscritos, romances medievales o en sermones pronunciados por los sacerdotes. Debido a que se continuaron escribiendo cada vez más cuentos maravillosos en los siglos XV, XVI y XVII se estableció el género literario de los cuentos de hadas, que pronto estableció sus propias reglas, temas, personajes, tópicos y argumentos basados en la larga experiencia sobre su desarrollo en la tradición oral, pero modificado para dirigirlo al público lector formado por la aristocracia y la clase media. Aunque los campesinos fueron excluidos en la formación de esta tradición literaria, su esencia, estilo y creencias fueron incorporados dentro del nuevo género en los siglos XV, XVI y XVII. La mayoría de los motivos de los cuentos folclóricos pueden remontarse a rituales, hábitos, costumbres, leyes y rastros del antiguo paganismo de las sociedades primitivas o precapitalistas (Propp, 1968, Zipes, 1979 y 1999).

Interesantemente, Inglaterra, otra potencia marítima, fue otra nación que comenzó a impulsar la tradición del cuento de hadas literario. Sin embargo, debido a la hostilidad puritana para con la diversión durante el siglo XVII, el cuento de hadas como género no pudo florecer en Inglaterra. En cambio, el género tuvo condiciones más apropiadas en Francia y un florecimiento tácito con mayor fuerza cerca del final del antiguo régimen de Louis XIV, en los años de 1690 a 1714 (Zipes, 1999).

El gobierno de Louis XIV (1661-1715) es la culminación del absolutismo en Francia. Gracias a la obra de los grandes cardenales, este rey recibe un país perfectamente organizado, con fuerte poder central. En su régimen culmina la transformación de la nobleza en grupo cortesano. Se construye la ciudad de Versalles, dedicada exclusivamente a la corte con su gran lujo. En su política exterior, Louis XIV sostuvo muchas guerras que no tuvieron resultado efectivo. Al final de su reinado, apenas había ampliado las fronteras de Francia y dejó agotado al país (Brom, 1973).

Hasta los 1690s, el cuento folclórico oral en Francia no se había considerado lo suficientemente digno de ser transcrito y transformado dentro de la literatura, esto es, puesto por escrito y divulgado entre la gente capaz de leer y escribir. De hecho, con excepción de importantes colecciones de cuentos como *The Pleasant Nights* (1550-53) de Straparola y *The Pentameron* (1634-36) de Basile, en Italia, la mayoría de los intelectuales y de la aristocracia Europea consideraban al cuento folclórico por debajo de ellos; era parte de la tradición de la gente vulgar y común, lejos de la nobleza y de la gente culta, y estaba asociado a las creencias y supersticiones paganas que no eran relevantes en la Europa Cristiana. Si los miembros letrados admitían el cuento folclórico, era sólo como crudo entretenimiento, diversión, anécdota u homilía en su forma oral transmitido a través de terceras personas tales como nodrizas, institutrices, sirvientes, campesinos, mercaderes y sacerdotes.

Diversos factores contribuyeron al surgimiento y expansión del cuento de hadas en Francia durante este período. Primero, Francia se había convertido en el país más poderoso de Europa, y el francés era considerado la lengua más cultivada, fue usada por un mayor número de cortes a lo largo de toda Europa. Segundo, la evolución de la imprenta favoreció una mayor difusión de diferentes tipos de literatura. Tercero, hubo gran creatividad e innovación en Francia. Finalmente, cerca de la mitad del siglo XVII, el cuento de hadas progresivamente llegó a ser más aceptado en los salones literarios y en la corte, particularmente en forma teatral (Zipes, 1999).

Existieron, aproximadamente, tres cúspides del cuento de hadas francés:

- (1) El salón del cuento de hadas experimental, 1690-1703.

El discurso del cuento de hadas fue gradualmente elevado, cultivado y hecho aceptable, por lo que pudo entrar en los Salones franceses a mediados del siglo XVII. Privadas del acceso a las escuelas y universidades, las mujeres aleccionadas de la aristocracia francesa comenzaron organizando reuniones en sus casas en las que

invitaban a otras mujeres y, gradualmente, a hombres para discutir sobre arte, literatura y temas como el amor, el matrimonio y la libertad, que eran importantes para ellas. Así, en la década de 1630 se formaron los salones en París y continuaron siendo populares hasta principios del siglo XVIII. El surgimiento del cuento de hadas en Francia tiene sus orígenes en las charlas y recreaciones organizadas por las mujeres de la aristocracia en estos salones. Los cuentos de hadas se escenificaban en los exclusivos salones parisinos, donde se los consideraba divertimentos para la élite cultural (Cashdan, 2000; Zipes, 1999).

Cerca de los 1690s los cuentos de hadas de salón llegaron a ser aceptados, y en aquel momento hombres y mujeres comenzaron a escribir sus cuentos para publicarlos. En el año 1690, el cuento folclórico fue considerado valioso para ser impreso en Francia y, en 1696, estuvo realmente en boga el cuento de hadas editado. Muchos de los notables escritores de cuentos de hadas aprendieron a desarrollar este género literario tras asistir a los salones u hogares de las mujeres que ansiaban alentar conversaciones intelectuales.

En los años de auge de los salones se publicaron diversos cuentos de hadas. La principal razón para la publicación de estos cuentos fue que Francia tuvo en curso su mayor crisis en 1688 y las condiciones de vida comenzaron a deteriorarse en todos los niveles de la sociedad. Desde luego, la aristocracia y la clase alta burguesa no estuvieron exentas. Debido a que Louis XIV continuó solventando costosas guerras y buscando expandir el territorio francés, los impuestos para todas las clases sociales llegaron a ser exorbitantes. Por diversos períodos, durante la parte final del reinado de Louis XIV, hubo años de mala producción debido al terrible tiempo y a la devastación de las vidas humanas por las guerras. El constante incremento de deudas, de impuestos y las pobres condiciones de vida resultaron en miseria extrema para los campesinos y en una austera vida para la burguesía y la aristocracia. Además, éste fue el período durante el cual Louis XIV se volvió más ortodoxo en su devoción al catolicismo, llegando a ser más rígido en sus preferencias culturales, más injusto y obstinado, como rey absolutista. Debido a los “tiempos difíciles” y al hecho de que los escritores no tenían permitido criticar a Louis XIV en forma directa a causa de la censura, el cuento de hadas fue visto como un medio de abertura crítica y, a la vez, como un elemento donde proyectar las esperanzas de un mundo mejor. Los salones de cuentos estuvieron marcados por la lucha dentro de las clases altas por el reconocimiento, el poder y por políticas más sensibles.

Puesto que la mayoría de escritores y narradores de cuentos de hadas eran mujeres, estos cuentos exhibían cierta resistencia para con los modelos racionales masculinos y el gobierno patriarcal; concebían mundos paganos en los cuales el final estaba determinado por hadas extraordinariamente majestuosas y poderosas. Hasta cierto punto, todos los escritores franceses de cuentos de hadas, hombres y mujeres, “modernizaron” el género oral mediante la institucionalización de éste en su forma literaria con visiones utópicas que emanaron de su deseo por mejores condiciones sociales de las que experimentaban en la Francia de aquellos días.

Los primeros franceses escritores de cuentos de hadas utilizaron los modelos del folclore francés y de la tradición de las cortes medievales. La mayoría de los escritores llegaron a París, donde los cuentos eran publicados, provenientes de las provincias y estaban empapados del folclore de sus regiones; sus cuentos eran altamente provocativos, extraordinarios, bizarros e increíbles. Casi en su totalidad, los escritores de cuentos de hadas se encontraban entre los mejores círculos sociales y eran considerados escritores muy talentosos y respetables (Zipes, 1999).

Una de las más prodigiosas escritoras francesas de cuentos de hadas fue MarieCatherine D’Aulnoy (1650-1705). Esta mujer, carente de prejuicios y de temperamento aventurero como un hombre, pero irresistiblemente femenina, fue desterrada de Francia en 1680 y tuvo que esperar a que Louis XIV le concediera su real perdón en 1685, para volver a París, en donde llevó una vida discreta dedicada a la literatura en la cual cosechó grandes éxitos, siendo esta carrera la que ha hecho llegar su nombre hasta nuestros días. Fue una brillante narradora, y publicó, entre otros, libros de viajes, novelas románticas, cuentos de hadas («El pájaro azul», «La bella de los cabellos de oro», «El enano amarillo», «La rana benefactora», «La buena ratita», «La rama de oro» y «La princesa Rosette») y sus memorias. Tuvo un salón literario, muy en boga en ese tiempo, y aunque vivía retirada hizo una vida social intensa, fue miembro de la Academia dei Ricoverati de Padua. Contemporánea de Perrault, ella es la segunda escritora más importante de cuentos de hadas de Francia, allá en la época en que éste género literario comenzó a destacar (Cardona, 2002; Zipes, 1999).

Charles Perrault es el escritor cuyo nombre ha llegado a ser prácticamente sinónimo del término *conte de fée* (cuento de hadas). Perrault (1628-1703) nació en París en una de las más distinguidas familias burguesas de ese tiempo. En 1659, publicó dos poemas importantes, *Portrait d'Iris* y *Portrait de la voix d'Iris*. En 1660 su carrera pública como poeta recibió una gran ayuda cuando produjo diversos poemas en honor a Louis XIV; los

relatos de Perrault fueron recibidos con entusiasmo por los miembros de la corte de este rey. En 1663, fue nombrado secretario de Jean Baptiste Colbert, director general de finanzas, quizás el ministro más influyente en el gobierno de Louis XIV. Durante los siguientes veinte años, hasta la muerte de Colbert, Perrault pudo llevar a cabo grandes acciones en las artes y ciencias debido al poder e influencia de Colbert (Zipes, 1999).

Perrault frecuentaba los salones literarios en París, con la intención de buscar establecer el cuento de hadas literario como género innovador que ejemplificara la sensibilidad moderna. Publicó sus cuentos de hadas en verso *Donkey-skin* y *The Fodish Wishes* en 1694. En 1696, Perrault se embarcó en uno de sus proyectos más ambiciosos: transformar diversos cuentos folclóricos populares, con todas sus creencias, supersticiones y magia, en cuentos moralistas que interesarán a niños y adultos y así exhibir una moderna aproximación a la literatura. Hizo una versión en prosa de «La bella durmiente», publicada en la gaceta *Mercure Galant* en 1696, y en 1697 publicó, bajo el nombre de su hijo, una colección de cuentos titulada *Histoire ou contes du temps passé* (Historias o cuentos del pasado), la cual consistía en nuevas versiones literarias de «La bella durmiente», «Caperucita Roja», «Barbazul», «Cenicienta», «Pulgarcito», «Riquet el del copete», «El gato con botas» y «Las hadas». Todos estos cuentos de hadas, ahora clásicos, estuvieron basados en motivos orales y literarios que habían llegado a ser populares en Francia, pero Perrault transformó las historias para señalar los problemas políticos y sociales, así como los modales y costumbres de la clase alta; algunos de los detalles añadidos por Perrault a los cuentos tomados de la tradición popular correspondían a los gustos del público refinado: hay referencias de la moda femenina en «Cenicienta», y descripciones del mobiliario de la corte en «La bella durmiente del bosque». Sus historias reflejan los principios educativos de la época. Además, Perrault agregó versos orales irónicos para provocar en sus lectores reflexiones acerca del significado ambivalente de los cuentos (Pisanty, 1995; Zipes, 1999).

El verdadero nombre de este género –fairy tale (cuento de hadas)- se originó durante este período. Los escritores franceses acuñaron el término *conte de fée* durante el siglo XVII, y así se conoció el género en Europa y Norte América desde entonces. Este sello es importante ya que revela algo crucial acerca del cuento de hadas que ha permanecido como parte de su naturaleza hasta el presente. Los primeros escritores de cuentos de hadas depositaron el poder de la metamorfosis en manos de las mujeres –las formidables hadas. Además, este poder prodigioso no estaba asociado a alguna religión en particular o mitología a través de la cual el mundo pudiera ser explicado.

La iglesia, con su dominación masculina, a través de la muerte de cientos de miles de las llamadas “brujas”, durante los dos siglos anteriores, trato de frenar la herejía y las creencias disidentes. Sin embargo, esas nociones paganas sobrevivieron en la tradición del cuento maravilloso oral y emergieron otra vez en forma impresa en Francia, cuando se convirtió en una forma segura de presentar otros poderes sobrenaturales y criaturas en formas simbólicas que estaban oficialmente sancionadas por el código Cristiano. Así, talentosos escritores crearon diálogos acerca de normas, modales y poder, que evadían la censura de la corte y liberaban la fantasía de los escritores y lectores, mientras que al mismo tiempo pagaban tributo a la civilización del código francés y a la majestuosidad de la aristocracia. Una vez que ciertos paradigmas y reglas fueron determinados, el escritor pudo demostrar su “genio” readaptando, expandiendo, profundizando y jugando con las funciones conocidas del género, el cual, por el año de 1715, había ya formado un tipo de canon que consistía no sólo de grandes cuentos clásicos como «Cenicienta», «La bella durmiente», «Rapunzel», «El gato con botas», «Caperucita Roja», «La bella y la bestia», «Barbazul», «El pájaro azul», entre otros, sino también de la enorme colección de *Las Mil y Una Noches*.

La mayoría de los escritores franceses de esta época estaban interesados en cuestiones como la forma, normas y costumbres en sus cuentos, y buscaban ilustrar en sus narrativas comportamientos adecuados y lo que constituía los sentimientos nobles. La “forma” de escribir los cuentos de hadas estaba enfocada dentro de la esfera feudal y guiada en lo que podría ser llamado la institucionalización del género, después de la aparición de *Las Mil y Una Noches* (1704-17), en los 1790s, el cuento de hadas literario llegó a ser aceptado, a ser una forma simbólica social a través de la cual se estipularon temas y personajes, los argumentos fueron seccionados, compuestos, adaptados y readaptados para acomodarlos al proceso de civilización y para mantener viva la posibilidad de cambios extraordinarios y la sensación de asombro.

(2) El Cuento Oriental, 1704-20.

La segunda fase de la popularidad de los cuentos de hadas estuvo parcialmente conectada a la crítica utópica de la primera fase. La atracción por los cuentos de hadas Orientales se debió, en parte, al hecho de que los salones habían abandonado las recreaciones de cuentos de hadas, y a que la mayoría de los principales

escritores de cuentos de hadas habían muerto o habían sido desterrados de París por el año 1704. Para llenar el hueco, por decirlo así, algunos escritores comenzaron a voltear hacia la literatura Oriental. Asimismo, la disminución de la grandeza de la corte del rey Louis XIV y la decadencia de Francia obligó, en general, a los escritores a buscar resarcimiento en representaciones de países exóticos. Indudablemente, para los lectores de ese tiempo, los cuentos Orientales tenían un singular atractivo debido a que muy pocos conocían acerca del Medio Oriente. Lógicamente, los que estimularon el interés en los cuentos de hadas Orientales eran hombres cultos, sus razones para recurrir al folclore árabe, persa y turco tuvieron que ver más con sus intereses intelectuales que con el resarcimiento por la decadencia de la gloria francesa.

El trabajo más significativo de este período fue la traducción y adaptación al francés hecha por Antoine Galland de *Las Mil y Una Noches*, escrita en 10 tomos entre los años 1704 y 1717. Antoine Galland (1646-1715), talentoso Orientalista, viajó y vivió en Medio Oriente y llegó a dominar las lenguas árabe, hebrea, persa y turca. Después de publicar los primeros cuatro tomos de *Las Mil y Una Noches*, llegó a ser muy popular y continuó traduciendo los cuentos hasta su muerte. Los dos tomos finales fueron publicados póstumos. Galland hizo más que traducir, adaptó los cuentos para satisfacer los gustos de sus lectores franceses e inventó algunos de los argumentos; además de obtener material para crear algunos de sus propios cuentos.

Conjuntamente a esta boga literaria, el enorme interés y la gran curiosidad europea por el Oriente, estimulados por los informes de viajes y negocios, contribuyeron a la popularidad de *Las Mil y Una Noches*. Esta obra se divulgó rápidamente por Europa y más tarde en Norte América. En un inicio, los cuentos se hicieron primordialmente famosos entre las clases que sabían leer y escribir, las cuales tenían acceso a las traducciones en inglés, alemán, italiano y español de la obra de Galland. No obstante, debido a su exótico atractivo, existieron ediciones de baja calidad y modificadas en el siglo XVIII, que permitieron que los cuentos fueran difundidos entre la gente común y que llegaran a formar parte de su tradición oral. Fueron hechos más admisibles y apropiados para niños, por tanto, para el final del siglo XIX, *Las Mil y Una Noches* se había convertido en algo conocido para la mayoría de las familias de la clase media en Europa y Norte América, en una importante fuente de conocimiento acerca de la cultura Árabe para los intelectuales y el saber popular para la gran mayoría de la gente. El éxito de *Las Mil y Una Noches* se dio gracias al notable estilo de Galland, su obra creó una moda por la literatura y alteró la naturaleza del cuento de hadas literario en Europa y Norte América.

Los cuentos de la colección *Las Mil y Una Noches* podrían tener su origen en tres antiguas culturas orales – Hindú, Persa y Árabe-, probablemente circularon de forma vernácula cientos de años antes de que fueran puestos por escrito en algún período durante los siglos IX y XIV. Aparentemente el modelo para las versiones literarias del los cuentos fue un libro Persa titulado *Hazar Afsaneh* (Mil Cuentos), traducido al árabe en el siglo IX. Esta obra proporcionó el marco de la historia de un Califa quien, durante tres años, mata a una nueva esposa cada noche después de tomar su himen, y que es finalmente apartado de su cruel costumbre por la hija de un visir, llamada Scheherazade. Durante los siguientes siete siglos, diversos cuentistas, escritores e intelectuales comenzaron a registrar los cuentos de esta colección, y de otras, y a darles forma de manera independiente o conjunta dentro del marco de la narrativa de Scheherazade. Los relatores y autores de los cuentos fueron anónimos, su estilo y lenguaje difieren enormemente; el único rasgo común distinguible es que fueron escritos en un lenguaje coloquial llamado Árabe Medio, el cual tiene su propia gramática y sintaxis.

Para el siglo XV, existieron tres diferentes fuentes que pueden ser detectadas en la colección de los cuentos que formaron el núcleo de lo que llegó a ser conocido como *The Thousand and One Nights* (Las Mil y Una Noches): (1) Cuentos Persas que tenían algunos elementos de la India y habían sido adaptados al árabe cerca del siglo X; (2) cuentos registrados en Bagdad entre los siglos X y XII; (3) historias escritas en Egipto entre los siglos XI y XIV. Nunca existió un texto consumado por algún autor o editor identificable. De hecho, jamás existieron 1001 noches o historias, el título originalmente era *One Thousand Nights* (Mil Noches). No se sabe con exactitud cuándo y dónde los cuentos llegaron a ser llamados *Las Mil y Una Noches*. El cambio en el título puede ser resultado de que un número impar en la cultura árabe está asociado a la suerte y a la fortuna.

Las ediciones de *Las Mil y Una Noches* varían respecto a contenidos y estilos, no obstante, existe un núcleo común. La estructura de Scheherazade es esencial para la colección, ella determina el tono de la narrativa, aún cuando probablemente fueron creados por diferentes autores, es ella quien proporciona la razón de ser de los cuentos, y sin la comprensión de por qué ella los “inventó” *Las Mil y Una Noches* no pueden ser entendidas. Dada la naturaleza patriarcal de la cultura árabe, podría parecer extraño que Scheherazade asumiera el rol clave en *Las Mil y Una Noches*. No obstante, la mujer ejercía más poder en la cultura musulmana durante la Edad Media en Bagdad y el Cairo de lo que comúnmente se conoce. No sólo recibía una dote cuando se

casaba y tomaba parte en la disposición de la propiedad con su marido, ella era la absoluta gobernante del hogar, de los niños y de los esclavos. En particular, la mujer era la responsable de la educación de los hijos; la elección de la fe, el matrimonio y la profesión; la parte más importante de su responsabilidad era la iniciación sexual. En síntesis, la esposa estaba a cargo de la educación de los hijos de una familia más que el esposo, y, si consideramos que *Las Mil y Una Noches* está primordialmente interesada en la adquisición de modales y costumbres, es claro por qué Scheherazade ejerce el rol central en la colección: no sólo cura la ira de Shahryar, aparentemente originada por otra mujer (incluso su madre, como algunos psicoanalistas han sugerido), ella simplemente creó un entretenido manual para sus escuchas, quienes no sobrevivirían o se convertirían en humanos sin aprender el código social musulmán de aquella época. Sin pasar por alto los aspectos recreativos y humanos, estas historias son, principalmente, lecciones de etiqueta, estética, decoro, religión, gobierno, historia y sexo. Toman ambientes urbanos y exhiben, al mismo tiempo, criminales, hombres honrados y miembros de las clases altas. Simultáneamente incorporan un compendio de creencias religiosas y supersticiones de la época. Además transmiten las aspiraciones y deseos de la poderosa clase media, la mayoría de los cuentos se refieren a mercaderes y artesanos, quienes continuamente corrían riesgos para hacer su fortuna; después de ser intrépidos y aventureros, sólo podían sobrevivir por medio de la astucia, la fe en Alá y el dominio de la palabra. Al igual que Scheherazade, la mayoría de los protagonistas son creativos, se salvan a sí mismos y cumplen su destino porque ellos pueden tejer el hilo de sus vidas, al mismo tiempo que llevan sus deseos en armonía con las leyes divinas y sociales.

El proyecto de traducción hecho por Galland de los cuentos Árabes fue importante por varias razones: su traducción no fue literal, y Galland introdujo numerosos cambios influidos por la cultura francesa dentro de sus adaptaciones. El exótico ambiente y naturaleza de estos cuentos orientales cautivaron a numerosos lectores europeos; en consecuencia, las traducciones de Galland estimularon la traducción de otras obras de origen árabe como *The adventures of Abdalah* y *Son of Anif* (1712-14), durante cientos de años se hicieron traducciones de estas obras al inglés, italiano, alemán, español, entre otros. Ninguna otra obra de la literatura Oriental ha tenido tan profunda influencia sobre el mundo Occidental como *Las Mil y Una Noches*.

(3) El cuento de hadas convencional y cómico 1721-1789.

Para el año 1720, el interés en el cuento de hadas literario disminuyó tanto que los escritores comenzaron a parodiar el género, desarrollándolo según las líneas convencionales o como literatura para niños. La "convencionalización" del cuento de salón significa que el género había llegado a ser parte del patrimonio cultural francés. Lo que podría haber sido un tanto subversivo en el salón de cuentos de hadas, fue frecuentemente "convencionalizado" a petición del gusto y valoración de las clases dominantes y del régimen hacia la mitad del siglo XVIII. Éste fue el período en el cual la literatura fue vista como un medio de socialización a través del cual normas, costumbres y modales eran difundidos.

El ingreso de los cuentos orientales dentro de la tradición literaria francesa enriqueció y amplió las opciones para los escritores occidentales durante el curso del siglo XVIII. Poco después de la publicación de los cuentos de D'Aulnoy, Perrault, L'Héritier, Galland, y otros, éstos fueron reimpresos en series de pequeños libros populares de muy bajo precio llamadas *Bibliothèque Bleue* (conocida en Inglaterra como *Chapbooks*) y distribuidas por vendedores de libros de puerta en puerta llamados *colporteurs* por toda Francia y Europa central a las clases bajas. Los cuentos fueron reescritos (a menudo drásticamente) y reducidos a un lenguaje más simple, de modo que, al ser leídos en aldeas, fueran tomados de nuevo por los campesinos y fueran reincorporados al folclore; hubo múltiples versiones, las cuales fueron leídas a niños y analfabetas. Muchos de estos cuentos fueron apropiados por los cuentistas, luego entonces la tradición literaria se convirtió en la fuente de la tradición oral. Como resultado del incremento de la popularidad del cuento de hadas literario como libro de bolsillo, el cual originalmente se creó con la finalidad de que el género fuera aceptado en las cortes, el cuento de hadas literario para niños comenzó a ser promovido (Zipes, 1999).

Durante este siglo, los padres burgueses empezaban a interesarse activamente en la educación de sus hijos y a considerar a la infancia como una etapa crucial de la vida. Así, el cuento de hadas literario para niños se estableció durante el siglo XVIII por Mme LePrince de Beaumont. El debate acerca de la aceptación del cuento de hadas como género literario apropiado tuvo que alcanzar cierta etapa antes de que el cuento pudiera ser "convencionalizado" como literatura para niños. A partir del año de 1730 comenzó a ser más aceptable escribir y publicar cuentos de hadas para niños, sólo cuando éstos los educaran de acuerdo a roles de género específicos y a códigos de rango en el proceso de civilización. Esto fue sólo una parte del proceso de evolución que desarrollaron los cuentistas dentro de los hogares aristócratas y burgueses en los siglos XVII y XVIII,

primero a través de institutrices y nodrizas, y después en los siglos XVIII y XIX a través de las madres quienes contaban historias de buenas-noches (Pisanty, 1995; Zipes, 1999).

Los cuentos fueron contados miles de veces y reingresaron en el género literario del cuento de hadas a través de los escritores que ostentaron este folclore fusionado. La interacción ente lo oral y literario llegó a ser uno de los más importantes rasgos en el desarrollo del género literario al institucionalizarlo en el siglo XVIII. El signo más obvio de que el cuento de hadas había llegado a ser una institución en Francia fue la publicación de Charles Mayer de *Le Cabinet des fées* (1785-89), una colección de 41 de los más conocidos cuentos de hadas de salón, cómicos y convencionales del siglo anterior. A partir de este momento, el cuento de hadas francés fue difundido y hecho notar a través de sus traducciones en la mayor parte del mundo occidental (Zipes, 1999).

Como texto escrito innovador, concebido en privado, dependiente del proceso tecnológico de impresión y de la industria editorial, el cuento maravilloso del siglo XVIII excluía al hombre común, y únicamente interesaba a las clases más altas. Se lo alargó, se le coloreó, y se incluyeron personajes y temas que apelaban a los gustos estéticos de una elite. Por otra parte, la nueva perspectiva de clases comenzó a establecer nuevas reglas para este género transformado: la acción y el contenido del cuento maravilloso suscribieron a una ideología conservadora, lo cual da cuenta del funcionamiento del proceso de socialización a favor de la clase aristócrata. La fantasía del escritor individual cubría este mensaje ideológico con ingredientes personales. Pero fue el Absolutismo europeo de los siglos XVII y XVIII lo que determinó la estructura y la transmisión de los cuentos maravillosos.

La transformación del cuento folclórico oral en la forma escrita del cuento maravilloso, marca un punto de viraje histórico significativo en las artes, ya que, con el adelanto tecnológico, como por ejemplo la imprenta, se puso en evidencia la posibilidad de instrumentar las creaciones de la fantasía y de controlar los efectos de las mismas sobre las masas. Para aclarar este punto, se muestran las características que permiten distinguir el folclore de la literatura:

<i>Folclore</i>	<i>Literatura</i>
Oral	Escrita
Actuación	Texto
Comunicación cara-a-cara	Comunicación indirecta
Efímero	Duradera
Acontecimiento comunitario	Acontecimiento individual
Recreación	Creación
Variación	Revisión
Tradición	Innovación
Estructura inconsciente	Diseño consciente
Representaciones colectivas	Representaciones selectivas
Propiedad pública	Propiedad privada
Difusión	Distribución
Recuperación por la memoria	Recuperación por relectura

Al estudiar estas listas queda claro que el folclore se enriquece por la participación activa y colectiva de la gente, que controla sus propias formas de expresión. La literatura, como forma impresa de creaciones fantásticas individuales y colectivas, aporta una dimensión absolutamente nueva a la forma en que la gente narra sus propias expresiones culturales. La imprenta, como novedad tecnológica en sí misma, no constituye un factor decisivo para analizar el desarrollo del cuento maravilloso en relación con la industria cultural. Más bien, es necesario tener en cuenta factores como la formación de un nuevo grupo de lectores de clase media, el aumento de la alfabetización entre la gente de esta clase social, y la creación por parte de ellos de una esfera pública, que comenzó a organizar y a controlar todas las formas de expresión cultural. En consecuencia, cuando los editores y los escritores de la clase media se apropiaron de las artes folclóricas, éstas experimentaron cambios radicales en su forma impresa de transmisión masiva.

Por supuesto, no se debe olvidar la dialéctica de la situación; la producción y la distribución masiva de los textos propiciaban el contacto entre las personas, el intercambio de ideas y proyectos creativos, la organización de acuerdo con sus propios intereses. Pero, aún así, ¿quién sabía leer en el siglo XVIII?, ¿quién controlaba el proceso de edición y distribución de los textos? Una vez que los cuentos folclóricos comenzaron a ser interpretados y transmitidos a través de textos literarios, la ideología originaria y el punto de vista narrativo de aquéllos se vieron disminuidos, se perdieron o bien, fueron reemplazados. A su público se lo abandonó. Como

texto escrito, el cuento maravilloso no estimulaba la interacción intensa ni la actividad, sino la pasividad. El punto de vista se transformó en la óptica personal del autor, que criticaba o apoyaba las condiciones sociales existentes. Más allá de cuál fuera este punto de vista, se produjo un desvío en el énfasis de clase hacia la aristocracia o hacia la burguesía. El gusto de las clases altas y el control de las ediciones también han influido en el punto de vista narrativo. La distribución estaba en relación con los controles ejercidos sobre la creación y lo limitado del público lector. Las vivencias sociales de todas las clases sociales y los grupos humanos fueron transmitidas cada vez más a través del proceso de socialización y de los cambios tecnológicos relacionados con la edición y la distribución (Zipes, 1979).

A medida que el cuento de hadas literario se iba extendiendo en Francia a todos los grupos de edad y a todas las clases sociales, éste comenzó a cumplir diferentes funciones, dependientes de los intereses de los escritores: (1) representación de la gloria e ideología de la aristocracia francesa; (2) crítica simbólica de la jerarquía aristocrática con connotaciones utópicas, en su mayor parte hecha dentro de la aristocracia desde el punto de vista femenino; (3) promoción de las normas y valores del proceso de civilización burguesa como más razonable e igualitario que el del código feudal; (4) entretenimiento para la aristocracia y la burguesía, con lo cual apartaban la atención de los escuchas/lectores de los graves problemas socio-políticos de ese tiempo; (5) auto-parodia; y (6) custodia del género literario para niños.

Cuentos de hadas con claras lecciones didácticas y morales fueron finalmente aprobados como material de lectura, idóneo como método delicado y agradable en la iniciación de los niños a los rituales y costumbres sociales que reforzaban el estatus. En este punto, un mayor número de literatos, ya sea que escribieran para adultos o niños, mantuvieron conscientemente un diálogo con el discurso del cuento de hadas, el cual quedó establecido en la tradición intelectual occidental (Zipes, 1999).

En los últimos años del siglo XVIII, se fue integrando un clima social y político en el que aparecían unidas tendencias muy diversas, aportando un espíritu totalmente nuevo, que daría nacimiento a una auténtica revolución en la vida cultural de Europa y América, previa a la Revolución Francesa. La cultura del siglo XVIII, la de la Ilustración, pretendía implantar, a la vez, las "luces" del pensamiento humano, reverenciar a la razón, establecer el culto a lo útil, la creencia en la bondad natural del hombre y su inmensa capacidad de ser feliz; al mismo tiempo, promovía una piedad estrictamente vinculada a la doctrina de la Iglesia, a la mística y al sentimiento, al desprecio de la conducta humana y al pesimismo. En viva paradoja, los más elevados ideales y el más desenfundado materialismo parecían ir de acuerdo, así como el humanitarismo más abnegado aparecía yuxtapuesto a un cinismo agresivo. Por espacio de mucho tiempo, las ideas básicas del siglo XVIII no calaron hondo en la gran masa de la sociedad. Sus mantenedores pertenecían a una reducida minoría culta que dada a la época el tono y sus tendencias fundamentales; con el tiempo, estas ideas fueron captadas por las clases elevadas de la sociedad y la clase media culta y difundidas luego a sectores cada vez más amplios de la población. En el llamado 'Siglo de las Luces' se produjeron nuevos contactos entre los hombres que proclamaban los ideales de la época y la opinión pública, intercambios que ejercieron profundo influjo en la vida cultural de los pueblos (Grimberg, 1983a).

A partir del período de la Ilustración, a los cuentos maravillosos y folclóricos se los consideró inútiles para el proceso de racionalización burguesa. Entonces, no por casualidad la industria cultural se ha preocupado por suavizar, regular e instrumentar las creaciones fantásticas de estos cuentos.

El surgimiento del cuento maravilloso en el mundo occidental, como forma cultural masiva de transmisión del cuento folclórico, coincidió con la caída del feudalismo y la formación de la esfera pública burguesa. Por lo tanto, muy pronto perdió su función de afirmar la ideología absolutista y experimentó un curioso desarrollo hacia fines del siglo XVIII y durante el siglo XIX. Por un lado, los grupos burgueses dominantes y conservadores comenzaron a considerar inmorales los cuentos folclóricos y maravillosos, pues éstos no gozaban de virtudes tales como orden, disciplina, trabajo, modestia, limpieza, etc. En particular, se los veía como peligrosos para los niños, ya que sus componentes fantásticos podían infundirle "ideas locas", es decir, podían sugerirles modos de rebeldía contra las reglas autoritarias y patriarcales que regían a sus familias. Entonces, la mayor parte de la clase media se oponía a que se escribieran y editaran cuentos folclóricos y maravillosos, prefiriendo los cuentos didácticos, los sermones, las novelas familiares y cosas por el estilo. En contraposición, había escritores progresistas dentro de la misma burguesía, una vanguardia que desarrolló el cuento literario como forma de protesta contra las ideas utilitaristas, comunes en el Iluminismo.

Al principio, la resistencia hacia los cuentos maravillosos durante la Ilustración se debía a la crítica del sistema utilitarista, implícita y explícita, que los mismos contenían. El énfasis puesto en el juego, en las formas de vida

alternativas, en los sueños de persecución y en los sueños diurnos, la experimentación, la búsqueda de la edad dorada, material del que estaban (y están) hechos los cuentos maravillosos, ponían en tela de juicio la intención racionalista y la reglamentación de toda la vida, dirigida a producir para el beneficio económico y para lograr la extensión del capitalismo industrial. Por eso, el poder burgués tuvo que hacer ver que los cuentos maravillosos eran inmorales, triviales, inútiles, y hasta peligrosos para una cultura que reafirmaba los valores mercantiles, cultura propiciadora de que los intereses de una elite echaran raíces en la esfera pública.

Lo que resulta más interesante del desarrollo histórico del cuento folclórico es la forma en la cual los escritores de la aristocracia y de la burguesía se fueron apoderando por entero de él, a lo largo de los siglos XVI, XVII y XVIII (momento de expansión editorial), hasta transformarlo en un nuevo género literario que uno podría llamar con todo derecho 'el cuento maravilloso'. Como texto literario de experimentación que se expandió sobre los motivos ya existentes (las figuras y los argumentos del cuento folclórico), el cuento maravilloso reflejó un cambio en los valores y mostró los conflictos ideológicos propios del período de transición del feudalismo al capitalismo temprano (Zipes, 1979).

A fines del siglo XVIII, la Revolución Francesa puso fin al optimismo y a las frivolidades del siglo de la Ilustración; derrocó la monarquía absoluta, proclamó los derechos del hombre e instituyó la República; a pesar de sus excesos, significó un gran avance en el progreso político del mundo.

Durante quince años (1799-1815), la política Europea estuvo bajo el signo de Napoleón Bonaparte, el gran emperador francés. Su gobierno respondía al deseo de la burguesía francesa de consolidar, por una parte, sus conquistas hechas en la Revolución y, por otra, de extender su dominio a toda Europa. Napoleón supo combinar hábilmente su gran capacidad de estrategia con el deseo de los pueblos europeos de abolir el absolutismo. A pesar de que Napoleón impuso nuevamente la forma monárquica de gobierno en Francia, su gobierno significó, en lo fundamental, la consolidación de lo realizado por la Revolución Francesa, y al extender por algún tiempo el dominio de la burguesía francesa a todo el continente Europeo, llevó y difundió las ideas democráticas y socavó decisivamente las bases de Absolutismo y del decadente régimen feudal (Brom, 1973).

Durante casi todos los quince años de su gobierno, Napoleón estuvo en guerra; había invadido Alemania y toda Europa con sus ejércitos, un gran sentimiento patriótico se despertó en las naciones subyugadas, un amor por lo nacional, por la propia historia. Vino una época de esplendor intelectual en Alemania: 'El Romanticismo'. Los grandes románticos, en literatura y música, acudieron a la vertiente del mito y la leyenda para desarrollar sus temas. Goethe, Schiller, Heine y Wagner fueron genios de Romanticismo Alemán (Baquero, 1998; Grimm, 2001). La contribución de los románticos a la cultura alemana fue verdaderamente revolucionaria, tanto en el sentido estético como político. Los románticos tenían plena conciencia en revolucionar una antigua forma de arte bajo nuevas condiciones socioeconómicas que percibían como problemáticas. Mas allá de cuál fuera la inclinación individual, política y estética de un escritor romántico, todos los románticos buscaban contener, comprender y comentar la esencia de los tiempos cambiantes en y a través del cuento maravilloso, este objetivo común ha caracterizado el perfil del cuento maravilloso hasta el presente (Zipes, 1979).

El cuento de hadas francés tuvo gran influencia sobre los clasicistas alemanes y el Romanticismo; el desarrollo en Alemania promovió la continuidad de la institucionalización del género en occidente. Tal como los autores franceses, los escritores alemanes de la clase media comenzaron a utilizar el cuento de hadas para elogiar las costumbres alemanas. Algunos escritores del romanticismo escribieron extraordinarios cuentos que revelaban un cambio mayor en la función del género, para ellos el cuento de hadas no representaba la ideología aristocrática dominante, por el contrario, fueron escritos como una crítica a los aspectos nocivos de la cultura y del absolutismo. Este punto de vista fue claramente expresado en la clásica narrativa simple de Wolfgang Goethe titulada *Das Märchen* (El cuento de hadas) publicada en 1795, él optimistamente visionaba un progresivo renacimiento de una monarquía rejuvenecida que disfrutara amparar a todas las clases sociales en respuesta al caos y destrucción de la Revolución Francesa. Después de la publicación de Goethe, los románticos fueron arribando a esta nueva forma, y el verdadero potencial "revolucionario" del cuento pudo quedar demostrado. En contraste a lo propuesto por Goethe, los románticos alemanes fueron, por lo general, más escépticos acerca de las expectativas de la autonomía individual, la reforma de las cadentes instituciones y una esfera pública democrática en Alemania, que se encontraba dividida por los intereses egoístas de triviales tiranías y las Guerras Napoleónicas (Zipes, 1979 y 1999).

Michael C. Kotzin (citado por Zipes, 1979), señala que la razón para que los románticos levantarán su voz se tornaba más urgente a medida que las condiciones que los llevaban a defender el cuento maravilloso se intensificaban durante la Era Victoriana. El evangelismo de la clase media, carente de todo sentido artístico,

incrementaba su poder; las teorías educativas de la Ilustración dejaron lugar a otras que daban aún menos lugar a la imaginación. El utilitarismo y el urbanismo, el industrialismo y el desarrollo científico cobraban completa existencia. El cuento folclórico alemán evidenciaba ciertas características indicativas de particularidades culturales que los románticos rechazaban. Los románticos (hijos de la Ilustración) se enfrentaron a la dificultad de perseguir sus objetivos cuando las fuerzas conservadoras en el poder hacían uso de la Ilustración para conservar su propio poder. Así, el ataque romántico a la Ilustración era, en realidad, un ataque a la traición de la Ilustración. Los románticos deseaban proyectar una visión de realidad hacia el mundo utilizando una forma arte particular, para elucidar la realidad ambivalente de su situación ontológica y las fuerzas sociales actuantes; así, el romanticismo comenzó como un movimiento literario progresista de vanguardia.

Es característico del cuento el énfasis en el conflicto de clase que involucra a sectores progresistas de la burguesía contra los elementos más conservadores. El nuevo héroe ya no es un príncipe o un campesino, sino un protagonista burgués, por lo general el individuo creativo, que tiene numerosas aventuras y se encuentra con lo sobrenatural en su búsqueda de “un mundo nuevo” donde poder desarrollar y gozar sus talentos. La demanda ya no es de riqueza y estatus social (aunque la lucha de clases está incluida), sino de cambio en las relaciones sociales, y de un período de felicidad, y esto es importante, pues reflejaba la influencia de las Revoluciones Americana y Francesa y de otros movimientos revolucionarios de fines del siglo XVIII. En este sentido, el cuento maravilloso correspondía a las necesidades crecientes de un público que se estaba volviendo más culto, ilustrado, emancipado y dogmático

Considerando que el mundo del absolutismo del cuento folclórico siempre se mantiene intacto, el cuento maravilloso registra el fracaso de una vieja estructura mundial, el caos, la confusión y las luchas por conseguir un nuevo mundo que permitiera una conducta más humana. De esta manera, el cuento maravilloso es multidimensional, hipotáctico y no paratáctico, y de final abierto. A menudo es difícil distinguir entre lo irreal y lo real del cuento. Este complejo modo de representación refleja, nuevamente, un cambio en la sociedad, en la cual eran más accesibles nuevas perspectivas y estilos de vida, y las clases medias se apropiaban de ellos, y en la cual todo lo vinculado con el mundo feudal y con la tradición judeo-cristiana era puesto en cuestión. Como expresión de los elementos progresistas de la burguesía en el capitalismo temprano, el cuento maravilloso en principio (tanto en su forma como en su contenido) tiene en alta estima la libertad del individuo creativo, rechaza la mecanización creciente de la vida y la alienación generada por el capitalismo, e implica que los hombres deben dominar su propio talento y el tiempo para crear un mundo nuevo en el cual reine el humanismo, no la armonía.

Muy pocos de los cuentos románticos alemanes concluyen en un final feliz. El protagonista se vuelve loco o muere. Las fuerzas del mal asumen un matiz social, las brujas y los villanos no son representantes alegóricos del mal de la tradición cristiana, pero si están simbólicamente relacionados a la sociedad burguesa filistea o a la decadente aristocracia. El cuento de hadas Romántico buscaba atrapar al lector en un discurso serio acerca del arte, la filosofía, la educación y el amor. Aunque muchos de los cuentos de hadas fueran irónicos o terminaran de manera trágica, aún reconocían la noción utópica de la transformación del humano, es decir, la redención de las cualidades humanas y el dominio de los impulsos irracionales (Zipes, 1979 y 1999).

Las características del cuento romántico que lo distinguen del cuento folclórico son las siguientes:

- Aunque no hay una forma o estilo prescrito para el cuento maravilloso, la mayoría usa un cuento folclórico u otro cuento maravilloso como punto de partida para dar expresión a la configuración social de la época, y los cuentos son de final abierto, si no enigmático.
- La narración suele ser multidimensional, en oposición a la perspectiva concreta unidimensional del cuento folclórico, se incrementan las dualidades antagónicas que reflejan los temas fundamentales de la sociedad, la alineación y el fetichismo.
- El cuento maravilloso coloca en exposición el inusual potencial de la imaginación. En lugar de la escasa descripción del cuento folclórico, hay una representación más elaborada de los mundos internos y externos, se intenta extrañar al lector: hacer que lo familiar parezca extraño, de manera que el lector se vea compelido a tener un acercamiento más crítico y creativo a la vida cotidiana.
- El protagonista, generalmente un varón, está descolocado, se queda sin casa en un mundo sin comunidad. Su objetivo es trascender el mundo alienante (es decir, buscar o incluso crear un nuevo mundo que responda más a sus necesidades). El protagonista a menudo es un artista o, al menos, está asociado a la creatividad. El objetivo del cuento maravilloso es humanístico, pero no en un sentido impreciso. Los románticos aspiraban a humanizar la sociedad revelando los peligros de una reificación creciente y

oponiéndose a esas fuerzas opresivas que bloqueaban el desarrollo y el gobierno de sí mismo. El héroe burgués del cuento maravilloso romántico no es de ninguna manera un revolucionario, pero representa la última negativa humana a transformarse en un diente de la rueda de la creciente regulación del Estado, la industrialización y la burocratización.

- Raramente hay un cuento maravilloso romántico con final feliz y, si lo hay, éste no es imaginado en este mundo sino en otro.
- La configuración revela la ambivalencia del nuevo orden temporal-corporal. Brinda un nuevo espacio para que el protagonista se mueva en él, y el tiempo es elevado hasta transformarse en el dueño de su destino, pero las relaciones temporales y corporales confinan la emancipación dentro del Estado administrado, las condiciones socio-económicas del gobierno monárquico ilustrado.

El cuento maravilloso romántico, particularmente en Alemania, fue el resultado de intentos de escritores educados, para apropiarse de una forma de arte popular o folclórica para un nuevo público lector de clase media. Casi todos los escritores románticos se vieron llevados hacia el cuento maravilloso y experimentaron con esta forma de modos muy originales (Zipes, 1979).

Al comienzo, el cuento maravilloso estuvo obstaculizado por demasiada dependencia del cuento folclórico original y por la ideología feudal. Fue precisamente ese carácter oral, tradicional, del cuento el que retardo su configuración literaria. Pues aunque algunos cuentos populares fueron aprovechados en el siglo XVI, en Italia, por Straparola, y en el XVII por Perrault en Francia, el acopio sistemático de los mismos no se inició hasta el siglo XIX con los Hermanos Grimm (Baquero, 1998).

Muchos son los cuentos de hadas y mitos que han sido difundidos acerca de los Hermanos Grimm, Jacob y Wilhelm. Durante mucho tiempo, se creyó que ellos habían vagado por todas partes de Alemania y habían recolectado sus cuentos de labios de valerosos campesinos, y que todos sus cuentos eran genuinamente alemanes. Aunque mucho de lo que se ha dicho ha sido refutado por conocimientos recientes, nuevos rumores y debates acerca de los Grimm continúan surgiendo. La familiaridad de los Grimm con la agricultura, la naturaleza y las tradiciones y supersticiones campesinas, jugarían después un gran rol en sus investigaciones y en su obra del folclore alemán.

Los hermanos Grimm vivieron en un período difícil en Alemania. La pronta pérdida de su padre los llevó a vivir una época de carencias, su vida estuvo llena de altibajos económicos debido a la inestabilidad política de su país. Aunque los hermanos eran diferentes en temperamento –Jacob (1785-1763) era robusto, introvertido y serio; Wilhelm (1786-1759) era enfermizo, extrovertido y sociable- eran inseparables y totalmente devotos uno del otro. Durante su vida, Jacob publicó veintiún libros, Wilhelm catorce, y juntos ocho; además de 12 tomos de sus ensayos, notas y miles de cartas importantes. Jacob y Wilhelm consideraron su trabajo como parte de un esfuerzo social por alentar una sensación de justicia entre los alemanes y crear orgullo por la tradición folclórica. Aunque los Grimm hicieron importantes descubrimientos en sus investigaciones sobre la literatura y las tradiciones antiguas de Alemania, ninguno de ellos fue el fundador del folclore como estudio en Alemania, ni los primeros en coleccionar y publicar folclore y cuentos de hadas. De hecho, en un inicio, su principal inquietud era descubrir las verdades etimológicas y lingüísticas ligadas a los alemanes, que estaban expresadas en sus leyes y costumbres.

En 1806, Clemens Brentano, quien había publicado anteriormente una colección de canciones folclóricas titulada *Des Knaben Wunderhorn* (The Boy's Magic Horn, 1805), fue aconsejado de salir a buscar la ayuda de Jacob y Wilhelm Grimm para su siguiente obra. Los Hermanos eran conocidos por un vasto conocimiento en literatura y folclore antiguo alemán, además de ser considerados escrupulosos e incansables trabajadores. Brentano esperaba usar cualquier tipo de cuentos que los Grimm le enviaran para una futura publicación. Entre 1807 y 1812 comenzaron a reunir cuentos con el propósito de enviarlos a Brentano, además de utilizarlos como material fuente para aumentar su comprensión histórica de la lengua y costumbres alemanas (Zipes, 1999).

Contrario a la creencia popular, los Grimm no reunieron sus cuentos visitando campesinos y campiñas, y escribiendo los cuentos que escuchaban. Su primer método fue invitar a su casa, quienes tenían que narrar los cuentos en voz alta, y así los Grimm los ponían por escrito al escucharlos por primera vez o después de haberlos escuchado un par de veces; estos relatos habían estado circulando durante siglos por Europa central. La mayoría de los cuentos de este período eran jóvenes mujeres cultivadas de la clase media o la aristocracia. Muchos de los cuentos que los Grimm registraron eran de origen francés. La mayoría de los cuentistas de los Hermanos estaban familiarizados con la tradición oral y literaria, por tanto, combinaron motivos de ambas fuentes. Además de los cuentos de estos relatores y otros que llegaron después, los Grimm

tomaron los cuentos directamente de los libros y gacetas y los editaron conforme a su gusto (Cashdan, 2000; Zipes, 1999).

En 1810, cuando Brentano solicitó finalmente la colección de los Grimm, los Hermanos tenían copias hechas y le enviaron los textos. Tenían copias elaboradas porque sentían que Brentano podría hacerlos substancialmente diferentes, y ellos intentaban usar los cuentos para documentar verdades básicas acerca de tradiciones y costumbres de los alemanes, preservando su auténtico lazo a la tradición oral. En realidad, los Grimm no tuvieron que estar preocupados por el uso de Brentano a sus cuentos, porque él nunca los tocó, los abandonó en el Monasterio Ölenberg en Alsacia. Fue hasta el año 1920 cuando los cuentos escritos a mano fueron redescubiertos y publicados en diferentes ediciones en 1924, 1927 y 1974 (Zipes, 1999 y 2001).

Brentano había pasado por dificultades personales y estaba desconfiado, entonces, los Grimm decidieron publicar los cuentos por sí mismos. Comenzaron a modificarlos y a prepararlos para publicarlos, y continuaron añadiendo nuevos cuentos a su colección. Jacob estableció el tono, pero los Hermanos siempre estuvieron de acuerdo acerca de cómo querían modificar y utilizar los cuentos. Wilhelm fue el editor principal después de 1815, pero Jacob estableció el marco para su práctica de edición entre 1807 y 1812. Editaron la mayoría de los cuentos para el primer volumen *Childhood of humankind* (Cuentos de la infancia y del hogar). A pesar de las diferencias en la forma de Jacob y Wilhelm, ambos trabajaron juntos alrededor del 1815, no existen mayores diferencias, excepto que Wilhelm tuvo más cuidado en refinar el estilo y en hacer los contenidos de los cuentos más admisibles para una audiencia de niños o, realmente, para adultos que querían que los cuentos fueran censurados para los niños. Fuera de eso, las ediciones de Jacob y Wilhelm exhiben las mismas tendencias desde el inicio hasta el final de su proyecto, como lo son: el esfuerzo por hacer los cuentos estéticamente agradables; el interés por una estructura secuencial, eliminaron las incongruencias y las contradicciones típicas de las historias de la tradición oral con la creación de nexos lógicos; el deseo de hacer las historias más intensas y gráficas añadiendo adjetivos, proverbios antiguos y diálogos personales; el refuerzo de motivos con acciones dentro de la trama; la infusión de motivos psicológicos; y, la eliminación de elementos que pudieran disminuir el tono rústico (Zipes, 1999).

Los Grimm no fueron meros colectores. De hecho, su mayor talento al publicar sus dos tomos de 156 cuentos en 1812 y 1815 fue crear un prototipo para el cuento de hadas literario, a la vez que incorporaban expresión lingüística, sensatez y sustanciales cambios temáticos al gusto de la creciente audiencia de clase media. Hacia 1819, tiempo de la segunda edición de los cuentos, ahora en un volumen que incluía 170 textos, Wilhelm asumió toda la responsabilidad de las revisiones; los Hermanos habían establecido la forma y la manera a través de la cual querían preservar, envolver y presentar al público alemán lo que ellos sentían eran profundas verdades acerca de los orígenes de la civilización. Desde luego, los Grimm veían su obra *Cuentos de la infancia y del hogar* como incrustada en las costumbres que los alemanes habían cultivado; los cuentos habían servido como recordatorios de tan rica cultura. Posterior a 1819 existieron cinco ediciones más, 69 nuevos textos fueron agregados a la colección y 28 omitidos. Para la séptima edición publicada en 1857, existieron 211 textos en total. Muchos de los añadidos después de 1819 eran de origen literario, y el resto fueron enviados a los Hermanos por informantes o recolectados de una fuente primaria. Desde luego, la tarea principal después de 1819 fue en su mayor parte de refinamiento. Wilhelm frecuentemente modificó los textos originales después de compararlos con diferentes versiones que él iba adquiriendo, evidentemente trataba de conservar lo que él y Jacob consideraban el mensaje esencial del cuento, se encargó de hacer cuentos más apropiados y prudentes para las audiencias burguesas (Cashdan, 2000; Pisanty, 1995; Zipes, 1979 y 1999).

Las historias consideradas como más nocivas para el buen ser de los niños eran las obras de fantasía. En su mayor parte, los líderes de la iglesia y educadores favorecieron otro tipo de historias –más realistas, tiernas y didácticas- las cuales tenían como propósito demostrar cuales eran los buenos modales y la buena moral. Al mismo tiempo, los Hermanos Grimm, en especial Wilhelm, comenzaron en 1819 a revisar sus colecciones de cuentos, Wilhelm hizo las ediciones de 1819 más apropiadas para niños, o más bien a lo que él pensaba sería apropiado para que los niños lo aprendieran, depurando su narrativa de erotismo, crueldad o pasajes obscenos. Las alteraciones fueron, en parte, inducidas por la inclinación puritana de Wilhelm. Pero los intereses comerciales también jugaron su papel. El mercado infantil de los cuentos de hadas, estimulado por la percepción gradual de que los niños tienen sus propios intereses, crecía con rapidez, y los editores estaban cada día más dispuestos a invertir dinero en libros que los padres considerasen aceptables. Sin embargo, los elementos fantásticos y maravillosos se mantuvieron, no siendo totalmente aceptados en un principio por el público lector burgués, éstos sólo comenzaron a cambiar su postura para con los cuentos de hadas para niños durante el curso de los 1820s y 1830s en toda Europa (Cashdan, 2000; Pisanty, 1995; Zipes, 1999).

Los Grimm hicieron importantes cambios conforme editaban los cuentos. Eliminaron los elementos sexuales y eróticos que pudieran haber sido ofensivos a la moralidad de la clase media, agregaron numerosas expresiones y referencias Cristianas, recalcaron modelos específicos de roles para los protagonistas masculinos (hombres activos y aventureros) y femeninos (mujeres pasivas y dóciles) de acuerdo al código patriarcal dominante de la época, y dotaron a muchos de los cuentos de un sabor “hogareño” con el uso de diminutivos, expresiones afectivas y atractivas descripciones. Aún cuando la colección no fue originalmente impresa con los niños en mente como la principal audiencia, los primeros ejemplares contenían anotaciones escolares, las cuales fueron publicadas tiempo después por separado (Zipes, 1999 y 2001).

Los mágicos cuentos de hadas fueron los que gozaron de mayor popularidad y aceptación en Europa y América durante el siglo XIX, no obstante, es importante recordar que la colección de los Grimm también incluía inusuales fábulas, leyendas, anécdotas, chistes, y cuentos religiosos. La variedad de sus cuentos es frecuentemente pasada por alto ya que sólo un pequeño número ha sido seleccionado por padres, maestros, editores y críticos para ponerles atención especial.

La colección de los Grimm *Cuentos de la infancia y del hogar* no fue un éxito inmediato en Alemania. De hecho, la obra de Ludwig Bechstein *Deutsches Märchenbuch* (German Book of Fairy Tales, 1845) fue más popular en ese tiempo. Sin embargo, para los 1870s los cuentos de los Grimm habían sido incorporados al plan de estudios en Prusia y otras regiones alemanas, y fueron a sí mismo incluidos en libros de texto y antologías para niños en todo Occidente. Hacia el inicio del siglo XX, *Cuentos de la infancia y del hogar* fue el segundo best-seller, sólo detrás de la Biblia, en Alemania y ha mantenido esta posición en la actualidad (Zipes, 1999).

Muchos de los cuentos “escritos” por los Grimm siguieron alterándose conforme fueron siendo traducidos. Los cuentos saturados de descaradas referencias sexuales se dulcificaron y convirtieron en relatos que servían mejor a la sensibilidad infantil, sufriendo, la mayoría de las veces, adaptaciones bastante mediocres que al comercializarse perdieron su primitiva magia. Y durante el proceso, la gente dio por sentado que las versiones que leían eran las escritas por los Grimm (Cashdan, 2000).

Durante siglos, el cuento fue una forma de entretenimiento cultivada por la sociedad de los adultos de todas las clases sociales y en todos los contextos culturales. Concebidos básicamente como un entretenimiento para adultos, los cuentos de hadas se contaron en las reuniones sociales, en los bailes, en el campo, en los sitios donde se congregaban los adultos. Por eso, en muchos cuentos de hadas primitivos hay exhibicionismo, violación y voyeurismo. En una versión de «Caperucita Roja», la heroína hace un striptease para el lobo antes de saltar a la cama con él. En una interpretación temprana de «La bella durmiente», el príncipe asalta durante el sueño a la princesa y luego se marcha dejándola encinta. Y, en «La princesa que no podía reír», la heroína es condenada a la soltería porque divisa inadvertidamente las partes pudendas de una bruja (Cashdan, 2000; Pisanty, 1995).

Curiosamente fue del año 1830 al 1900, durante el surgimiento de la clase media, que el cuento de hadas logró reconocimiento como apto para niños. Fue exactamente durante este tiempo, hacia 1835, para ser precisos, que el escritor danés Hans Christian Andersen (1805-1875), grandemente influenciado por los escritores del Romanticismo Alemán y los Hermanos Grimm, comenzó a publicar sus cuentos, los cuales llegaron a ser enormemente populares por todas partes de Europa y América. Andersen creó cuentos que, siendo los mismos, tenían significados diferentes para niños y para adultos, tal como lo hiciera Perrault. Entre sus principales innovaciones cabe destacar el uso de un lenguaje cotidiano y dar salida a las expresiones de los sentimientos e ideas que previamente se pensaba que estaban lejos de la comprensión de un niño. Entre sus famosos cuentos se encuentran «El patito feo», «El traje nuevo del emperador», «La reina de las nieves», «Las zapatillas rojas», «El soldadito de plomo», «El sastrecillo valiente» y «La sirenita» (Encarta, 2002; Zipes, 1999).

Antes de la Revolución Industrial, los padres dependían de los hijos para llevar a cabo los trabajos agrícolas y las faenas del hogar. Cuando el trabajo se desplazó del campo a la fábrica, los niños fueron enviados a trabajar fuera del hogar para completar los minúsculos salarios de los padres. Trabajando muchas horas, los pequeños contribuyeron significativamente al bienestar económico del país, aunque fueron con frecuencia explotados. La razón de una aceptación más tolerante hacia el cuento de hadas literario para niños puede ser atribuida a la comprensión por parte de los educadores y padres, probablemente derivada de sus propias experiencias como lectores, de que la literatura fantástica y divertida no destruiría o pervertiría necesariamente las mentes de los niños. Si los niños eran de clase media y asistían a clases, o eran de clase baja y trabajaban en una granja o en una fábrica, ellos necesitaban un periodo de recreación –tiempo y espacio para re-crearse a sí mismos sin

imposiciones éticas y morales sobre ellos, sin la sensación de que las lecturas o lecciones que leían y escuchaban tuvieran que involucrar adoctrinamiento (Cashdan, 2000; Zipes, 1999).

Los cuentos de hadas se convirtieron, en el siglo XIX, en literatura infantil debido, en parte, a la actividad de unos vendedores ambulantes, conocidos como *chapmen*, que viajaban de pueblo en pueblo vendiendo objetos domésticos, partituras y libritos baratos, los *chapbooks*. Estos libros costaban sólo unos peniques, y contenían, someramente editados, cuentos populares, leyendas y cuentos de hadas simplificados para atraer a las audiencias menos cultas. Aunque estaban pobremente escritos y toscamente ilustrados, las historias atraparon la fantasía de los pequeños lectores (Cashdan, 2000).

Como Inglaterra no fue invadida por Napoleón, el progreso industrial y comercial de la isla no se vio afectado. Tras triunfar sobre Bonaparte, Inglaterra fue sacudida por grandes problemas políticos y sociales agravados por la Revolución Industrial. Como consecuencia de ésta, los campos fueron abandonados y los obreros se dirigieron a las ciudades. El fin a las ideas de la ilustración, de manos de la revolución Francesa, llevó a que la alta sociedad inglesa se refugiara de lleno en la doctrina puritana, y el “movimiento evangélico” se propagó por el país; este movimiento consideraba al hombre condenado al castigo eterno si no observaba con todo rigor los mandamientos de la ley de Dios. En 1837 comenzó a reinar Victoria de Inglaterra. Su reinado fue largo (hasta 1901) y durante él cristalizó esa imagen, hoy tradicional, de la Gran Bretaña, digna, práctica y ávida. La duración de este reinado ha dado nombre a la Época Victoriana. El reinado de Victoria señala el apogeo de la burguesía inglesa y, junto con ella, el triunfo del liberalismo económico, político y cultural. Fue, asimismo, Victoria quién inició la también hoy tradición británica de reinar y no gobernar. En el curso de su reinado hubo agitaciones políticas y movimientos de masas. Los rebeldes exigieron (y lograron) cada vez más democracia. Pero el auge de la burguesía había provocado la aparición de una naciente clase obrera (Grimberg, 1983b; Llopis, 1974).

Contrariamente a Francia y Alemania, Inglaterra no experimentó el florecimiento del cuento de hadas literario hasta mediados del siglo XIX. Este tardío florecimiento es un tanto enigmático, puesto que Gran Bretaña había tenido un fértil crecimiento en folclore en la Edad Media. Deslumbrantes hadas, maliciosos elfos, bestias atemorizantes, torpes gigantes, intrépidos ladrones, hábiles campesinos, crueles brujas, valientes caballeros y damiselas en peligro, habían sido la materia prima de la cultura campesina, la clase media y la aristocracia, quienes contaron sus cuentos en el hogar, en tabernas, en cortes y en los campos por todas partes de las Islas Británicas. Extraordinarios personajes, sorprendentes eventos, supersticiones, tradiciones populares y rituales paganos forjaron rápidamente su modo dentro de las vernáculos obras Inglesas de renombrados autores tales como Chaucer, Spencer, Swift, Marlowe y Shakespeare. Sin embargo, el cuento de hadas literario no pudo establecerse por sí mismo como género independiente en el siglo XVIII, cuando se podría haber esperado su florecimiento como ocurrió en Francia.

El código cultural puritano suprimió el cuento de hadas literario en Inglaterra. La dominación del Calvinismo después de la revolución de 1688, trajo como consecuencia un fuerte énfasis sobre la preparación de niños y adultos para que estuvieran más preocupados en el carácter y conducta moral en este mundo más que prepararlos para la vida en el más allá. El cuento oral popular no era considerado bueno para la educación de las almas jóvenes. Las historias, poemas y novelas escritas para niños eran principalmente religiosas y educativas. Si cuentos de hadas eran escritos y publicados, eran transformados en cuentos didácticos que predicaban el trabajo duro y la conducta devota. Además, la mayoría de los cuentos de hadas que circulaban en forma impresa eran *chapbooks* y *penny books* vendidos por *peddlers* a las clases bajas. La denigración del cuento de hadas en Inglaterra durante los siglos XVII y XVIII fue cabalmente contrastante a la cultivación del cuento en Francia y Alemania, donde gradualmente llegó a expresar una nueva sensibilidad de la clase media y la aristocracia, y que floreció como una forma de arte vanguardista. En Gran Bretaña, el cuento de hadas fue forzado a ser clandestino y fue frecuentemente edificado dentro de la trama de las novelas. La institucionalización del género literario del cuento de hadas tuvo que esperar hasta que el movimiento Romántico defendió el valor de la imaginación y la fantasía, hacia el final del siglo XVIII. No obstante, la sociedad inglesa Victoriana se opuso durante años a los cuentos de hadas.

En 1823, John Harris editó un importante libro titulado *The Court of Oberon* que contenía cuentos de Perrault, D'Aulnoy y *Las Mil y Una Noches*. Curiosamente, este libro apareció como la publicación más importante para estimular el interés en los cuentos de hadas para niños y adultos. Edgar Taylor hizo una traducción de *Cuentos para la infancia y el hogar* de los Hermanos Grimm, llamada *German Popular Stories*, esta obra significó un cambio ante el movimiento anti-cuento de hadas en Inglaterra; este favorable recibimiento resultó en una segunda edición en 1826 y en una nueva ola de traducciones. Además del impacto significativo de los cuentos

alemanes, la llegada de *Wonderful Stories for Children* de Hans Christian Andersen, en 1846, fue una ocasión trascendental; sus inusuales cuentos, que combinaban fantasía con moral, garantizaron la legitimidad del cuento de hadas literario para la audiencia de la clase media. A partir de este punto, el cuento de hadas floreció de diversas formas, expandió su discurso social cubriendo diferentes temas como el comportamiento apropiado para los niños, el libre albedrío, la explotación social, la justicia política y el gobierno autoritario. En 1840, tuvo lugar la traducción de *Las Mil y Una Noches* por Edwin Lane; Felix Summerly publicó en 1840-49 su libro *Home treasury* que incluía obras como «Caperucita Roja», «La bella y la bestia», «Juanito y las habichuelas mágicas», entre otros; y así se continuaron publicando obras de cuentos de hadas.

Respaldo por la Revolución Industrial, el surgimiento de la clase media significó una institucionalización de todas las formas de vida. Escritores como Charles Dickens, Thomas Hood, Thomas Carlyle, John Ruskin y William Thackeray estuvieron entre los primeros que criticaron los efectos dañinos de la revolución industrial. Interesantemente, todos ellos emplearon el cuento de hadas como una forma de cuestionar la injusticia y la desigualdad producida por el solevantamiento social en Inglaterra.

El gradual reconocimiento y aceptación del cuento de hadas por la clase media, que antes había condenado el género como frívolo y pernicioso, no significó que la perspectiva puritana de la burguesía hubiera sufrido un cambio radical. El cuento de hadas comenzó a verse como una forma de recreación, un lugar en el cual los jóvenes podían recuperarse de la instrucción y la educación y para reconocerse a sí mismos sin la calculadora presión social que exigía hacer cada segundo moral y económicamente productivo. La estimulación de la imaginación llegó a ser tan importante como la cultivación de la razón para el mejoramiento de la moral. Aunque se publicaron muchos libros tediosos de cuentos de hadas con lecciones morales, diversos escritores ingleses comenzaron a explorar el potencial del cuento de hadas como una forma de comunicación literaria que podía transmitir la protesta social e individual y las concepciones personales de alternativas, sino utópicas, mundiales. Escribir cuentos de hadas fue considerado por muchos escritores como un simbólico acto social que podía tener implicaciones para la educación de los niños y el futuro de la sociedad (Zipes, 1999).

Acosados por un mundo cambiante, los hombres de mentalidad victoriana pudieron encontrar estabilidad en la estructura ordenada y preestablecida de los cuentos maravillosos. Permitía remontarse desde la perversidad de la adultez hasta la inocencia propia de la infancia; desde la ciudad, desagradable y competitiva, hacia la hermosa y empática naturaleza; de un complejo moralismo, a la temática más simple del bien contra el mal; de una realidad diferente, al cómodo mundo de la imaginación (Zipes, 1979).

En el período entre 1840 y 1880, la tendencia general entre los más prominentes escritores de cuentos de hadas era usar la forma del cuento de maneras innovadoras para provocar conciencia social acerca de la desigualdad entre las diferentes clases sociales y los problemas debidos a la Revolución Industrial (Zipes, 1999).

En los primeros tiempos del capitalismo, fue necesario combatir la imaginación y frenarla en todos los niveles culturales, pero hacia fines del siglo XIX, una vez que el capitalismo ya había impuesto sus normas, no fue necesario oponerse al cuento maravilloso con tanta fuerza como en las primeras épocas del Iluminismo. A medida que el poder tecnológico para manipular las producciones culturales en la esfera pública de la burguesía se fortalecía, era posible instrumentalizar los cuentos maravillosos de maneras más sutiles y refinadas. En consecuencia, los estándares estéticos y las normas sociales se tornaron un poco más flexibles, es decir, menos represivos. O bien, los cuentos maravillosos eran reescritos y suavizados con finales moralistas, o bien comenzaban a cumplir una función cultural equivalente (Zipes, 1979).

El auge del cuento de hadas en Europa y América durante la segunda mitad del siglo XIX fue de gran ayuda ante la enajenación producida por la mayor estructuración de la vida diaria, el trabajo más sistematizado, y las instituciones más burocráticas; todo esto dejó un espacio muy reducido para soñar despierto o para la imaginación. Fue el cuento de hadas el que proporcionó un lugar para el entretenimiento, la diversión absurda y la recreación. Esto no significa que el cuento abandonara su rol tradicional en el proceso de civilización como agente de socialización. En cierto momento, los cuentos de hadas fungieron como un medio de expresión política y de crítica social (Zipes, 1999).

En otras palabras, el enorme incremento de la reglamentación de la vida cotidiana, como resultado de la racionalización capitalista, comenzó a dividir y alinear al pueblo, a tal punto que se hacía necesario intentar que un pasatiempo en forma de distracción aliviara las tensiones laborales y hogareñas. El desarrollo de una cultura industrial que pudiera instrumentalizar las creaciones de la fantasía para aumentar la producción y el beneficio

económico, y también para aliviar a la gente de la monótona jornada laboral, de la disciplina escolar y de las aburridas rutinas hogareñas, comenzó a formar una forma bien definida en el siglo XIX. En especial, el cuento maravilloso ofrecía una vía de escape y un lugar donde refugiarse de los efectos brutales de una realidad laboral y social administrada según las normas y principios de una esfera pública burguesa, la cual ya había violado lo que alguna vez ella misma había intentado establecer como un discurso racional y democrático para la toma de decisiones. Esto no quiere decir que el cuento maravilloso haya sido totalmente absorbido y manipulado por la creciente industria cultural capitalista. Por un lado, en el siglo XIX, todavía la forma de arte dominante entre la gente común era el cuento folclórico. Sin embargo, con la urbanización y la expansión de la industria editorial, creció la transmisión y la transformación tanto del cuento folclórico como del cuento maravilloso, afectando la actitud del público hacia los cuentos folclóricos en el siglo XX. Entre las tendencias más importantes del siglo XIX, se pueden subrayar las siguientes:

- Después de la primera recopilación de los Hermanos Grimm, que data de 1812, se reunieron, transcribieron e imprimieron cuentos folclóricos, con la finalidad de establecer las versiones auténticas. Este trabajo era, por lo general, realizado por profesionales entrenados que, a menudo, pulían el estilo de los cuentos, los modificaban, o bien los seleccionaban de acuerdo con estrictos criterios. Una vez recopilados, era raro que los cuentos impresos se leyeran y circularan entre sus públicos originales.
- Se rescribieron los cuentos folclóricos y se los convirtió en cuentos maravillosos didácticos destinados a que a los niños no les hiciera mal la violencia, la crudeza y la exageración fantástica de los primeros. Fundamentalmente, los contenidos y la estructura de estos cuentos suavizados sustentaban los valores victorianos del *statu quo*.
- Los cuentos folclóricos fueron transformados en cuentos vulgares, y los nuevos cuentos maravillosos estaban destinados a entretener y distraer al público, y a hacer dinero. Las obras de teatro sobre cuentos maravillosos, especialmente obras infantiles, se pusieron de moda en el siglo XIX.
- Artistas genuinos crearon nuevos cuentos maravillosos a partir de motivos folclóricos, y de situaciones argumentales básicas. Aspiraban a utilizar la fantasía como medio de criticar las condiciones sociales y de expresar la necesidad de desarrollar modelos alternativos de los órdenes sociales establecidos.
- A medida que se inventaban medios técnicos de comunicación masiva, el cuento maravilloso iba siendo incorporado como creación cultural, ya para alentar el crecimiento de los entretenimientos comerciales, ya sea para explotar las múltiples formas de las que es capaz la fantasía para realzar la tecnología de la comunicación y, al mismo tiempo, los efectos de la fantasía que pueden ser realizados a través de la tecnología.

Todas las tendencias mencionadas han funcionado en diversas modalidades culturales transmitidas a través de los medios masivos de comunicación, durante el siglo XX. Tomando las fechas de innovaciones tecnológicas claves, como la fotografía (1839), el telégrafo (1844), el teléfono (1876), el fonógrafo (1877), los dibujos animados (1891), la radio (1906), la televisión (1923) y las películas sonoras (1927), se puede ver cómo la nueva invención permitió a los medios de comunicación utilizar el cuento maravilloso (Zipes, 1979). Las tendencias en curso indican que, conforme continúa su marcha el siglo XXI, los cuentos de hadas se emparejarán progresivamente con la tecnología informática.

Aunque los cuentos clásicos de nuestra infancia seguirán propagando su mágico hechizo, es probable, sin embargo, que cambien los medios mediante los cuales se difunden. Hay que recordar que originalmente los cuentos de hadas fueron transmitidos oralmente por relatores. Narrados en las reuniones familiares y al borde de las camas infantiles, se propagaron primordialmente de boca en boca y formaron parte de la plática social diaria. Al cabo del tiempo, escritores como Basile, Perrault y los Hermanos Grimm registraron y recogieron en libros estas historias, que de este modo se transmitieron a través de la palabra escrita. Pero incluso esto ha cambiado. En los últimos cincuenta años, los cuentos de hadas han evolucionado hacia una forma visual, debido en gran parte al trabajo pionero de Walt Disney y de su estudio (Cashdan, 2000).

Fue la radio, luego el cine, y más tarde la TV, los que fueron capaces de juntar a mucha gente, tal como lo hacían los narradores de cuentos folclóricos originales, y de contar cuentos como si éstos emanaran del punto de vista de la gente misma. Los cuentos maravillosos de los medios masivos de comunicación han adquirido una reputación y una imagen tal en todo el mundo, que se imponen por sí mismos en la imaginación de los públicos más pasivos (Zipes, 1979).

El desplazamiento de la destinación del cuento, del público adulto al exclusivamente infantil, es un fenómeno bastante reciente en la historia del género. El nacimiento de la literatura para la infancia coincide históricamente con la afirmación, entre clases elevadas, de un nuevo modo de concebir la infancia. Puede formularse la

hipótesis de que en la Gran Bretaña de finales del siglo XIX, y en particular en su segunda mitad, el niño conquista un sitio importante en el centro de la familia (sobre todo burguesa) y se convierte en objeto de inversiones afectivas, además de económicas, por parte de los padres. Esta mayor atención prestada a la infancia como momento fundamental de la evolución se traduce, por un lado, en una actitud más amorosa y tierna hacia el niño, pero por otro, en un severo control de los comportamientos infantiles, que deben ser modelados según los dictámenes de una férrea disciplina. Se da un cambio de actitud en los adultos cultos con relación a la literatura popular. Los adultos abandonan la ficción del romance, que pasa de los niños de las clases altas a los adultos de las clases populares, aparece así la novela, por una parte, y la literatura para la infancia, por la otra. Mientras la novela se complace en su realismo y en su seriedad, los cuentos para niños aún pueden contener inverosimilitudes.

A pesar de que nuestra sociedad haya definido el cuento como un género narrativo de uso exclusivo de la infancia, hay quien sostiene que tal decisión no es más que el fruto de un equívoco, de un "accidente histórico". El hecho de que actualmente las modernas colecciones de cuentos se dirijan abiertamente a un público infantil, permite suponer que el desplazamiento de destinatario iniciado hacia finales del siglo XVII con Perrault, ha llegado a su lógica conclusión. Una confirmación de tal cambio se encuentra en los textos mismos: las modernas colecciones de los cuentos populares se acomodan a las presuntas exigencias de los lectores infantiles, o sea, a la imagen, más o menos fiel, que el narrador adulto tiene de los niños. Así, el lenguaje de los cuentos se adapta a la capacidad lingüística de los lectores previstos y entran además múltiples consideraciones de orden pedagógico encaminadas a hacer que los cuentos coincidan con los cánones educativos generalmente aceptados. A veces, estas escrituras están expuestas a la manipulación ideológica (Pisanty, 1995).

Conforme se acercaba el siglo XX, las ideas sobre los cuentos de hadas y el significado que tenían para los niños cambiaron; era lo esperado, los cuentos de hadas han sido siempre producto de la cultura de la época (Cashdan, 2000). Hacia principios del siglo XX, el cuento de hadas llegó a ser totalmente institucionalizado en Europa y América, y sus funciones se habían transformado y ampliado. La institucionalización del género significa que un proceso específico de producción, distribución y recepción había sido regularizado dentro de la esfera pública de una sociedad y jugaba un rol en la formación y mantenimiento de la herencia cultural de esa sociedad. El cuento de hadas como institución se había extendido, envolviendo al drama, la poesía, el ballet, la música y la ópera. La manera en la cual el cuento de hadas incorporaba otras formas de arte dentro de su propia institución revela el rol vital que los adultos han jugado en el mantenimiento del género. El cuento de hadas nunca perdió su atractivo para los adultos.

Durante la primera mitad del siglo XX, el mayor cambio en la función del cuento de hadas literario involucro una notable y mayor politización explícita. Por supuesto, después del surgimiento del poder Nazi y durante la Guerra Civil Española, el cuento de hadas se convirtió cada vez más en el medio dedicado a transmitir impresiones políticas. En Alemania, el cuento de hadas fue interpretado y producido de acuerdo a la ideología Nazi. La entonación política del cuento de hadas continuó durante los 1940s y 1950s. Se escribía sobre la Primera Guerra Mundial, el poder y la violación, las dictaduras, el anhelo de la paz mundial, y del terror del Holocausto, entre otros. Una vez más, detrás de la Segunda Guerra Mundial, el cuento de hadas se proponía combatir el terror, causado en parte por las atrocidades y amenazas que dieron al mundo catástrofe. En este período, los escritores alteraron dramáticamente el cuento de hadas cuestionando en él si el sueño utópico podría ser mantenido a salvo y si la emoción del asombro podría conservarse, los cuentos de hadas se enfocaron a la banalidad del mal.

Hasta cierto punto, los escritores de cuentos de hadas sabían que muchos de sus lectores estaban siendo "Disneyficados", esto es, estaban siendo sometidos a los dulcificados, sexistas e ilusorios estereotipos de la industria Disney. Por ello, estos autores sintieron la libertad de explotar la ilusión de que los finales felices eran posibles en mundos reales que son puestos junto al engaño de la adversidad y el régimen. Fundamentalmente, desde los 1970s y 1980s, el cuento de hadas se fue haciendo más agresivo, estéticamente más complejo y sofisticado, y más insistente en no inquietar a los lectores, pero si ayudarlos a orientarse en la clave de los problemas sociales y sus soluciones en sus respectivas sociedades. Quizá, la mayor crítica social llevó a que el cuento de hadas pudiera ser visto en la reestructuración y reformación del cuento de hadas mismo como género por parte de las feministas. El resultado fue una notable producción de cuentos de hadas no-sexistas para niños y adultos, tanto como trabajos teóricos que exploraban las implicaciones subyacentes de los roles de género en los cuentos de hadas.

Indudablemente, existen numerosas obras con contenido de cuentos de hadas para adultos que son suaves deleites y que describen mundos intactos que no necesitan ser transformados. O que son revisiones y mezclas de reproducciones de cuentos de hadas clásicos que buscan divertir y entretener a lectores y espectadores. Por ende, hubo una gran comercialización del cuento de hadas desde los 1950s, que no sólo era llevado por las grandes difusiones y corporaciones como Disney, que sacaban provecho de la fórmula clásica del final feliz, también numerosos libros fueron creados con el mismo fin.

El cuento de hadas comunica fenómenos sociales y psíquicos. Nosotros iniciamos a los niños y esperamos que ellos aprendan el simbolismo del cuento de hadas como parte de nuestra responsabilidad en el proceso de civilización. Este simbolismo no es estático, tal como en la tradición oral, su original impulso de esperanza para vivir en mejores condiciones no se ha perdido en la tradición literaria. Los cuentos de hadas excitan nuestra imaginación y nos exigen luchar contra el terror y a librar astutamente nuestras peleas diarias y nos muestran cómo cambiar el curso de los eventos del mundo en nuestro favor. El cuento, aún hoy, es el consejero principal del niño, por haberlo sido de la humanidad, sigue vivo, y continuará siéndolo (Zipes, 1999).

Los cuentos folclóricos y maravillosos están muy de moda. Por donde uno mire, los cuentos maravillosos y sus motivos parecen estallar mágicamente. Las librerías están inundadas de cuentos fantásticos de Tolkien, Hesse, los Hermanos Grimm, Andersen, Lewis, Perrault, y montones de obras con lujosas ilustraciones. Tanto en escuelas como en teatros, se ponen en escena una gran variedad de espectáculos basados en cuentos fantásticos, destinados a los niños. Óperas y obras musicales se basan en temas de cuentos maravillosos. Actores famosos realizan grabaciones de cuentos maravillosos para radio y demás medios masivos de comunicación. Además de las clásicas producciones de Disney, la tendencia dominante de las películas más populares de cuentos de hadas para el cine y la televisión tienden a seguir los patrones convencionales de los anacrónicos cuentos de hadas clásicos de Perrault, los Hermanos Grimm y Andersen, especialmente cuando la producción comercia a los niños como principales consumidores. Escritores, directores y productores están constantemente buscando y analizando cuentos de hadas clásicos en extraordinarios films que dirigen los productos sociales contemporáneos. La sociedad occidental ha estado más orientada a ver películas de cuentos de hadas, obras de teatro y animaciones más que a leerlos. Películas de cualquier género incorporan motivos y argumentos propios de los cuentos maravillosos. Hasta las películas pornográficas hacen un uso lascivo de «Blancanieves» y de «La bella durmiente». A las escenas y figuras de los cuentos maravillosos se las utiliza en publicidad, decoración de diversos productos, comerciales televisivos, carteles e insignias de clubes. Se pueden comprar estandartes, láminas, camisetas, toallas, trajes de baño, calcomanías, ceniceros y demás artículos para el hogar, decorados con dibujos de cuentos maravillosos. En realidad, las extraordinarias creaciones del mundo de los cuentos maravillosos parecen haberse puesto de moda, desplazando la realidad de nuestra vida cotidiana e invadiendo el santuario interior de nuestra subjetividad (Zipes, 1979 y 1999).

Uno puede preguntarse, sin embargo, si alguna vez los cuentos maravillosos han dejado de estar de moda. Nos han acompañado durante siglos, como parte necesaria de nuestra cultura. Tanto la tradición oral como la escrita continúan coexistiendo hoy en día, pero hay una diferencia en las funciones que éstas desempeñan ahora, en comparación con las que tuvieron en el pasado. Tal diferencia se pone de manifiesto por la manera en que son creados, distribuidos y vendidos. Al menos en este siglo, los cuentos maravillosos han llegado a tanta gente únicamente a través de versiones modernizadas y trucas, que ya no se puede afirmar que lo que se conoce sean realmente cuentos maravillosos. En general, se confunden los cuentos maravillosos con los folclóricos, y se los toma como cuentos artificiosos sin referencia directa a una comunidad o tradición histórica en particular (Zipes, 1979).

Capítulo 5

El Cuento como técnica de evaluación

Con el correr de los siglos, no ha disminuido la influencia de los cuentos folclóricos y maravillosos; por el contrario, siguen ejerciendo un dominio extraordinario sobre nuestras vidas reales e imaginarias, de la infancia a la vejez. La enorme cantidad de estudios testifican esto, como lo hace el permanente uso y transformación de este material en novelas, poesías, películas, teatro, TV, historietas, chistes, conversaciones cotidianas, y hasta la próspera industria pornográfica ha buscado capitalizar el atractivo general de los motivos de los cuentos folclóricos publicando volúmenes de cuentos maravillosos eróticos. Los motivos y las historias parecen ser tan conocidas y tan parte de nuestras vidas que una mera alusión es todo lo que se requiere para brindar placer y estimular el interés (Zipes, 1979).

Investigaciones realizadas sobre los cuentos de hadas.

La relación entre los cuentos de hadas y los procesos inconscientes ha sido puesta de relieve por muchos psicoanalistas, pero fundamentalmente desde un punto de vista teórico. A pesar de las críticas, resulta indiscutible el carácter mágico del folclore y la fascinación que continúa ejerciendo en niños y adultos. Los cuentos de hadas han sido censurados y modificados de acuerdo a las “buenas costumbres” que rigen y rigen nuestro mundo. Tales cambios han irritado a críticos de varias orientaciones psicoanalíticas, ya que consideran que la violencia y el conflicto en los cuentos derivan de profundos desarrollos instintivos en la psique humana y, por consiguiente, representan modelos simbólicos por los cuales los niños y los adultos tratan con los problemas.

Sigmund Freud fue quien primero puso de relieve el carácter simbólico de los cuentos de hadas indicando que, como los mitos y las leyendas, se refieren a la parte más primitiva de la psique. En *La Interpretación de los sueños*, S. Freud recurre a los cuentos de hadas para proponer el análisis de los sueños. S. Freud se dedicó a estudiar los sueños como un fenómeno humano universal, y sugirió que no eran esencialmente diferentes de los mitos y de los cuentos de hadas, y que entender el lenguaje de aquellos era entender el lenguaje de éstos. Los mitos, como los sueños, presentan relatos de hechos, ocurridos en el tiempo y el espacio, que expresan en lenguaje simbólico ideas religiosas y filosóficas, experiencias anímicas en las que reside su verdadero significado.

Muchos críticos psicoanalistas toman las ideas de S. Freud, aún cuando partan de un método diferente al freudiano y éste vaya más de acuerdo a su escuela de análisis. Uno de los primeros libros importantes acerca del impacto psicológico de los cuentos de los Grimm fue *Das Märchen und die phantasie des Kindes* (The fairy tale and the imagination of the child, 1919) de Josephine Belz, en el cual la autora trata de establecer conexiones importantes entre las maneras de fantasear de los niños y el simbolismo de los cuentos. Después, Carl Jung, Erich Fromm y Gerza Roheim escribieron valiosos estudios sobre cuentos de hadas, que buscaron ir más allá de las teorías freudianas.

Carl Jung atribuyó una especial importancia a los cuentos de hadas cuando defendió que en estas historias puede estudiarse mejor la anatomía comparativa de la psique. Jung afirmaba que en los mitos y las leyendas se obtienen todos los modelos básicos de la psique a través de un recubrimiento de material cultural; pues hay menos material cultural consciente. Los analistas de la escuela de Jung han estudiado los cuentos de hadas tanto desde un punto de vista teórico como clínico.

En el período que siguió a la Segunda Guerra Mundial, Aniela Jaffé, Joseph Campbell y Marie Von Franz hicieron valiosas aportaciones al tema de los cuentos de hadas. Aniela Jaffé, discípula de Jung, editó el libro *Recuerdos, sueños y pensamientos*, 1962, una autobiografía de Jung. Este libro supone una interesante ventana a la génesis y elaboración de la obra de Jung, a su interpretación del lenguaje de los sueños y al mundo de los símbolos. Joseph Campbell, escritor estadounidense, se interesó en la mitología desde su infancia, publicó diversas obras y fue compilador de la obra de Jung. Marie Louise Von Franz realizó trabajos pioneros en los años 1950s y 1970s de las interpretaciones simbólicas de los cuentos de hadas y de su relación con el inconsciente, en 1982 publica *Interpretation of fairy tales*; esta autora indica que estos cuentos

constituyen la expresión más simple y pura de los procesos psíquicos inconscientes colectivos. Estos autores establecieron el vínculo entre los arquetipos, el inconsciente colectivo y los cuentos de hadas.

Gerza Roheim, influenciado por la obra de Sigmund Freud, llegó a ser uno de los primeros psicoanalistas en aplicar con éxito las teorías psicoanalíticas freudianas al análisis de las culturas primitivas. Gerza Roheim, padre del etnopsicoanálisis, hizo estudios sobre los sueños, los cuentos de poblaciones primitivas australianas, melanesias, indias y sobre los mitos.

Erich Fromm también escribió sobre los cuentos de hadas en *El lenguaje olvidado* (1951). En este libro, Fromm expone la similitud entre los sueños, los mitos y los cuentos de hadas, afirmando que lo que tienen en común es que todos ellos son “escritos” en el mismo idioma, el “lenguaje simbólico”. Agrega que éste es un lenguaje en el que el mundo exterior constituye un símbolo del mundo interior, un símbolo que representa nuestra alma y nuestra mente. Fromm asegura que la comprensión del lenguaje simbólico nos pone en contacto con una de las fuentes más significativas de la sabiduría, la de los mitos, y con las capas más profundas de nuestra propia personalidad. Asegurando que, sueños, mitos y cuentos de hadas son, verdaderamente, importantes mensajes que nos enviamos a nosotros mismos; si no entendemos el lenguaje en el que están escritos, dejamos de enterarnos de muchas cosas que sabemos y nos decimos en esas horas en las que no estamos ocupados manejando el mundo exterior.

Sin lugar a dudas, una de las obras más importantes sobre el tema es el trabajo que Bruno Bettelheim (1903-1990) publicó en 1976, obra titulada *Psicoanálisis de los cuentos de hadas*. Este libro se ha convertido en un hito de la teoría psicoanalítica de los cuentos de hadas, porque presenta una explicación de las relaciones entre los niños y los cuentos de hadas, poniendo especial énfasis en el valor terapéutico de éstos con el mundo infantil, rescata y pone de relieve la función liberadora y formativa del cuento para la mentalidad del niño. Bettelheim plantea que al identificarse con los distintos personajes de los cuentos, los niños comienzan a experimentar por ellos mismos sentimientos de justicia, fidelidad, amor y valentía, entre otros, no como lecciones impuestas sino como descubrimiento, como parte dinámica de la aventura y del vivir. El Dr. Bruno Bettelheim hace un atractivo análisis de los cuentos populares y trata de demostrar cómo cada uno de ellos refleja conflictos y ansiedades en una etapa específica del desarrollo.

Según Shapiro y Katz (Citado por Coulacoglou, 1995), Bettelheim interpreta el significado simbólico de los personajes en tres niveles: primero como un personaje que representa personas importantes en la vida del niño, como sus padres o hermanos; segundo, como representación de una parte experimentada de la personalidad (como la parte buena y mala de sí mismo); finalmente como representación de procesos internos (ello, yo, superyo). Este tipo de análisis es muy similar a la interpretación psicoanalítica de ciertas técnicas proyectivas.

Dada la inmensa cantidad de cuentos folclóricos, Bettelheim limita su análisis a los cuentos más conocidos. El libro se divide en dos partes. La primera, titulada *Un bolsillo lleno de magia*, hace hincapié en una explicación teórica de sus conceptos método, y objetivo. La tesis más importante de Bettelheim supone que la forma y la estructura de los cuentos de hadas sugieren al niño imágenes que le servirán para estructurar sus propios ensueños y canalizar mejor su vida. La segunda parte, *En el País de las Hadas*, consiste en catorce estudios de casos de cuentos tan diferentes como «Hansel y Gretel», «Caperucita Roja», «Juanito y las habichuelas mágicas», «Blancanieves», «Bucles de oro y los tres ositos», «La bella durmiente», «Cenicienta», «Juan sin miedo», «Blancanieves y Rojaflor», «El rey rana», «Eros y Psique», «El cerdo encantado», «Barbazul» y «La bella y la bestia». La elección de las historias que hizo Bettelheim fue, como él lo menciona, prácticamente arbitraria, aunque de cierto modo se sirvió de la popularidad de que gozan dichos cuentos. Puesto que cada uno de ellos refleja una parte de la evolución interna del hombre, la segunda parte del libro está encabezada por cuentos en los que el pequeño protagonista lucha por obtener su independencia. En esencia, el libro de Bettelheim reflexiona sobre muchas de las funciones que han cumplido los cuentos de hadas en la vida del hombre.

El libro, *Psicoanálisis de los cuentos de hadas*, ha sido objeto de diversas críticas y fuente de inspiración de algunos autores que han ampliado, confirmado o refutado lo propuesto por Bettelheim. Existen algunos artículos publicados en diversas partes del mundo en donde se ha utilizado la teoría de Bettelheim para investigar acerca de ciertos temas como: los roles de género, el simbolismo de los personajes, la influencia de los cuentos, etc., algunos otros carecen de una metodología apropiada y sólo pueden considerarse como ensayos o ejercicios inspirados de la lectura de esta obra.

Otro autor que hizo aportaciones al tema es Ferenczi en *La psychologie du conte*, 1970, quien consideraba que los cuentos de hadas representan una vuelta a la etapa de la omnipotencia del yo. Mientras que en la realidad somos débiles, expresa Ferenczi, los héroes de los cuentos de hadas son fuertes e invencibles; mientras que en nuestras acciones y pensamientos nos sentimos limitados por el tiempo y el espacio, en los cuentos de hadas podemos vivir eternamente, estar en un millón de sitios a la vez, prever el futuro y conocer el pasado. También podemos mencionar los trabajos de André Favat, quien publicó un importante estudio, *Child and the tale*, 1977, en el cual busca similitudes entre las características de los cuentos de hadas y las características observadas por Piaget en niños pequeños, explorando los cuentos y su impacto. Este trabajo, además, establece una metodología para interpretar los intereses del niño. Kaes, R.; Perrot, J.; Guerin, C.; Mery, J. y Reumaux, E. (Citado por Coulacoglou, 1995), en *Countes et Divans*, 1989, indican que los cuentos de hadas están muy próximos al sueño en su contenido, en su desarrollo y en su utilización subjetiva. Según estos autores, el cuento de hadas tiene tres funciones: una de conexión, otra de transformación y una intermediaria. Más concretamente, relaciona procesos primarios y secundarios, transforma fantasías inconscientes o extravagancias preconscientes en narraciones estructuradas en las que la forma y los simbolismos hacen audible la voz del deseo y, finalmente, actúa como intermediario entre el cuerpo y el entorno social.

El psicólogo Sheldon Cashdan publicó *La bruja debe morir* en el año 2000, en donde, utilizando los “siete pecados capitales de la infancia” como tema unificador del libro, muestra como los cuentos de hadas ayudan a los niños a hacer frente a la envidia, la avaricia, la vanidad y otras inclinaciones molestas. En *La bruja debe morir*, Cashdan muestra que los cuentos de hadas ayudan a los niños a hacer frente a los conflictos psicológicos al permitirles proyectar su lucha interior entre el bien y el mal en las batallas que libran los personajes de los relatos. Analiza el modo en que los cuentos de hadas hablan de las preocupaciones humanas esenciales, y el papel que juegan en ellos las imágenes simbólicas. También pone de manifiesto las diferencias que las diversas culturas introducen en ellos y lo que sucede cuando los cuentos de hadas son “Disneyficados”, así como el por qué tienen un efecto tan sorprendentemente saludable en los adultos.

Los cuentos de hadas se han usado también en formas diversas como ayudas terapéuticas, principalmente con adultos (v.g., Hans Dieckmann, Kast, Robinson, Edouard Brasey y Jean-Pascal Debailleul, Héctor Klurfan, etc.) y también con niños (v.g., Brun; Lafforgue).

Aunque muchas de las aproximaciones han arrojado luz sobre los significados simbólicos de los cuentos desde el punto de vista particular de las diferentes escuelas de pensamiento, los cuentos han sido tomados frecuentemente fuera de contexto para demostrar el valor de la teoría psicoanalítica, más que para rendir una apreciación estética y cultural, y una evaluación del texto. Los críticos literarios han reaccionado a las aproximaciones psicoanalíticas de diferentes maneras, influenciados por las teorías de Vladimir Propp, Tolkien, y Max Lüthi.

La aparición de *Morfología del cuento* (1968), obra de Vladimir Propp, constituyó toda una revelación en el ámbito de las investigaciones literarias y el inicio de una nueva manera de aproximarse al estudio de las formas en la creación literaria. La premisa fundamental sostiene que es posible analizar el cuento con la misma precisión que la ‘morfología’ estudia las formas de los seres orgánicos. En esta obra, Propp señala 31 funciones básicas que constituyen la formación del cuento folclórico. Su teoría sigue vigente en la mayor parte del mundo, aún cuando basó su teoría en cuentos rusos. En *Raíces históricas del cuento* (1974), Vladimir Propp, utilizando los métodos del marxismo-leninismo, se propone un análisis profundo y definitivo sobre las raíces históricas del cuento. No pretende adivinar los hechos históricos ni probar su identidad con el folclore; su finalidad es indagar a qué fenómenos (y no acontecimientos) del pasado histórico corresponde el cuento, y hasta qué punto lo ha producido y hecho nacer ese pasado. En otras palabras, la investigación pretende descubrir las fuentes del relato en la realidad histórica.

Tolkien utilizó el cuento maravilloso para articular filosofías profundamente sentidas y para proyectar visiones utópicas de mundos mejores que los seres humanos podían llevar a cabo con sus potencialidades. Entre las obras en las que habla de los cuentos de hadas encontramos *Tree and leaf*, 1964. En su libro *Once Upon a Time*, 1970, Max Lüthi, hace una de las mejores descripciones de las cualidades esenciales del cuento, en oposición al mito o a la leyenda, o incluso a aquellos relatos para niños o adultos. Él dice que los cuentos se caracterizan por su “simplicidad”.

Formalistas, estructuralistas y semióticos han analizado textos individuales para discutir la estructura del cuento, sus funciones y componentes estéticos, y los significados ocultos de los signos. Historiadores literarios y filólogos tales como Ludwing Denecke y Heinz Rölleke han intentado establecer la obra de los Grimm en un

contexto histórico para mostrar cómo los Hermanos ayudaron a desarrollar un género mixto, pues combinaron aspectos de la tradición oral y escrita. Críticos marxistas y sociólogos como Dieter Richter, Crista Bürger, y Bernd Wollenweber han tratado los cuentos a la luz de las condiciones políticas y sociales en Alemania durante el siglo XIX y han atraído la atención hacia las nociones racistas y sexistas en los cuentos.

Jack Zipes es el autor de algunos libros que tocan el cuento de hadas, entre ellos se pueden mencionar: *Breaking the magic spell* (Romper el hechizo), 1979; *When dreams came true*, 1999; *The Brothers Grimm*, 1986; *La gran tradición del cuento de hadas*, *Fairy tales and the art of subversion*, *Don't bet on the prince*; editó *Victorian fairy tales*; publicó traducciones de los cuentos maravillosos completos de los Hermanos Grimm; y artículos como *The Enchanted forest of the Brothers Grimm: New modes of approaching the Grimm's fairy tales*, 2001, entre otros. *Romper el hechizo* analiza histórica y críticamente la evolución de los cuentos folclóricos y maravillosos, su influencia sobre las creencias populares, la ideología que hay detrás de ellos, y el modo en que son incorporados a la cultura mediática de hoy. Jack Zipes hace hincapié en las fuerzas socio-históricas que han modificado la función de los cuentos maravillosos en los últimos tres siglos. Además, analiza el uso de los mismos por parte de una amplia gama de autores (incluyendo a los Hermanos Grimm, Charles Perrault, los románticos alemanes, Hans Christian Andersen, Oscar Wilde, y J. R. R. Tolkien), y aporta una evaluación de su perdurable importancia. En *When dreams came true*, Zipes se enfoca sobre la historia social del cuento de hadas literario y sobre el rol que asumió en el proceso de civilización. Trata de comprender las raíces sociogénicas e históricas del cuento e investiga la manera en la cual autores particulares usaron el género del cuento de hadas para enunciar deseos personales, visiones políticas y preferencias estéticas. Zipes proporciona en esta obra una estructura socio-histórica para el estudio de la tradición clásica del cuento de hadas literario en la sociedad occidental. No pretende hacer un reporte completo de los cuentos de hadas clásicos, pero sí trata de ocuparse de los escritores más significativos y de sus obras, que formaron parte de Europa y Norte América del siglo XVI hasta el inicio del siglo XX (Aguado, 2000; Bettelheim, 1976; Brasey y Debailleul, 1998; Cashdan, 2000; Coulacoglou, 1995; Fromm, 1951; Propp, 1968 y 1974; Zipes, 1979).

Los cuentos de hadas en la psicología como técnica de evaluación.

Con el fin de sustentar nuestro trabajo de investigación, nos dimos a la tarea de buscar sobre el uso de los cuentos como método de evaluación, a lo cual, sólo encontramos dos referencias.

La relación menstruación-feminidad explorada a través del cuento infantil.

Leticia Cartas y Rosa Ortiz diseñaron un instrumento proyectivo como parte de su proyecto de tesis de licenciatura en el Instituto Universitario de Ciencias de la Educación A. C., Escuela de Psicología. La tesis fue elaborada en el año 1994, se titula: *La relación menstruación-feminidad explorada a través de un cuento infantil como instrumento proyectivo*. El trabajo propone una técnica rápida basada en fundamentos psicoanalíticos para la investigación de las fantasías en torno a la menstruación y a los factores que influyen en la vivencia de la feminidad, en un grupo de adolescentes, el instrumento tiene como fin el poder esclarecer y orientar a la joven en esta etapa de su vida, pues la adolescencia representa un crecimiento silencioso al que tanto padres como jóvenes parecen temer.

El instrumento fue diseñado con el propósito, según sus autoras, de entrar en contacto con el púber, y de acercarse a la dinámica de su personalidad. Para dicho fin utilizaron una sinopsis del cuento «La bella durmiente», en la versión que de ésta elaboraron los Hermanos Grimm, como instrumento proyectivo. Cartas y Ortiz tomaron como base las afirmaciones que hace el Dr. Bettelheim en su libro *Psicoanálisis de los cuentos de hadas* al respecto. Realizaron una sinopsis del cuento, debido a la extensión de éste, procurando respetar los eventos más sobresalientes y simbólicos para los fines que perseguían. Continuaron con la elaboración de un cuestionario de 13 oraciones incompletas (utilizaron verbos en su construcción) basadas en la estructura que se mantiene en esta técnica psicológica, con el fin de explorar las fantasías inconscientes en relación a los factores que influyen para la aceptación de la feminidad.

Después de dos aplicaciones piloto con 7 y 10 sujetos, respectivamente, y de proponer el instrumento a la consideración de 6 profesionales psicoanalíticos, las autoras modificaron los ítems y aumentaron el número a 19. Los aspectos evaluados los construyeron en función del marco teórico. Los referendos en los cuales se basaron para la construcción de las frases fueron: percepción de la adolescente de la aceptación de sus padres como mujer, pensamiento mágico en relación con la figura materna, relación con la figura materna y fantasías de relación o rechazo, fantasías inconscientes con respecto a la menstruación, percepción de la figura paterna y

relación con ella, temores relacionados con símbolos universales, vivencias de la propia menstruación, grado de separación-individuación de las figuras parentales, percepción de la figura masculina, percepción y fantasías del acercamiento hombre-mujer y fantasías vía genitalidad.

Establecidas las frases finales, realizaron una tercera aplicación piloto con 18 sujetos. La muestra final fue de 52 sujetos. Una vez aplicadas las frases propuestas procedieron a calificar los 19 ítems con el siguiente criterio: cuando la respuesta del sujeto proyectaba conflicto acerca de la feminidad se asignaba una calificación de dos puntos, cuando se proyectaban síntomas de posible conflicto se otorgaba uno, y cuando la respuesta no proyectaba conflicto se asignó cero. Esta evaluación la efectuó cada una de las autoras de forma independiente; obteniendo de esta manera dos conjuntos de calificaciones. La confiabilidad interjueces fue alta. Según Cartas y Ortiz, su trabajo presenta una nueva vía para el esclarecimiento de las fantasías con respecto a los factores influyentes en la feminidad, en el grupo de adolescentes muestreados; fantasías que hasta ahora tenían como medio de abordaje el manejo terapéutico.

Desde la perspectiva psicoanalítica de este trabajo, las autoras observaron que las fantasías evocadas a partir del cuento infantil, y manifestadas en el cuestionario, vinculan las experiencias internas en relación a la menstruación y a los factores que influyen en la vivencia de la feminidad, confirmando de esta manera su hipótesis. La sinopsis del cuento «La bella durmiente», hecha por las autoras, resultó entonces, una técnica rápida basada en fundamentos psicoanalíticos para la investigación de las fantasías, arriba mencionadas, en el grupo de adolescentes.

Entre las limitaciones que mencionan están que al ser el tema de la valoración de la relación menstruación-feminidad un tópico tan extenso y aún no del todo esclarecido, y al tener una muestra tan pequeña, sólo se puede estimar a su trabajo como un primer acercamiento al tema planteado; por tanto, los resultados sólo se aplican a la muestra y no pueden ser generalizados (Cartas y Ortiz, 1994).

El test de los Cuentos de hadas de Carina Coulacoglou.

Los cuentos de hadas no habían sido utilizados en el campo de la evaluación de la personalidad de los niños, al menos en la forma de un test tipificado, hasta la aparición del test proyectivo *Fairy Tale Test* (Test de los cuentos de hadas) en 1995, creado por la Dra. Carina Coulacoglou, en Inglaterra, como parte de una tesis doctoral.

El *Fairy Tale Test* (FTT), comparado con otros test temáticos, se diferencia en los siguientes aspectos, según su autora:

- Dibujo estímulo. Al niño no se le presenta un dibujo, sino tres; y no se le pide que cuente una historia, sino que conteste a algunas preguntas. En el FTT, la historia ya existe y sólo se pide al niño que recuerde partes de ella. A diferencia de otros test, los personajes que presenta son conocidos y populares entre los niños porque forman parte de su realidad diaria. Otra diferencia importante es que la técnica de las ilustraciones difiere de uno a otro grupo de láminas, con el objetivo de destacar ciertos elementos que pudieran facilitar la proyección, es decir, la abstracción, la forma, las expresiones y los afectos. Así, esta variedad de técnicas gráficas puede hacer la aplicación del test menos pesada y más estimulante.
- Parámetros evaluados. El FTT evalúa un amplio abanico de variables de la personalidad, no solo las relaciones familiares y situaciones interpersonales, la mayor parte de las cuales se pueden cuantificar.
- Puntuación. Las instrucciones para valorar las variables son claras y el Manual presenta numerosos ejemplos de valoración de cada una de ellas.

El FTT consta de 21 dibujos; de los cuales 15 corresponden a tres versiones de Caperucita, lobo, enano, bruja y gigante, la autora menciona que se elaboraron tres interpretaciones de cada personaje por dos razones principales: (1) facilitar al niño la superación de su inhibición inicial, y (2) darles la oportunidad de elegir, ya que esto les encanta. Los personajes que aparecen en el test (Caperucita, lobo, enano, bruja y gigante) pertenecen a varios cuentos de hadas («Caperucita Roja», «Blancanieves», «Pulgarcito», «El sastrecillo valiente», o «Juanito y las habichuelas mágicas»), pero en las historias originales sus pensamientos y sentimientos no son siempre evidentes, por tanto el sujeto puede proyectar sus pensamientos, sentimientos, y conflictos al identificarse con el personaje. Los otros 6 dibujos corresponden a escenas de los cuentos «Caperucita Roja» y «Blancanieves», tres por cada cuento; la Dra. Coulacoglou señala que se dibujaron de forma que representen el principio, la parte central y el final de la trama, afirmando que los dibujos se hicieron de tal manera que el niño siempre será capaz de descubrir un orden en las láminas, cualquiera que sea la versión que conozca. Las

láminas son a color y en blanco y negro, y se menciona que se puso mucho cuidado en incluir las versiones más características de los protagonistas del cuento, como aparecen en las ilustraciones de los libros o en las películas de Disney.

El FTT está pensado para ser aplicado a niños de entre 7 y 12 años, no obstante, puede también emplearse con niños de 6 años y también con los de 13 y 14. Depende, en parte, de la madurez y el nivel cultural e intelectual de los niños. El test está pensado para tres fines: a) para la evaluación y diagnóstico de niños, b) como elemento pedagógico con fines de entrenamiento y formación, y c) como instrumento de investigación.

Las variables que evalúa el FTT fueron definidas por la autora junto con la colaboración de cuatro psicólogos infantiles y clínicos, después de analizar 60 protocolos resultando un total de 26 variables. Las variables que mide el test son: ambivalencia; deseo de cosas materiales; autoestima; moralidad; deseo de superioridad; sentido de la propiedad; agresión como dominancia; agresión tipo A (razones personales); agresión tipo B (agresión reactiva): agresión defensiva, agresión por celos, agresión por venganza, agresión oral; temor a la agresión; necesidades orales; deseo de ayudar; necesidades de afiliación; necesidad de afecto; ansiedad; depresión; relación con la madre; relación con el padre; preocupación sexual; necesidad de protección; adaptación al contenido del cuento; repeticiones; y respuestas estafalarias.

La interpretación propuesta para el FTT puede ser de dos tipos: cuantitativa y cualitativa.

- La interpretación cuantitativa requiere que el examinador analice cada variable y las puntuaciones obtenidas en las mismas. La interpretación se basa en los tamaños de los alejamientos y en el número de puntuaciones altas y bajas. Las puntuaciones directas se han convertido en puntuaciones típicas T, donde la media es igual a 50, con una desviación estándar de 10. Así, las puntuaciones entre 40 y 60 se interpretan como situadas dentro de los límites normales. Las puntuaciones que se separen de la media, por encima o por debajo, en más de 2 desviaciones típicas, se consideran muy significativas.

- La interpretación cualitativa suele ser más rica que la cuantitativa porque el examinador puede analizar información que no se puede convertir en puntos. Sin embargo, como es evidente, este tipo de interpretación corre el riesgo de ser más subjetiva, porque la formación teórica y la experiencia clínica pueden influir en la interpretación.

La muestra de tipificación del FTT consistió en 803 niños griegos, 405 varones y 398 niñas, distribuidos en tres grupos de edades: 229 de 8 años, 262 de 10 años, y 312 de 12 años. Estas edades fueron elegidas en función del interés por los cuentos de hadas: los de 8 años tienen gran interés mientras que los de 12 años muestran más interés por otras formas de literatura, aunque su recuerdo de los cuentos de hadas es aún muy vivo. Se trataba en todos los casos de niños sin antecedentes clínicos, alumnos de cursos de enseñanza primaria y secundaria en centros públicos. Aunque la muestra no se estratificó a escala nacional según el nivel socio-económico, la autora intentó que hubiese niños de diferentes niveles sociales y quedó formada por 22% de clase baja, un 54.2% de media y un 23.8% de clase media alta.

La Dra. Coulacoglou analizó la confiabilidad mediante técnicas de test-retest con dos meses de intervalo e interjueces. El acuerdo interjueces fue generalmente alto para las 26 variables, lo que apoya el valor del esquema de puntuación. La confiabilidad test-retest resultó, en general, moderada en todas las variables, como suele ocurrir en este tipo de instrumentos de personalidad, debido a que si el intervalo entre las aplicaciones es largo, pueden haberse producido cambios reales de personalidad; si es corto, el test puede reflejar simplemente el recuerdo de las respuestas originales.

Evaluó la validez del test mediante los siguientes métodos: a) análisis factorial: incluyendo 20 de las 26 variables. El análisis de componentes principales se llevó a cabo utilizando la rotación de VARIMAX y no se incluyeron pesos inferiores a 0.40; b) relación de las puntuaciones altas y bajas en las puntuaciones factoriales en el FTT con las puntuaciones de CPQ y las escalas de Rutter; c) comparación entre niños con problemas y niños sin problemas de acuerdo con los resultados del RBS; d) comparación de los niños con y sin problemas de acuerdo con la opinión subjetiva de la autora del test; e) presentó el estudio de tres casos para demostrar el análisis cualitativo de las respuestas y la interpretación del esquema de puntuación.

Su autora asegura que este test puede emplearse como técnica básica para la evaluación clínica, como medida eficaz para evaluar los posibles cambios de la personalidad a lo largo del tiempo y también como instrumento en la investigación clínica y transcultural. El FTT se ha tipificado en países con diferentes culturas como Brasil, Rusia, China y Turquía. La autora señala que son necesarias investigaciones complementarias en el área de la

terapia infantil y el uso del FTT en la evaluación terapéutica. Al tratarse de un instrumento de medida de carácter proyectivo, que evalúa principalmente conflictos, necesidades y emociones inconscientes, la autora señala que serán interesantes para validar el FTT los resultados de la terapia y muy especialmente, de la terapia de juego.

La aparición del test de la Dra. Coulacoglou abre el camino de la investigación del uso del cuento popular de hadas en la evaluación de la personalidad. Aunque la prueba tiene diez años de haber sido publicada, no se encontraron más investigaciones al respecto (Coulacoglou, 1995).

Por qué usamos el cuento como técnica de proyección.

Pese a ciertas críticas ocasionales sobre la naturaleza y validez clínica de los test proyectivos, su uso continúa siendo muy frecuente en una amplia gama de situaciones. Son instrumentos cuya hipótesis se fundamenta en que las respuestas de un sujeto a los estímulos de los que está conformada la prueba, reflejarán aspectos importantes y relativamente duraderos de su personalidad. Entre menos estructurados y más ambiguos son los estímulos, más abiertas y creativas son las evocaciones, pues el sujeto está en mayor libertad de expresar sus sentimientos internos y organizar los sucesos en función de sus propias motivaciones, percepciones, actitudes, ideas, emociones, y todos los otros aspectos de su personalidad. Esto brinda datos valiosos y clínicamente utilizables.

El modelo más frecuente de estos instrumentos proyectivos ha consistido en construir test en los que se presentan al sujeto dibujos o fotografías sobre los que ha de inventar una historia. Al identificarse con el protagonista o con otros personajes, el sujeto proyecta sentimientos conscientes, inconscientes o preconscientes, conflictos o deseos. Los test proyectivos para niños, por lo general, también han seguido esta línea de contar historias, lo cual puede resultar difícil en muchos de los casos, pues, a edades tempranas, la capacidad lingüística es limitada y el niño no siempre es hábil para expresarse verbalmente, pues el desarrollo básico de las reglas gramaticales termina alrededor de los 6 años, para continuar, durante la niñez escolar, con las construcciones sintácticas complejas. Además, el pensamiento del niño es diferente al del adulto, y esto es también una "limitante" para que el infante cubra los requerimientos que la formulación de la historia solicita para ser clínicamente significativa. El test proyectivo presentado en esta tesis, propone un modelo diferente: preguntar al niño sobre los personajes y las historias de hadas existentes, que ya conoce; esto podría facilitar la tarea y disminuir las resistencias. Asimismo, el cuento de hadas resulta convincente para el niño, pues el mundo que éste le presenta coincide con el suyo, y éste avanza de manera similar a cómo el infante lo percibe y experimenta, es decir, un mundo dinámico, mágico, animista y gobernado por una causalidad irracional.

En la presente investigación, se ideó el diseño de un instrumento psicológico de carácter proyectivo basado en los cuentos de hadas. Como se sabe, cualquier historia presenta siempre un cierto grado de indeterminación. El significado no está en el texto sino en nuestra relación con él. Somos nosotros los que le ponemos un determinado significado a lo que escuchamos o percibimos. Es nuestra estructura, aquí y ahora, la que permite que entendamos algo de una cierta manera y no de otra. Todos los textos tienen un cierto grado de apertura o ambigüedad. Los relatos están llenos de lagunas que las personas vamos llenando de acuerdo con nuestros saberes y experiencias, así como con nuestro estado anímico del momento de que se trate. La utilización de los personajes y de las historias de los cuentos de hadas se pensaron como estímulos favorables en la construcción del test aquí planteado, como facilitadores de la proyección, pues las motivaciones, pensamientos y sentimientos de los personajes no son siempre evidentes, por tanto, el niño puede proyectar sus deseos, afectos y conflictos al identificarse con alguno de los personajes; además, el niño no se reconoce en la realidad de los personajes, por tanto, no tiene el temor de ser juzgado.

Los cuentos no implican una amenaza. Sea cual sea el contenido de un cuento –que puede correr paralelo a las fantasías íntimas del niño, tanto si son edípicas, como sádicas y vengativas, o de desprecio hacia un progenitor– se puede hablar abiertamente de los cuentos, porque el niño no necesita guardar el secreto de sus sentimientos sobre lo que ocurre en la historia, ni sentirse culpable por disfrutar de estos pensamientos. El cuento de hadas presenta situaciones que le pueden pasar a cualquiera y están relatadas en un lenguaje común. Los cuentos reflejan diversos ámbitos de la vida: ámbitos con los que un niño se ve confrontado en las fases sucesivas del desarrollo: la ruptura de la ligazón con la madre, la búsqueda de la satisfacción de los deseos edípicos o la supresión de angustias edípicas, el dominio de la rivalidad con respecto a hermanos y hermanas, el control sobre la sexualidad que despierta y que tiene por objeto a personas fuera de la familia.

Cuando escuchan un cuento de hadas, los niños proyectan inconscientemente partes de sí mismos sobre los diversos personajes del relato, a quienes utilizan como depositarios psicológicos de los elementos que compiten en su interior. Los cuentos muestran al niño cómo puede expresar sus deseos destructivos a través de un personaje, obtener la satisfacción deseada a través de un segundo, identificarse con un tercero, tener una relación ideal con un cuarto, y así sucesivamente, acomodándose a lo que exijan las necesidades del momento.

En los cuentos, diversos conceptos abstractos son representados mediante figuras o tareas simbólicas concretas, lo que ayuda a una mejor comprensión de éstas. El “querer” es simbolizado por un rey que da un decreto; la “angustia”, por una muchachita en lo profundo del bosque, por ejemplo. Las crisis del desarrollo están imaginativamente adornadas y simbólicamente representadas en los cuentos de hadas por los encuentros con brujas, animales feroces, hadas o personajes de inteligencia y astucia sobrehumanas; aunque se ofrezcan imágenes simbólicas fantásticas para la solución de los problemas, los conflictos que presenta el cuento son corrientes: un niño puede sufrir los celos y la discriminación de sus hermanos, al igual que la Cenicienta; o puede ser considerado incompetente por su padre, como sucede en muchos cuentos de hadas; el héroe del cuento vence estos problemas aquí en la tierra.

Los cuentos dejan que el niño imagine cómo puede aplicar a sí mismo lo que la historia le revela sobre la vida y la naturaleza humana. El significado más profundo de los cuentos de hadas será distinto para cada persona, e incluso para la misma persona en diferentes momentos de su vida. Asimismo, el niño obtendrá un significado distinto de la misma historia según sus intereses y necesidades del momento. Si se le ofrece la oportunidad, recurrirá a ella nuevamente cuando esté preparado para ampliar los viejos significados o para sustituirlos por otros nuevos. Las asociaciones conscientes e inconscientes, que los relatos provocan en la mente del que las escucha, dependen de su marco general de referencia y de sus preocupaciones personales.

Los cuentos de hadas poseen particularidades que sirven a la identificación:

- El protagonista es el desvalido, el hijo menor, el más privado, el más infeliz, y generalmente no se detallan las características físicas de sus personajes; éstos sirven como símbolos de la gente común.
- Los personajes de los cuentos populares son esencialmente simbólicos y de ordinario indiferenciados, es decir, que no cambian a lo largo de la historia. Por ejemplo, la bruja es malvada y permanece siéndolo hasta el final. Los personajes de los cuentos de hadas no tienen sentimientos y reacciones emotivas, en cierto sentido, son figuras abstractas; los personajes de los cuentos son o enteramente buenos o completamente malvados con reacciones en cualquiera de los casos muy estereotipadas, lo cual, en el caso de los niños, ayuda al entendimiento, pues su concepción del mundo emocional es similar.
- Se hace referencia a los protagonistas del cuento, denominándolos «una chica» o, por ejemplo, «el hermano más pequeño». Cuando aparecen los nombres, se refieren a los protagonistas y normalmente son descriptivos, v.g. se nos dice que «la llamaban “Cenicienta” porque siempre estaba sucia de ceniza y polvo», o: «la caperuja roja le sentaba tan bien que la llamaban siempre “Caperucita Roja”». Si aparecen nombres propios suelen ser vulgares como los alemanes Hansel y Gretel o el ruso Iván; el uso de nombres corrientes hace que éstos se conviertan en términos genéricos, aplicables a cualquier persona. Esto se subraya todavía más por el hecho de que en las historias de hadas ningún otro personaje tiene nombre, a los personajes secundarios se alude en relación con su estatus social, familiar o al orden de nacimiento, como la reina, el rey, el príncipe, la princesa, el padre, la madrastra, el hijo mayor, etc. Hadas y brujas, gigantes y ogros carecen igualmente de nombre. Este anonimato facilita el proceso de identificación y proyección.
- El protagonista del cuento de hadas, a pesar de sus extraordinarias experiencias, tiene una existencia vulgar.
- Los cuentos de hadas tienen un gran significado psicológico para los niños a todas las edades y de ambos sexos, sin tener en cuenta la edad y el sexo del héroe de la historia. A partir de estos cuentos, se obtiene un rico significado personal, pues facilitan los cambios en la identificación mientras el niño pasa por distintos problemas, uno después del otro.

La relación entre los cuentos de hadas y los procesos inconscientes ha sido puesta de relieve por muchos psicoanalistas. Los mitos y cuentos de hadas hablan en el lenguaje de los símbolos, representando el contenido inconsciente. Su atractivo se dirige a la mente consciente e inconsciente a la vez, a sus tres aspectos —ello, yo y super yo— y también a la necesidad de ideales del yo. Esto hace que el cuento sea muy efectivo, puesto que, en su contenido, toman cuerpo de forma simbólica los fenómenos psicológicos internos. Los cuentos de hadas son un auxiliar valioso para el desarrollo de la personalidad y un excelente instrumento de proyección de la afectividad humana; constituyen un mirador excepcional sobre la vida afectiva de los niños, pues el carácter mágico del folclore y la fascinación que continúa ejerciendo sobre ellos resulta indiscutible, constituyen un medio de entrar en contacto con el menor, y una forma de acercarse a la dinámica de su personalidad.

Los niños, tanto normales como anormales y a cualquier nivel de inteligencia, encuentran más satisfacción en los cuentos de hadas que en otras historias infantiles; captan el interés del oyente; alimentan la imaginación y estimulan la fantasía. Los cuentos de hadas forman parte no solo de la vida de los niños, sino también de la vida de los adultos. Las imágenes y los temas de los cuentos de hadas se introducen con regularidad en nuestros pensamientos y conversaciones, y funcionan como metáforas de nuestros más fervientes deseos y nuestras más profundas esperanzas.

El niño que está familiarizado con los cuentos de hadas comprende que éstos le hablan en el lenguaje de los símbolos y no en la realidad cotidiana. El cuento nos transmite la idea, desde su principio y, a través del desarrollo de su argumento, hasta el final, de que lo que se nos dice no son hechos tangibles ni lugares y personas reales. En cuanto al niño, los acontecimientos de la realidad llegan a ser importantes a través del significado simbólico que él les atribuye o que encuentra en ellos. Los cuentos de hadas siguen siempre una lógica interna, vinculada con el significado simbólico de las figuras y acontecimientos. En el fondo del simbolismo de los cuentos de hadas está siempre la oposición entre el bien y el mal, tal como aparece reflejado en innumerables formas lúdicas en la vida humana. No obstante, los cuentos genuinos no son moralizadores. El cuento de hadas es el resultado del contenido común consciente e inconsciente de muchas personas a lo largo de la historia de su existencia. Esta literatura tradicional habla de los fuertes impulsos internos de un modo que el niño puede comprender inconscientemente, y ofrece ejemplos de soluciones, temporales y permanentes, a las dificultades apremiantes.

Todo cuento de hadas es un espejo mágico que refleja algunos aspectos de nuestro mundo interno y de las etapas necesarias para pasar de la inmadurez a la madurez total. Para aquellos que se sienten implicados en lo que el cuento de hadas transmite, éste puede parecer un estanque tranquilo y profundo que a simple vista refleja tan sólo nuestra propia imagen, pero detrás de ella podemos descubrir las tensiones internas de nuestro espíritu, es decir, sus aspectos más ocultos y el modo en que logramos la paz con nosotros mismos y con el mundo externo, que es la recompensa que recibimos por todas nuestras luchas y esfuerzos. El verdadero significado e impacto de un cuento de hadas puede apreciarse, al igual que puede experimentarse su encanto, sólo a partir de la historia en su forma original. Es raro que en la primera escucha ofrezca el cuento su mensaje, sólo poco a poco aparecerá toda su sutileza. La historia va a ir clarificándose progresivamente en nuestro interior, hasta que se convierta en un espejo de nosotros mismos, pues esa historia es nuestra historia. Constituimos todos los personajes del cuento. A nosotros nos toca percibirlo, en tanto que son aspectos de nosotros mismos (Anderson, 1976; Bellak, 1996; Bettelheim, 1976; Cashdan, 2000; Kohnstamm, 1991; Martínez, 2000; Solloa, 2001; Twerski, 1994).

Por qué hacemos otra versión del test de Carina Coulacoglou.

El *Fairy Tale Test* (FTT), elaborado por la Dra. Carina Coulacoglou, es una aportación muy valiosa e interesante al campo de la evaluación y de las técnicas proyectivas; no obstante, tiene algunas dificultades en su interpretación, pues carece de elementos con un valor más psicodinámico que apoyen la interpretación de las proyecciones. En la descripción de las variables y criterios de puntuación, la autora parece olvidarse del fundamento psicoanalítico que había propuesto en la cimentación de la prueba. Deja de lado su vocabulario psicoanalítico y sus preguntas no parecen estimular proyecciones dinámicas neutras, pues brindan poca posibilidad de elección para responder. A pesar de que la autora afirma haberse basado en las versiones más características de «Caperucita Roja» y «Blancanieves» para la elaboración de las escenas de sus láminas, no parecen coincidir con la parte inicial, intermedia y final del cuento.

La Dra. Coulacoglou diseñó, también, láminas que presentan a diferentes personajes (Caperucita, lobo, enano, bruja y gigante) en tres diferentes versiones, ella señala que la razón por la cual elaborará tres láminas de cada personaje fue para facilitar que el niño se sintiera menos inhibido y para satisfacer su gusto por elegir, pero no da otra razón, lo cual hace, hasta cierto punto, absurda esta parte de la construcción del test. Además, las versiones de los personajes no tienen una lógica de presentación, ya que no hay un patrón establecido entre las diferentes series de dibujos. La autora basa su test en personajes de cuentos de hadas y deja de lado la historia en sí, perdiendo de vista el gran significado simbólico de la trama, de sus personajes y de sus elementos en conjunto. Como instrumento, consideramos que el FTT, podría ser más enriquecedor.

El test proyectivo que construimos, como parte de esta tesis, ha tomado en cuenta las importantes aportaciones del test de la Dra. Coulacoglou y algunas de las desventajas que pudimos detectar, junto con la directora de la tesis, en su aplicación y fundamentación. El test de los cuentos de hadas propuesto en este trabajo, está

básicamente fundamentado en el libro de Bruno Bettelheim, *Psicoanálisis de los cuentos de hadas* (1976). Esto con la finalidad de tener una base teórica en la cual basarnos para la construcción del test. Tomando como referencia lo escrito por Bettelheim, se eligieron cuatro de los catorce cuentos de hadas que analiza: «Hansel y Gretel», «Caperucita Roja», «Juanito y las habichuelas mágicas» y «Cenicienta», se eligieron estos cuentos tratando de dar una variedad de temas que los mismos abordan, siendo también de los más populares. Se tomaron en cuenta tanto los personajes como la historia, pues aunque los personajes son indiferenciados, el contexto de cada historia les da peculiaridades distintas en relación al conflicto que abordan; además de que el tomar a un personaje según el contexto del cuento hace que la variedad de temas se limite y sea más fácil hacer parámetros de evaluación y de codificación de las respuestas.

Capítulo 6

El Cuento y las teorías Psicodinámicas (Bruno Bettelheim)

Desde que nacemos hasta que morimos, escuchamos y nos embobamos del saber de los cuentos folclóricos y maravillosos, y sentimos que nos pueden ayudar a alcanzar nuestro destino. Saben y nos dicen que, queremos transformarnos en reyes y reinas, ontológicamente hablando, que queremos ser amos de nuestros propios reinos, en contacto con los proyectos de nuestras vidas y nuestras autoproyecciones para destacarnos como hacedores de historia. Los cuentos folclóricos y maravillosos iluminan el camino, anticipan el milenio, indagan en nuestros deseos, necesidades y anhelos profundamente arraigados, y demuestran cómo se pueden realizar (Zipes, 1979).

En el fondo, los cuentos de hadas son una celebración de la vida. Encantan y fortalecen, y son hoy tan intemporales como lo fueron hace cientos de años. Lo que hace tan encantadores a los cuentos de hadas es su inagotable fuente de aventuras. Pocos relatos contienen secuencias de persecución a muerte como las de «Juanito y las habichuelas mágicas», no hay nada que atraiga tanto nuestra atención como el ogro canibal echándonos el aliento en el cuello. Luego está «Hansel y Gretel», pocos cuentos pueden exhibir una secuencia en la que un niño inocente es salvado de una muerte segura en el último momento como lo hace esta historia. «La hija del molinero», cuenta la historia de un molinero que miente al rey sobre la facultad de su hija para hilar oro de la paja y detalla las consecuencias que trae consigo el mentir. En «Caperucita Roja», la bondadosa abuela sufre una repentina sustitución a manos del lobo voraz que amenaza con destruir a la niña; la escena del lobo devorando a la cándida Caperucita es una imagen que se graba en la mente de manera indeleble. «Pinocho», el cuento de una marioneta que debe superar sus hábitos perezosos, para llegar a convertirse en «un chico de verdad», es una representación clásica de la conducta impulsiva, de la holgazanería y de las consecuencias que éstas acarrear. En «Cenicienta», una niña inocente es maltratada por una madrastra maléfica y sus hijas malhumoradas. Y que decir de «Blancanieves», donde una reina malvada, obsesionada por su apariencia, planea matar a la heroína del cuento para garantizar que ella es la más bella del mundo.

Al final, el héroe del cuento emerge victorioso: Juanito vence al gigante, Blancanieves derrota a la maléfica reina, y Dorotea mata a la malvada Bruja del Oeste. Los cuentos de hadas son famosos por sus finales felices. No hay finales trágicos en estos relatos, ni finales aterradores, ni conclusiones apocalípticas. En el cuento de hadas tradicional, el héroe encuentra su recompensa y el personaje malvado el castigo que merece, satisfaciendo, de este modo, la profunda sed de justicia del lector/escucha, y una vez que las fuerzas del mal son vencidas, todos viven felices para siempre jamás (Bettelheim, 1976; Cashdan, 2000).

Sin restar ningún valor a los nuevos, los cuentos de hadas clásicos penetran en nuestros mundos íntimos de un modo difícil de igualar. Pocas historias son capaces de emocionarnos y entretenernos, al mismo tiempo que nos atañen profundamente. No hay otra historia como «Hansel y Gretel» cuando se trata de la glotonería, ni aventura como «Juanito y las habichuelas mágicas» para hablar de la avaricia y de la lucha por la independencia. Una historia como «Blancanieves» puede tener significado especial para una niña que se enfrenta a problemas de apariencia y de atracción, asuntos que afectan profundamente a los pequeños. Los niños de familias en las que hay una intensa rivalidad entre hermanos tienden a dejarse arrastrar por historias como «Cenicienta», en la cual la envidia y la rivalidad fraterna son una preocupación constante; la historia tiene que ver con el abandono y se dirige a los sentimientos más profundos de los niños. Cuando los niños conocen por primera vez los cuentos de hadas, los reciben bien, principalmente porque las historias alimentan sus deseos de cambio e independencia. Los verdaderos cuentos de hadas tienen un significado a distintos niveles; sólo el niño puede saber cuales son importantes para él. Al ir madurando, el niño descubre nuevos aspectos de estos cuentos populares y esto le confirma la idea de que ha llegado a una comprensión más madura, puesto que la misma historia le revela ahora mucho más que antes (Bettelheim, 1976; Cashdan, 2000; Zipes, 1999).

«Hansel y Gretel»

La historia de «Hansel y Gretel» es una historia de esperanza y victoria. La perspectiva era plebeya. Un leñador no tiene comida suficiente para alimentar a su familia. Su esposa, la madrastra de sus hijos, lo convence de que tienen que abandonar a sus hijos en el bosque para sobrevivir. Los chicos casi son devorados por una bruja, pero usan la ingenuidad de ésta para engañarla y matarla. No hay broma aquí. Después, Hansel y Gretel vuelven a casa con joyas y abrazan a su padre.

La lucha ilustrada en este cuento, recopilado por los Grimm, es contra la pobreza y las brujas que tienen casas de alimentos y tesoros escondidos. Aquí nuevamente los elementos imaginarios y mágicos del cuento tenían significados específicos para un público campesino y de clase baja de fines del siglo XVIII. Las guerras de este período a menudo traían aparejadas gran hambruna y pobreza, que también llevaron al fracaso del sistema de patronazgo feudal. En consecuencia, a los campesinos se los dejó que se las arreglaran solos y se vieron forzados a llegar a extremos para sobrevivir. Estos extremos incluían el bandidaje, las migraciones o el abandono de niños. La bruja (como parásito) se podría interpretar aquí como un símbolo de todo el sistema feudal o como la codicia y la brutalidad de la aristocracia, responsable de las duras condiciones. Matar a la bruja es, simbólicamente, la realización del odio que los campesinos sentían hacia la aristocracia, por acaparadora y opresora; es importante notar que los niños no se vuelven contra el padre y la madrastra, como uno podría pensar. Por el contrario, comprenden de mala gana la situación que fuerza a sus padres a actuar así; es decir, interpretan que las fuerzas sociales son responsables de su condición y no las personalizan considerando a sus padres como sus enemigos. La objetivación del cuento es significativa, pues ayuda a explicar la actitud tolerante hacia la madrastra (lo cual no siempre es el caso). Hay que recordar que las mujeres morían jóvenes, debido a los partos frecuentes y las condiciones insalubres. Así, era común que hubiera madrastras en las casas, lo cual a menudo causaba dificultades con los hijos de las primeras esposas. Al respecto, el cuento refleja las relaciones tensas, pero las ve más como resultado de fuerzas sociales. La madrastra no está condenada, ni por el narrador ni por los niños. Éstos vuelven a casa, sin darse cuenta de que ella está muerta. Vuelven a casa con esperanzas y joyas, para poner fin a “todos” sus problemas (Zipes, 1979). Ahora se hará una revisión del cuento de «Hansel y Gretel» por partes, resaltando la importancia y el simbolismo de los acontecimientos, las acciones y los personajes de acuerdo al análisis expuesto por Bettelheim en *Psicoanálisis de los cuentos de hadas*.

La historia presenta con claridad, sin ambigüedades, los potenciales peligros de la voracidad oral, trata sobre la dependencia, la regresión oral, la negación, la ansiedad de separación, los deseos primitivos de destrucción, la imagen de la figura materna y sobre las relaciones fraternas. «Hansel y Gretel» comienza de manera harto realista: los padres son pobres y se preocupan de cómo podrán cuidar de sus hijos ante la escasez de alimento. Una noche comentan su problema y cómo solucionarlo. Incluso si lo examinamos a este nivel superficial, el cuento de hadas popular aporta una verdad importante, aunque desagradable: la pobreza y las privaciones no mejoran el carácter del hombre, sino que lo hacen más egoísta, menos sensible a los sufrimientos de los demás, y, así pues, inclinado a actuar de modo perverso (Bettelheim, 1976; Cashdan, 2000).

En el extremo de un gran bosque vivía un pobre leñador, su mujer y sus dos hijos. El nombre del niño era Hansel, y el de la niña, Gretel. Apenas tenían para comer o cenar, y una vez, cuando hubo una gran escasez en el país, el hombre ya no pudo ganar el sustento. Una noche, agitado, dando vueltas en la cama pensando en todo esto, el hombre suspiró profundamente y dijo a su mujer, que era la madrastra de los niños:

-¿Qué será de nosotros? ¿Cómo podremos alimentarnos si no tenemos nada? ¿Qué va a ser de mis hijos?

-Te diré lo que haremos, esposo -contestó la mujer-. Mañana temprano llevaremos a los niños a lo más espeso del bosque. Allí les haremos una fogata y daremos un trozo de pan a cada uno, y en seguida nos iremos a trabajar y los dejaremos solos. Nunca encontrarán el camino de vuelta a casa, y nos habremos librado de ellos.

-No, mujer -dijo el hombre-, no puedo hacer eso. ¿Cómo podría yo resignarme a dejar a mis hijos solos en el bosque? Los animales salvajes acudirían pronto y los devorarían.

-¡Imbécil! -dijo ella-, entonces moriremos todos de hambre. Mejor harías en preparar la madera de nuestros ataúdes.

Y no lo dejó en paz hasta que dio su consentimiento.

Es demasiado horroroso contemplar los pensamientos de unos padres que planean en la cama la muerte de sus hijos. Todos nos hemos acostumbrado a leer sobre padres que abusan de sus hijos, que incluso los abandonan, pero sólo rara vez oímos hablar de padres que traman la muerte de sus vástagos. La implicación familiar que tiene este espantoso convenio se reduce, en cierto modo, por el hecho de que la mujer no es la verdadera madre de los niños, sino su madrastra. La posibilidad del abandono y la inanición son la peor pesadilla de un niño (Cashdan, 2000).

Los dos niños, que no se podían quedar dormidos por el hambre que tenían, habían oído todo cuanto la madrastra le había dicho al padre. Gretel lloró amargas lágrimas y le dijo a Hansel:

-Nos ha llegado nuestra hora.

-Tranquila, Gretel -dijo Hansel-, no te aflijas, yo buscaré alguna solución.

El cuento expresa mediante palabras y acciones lo que ocurre en la mente del niño. En los mismos términos que la angustia que los domina, Hansel y Gretel creen que sus padres están tramando un plan para abandonarlos. Un niño pequeño, que se despierta con hambre en medio de la oscuridad de la noche, se siente amenazado por un rechazo y un abandono totales, que experimenta en forma de temor a morir de hambre. Al proyectar su angustia interna en los que temen que van a abandonarlos, Hansel y Gretel se convencen de que sus padres planean dejarlos morir de inanición. De acuerdo con las fantasías ansiosas de los niños, la historia nos dice que hasta entonces los padres habían podido alimentar a sus hijos, pero que ahora pasan por un momento crítico (Bettelheim, 1976). Una vez que Hansel se da cuenta del destino que les espera a él y a su hermana, elabora un plan que les permitirá a los dos encontrar el camino de vuelta a casa.

Y cuando los padres se quedaron dormidos, él se levantó, se puso su chaquetilla, abrió la puerta trasera y se deslizó afuera. La luna apareció, iluminándolo todo, y los blancos guijarros que había delante de la casa brillaron como monedas. Hansel se agachó y se metió en su chaquetilla cuantos guijarros cupieron. Luego volvió y le dijo a Gretel:

-Cálmate, querida hermanita, y duerme tranquila, que Dios no nos abandonará.

Y se volvió a acostar en su cama.

Al llegar el día, no bien hubo salido el sol, entró la mujer y despertó a los dos niños.

-Levántense, flojonazos, que iremos al bosque a buscar leña.

En seguida le dio a cada uno un pedazo de pan y dijo:

-Aquí tienen algo para el mediodía; pero no se lo coman antes, porque después no recibirán nada más.

Gretel guardó el pan bajo su delantal, pues Hansel tenía los bolsillos llenos de guijarros. Luego se dirigieron todos juntos hacia el bosque. Cuando habían caminado un poco, Hansel se volvió a mirar en silencio hacia la casa. Eso lo hizo una y otra vez. El padre le dijo:

-Hansel, ¿qué miras tanto, quedándote atrás? Ten cuidado, y fíjate dónde pisas.

-Ay, padre -dijo Hansel-, miro mi gatito blanco, que está arriba en el tejado y que quiere decirme adiós.

La mujer dijo:

-Tonto, eso no es tu gatito, es el sol de la mañana, que brilla en la chimenea.

Pero Hansel no había mirado hacia su gatito, sino que había arrojado en cada oportunidad un blanco guijarro de sus bolsillos.

Cuando llegaron al medio del bosque, dijo el padre:

-Recojan leña, niños; yo haré una fogata para que ustedes no tengan frío.

Hansel y Gretel reunieron ramas secas, formando un pequeño montón, al que se le prendió fuego. Cuando se elevaron las llamas, dijo la mujer:

-Tiéndanse junto al fuego, niños, y descansen. Nosotros iremos a cortar leña. Cuando terminemos, volveremos a buscarlos.

Hansel y Gretel se quedaron junto al fuego, y cuando llegó el mediodía cada uno se comió su pedazo de pan. Y como escuchaban los golpes del hacha, creían que su padre estaba cerca. Pero no era un hacha, sino una rama que el padre había amarrado a un árbol seco, disponiéndola de tal manera que el viento la golpeará para uno y otro lado. Y, después de haber estado allí largo rato, se les comenzaron a cerrar los ojos de cansancio, hasta que se quedaron dormidos. Cuando despertaron, por fin, era ya noche oscura. Gretel dijo, poniéndose a llorar:

-¿Cómo saldremos ahora del bosque?

Pero Hansel la consoló:

-Espera un ratito, hasta que la luna haya salido; entonces encontraremos el camino.

Y cuando la luna llena hubo salido, Hansel tomó a su hermanita de la mano y se guió por los guijarros, que brillaban como monedas recién acuñadas, mostrándoles el camino. Anduvieron toda la noche y llegaron a la casa de su padre al abrir el día. Golpearon a la puerta, y cuando la mujer abrió y vio que eran Hansel y Gretel, dijo:

-Granujas, cómo pudieron dormir tanto en el bosque; nosotros creímos que ustedes ya no querían regresar.

Pero el padre se alegró, pues le dolía el corazón por haberlos dejado abandonados.

A medida que el niño madura, imágenes, sonidos y sensaciones inconexas se funden en la figura de la madre o el cuidador primigenio. Puesto que la madre es la principal fuente de alimento, es natural que el niño recurra a ella para satisfacer todas sus necesidades; para él, la madre es todo entrega, y todo amor, la fuente de todo lo que es bueno en el mundo. Dado que la madre representa la fuente de alimento para el niño, éste cree que es ella la que lo abandona, dejándolo en medio de un desierto. La angustia y la gran decepción que el niño experimenta al darse cuenta de que la madre ya no quiere satisfacer sus necesidades orales le lleva a creer

que, de repente, la madre se ha convertido en un ser poco cariñoso, egoísta y despreciativo. Hansel y Gretel intentar volver a su casa después de ser abandonados, puesto que saben perfectamente que necesitan a sus padres. Antes de que un niño se atreva a embarcarse en el viaje que lo llevará a encontrarse a sí mismo, a ser una persona independiente capaz de enfrentarse al mundo, sólo podrá tener iniciativas intentando volver a la pasividad, a la seguridad de que obtendrá una gratificación siendo eternamente dependiente. «Hansel y Gretel» nos muestra que este comportamiento, a largo plazo, no da buenos resultados. El hecho de que consigan volver sanos y salvos a casa no resuelve nada. Su esfuerzo por continuar viviendo como antes, como si nada hubiera sucedido, no les conduce a ninguna parte. Siguen las frustraciones y la madrastra planea, cada vez con mayor astucia, cómo deshacerse de los niños. El abandono de los niños pequeños era algo de lo que se oía hablar cuando los cuentos de hadas circulaban entre el campesinado. «Hansel y Gretel» de los Grimm se acomoda a la visión del mundo del campesinado: las clases bajas estaban perfectamente al corriente de las crueles decisiones que los padres estaban obligados a tomar en tiempos de hambruna o enfermedad (Bettelheim, 1976; Cashdan, 2000).

No mucho después la miseria llegó de nuevo a todos los rincones, y los niños oyeron lo que en la noche la madrastra, en la cama, le decía al padre:

-Se ha acabado todo; sólo nos queda media hogaza de pan, y después, nada. Los niños deben irse. Esta vez los llevaremos más lejos, y así no podrán encontrar el camino de vuelta. No tenemos otra manera de salvarnos nosotros.

El hombre sintió tristeza en su corazón y pensó que sería preferible compartir el último bocado con los niños. Pero la mujer no escucharía nada de lo que él dijese, sólo le haría reproches. Le impuso su voluntad y lo recriminó. La primera vez el hombre había aceptado y, por lo tanto, debió aceptar la segunda vez.

Pero los niños, aún despiertos, habían escuchado la conversación. Cuando sus mayores se durmieron, Hansel se levantó y quiso salir a buscar guijarros, como la vez anterior. Pero la mujer había dejado cerrada con llave la puerta, y Hansel no pudo salir. Sin embargo, consoló a su hermanita diciéndole:

-No llores, Gretel, y duérmete, que el buen Dios nos ayudará.

En la mañana temprano vino la mujer y sacó a los niños de la cama. Ellos recibieron su pedacito de pan, que era aún más pequeño que la vez anterior. En el camino hacia el bosque desmigajó Hansel el pan en su bolsillo, se detenía a menudo en silencio y arrojaba una miga al suelo.

-Hansel, ¿por qué te quedas parado mirando hacia atrás? -le preguntó el padre-. Sigue caminando.

-Estoy mirando a mi palomita; se halla en el tejado y me quiere decir adiós -respondió Hansel.

-¡Tonto! -dijo la mujer-; eso no es tu palomita, es el sol de la mañana, que brilla en la chimenea.

Sin embargo, Hansel arrojó poco a poco todas las migas de pan en el camino.

La mujer condujo a los niños mucho más adentro en el bosque, hasta donde nunca en su vida habían estado aún. Allí fue encendida de nuevo una fogata y la madrastra dijo:

-Quédense aquí, sentados, niños, y cuando estén cansados, pueden dormir un poco. Nosotros iremos a cortar leña, y a la tarde, cuando hayamos terminado, volveremos a buscarlos.

Al mediodía compartió Gretel su pan con Hansel, porque el niño había esparcido el suyo por el camino. Luego se quedaron dormidos, y pasó la tarde sin que nadie viniera a buscarlos. Despertaron cuando ya era noche oscura, y Hansel consoló a su hermanita diciéndole:

-Espera, Gretel, hasta que salga la luna; entonces veremos las migas que fui tirando y que nos mostrarán el camino a casa.

Cuando salió la luna se levantaron, pero no encontraron ninguna miga, pues se las habían comido los miles de pájaros que vuelan por el bosque y por el campo. Hansel le dijo a Gretel:

-De todas maneras encontraremos el camino.

Pero no lo encontraron. Anduvieron toda la noche y el otro día desde la mañana hasta la tarde, pero no lograron salir del bosque. Estaban muertos de hambre, pues no tenían otra cosa que comer más que unas pocas frutillas silvestres. Y como estaban tan cansados que las piernas ya se negaban a seguir caminando, se tendieron debajo de un árbol y se durmieron.

El héroe del cuento se encuentra invariablemente con un bosque, y, además, en él, dan comienzo sus aventuras. Es aquí donde se pierden y encuentran a sí mismos; donde obtienen el sentido de lo que debe ser hecho. Este bosque no se describe nunca con más detalles. Es inmenso, densísimo, oscuro, misterioso, eminente, un poco convencional, no del todo verosímil. El papel funcional representado por este bosque en el cuento maravilloso constituye, por regla general, una barrera que retiene al héroe. Nadie gana jamás poder en el bosque, pero éste posee el poder de cambiar vidas y alterar el sino. Es la autoridad suprema sobre la tierra y con frecuencia el gran proveedor. Desde tiempos inmemorables, el bosque casi-impenetrable en el que nos perdemos ha simbolizado el mundo tenebroso, oculto y casi-impenetrable de nuestro inconsciente. En este bosque de tinieblas, el héroe del cuento se encuentra con la realización de nuestros deseos y ansiedades (Bettelheim, 1976; Propp, 1974; Zipes, 2001).

En muchos cuentos de hadas, lo desconocido está simbolizado por un bosque. Es en el bosque donde residen los animales salvajes, donde tienen su hogar los hechiceros y las brujas. Es en el bosque donde acecha la bruja en «Hansel y Gretel» y el lugar donde vive el lobo de «Caperucita Roja». Pero aunque contenga peligros inimaginables, el bosque también ofrece protección. En algunos cuentos de hadas, la travesía conduce a placeres inesperados. Cada travesía de los héroes de cuentos de hadas contiene un mensaje implícito para los pequeños lectores: para crecer, uno necesita explorar, examinar, arriesgarse. La infancia es un tiempo de percepción de lo desconocido: miedo a la oscuridad, preocupaciones en el colegio, ansiedad por hacer nuevos amigos. Para que haya crecimiento psicológico, los niños tienen que arriesgarse. A través de un pozo, una escalera secreta o un oscuro bosque, los cuentos de hadas transportan al protagonista –y al lector- a un universo muy diferente del mundo al que están acostumbrados. Una vez que el héroe o la heroína cruza al otro lado, formas extrañas comienzan a materializarse: animales misteriosos, objetos encantados, colaboradores benévolos y, por último, la bruja. Que aparezca bajo la capa de una reina diabólica, una madrastra malévola o de una suegra caníbal, la bruja es el obstáculo que el niño debe superar para que el viaje tenga éxito. No hay atajos ni pasadizos secretos, no hay rodeos. Cada paso que dan Hansel y Gretel dentro del bosque, representa un paso en el camino del autoconocimiento (Cashdan, 2000).

Podemos entender, por deducción, lo que la historia nos dice acerca de las funestas consecuencias del intento de enfrentarse a los problemas por medio de la regresión y la negación, que disminuyen, precisamente, la capacidad de solucionarlos. Al encontrarse en el bosque por primera vez, Hansel agudiza al máximo su ingenio al arrojar piedrecitas que señalan el camino de vuelta. En cambio, la segunda vez, es incapaz de hacer un buen uso de su inteligencia, ya que, viviendo junto al bosque, debería haber pensado que los pájaros se comerían las migas de pan. En lugar de hacer esto, Hansel hubiera tenido que fijarse en las señales del camino para encontrar después la salida del bosque. Pero, al insistir en una negación y regresión –la vuelta a casa-, Hansel ha perdido gran parte de sus iniciativas y de su capacidad para pensar con lucidez. El miedo a morir de hambre le obsesiona y, por eso, sólo puede pensar en la comida como solución a todas sus dificultades. En este caso, el pan representa la comida en general, la “salvación” del hombre, imagen que Hansel toma al pie de la letra debido a la angustia que experimenta. Esto nos demuestra como la fijación a niveles primarios de desarrollo, en los que nos encontramos cuando tenemos miedo a algo, puede llegar a limitar nuestra satisfacción (Bettelheim, 1976).

La historia de «Hansel y Gretel» encarna las ansiedades y tareas de aprendizaje del niño, que debe superar y sublimar sus deseos de destrucción más primitivos. El pequeño debe aprender que, si no se libera de ellos, sus padres o la sociedad le obligarán a hacerlo en contra de su voluntad, tan pronto como la madre haya dejado de criarlo, en el momento que ella crea oportuno. Este cuento expresa de manera simbólica tales experiencias internas, directamente vinculadas a la madre. Así pues, el padre, a lo largo de toda la historia, sigue siendo un personaje gris e inepto, puesto que aparece en los primeros años de vida del niño, que es la época en que el lugar principal corresponde a la madre, tanto en los aspectos benévolos como en los que para el niño son más amenazantes. El padre de Hansel y Gretel no consigue destacar. Cuando la mujer declara que va a mandar a los niños al bosque para que mueran, apenas protesta. Con una excusa muy débil para un padre, deserta del amor por sus hijos y sigue mansamente el plan de su mujer. La constante aparición del personaje de un padre de carácter débil en los cuentos de hadas nos indica que los maridos dominados por sus mujeres no representan nada nuevo en nuestra época. Incluso podríamos decir que este tipo de padres crea en el niño dificultades insuperables, sin poder ayudarle a resolverlas. Este es otro ejemplo del importante mensaje que los cuentos de hadas transmiten a los padres. Las figuras masculinas son relativamente personajes menores en la mayoría de los cuentos de hadas. El príncipe tiende a ser un personaje de cartón, casi una ocurrencia tardía, que se hace visible al final del relato para asegurar un final feliz. En muchos casos, la intervención del príncipe es secundaria para la supervivencia de la heroína.

El hecho de que se describa a la madre (madrastra) como un ser perverso y al padre como alguien sumamente débil, hace referencia a lo que el niño espera de sus padres. En una familia nuclear típica, el deber del padre consiste en proteger al niño de los peligros del mundo externo y de los que sus propias tendencias asociales originen. La madre tiene que proporcionar la nutrición y la satisfacción de las necesidades físicas inmediatas, imprescindibles para la supervivencia del niño. Por lo tanto, si la madre abandona al pequeño en los cuentos de hadas, la vida de éste estará plagada de peligros, como ocurre en «Hansel y Gretel». Si el padre débil descuida sus obligaciones, la vida de niño no se ve directamente perjudicada, aunque al carecer de la protección paterna, el pequeño tendrá que arreglárselas por su cuenta (Bettelheim, 1976; Cashdan, 2000).

Llegó la tercera mañana desde que habían salido de la casa de su padre. Continuaron caminando, pero cada vez penetraban más profundamente en el bosque. Llegaron a estar a punto de desmayarse. Al mediodía vieron un hermoso pajarito, blanco

como la nieve, posado en una rama; y cantaba tan lindo que se quedaron parados, escuchándolo. Luego extendió las alas y voló delante de ellos, y ellos lo siguieron, hasta llegar a una casa en cuyo techo se posó el pajarito. Al acercarse, vieron que la casita entera estaba hecha de pan y golosinas, cubierta de bizcocho, y las ventanas eran de azúcar.

-Entremos -dijo Hansel- y sirvámonos una buena comida. Me comeré un trozo de techo; Gretel, come de la ventana, es dulce.

Hansel trepó a lo alto y se trajo un trozo de techo para probar qué gusto tenía, y Gretel se colocó delante de los vidrios y los saboreó. Entonces se oyó una voz desde la casa:

-¿Quién anda rondando mi casa?

Los niños contestaron:

-*El viento, el viento, ese niño celestial.*

Y siguieron comiendo, sin dejarse impresionar. Hansel, a quien el techo le había gustado mucho, bajo un gran pedazo, y Gretel sacó varios vidrios de una ventana, se sentó y los saboreó. De pronto se abrió la puerta y una viejísima mujer, que se afirmaba en una muleta, salió de la casa. Hansel y Gretel se asustaron tanto, que dejaron caer lo que tenían en las manos. Pero la anciana movió la cabeza y dijo:

-Queridos niños, ¿quién los trajo aquí? Entren y quédense conmigo, lo pasarán bien.

Tomó a los dos de la mano y los condujo al interior de su casita. Allí comieron bien, leche y torta, manzanas y nueces. Luego fueron hechas dos hermosas camitas, con sábanas muy blancas, y Hansel y Gretel se acostaron, creyendo que estaban en el cielo. Pero la vieja era una bruja muy mala, y se había presentado tan amablemente y había edificado la casita de pan sólo para atraer a los niños, a quienes había estado espiando. Si alguien caía en su poder, lo mataba, lo cocinaba y se lo comía, y eso constituía para ella un día de fiesta. Cuando Hansel y Gretel se acercaron a la casa, ella se rió con malignidad y exclamó sarcásticamente:

-Éstos no se me escapan.

La casita de turrón es una imagen que nadie puede olvidar, ni tampoco el increíble atractivo y el terrible riesgo que se corre si uno cae en la tentación de comérsela. No se puede culpar a los niños por darse el gusto después de haber vagado durante días sin nada que comer. Pero su apetito se lleva lo mejor de ellos, y continúan consumiendo la casita de jengibre incluso cuando ya se han llenado. Los niños saben que lo que están haciendo está mal, que es malsano, pero no pueden controlarse. Lo que empezó siendo un "mordisco" se ha convertido en un frenesí engullidor. El hambre corriente ha dado paso a la glotonería. El niño reconoce que, al igual que Hansel y Gretel, le gustaría comerse la casita de turrón, sin preocuparse de los posibles peligros. La casa representa la voracidad oral y lo atrayente que ésta resulta (Bettelheim, 1976; Cashdan, 2000).

Al no saber encontrar en la realidad una solución a su problema, puesto que la confianza en que la comida los salvará (migas de pan para marcar el camino) les ha fallado, Hansel y Gretel dan rienda suelta a su regresión oral. La casita de turrón representa una existencia basada en las satisfacciones más primitivas. Arrastrados por sus impulsos incontrolables, los niños no piensan más que en destruir lo que les hubiera podido dar cobijo y seguridad, a pesar de que el hecho de que los pájaros se comieran las migas de pan debería haberles advertido que no tenían que comer nada más. Al engullir el tejado y la ventana de la casita de turrón, los niños demuestran que están dispuestos a comerse a alguien además de la casa. Hansel y Gretel habían proyectado en sus padres ese temor a ser devorados, como causa de su abandono (Bettelheim, 1976).

Una casa, vista como el lugar en que vivimos, puede simbolizar el cuerpo, normalmente el de la madre que, en efecto, alimenta al bebé con su cuerpo. La casa que Hansel y Gretel devoran feliz y despreocupadamente representa, inconscientemente, a la madre buena que ofrece su cuerpo como fuente de alimento. Es la madre original que todo lo da y a la que todo niño espera encontrar de nuevo en algún lugar del mundo, cuando su propia madre empieza a imponerle exigencias y limitaciones. Esta es la razón por la que, arrastrados por sus esperanzas, Hansel y Gretel no prestan atención a la voz que les pregunta qué están comiendo; es la externalización de la voz de la conciencia. El festín no acaba, cuando la dueña de la casa los invita a entrar, ellos continúan atiborrándose. Impulsados por su voracidad y embaucados por los placeres de la satisfacción oral, que parece eliminar la angustia oral anterior, los niños «creyeron que estaban en el cielo».

La dueña de la casa es, por supuesto, una bruja, que no solamente se alimenta de los niños pequeños. La casa en donde vive es un monumento a la tentación. La bruja sabe que casi todos los niños, si no todos, son criaturas glotonas, y usa este conocimiento para atraparlos. La bruja lo sabe porque ella es los niños; ella es lo malsano, la parte mala de Hansel y Gretel, la parte manejada por la voracidad. Y ellos lo advierten. Intuitivamente, en un nivel profundo, saben que la bruja es una parte de ellos, y que la voz que llama desde la casa es la suya. Pero no pueden resistirlo. La regresión al estado primario "ideal" -cuando se vivía simbólicamente unido al pecho de la madre- da al traste con toda individuación e independencia. Incluso pone

en peligro la propia existencia, como vemos por las inclinaciones devoradoras encarnadas en el personaje de la bruja. (Bettelheim, 1976; Cashdan, 2000).

De las muchas figuras que hacen sentir su presencia en un cuento de hadas, la bruja es la más imponente. Se trate de una reina de negro corazón, de una hechicera perversa o de una madrastra vengativa, se la identifica fácilmente porque representa una amenaza mortal para el héroe. La bruja es una mujer que, según la superstición popular, tiene un poder sobrenatural o mágico emanado de un pacto con el diablo. Ella es la diva de la obra, el personaje dominante que encuadra el combate entre el bien y el mal. La bruja tiene la habilidad de colocar a la gente en trance de muerte y de devolverla a la vida con igual facilidad. Maga de exorcismos y confeccionadora de pócimas mortíferas, tiene el poder de alterar la vida de la gente. Pocas figuras de un cuento de hadas son tan poderosas o dominantes como ella. La bruja vive no sólo en las páginas del cuento de hadas, también lo hace en los recodos más profundos de nuestras mentes. Cuento de hadas tras cuento de hadas, personifica los rasgos indeseables del yo contra los que luchan todos los niños. Al mismo tiempo que la bruja plantea una amenaza externa al héroe o a la heroína magnífica también los defectos y las flaquezas internas del lector/escucha. La bruja en «Hansel y Gretel» lleva la glotonería al extremo: no sólo es insaciable, es caníbal. Un modo de intensificar el impacto psicológico de los cuentos de hadas es situar el conflicto (voracidad oral, vanidad, avaricia, etc.) de la historia en ambos, el villano y el protagonista. El encuentro con la presencia diabólica de la historia fuerza a los niños a encararse con sus propias inclinaciones indeseables al proyectarlas como características concretas de la bruja. La confrontación con la bruja se convierte así en un acto de auto-reconocimiento, un medio por el que los niños son obligados a conocer partes de sí mismos que de otro modo podrían negar o ignorar (Cashdan, 2000).

Por la mañana temprano, antes de que los niños despertaran, la bruja se levantó, y al verlos cómo reposaban, tan lindos, con sus mejillas bien coloradas, murmuró:

-¡Qué gran festín voy a tener!

Luego agarró a Hansel con su mano flaca y marchita, y lo llevó a un pequeño corral. El podría gritar cuanto quisiera: no le serviría de nada. Ella lo encerró tras una puerta de hierro. En seguida fue adonde estaba Gretel, la sacudió, despertándola, y dijo:

-Levántate, hueso perezoso; tienes que traer agua y cocinarle a tu hermano algo delicioso. Está en el corral y debe engordar. Cuando esté lo suficientemente gordo me lo comeré.

Gretel comenzó a llorar amargamente, pero fue todo en vano: tenía que hacer lo que la bruja le había ordenado. Cocinó lo mejor de las provisiones para el pobre de Hansel, pero no hubo nada para ella, salvo unas cáscaras de cangrejo. Cada mañana la vieja bruja se deslizaba hacia el corralito y gritaba:

-¡Hansel, extiende el dedo para que pueda decirte si estarás pronto lo suficientemente gordo!

Pero Hansel alargaba un pequeño hueso, y la vieja, que tenía mala vista, no podía ver qué era. Suponía que se trataba del dedo de Hansel, y se asombraba porque todavía no estaba bien gordo. Entonces dudaba seriamente de que llegara a engordar. Como, después de cuatro semanas, Hansel parecía seguir tan flaco como al principio, la bruja perdió la paciencia y no quiso esperar más.

-¡Eh, Gretel! -gritó a la pequeña-. ¡Date prisa y trae agua! Flaco o gordo, mañana mataré a Hansel y lo cocinaré.

¡Ay, cómo se quejaba la pobre hermanita al tener que traer agua, cómo le corrían las lágrimas por sus mejillas!

-Santo Dios, ayúdanos -lloraba-; si nos hubieran devorado los animales salvajes en el bosque, habríamos muerto juntos.

-Ahórrate tus lágrimas -dijo la bruja-; llorar no te servirá de nada.

Las madres no siempre pueden satisfacer las necesidades urgentes de los niños que tienen a su cargo, no están siempre cerca para suministrar el alimento en el momento preciso en que el niño tienen punzadas de hambre; no pueden, al menor indicio, darle cualquier cosa para tranquilizarlo cuando el niño está irritado. Las exigencias de la vida diaria impiden a la madre ser todo lo que el niño quiere y espera que ella sea. Esto no impide a los niños aferrarse a la fantasía de un nirvana maternal. Pero con el tiempo, la realidad de la vida infantil fuerza al niño a encarar la perturbadora percepción de que la persona responsable de su supervivencia es al mismo tiempo consecuente e inconsecuente, gratificante y frustrante, buena y mala. El problema es que, impedido por sus limitados recursos conceptuales, el niño encuentra esta idea difícil, quizá imposible, de asumir. El resultado es confusión y ansiedad. El modo que los niños pequeños tienen de enfrentarse a esta dolorosa situación es *escindir* mentalmente a la madre en dos entidades físicas: una 'buena madre' gratificante y una 'mala madre' frustrante. El niño reacciona luego frente a cada imagen como si fuese una entidad distinta o separada, y así inyecta una apariencia de orden en lo que de otra manera sería un mundo muy impredecible. Esto permite a los niños atender interiormente a sus cuidadores maternos como 'buena mamá' en cierto momento y como 'horrible mamá' en el momento siguiente, y les aparta de tener que tratar con la inconstancia inherente. Con el tiempo, las dos representaciones maternas -la buena madre y la mala madre- son

“metabolizadas” psicológicamente y quedan convertidas en las partes buena y mala de la conciencia del yo que se desarrolla en el niño.

Debido a la importancia de la figura materna en la vida humana, los personajes femeninos aparecen de forma tan destacada en los cuentos de hadas, y por eso hay muchas más brujas que ogros, y sensiblemente más hadas madrinas que hados padrinos. Los cuentos de hadas son esencialmente dramas maternos, en los que brujas, hadas madrinas y otras figuras femeninas funcionan como derivados fantásticos de las escisiones de la niñez temprana. Al transformar los desdoblamientos del yo en una aventura que opone las fuerzas del bien a las fuerzas del mal, los cuentos de hadas no sólo ayudan a los niños a relacionarse con las tendencias negativas del yo; también rinden homenaje al papel central que las madres juegan en la génesis del yo (Cashdan, 2000).

La bruja –más que cualquier otra creación de nuestra imaginación a la que hayamos investido de poderes mágicos, como el hada o el hechicero- es, por sus aspectos opuestos, una reencarnación de la madre buena de la infancia y de la madre mala de las crisis edípicas. En un principio, la bruja representa a la madre totalmente gratificadora, pero, en realidad, es una bruja malvada. Así es como el niño se siente cuando se ve destruido por los sentimientos ambivalentes, frustraciones y ansiedades del período edípico, así como por la decepción y la cólera que había experimentado antes al comprobar que su madre ya no satisface sus necesidades y deseos como él quería. Completamente trastornado porque la madre no está a su servicio incondicionalmente, sino que le pone exigencias y se dedica cada vez más a sus propios intereses, el niño imagina que la madre, tras haberlo alimentado y haber creado un mundo de felicidad oral, no ha hecho más que engañarlo, como la bruja del cuento. Ya no se la ve, de manera realista, como una madre amorosa que todo lo concede y una madrastra despreciable que todo lo exige; sino que la considera, de modo totalmente irreal, como sobrehumanamente gratificadora o inhumanamente destructiva. Estos dos aspectos de la bruja están claramente delineados en los cuentos en los que el héroe, perdido en el bosque, se encuentra con una bruja que lo atrae con fuerza y que, al principio, satisface todos sus deseos, mientras dura el vínculo que los une. Representa a la madre de nuestros primeros años, que todo lo da, y a la que todos tenemos la esperanza de volver a encontrar a lo largo de nuestra vida. De manera preconsciente o inconsciente, es precisamente esta esperanza de encontrarla en alguna parte lo que nos da fuerza para abandonar el hogar. Así se nos da a entender, como en los cuentos de hadas, que las falsas esperanzas nos embaucan si nos engañamos a nosotros mismos con la idea de que todo lo que buscamos es una existencia independiente. Así pues, el hogar paterno «junto a un frondoso bosque» y la casa de la bruja, que se encuentra en la espesura del mismo, no son, a nivel inconsciente, más que dos aspectos de la casa paterna: el gratificador y el frustrante (Bettelheim, 1976).

«Hansel y Gretel» es básicamente una historia sobre la comida y el abuso de ella. La comida y el sustento son los temas que organizan la trama. Los niños son abandonados porque la familia carece de comida; ellos devoran la casita de turrón porque tienen hambre; y la bruja engorda a Hansel para hacer de él un plato más apetitoso. ¿Por qué tantos cuentos de hadas giran alrededor de la comida y de la alimentación? ¿Por qué el peligro que corre el héroe o la heroína se reduce tan a menudo a no encontrar comida o a ser comido? Porque la comida y la alimentación son el conducto a través del cual se transmiten las primeras manifestaciones del afecto y del desafecto. Algunas de las más intensas experiencias de la infancia tienen lugar en el seno materno y comprenden una mezcla de sensaciones táctiles y de saciedad. El acto de alimentarse tranquiliza a los niños, los consuela y hace que se sientan seguros. La inversa también es cierta. El permitir que un niño pase hambre puede provocarle sentimientos de inseguridad, si no una severa patología (Cashdan, 2000).

El comer tiene ramificaciones simbólicas que trascienden la biología. Antes de que los niños intenten experimentar los comienzos de la yoidad, el acto de ser alimentado ha colocado ya los cimientos del yo. Pero un aumento en la ingestión de comida no significa necesariamente un aumento de la bondad. Mientras que una buena comida puede ser físicamente satisfactoria y psicológicamente tranquilizadora, ser demasiado complaciente consigo mismo tiene implicaciones negativas. La glotonería se asocia a la dependencia, a la dejadez, al egoísmo y a la obesidad. El nexo de la comida con la bondad o la maldad se extiende incluso a la manera en que se percibe a la gente por sus hábitos alimentarios, sanos o malsanos (Cashdan, 2000; Twerski, 1994).

«Hansel y Gretel», quizá el cuento más conocido sobre un empeño caníbal, es una historia que detalla el intento de la bruja de engordar a Hansel para convertirlo en un plato más deleitable. Comer carne humana es, en resumidas cuentas, un acto censurable que identifica al que lo practica como un ser humano absolutamente repugnante. Si la bruja debe perecer, el lector debe estar convencido de que así debe ser. Mientras que matar a otra persona puede ser entendido, incluso tolerado, si existen circunstancias atenuantes, cortarla en pedazos y comérsela excede cualquier límite. Gretel no será capaz de convencer a la diabólica mujer de que en el bosque

hay bocados más sabrosos que los niños que se capturan para inflarlos y comérselos. Si quiere salvar a su hermano, debe imaginar una manera de destruir a la bruja (Cashdan, 2000).

A la mañana siguiente, la bruja despertó temprano a Gretel y le dijo que encendiera el fuego y llenara la olla.

-Primero haremos pan -dijo la bruja-. Ya he encendido el horno y amasado la pasta.

Empujó a la pobre Gretel hacia el horno, del que ya salían brillantes llamas.

-Agáchate -dijo la bruja-, y mira si ya está bien prendido, para que podamos introducir el pan.

Una vez que Gretel hubiera entrado gateando, la bruja pensaba cerrar la puerta tras ella y dejar que se cociera; de ese modo se la comería también a ella. Pero Gretel se dio cuenta de lo que pretendía la bruja, y le dijo:

-No sé cómo hacerlo. ¿Cómo se entra?

-¡Estúpida, impertinente! -dijo la vieja bruja-, la puerta es bastante grande, ¿no lo ves? Yo misma puedo entrar.

E, inclinándose metió la cabeza en el horno. Entonces Gretel le dio un empujón y la bruja terminó de entrar en el horno. Después Gretel cerró la puerta metálica y echó el cerrojo. ¡Uy! La vieja empezó entonces a dar alaridos, aterrorizada; pero Gretel huyó, y la despiadada bruja murió horriblemente quemada.

Gretel corrió inmediatamente donde estaba Hansel, abrió el pequeño corral y exclamó:

-¡Hansel, estamos libres, la vieja bruja murió!

Hansel salió entonces como un pájaro de su jaula, cuando le abren la puerta. ¡Cómo se alegraron, saltando de alegría y besándose! Y puesto que ya no necesitaban tener miedo, entraron en la casa de la bruja, donde, en todos los rincones, había cofres con perlas y piedras preciosas.

-Éstas son mucho mejores que los guijarros -dijo Hansel.

Y se metió en sus bolsillos cuanto quiso, mientras Gretel decía:

-Yo también me llevaré algo a casa.

Y llenó su delantal.

-Pero ahora vámonos -dijo Hansel-, para que podamos salir de este bosque encantado.

Antes de poder empezar una vida «feliz», los aspectos perversos y destructivos de nuestra personalidad deben estar bajo control. La bruja debe morir, y Gretel es el instrumento de esa muerte. Empujar a la diabólica mujer dentro de un horno en llamas –despachándola de la manera con la que ella pensaba deshacerse de los niños– salva de la muerte a Hansel y a Gretel, y los libera, al mismo tiempo, de sus propias tendencias a la voracidad. La historia nos dice que hay que reprimir las pasiones incontroladas o éstas se convertirán en la propia perdición. El horno es símbolo del útero materno y del fuego del inconsciente que destruye todo si se queda atrapado en él (Bettelheim, 1976; Cashdan, 2000; Wasserziehr, 1996).

En los cuentos de hadas, la justicia es rápida y segura. No hay jurado que decida la culpabilidad ni juez que dicte sentencia. Pero ¿Por qué tiene que morir la malvada bruja de esa manera tan horrible? ¿No sería suficiente con encadenar a la bruja o encerrarla en un calabozo? ¿Por qué no desterrarla a una tierra lejana donde no pueda causar daño? ¿Es necesario recurrir a medidas tan extremas para librarse de la bruja? La respuesta es inequívocamente afirmativa. El castigo se adecua al crimen. En algunos cuentos de hadas, su muerte acaece mediante el uso de la fuerza bruta, o si una bruja demuestra ser demasiado formidable o escurridiza, un hada madrina o alguna otra figura benévola está siempre esperando entre bastidores para echar una mano; pero en «Hansel y Gretel» la astucia es el medio: Gretel salva a Hansel atrayendo a la bruja hacia el horno.

Muchos de los castigos que describen los Hermanos Grimm recogen las auténticas sentencias que se llevaban a cabo en la Edad Media. Antes de que las doctrinas legales fueran codificadas en decretos imperiales y códigos civiles, los crímenes y los castigos ligados a ellos se transmitían mediante las parábolas, el folklore y las demás fuentes de sabiduría popular. De este modo, los cuentos de hadas funcionaron como una forma oficiosa de jurisprudencia legal. Aunque no hay una correlación exacta entre la justicia de los cuentos de hadas y los castigos reales que se solicitaban para delitos concretos, los dos tienen mucho en común. La incitación al asesinato y el efectivo intento de asesinato –crímenes cometidos por la madrastra en «Blancanieves»– fueron delitos castigados históricamente con la hoguera, simbólicamente representada en «Blancanieves» por los zapatos al rojo vivo en los que la madrastra es obligada a bailar hasta la muerte. La muerte por ahogo, el destino que sufre la madrastra en «La bella durmiente del bosque» de Perrault, también fue utilizado habitualmente para castigar el intento de asesinato y otros crímenes horrendos. Y la muerte por lapidación –un castigo documentado en Alemania durante la alta Edad Media– tiene su equivalente en «El enebro», donde la madrastra es aplastada hasta morir por incitar al asesinato y fomentar el canibalismo. El suplantar a la realeza también fue considerado en la época medieval un delito capital, como el asesinato, la incitación al homicidio y la brujería.

Los cuentos de hadas puede que sean unas aventuras encantadoras, pero también se ocupan de un conflicto universal: la lucha en el interior del yo entre las fuerzas del bien y del mal. Para que un cuento de hadas tenga éxito –para que lleve a cabo su propósito psicológico- la bruja debe morir, porque es la bruja la que encarna la parte “mala” del yo. Sólo destruyendo a la bruja puede uno asegurar que las partes malas del yo son erradicadas y que prevalecen las partes buenas (Cashdan, 2000).

La bruja simboliza el temor a la imagen materna y es una personificación de los aspectos destructivos de la oralidad, está tan dispuesta a devorar a los niños como ellos a destruir la casita de turrón. Cuando éstos ceden a los impulsos incontrolados del ello, simbolizados por su voracidad ilimitada, corren el riesgo de ser destruidos. Los niños se comen únicamente la representación simbólica de la madre, mientras que la bruja pretende devorarlos a ellos. Esto constituye una valiosa lección para el que escucha el relato: el utilizar símbolos es menos peligroso que hacerlo con cosas reales. El hecho de que sea la bruja la que pague todas las culpas está justificado también a otro nivel: los niños que tienen escasa experiencia y están todavía a medio camino del autocontrol, no pueden medirse con el mismo patrón que los adultos, quienes se supone que pueden reprimir mejor sus deseos instintivos. Así pues, el castigo de la bruja está tan justificado como la salvación de los niños (Bettelheim, 1976; Portuondo, 1971).

Los planes malvados de la bruja obligan, finalmente, a que los niños se den cuenta de los peligros que acarrear la dependencia y la voracidad oral ilimitada. Para sobrevivir, deben tomar la iniciativa y ser conscientes de que su único recurso se basa en llevar a cabo planes y acciones inteligentes. Tienen que dejar de estar sometidos a las presiones del ello para actuar de acuerdo con el yo. Una conducta dirigida a un objetivo determinado, y basada en una visión correcta de la situación en que se encuentran, debe sustituir a las fantasías de satisfacción de deseos: el cambio del hueso por el dedo que lleva a la bruja a caer en las llamas.

El niño no ve los peligros de su existencia desde un punto de vista objetivo, sino con una fantasía exagerada, en consonancia con su temor inmaduro, personificado, por ejemplo, por una bruja devoradora de niños. «Hansel y Gretel» estimula al niño a explorar las fantasías de su imaginación ansiosa, porque estos cuentos le dan la confianza necesaria para creer que podrá vencer, no sólo los peligros reales de los que le han hablado sus padres, sino también los que sus propios temores le han presentado. Una bruja creada por las fantasías ansiosas del niño podrá hechizarlo; en cambio, una bruja a la que arroja a las llamas es un personaje del que cree que puede librarse por sí solo. En tanto que los niños sigan creyendo en las brujas –siempre lo han hecho y lo harán, hasta la edad en que no necesiten dar apariencia humana a sus ficciones sin forma-, necesitan oír cuentos en los que los protagonistas, gracias a su ingenio, vencen a los personajes malvados de su imaginación. Al conseguirlo, aprenden mucho de esta experiencia, al igual que Hansel y Gretel.

El camino hacia un nivel superior de desarrollo se abre únicamente cuando se reconocen los peligros inherentes a la fijación en una oralidad primitiva y en sus tendencias destructivas. Entonces resulta que la madre buena estaba escondida en el fondo de la mala y destructora, puesto que hay tesoros que tienen que conquistarse: los niños heredan las joyas de la bruja, que adquieren valor para ellos cuando vuelven a casa, es decir, cuando se encuentran de nuevo con el padre bueno. Esto indica que cuando los niños superan la angustia oral y dejan de depender exclusivamente de la satisfacción oral para tener una seguridad, pueden librarse también de la imagen de la madre malvada –la bruja- y volver a descubrir a los padres buenos, cuyo sentido común –las joyas compartidas- beneficia a todos por igual (Bettelheim, 1976). Aunque la bruja ha sido eliminada, Hansel y Gretel no han salido todavía del bosque. Su viaje no habrá terminado mientras no lleguen a casa (Cashdan, 2000).

Cuando habían caminado un par de horas, llagaron a un gran río.

-No podemos pasar -dijo Hansel-; no veo ningún puente.

-Tampoco viene ninguna embarcación -agregó Gretel-; pero allí se acerca un pato blanco; si yo se lo pido, nos pasará.

Y lo llamó:

Patito, patito,

Aquí están Gretel y Hansel.

Como no hay puente,

Llévanos sobre tu blanco lomo.

El pato se acercó a la orilla, Hansel saltó al lomo del animal y pidió a Gretel que se pusiera detrás de él. Gretel rehusó hacerlo, porque pensó que seguramente se ahogarían los dos si intentaban cruzar juntos, y advirtió a Hansel:

-No -respondió Gretel-, sería demasiado peso para el pato. Podemos pasar separados, él debe llevarnos uno después del otro.

Hansel siguió el consejo de su hermana, y los dos cruzaron sin peligro. Y cuando estuvieron felizmente al otro lado y hubieron caminado un poco, el bosque se les fue haciendo cada vez más conocido, y por fin divisaron a lo lejos la casa de su padre. Entonces echaron a correr, entraron en la pieza y se arrojaron a los brazos del padre. El hombre no había pasado momentos muy felices desde que había abandonado a los niños en el bosque. La madrastra había muerto. Gretel sacudió su delantal, derramando perlas y piedras preciosas por la pieza, y Hansel sacó las suyas a manos llenas de sus bolsillos. Entonces se acabaron las preocupaciones y vivieron juntos y felices para siempre con gran alegría.

Mi cuento ha terminado, allí corre un ratón y el que lo atrape se puede hacer con él un gorro de piel.

Los niños caminan por el bosque, pero al llegar al lindero encuentran bloqueado el paso por un curso de agua. Durante el crecimiento, los niños descubren que el mundo está lleno de trampas y que deben aprender a mantenerse despiertos si quieren evitar grandes desastres. Los niños no se habían encontrado con ninguna extensión de agua en el camino de ida. El hecho de tener que superar este obstáculo a la vuelta simboliza una transición y un nuevo principio a un nivel superior de existencia. Hasta el momento de cruzar el lago, los pequeños nunca se habían separado. El niño de edad escolar debe llegar a ser consciente de su singularidad personal, de su individualidad, lo que significa que ya no podrá compartirlo todo con los demás; tendrá que vivir, hasta cierto punto, por sí solo y avanzar gracias a sus propias fuerzas. Esto viene expresado simbólicamente por el hecho de que los niños no pueden permanecer juntos al atravesar el lago (Bettelheim, 1976; Cashdan, 2000).

Este cuento muestra que la gente se sentía vital, fortificada y más poderosa al estar cerca de los animales. Los grandes animales dotaban a los seres humanos de un sentimiento de fuerza y vitalidad, y las acciones de los animales eran imitadas en cultos que mostraban cómo los seres humanos buscaban contacto y dependían de ellos para el mantenimiento de la sociedad (Zipes, 1979). El comportamiento de los pájaros muestra que toda la aventura se desarrolla en bien de los niños. Desde los primeros tiempos de la era cristiana, la paloma blanca ha sido símbolo de fuerzas superiores positivas. Hansel se detiene a mirar una paloma blanca posada en el tejado de la casa de sus padres para decirle adiós. Los pájaros se comen las migas de pan y, así, evitan que los pequeños vuelvan a casa sin vivir primero su gran aventura. Más tarde, un pájaro blanco como la nieve, que canta deliciosamente, les conduce hasta la casita de turrón y se posa en el tejado, indicándoles el lugar al que deben dirigirse. Y aún se requiere otro pájaro blanco para guiar a los niños de vuelta a la seguridad: el camino a casa está bloqueado por un enorme «lago», que sólo pueden atravesar con la ayuda de un pato blanco. Este pato es un símbolo materno. Estos niños no han tenido un maternaje suficiente; la madre buena murió, la madre mala les abandona en el bosque a la muerte, la bruja les quiere comer. El pato es la fuerza de la naturaleza materna que les lleva (por separado, ya que en la madre los sexos existen todavía por separado) por el inconsciente, el agua. Solos se ahogarían, se quedarían allí. También les protege así y les facilita el camino del cambio: cruzar de una orilla a otra simboliza un cambio.

Los lectores/escuchas piensan que los pájaros tienen un objetivo determinado, puesto que todo acaba bien; debían saber lo que era preferible para Hansel y Gretel. Los pájaros representan al super-yo investido de objetivos e ideales muy elevados, de vuelos fantásticos y de perfecciones imaginadas. Estos animalitos pueden estar representando a personas que los guían y ayudan a superar las crisis en su núcleo familiar (Bettelheim, 1976; Wasserziehr, 1996).

Los personajes femeninos –la madrastra y la bruja- constituyen, en esta historia, las fuerzas enemigas. La importancia de Gretel en la salvación de los dos hermanos asegura al niño que un personaje femenino puede salvar, además de destruir. Probablemente es aún más importante el hecho de que sea Hansel el primero que encuentra una solución, para acabar siendo Gretel la que lo libera, lo que demuestra que, cuando los niños van creciendo, tienen que confiar cada vez más en sus compañeros para encontrar ayuda y comprensión mutuas. Esta idea refuerza el objetivo principal de la historia, que es una advertencia en contra de la regresión y un estímulo hacia un nivel superior de existencia psicológica e intelectual.

«Hansel y Gretel» es uno de los muchos cuentos en que dos hermanos colaboran para salvarse mutuamente, cosa que consiguen gracias a sus esfuerzos conjuntos. Estos relatos estimulan al niño a superar su dependencia inmadura respecto a sus padres y alcanzar un nivel superior de desarrollo, confiando también en la ayuda de los compañeros. La cooperación con ellos al llevar a cabo las tareas cotidianas deberá sustituir a la confianza parcial y única en los propios padres. El niño en edad escolar no suele creer que algún día será capaz de salir al mundo sin ellos, por lo que intenta aferrarse a sus padres incluso más allá de lo necesario. Ha de aprender a confiar en que, en un futuro, podrá superar los peligros del mundo, aún los más terribles que sus temores puedan imaginar, y que se sentirá enriquecido con esta victoria.

La experiencia de los niños en casa de la bruja les ha librado de sus fijaciones orales y, después de cruzar el lago, llegan a la orilla con una mayor madurez, listos para confiar en su propia inteligencia e iniciativa que les lleva a solucionar los problemas que la vida les presente. Mientras eran niños dependientes, habían resultado una carga para los padres, pero ahora serán su ayuda, puesto que traen los tesoros que han conquistado. Éstos representan la independencia, de pensamiento y acción, que los pequeños acaban por alcanzar, una nueva confianza en sí mismos que es lo contrario de la dependencia pasiva que los caracterizaba cuando fueron abandonados en el bosque. Han llegado a un estado superior de desarrollo.

«Hansel y Gretel» termina cuando los héroes vuelven a la casa en la que vivían al principio y en la que ahora encuentran la felicidad. Esto es correcto, desde el punto de vista psicológico, porque un niño, impulsado a correr aventuras debido a sus problemas orales o edípicos, no puede encontrar esperar la felicidad fuera del hogar. Para que su desarrollo no sufra retrasos, tiene que solucionar estas dificultades mientras todavía depende de sus padres. Sólo mediante una relación satisfactoria con ellos podrá el niño madurar y alcanzar con éxito la adolescencia (Bettelheim, 1976).

Por fortuna para los niños, la madrastra ha desaparecido misteriosamente cuando llegan a casa. No hay indicación alguna de lo que ha sucedido; sólo sabemos que ya no está allí. Es justo. Si ella estuviera aún viva, los niños tendrían que competir en talento con alguien que sólo unas semanas antes había decidido que murieran. Desde el punto de vista psicológico, la muerte de la madrastra es perfectamente entendible, ella y la bruja del bosque son las dos caras de la misma moneda.

En el cuento de hadas, el tramo final del viaje es el final feliz. En algunos relatos adopta la forma de una alegre reconciliación con los miembros de la familia; en otros, es una fiesta de bodas. Desde una posición psicológica, un final feliz significa que las fuerzas positivas del yo han ganado. Una vez que la bruja ha sido eliminada, y que las partes del yo que ella encarna han sido derrotadas, el niño deja de estar atormentado por autoinculpaciones y dudas. El yo queda transformado –purificado, por decirlo así– y permite que el pequeño lector se sienta más firme y seguro de sí mismo (Cashdan, 2000).

Después de superar los problemas edípicos, de dominar las angustias orales, de sublimar los deseos que no pueden satisfacer en la realidad, y de aprender que el pensamiento lleno de deseos tiene que sustituirse por una acción inteligente, el niño está listo para vivir feliz de nuevo con sus padres. En «Hansel y Gretel» la creación de relaciones humanas que eviten la angustia de separación para siempre, no está representada aquí por el hecho de casarse, ya que ninguno de los dos está en edad de contraer matrimonio, sino por el regreso feliz a casa del padre, donde –tras la muerte del otro personaje malvado, la madrastra– «se han esfumado todas las preocupaciones y pueden vivir juntos y felices para siempre».

«Hansel y Gretel» comienza con las preocupaciones de una familia pobre de leñadores, incapaz de encontrar los medios para vivir, y termina a un nivel de igual sencillez. Aunque la historia nos dice que los niños llevan a casa un montón de perlas y de piedras preciosas, nada indica que su manera de vivir cambie en ningún aspecto. Pero acentúa la naturaleza simbólica de estas joyas. Nada ha cambiado al final de «Hansel y Gretel» más que las actitudes internas; o, mejor dicho, todo ha cambiado porque han cambiado las actitudes internas. Los niños ya no se sentirán expulsados, abandonados y perdidos en la obscuridad del bosque, ni buscarán la milagrosa casita de turrón. Ni siquiera encontrarán ni temerán a la bruja, puesto que se han demostrado a sí mismos que, mediante sus esfuerzos conjuntos, han sido capaces de vencerla y salir victoriosos de esta situación. La destreza, en el sentido de que es capaz de sacar algo bueno de un material pobre (como usar la piel de un ratón para hacer un sombrero), es el verdadero objetivo del niño en edad escolar, tras vencer las dificultades edípicas (Bettelheim, 1976).

«Caperucita Roja»

Cuando Perrault publicó su colección de cuentos de hadas en 1697, «Caperucita Roja» ya era una historia antigua, algunos de cuyos elementos se remontaban incluso a tiempos lejanos. Tenemos el mito de Cronos que devora a sus propios hijos, quienes, sin embargo, salen sanos y salvos del vientre de su padre, siendo sustituidos por una piedra. Encontramos a sí mismo una historia en latín de 1023 (de Egberto de Lieja, llamada *fecunda ratis*) en la que aparece una niña en compañía de lobos, vistiendo ropas de color rojo muy importantes para ella; los eruditos aseguran que estas ropas debían ser una caperuza roja. Así pues, seis siglos o más, antes de la historia de Perrault, encontramos ya algunos elementos básicos de «Caperucita Roja»: una niña con una caperuza roja, la compañía de los lobos, un niño que sobrevive tras ser tragado vivo, y una piedra que se

coloca en su lugar. Hay otras versiones francesas de «Caperucita Roja», pero no se sabe cuál de ellas pudo influir a Perrault al publicar su cuento. Una de las primeras versiones de «Caperucita Roja» habla de una muchachita a quien su madre envía a entregar a la abuela una cesta con pan y frutas. La historia, ampliamente difundida entre el campesinado de la Francia del siglo XVII, describe cómo el lobo intercepta a Caperucita Roja en el bosque, la engaña para que le comunique su destino y sale corriendo para llegar antes que ella a casa de la abuela.

Cuando el lobo llegó a casa de la abuela la mató, vertió la sangre en una botella y cortó la carne en rodajas, que puso en una fuente. Luego se vistió con la ropa de dormir de la abuela y esperó en la cama. Al poco, sonó un golpe en la puerta:

-Entra, querida -dijo el lobo.

-Hola, abuela. He traído leche y un poco de pan.

-Tómame algo, querida. Hay carne y vino en la despensa.

La pequeña comió lo que le ofrecían, inconscientemente de lo que estaba consumiendo. Luego dijo el lobo:

-Desnúdate y métete en la cama conmigo.

-¿Dónde pongo el delantal? -preguntó la niña.

-Arrójalo al fuego porque ya no lo necesitarás -dijo el lobo.

Con cada prenda -corpiño, falda, enaguas y medias- la niña hacía la misma pregunta y el lobo respondía siempre: - Arrójalo al fuego porque ya no lo necesitarás.

Cuando la niña se metió en la cama dijo:

-¡Oh, abuela, qué piernas tan peludas tienes!

-Para estar más caliente, querida -dijo el lobo.

-¡Oh, abuela, que hombros más grandes tienes!

-Para mejor acarrear la leña, querida.

-¡Oh, abuela, qué uñas más largas tienes!

-Para rascarme mejor.

-¡Oh, abuela, qué dientes más grandes tienes!

-Para comerte mejor -dijo el lobo.

Y saltó de la cama y se la tragó.

Si Perrault se basó en una de estas historias, se comprende que eliminara estos detalles de mal gusto, puesto que su libro iba destinado a la corte de Versalles. En la que probablemente es la versión más conocida del cuento, Charles Perrault deja caer oportunamente de la narración los elementos más descaradamente agresivos y sexuales de la historia. No se come la carne ni se bebe la sangre de la abuela en la versión de Perrault, ni Caperucita se desnuda y salta a la cama con el lobo. En su lugar, el énfasis se pone en la conducta irresponsable de Caperucita Roja: en vez de seguir el consejo de su madre, holgazanea durante el trayecto a casa de su abuela y habla con extraños. Por consiguiente, la historia tiene que ver más con el fracaso en seguir las instrucciones maternas que con el comer y sus perversiones. Perrault, no sólo embellecía sus relatos, sino que, además, usaba ficciones, tales como la pretensión de que estos cuentos habían sido escritos por su hijo de diez años, que había dedicado el libro a una princesa. En las moralejas que Perrault añade a las historias, habla como si viera a los adultos desde el punto de vista de los niños (Bettelheim, 1976; Cashdan, 2000).

En la versión literaria de Perrault, la protagonista es una niña ingenua, pero es también parcialmente responsable de su destino; es malcriada, estúpida y, sobre todo, provocadora. En efecto, en la moraleja en verso puesta al final del relato, Perrault aconseja a las niñas hermosas que no se fíen del lobo-seducor. En este mensaje está implícita la idea de que Caperucita Roja había merecido ser violada y asesinada. Nos encontramos aquí frente a la lógica machista que transforma a la víctima de un estupro en culpable: su culpa es la de haber incitado al hombre que, ya se sabe, es siempre presa de impulsos sexuales incontrolables. En la tradición popular, la voz de la mujer se asocia habitualmente a la seducción y, por tanto, simboliza los sentimientos libidinosos. En el cuento de «Caperucita Roja» el bosque es justamente el lugar en que es infringido el tabú sexual y donde la niña cede a los halagos del seductor. Pero la temporal ausencia de las ataduras impuestas por la sociedad se ha de contrarrestar con el regreso a la moral burguesa y a la paz doméstica. El final feliz de la versión de Perrault apunta a restablecer este orden en las conciencias y a reconfirmar la vigencia de los valores ideológicos de la burguesía. Otro rasgo típicamente burgués es la representación de la protagonista como un ser indefenso y en absoluto autosuficiente, lo que confirma la idea de que el mejor lugar para la mujer es el hogar y que ella debe ser obediente, diligente y dependiente del hombre. Por el contrario, el héroe masculino debe presentar algunas virtudes típicamente burguesas: el emprendimiento, el valor, la perseverancia y el sentido de la justicia. Todas estas cualidades las posee el cazador en «Caperucita Roja», a pesar de que sólo es un personaje secundario.

La versión de los Grimm, aunque atenúa el componente sexual en el intento de adecuar el cuento a las presuntas exigencias de un público infantil y explota con mayor ventaja la naturaleza malsana de la glotonería, conserva la actitud esencialmente hostil hacia la protagonista y vuelve a caer, por tanto, en la óptica machista. En este caso, en vez de ser violada mortalmente, la niña es salvada; pero quien la salva es el cazador, lo que implica que, una vez más, es el hombre el que desempeña un papel activo, mientras que los personajes femeninos (niña y abuela) quedan relegados a una posición totalmente pasiva. Todo esto demuestra que «Caperucita Roja», en su forma escrita generalmente aceptada, es una historia vetada de machismo y de misoginia (Cashdan, 2000; Pisanty, 1995).

Jack Zipes sostiene que los orígenes de los cuentos literarios pueden remontarse a las fantasías masculinas sobre las mujeres y la sexualidad en general. Las versiones de Perrault y de los Grimm de «Caperucita Roja» han transformado el cuento de la tradición oral, que originariamente se refería a la iniciación de una joven en la sociedad de las mujeres, en una historia de violencia carnal en que se culpa a la víctima. Este desplazamiento, que esconde toda la ideología de una cultura literaria predominantemente masculina, ha tenido el efecto de tergiversar completamente el sentido originario del cuento popular. Especialmente porque las versiones literarias se han vuelto dominantes en todo el mundo occidental, sea en el ámbito de la cultura escrita, sea en el de la moderna cultura oral. De este modo, han ejercido una cierta influencia en el proceso de socialización y de definición de los papeles sexuales dentro de la sociedad occidental (Pisanty, 1995).

Uno se pregunta si los cuentos de hadas habrían sufrido tantas alteraciones si hubieran tenido que adaptarse al clima sexual de hoy. En un mundo donde las hazañas sexuales de las estrellas de cine y de líderes políticos desfilan día tras día ante los espectadores de televisión, y donde a los niños se les instruye explícitamente en tocamientos apropiados e inapropiados, el material que fue considerado indecente hace centenares de años probablemente hoy sería conceputado soso. Sin embargo, cuando los cuentos de hadas se convirtieron en literatura infantil, los editores se inquietaron por aquellos que posiblemente podrían herir la sensibilidad de los muy pequeños (Cashdan, 2000). La versión que analizaremos, de acuerdo a la teoría del Dr. Bruno Bettelheim, es la de Charles Perrault, por ser la más popular y la que más interesa a nuestro propósito.

La amenaza de ser devorado es el tema central de «Caperucita Roja» y también de «Hansel y Gretel». Aunque en este caso el lobo ha sustituido a la bruja. En este cuento sobre una niña ingenua que corre inocentemente hacia el desastre cuando va a visitar a su abuela, un lobo hambriento no sólo se come a un ser humano, sino a dos. Las mismas constelaciones psicológicas básicas, que se suceden en el desarrollo de toda persona, pueden dar lugar a los destinos y personalidades más diversas, según el resto de experiencias del individuo y de la manera que las interprete en relación a sí mismo. Igualmente, el número limitado de temas básicos sirven en los cuentos para describir diferentes aspectos de la experiencia humana; todo depende de cómo se elabore este tema y del contexto que lo rodee. «Hansel y Gretel» trata de las dificultades y ansiedades del niño que se ve obligado a abandonar su vinculación dependiente respecto a la madre, y a liberarse de su fijación oral. «Caperucita Roja» expresa algunos problemas cruciales que la niña en edad escolar debe resolver si las relaciones edípicas persisten en el inconsciente, lo que puede hacer que se enfrente arriesgadamente a la posibilidad de ser seducida (Bettelheim, 1976; Cashdan, 2000).

Había una vez una hermosa niña que era amada por todos los que la conocían, pero más que todos por su abuela, la que le daba todos sus gustos. Un día le regaló una pequeña caperuca de terciopelo rojo; le quedó tan bien que ya no quiso usar ninguna otra cosa. Por eso la llamaban Caperucita Roja.

Un día le dijo la madre:

-Toma, Caperucita Roja, aquí tienes un trozo de torta y una botella de vino; llévalos a tu abuela, que está enferma y débil y le van a hacer bien. Ve ahora, antes de que haga calor, y marcha cautelosa y tranquilamente, sin salirte del camino, porque puedes caerte y romper la botella, y entonces tu abuela no tendrá nada. Cuando entres en su cuarto, no te olvides de decir "Buenos días". Y no empieces a curiosear por todos los rincones.

-Tendré mucho cuidado -dijo Caperucita Roja a su madre, y rubricó su promesa dándole formalmente la mano.

Hansel y Gretel, aferrados a su fijación oral, no piensan más que en comerse la casa que representa simbólicamente a la madre malvada que los ha abandonado, y no dudan en arrojar a la bruja a las llamas como si se tratase de comida. Caperucita, que ha superado ya su fijación oral, no tiene deseos orales destructivos. La casa de Caperucita no carece de nada, y ella, puesto que ha pasado ya por la ansiedad oral, lo comparte gustosamente con la abuela, llevándole comida. La madre de Caperucita Roja es "buena", pues está en casa y hace las tareas típicamente femeninas como cocinar y coser. Para Caperucita, el mundo que está más allá del hogar paterno no resulta un peligro amenazante a través del cual un niño no pueda abrirse paso. Fuera de su

casa hay un camino seguro, del que su madre le advierte que no debe apartarse (Bettelheim, 1976; Johnson, 2002).

La abuela vivía en el bosque, a media legua de la aldea, y cuando la niña entraba en el bosque se encontró con un lobo. Caperucita Roja no sabía la clase de perversa criatura que era el lobo, y no le tuvo miedo.

-Buen día, Caperucita Roja -dijo el lobo.

-Gracias, buen lobo.

-¿A dónde vas tan temprano, Caperucita?

-A la casa de mi abuela.

-¿Qué llevas en el delantal?

-Torta y vino; ayer hornearon en casa, y ahora mi pobre abuelita, que está enferma, podrá comer algo bueno, para que se ponga más fuerte.

-¿Dónde vive tu abuela, Caperucita Roja?

-Un cuarto de legua más hacia el interior del bosque -respondió Caperucita-; en una casa que se encuentra junto a los tres grandes robles, de este lado de los nogales. Debes conocerla, sin duda.

"¡Qué criatura tierna!, pensó el lobo. ¡Qué bocado sabroso! Debe estar mejor que la vieja. Tengo que actuar con habilidad, para apoderarme de las dos". El lobo marchó un rato junto a la niña, y luego le dijo:

-¡Mira, Caperucita Roja, que flores más bonitas hay por aquí! ¿Por qué no te fijas en las cosas bellas que hay a tu alrededor? Y creo que ni siquiera oyes el dulce canto de los pájaros. Marchas seria y preocupada, como si fueras a la escuela, y aquí en el bosque es todo alegría.

Caperucita Roja levanto los ojos, y cuando vio el sol bailando entre las ramas de los árboles, y las bellas flores que crecían por doquier, pensó: "¿Y si le llevara un ramillete a la abuela? A ella le va a gustar. Es temprano y llegaré a tiempo". Y saliéndose del sendero penetró en el bosque a buscar flores. Cada vez que arrancaba una, le parecía que allá, más lejos, había otra más linda, y corría a tomarla. Y de ese modo se fue internando cada vez más en el bosque.

La historia de «Caperucita Roja» trata de la ansiedad de separación y de los miedos arcaicos de la heroína expresados en forma de lobo. Aunque la historia transcurre en un solo día, probablemente marcará a la heroína para toda su vida. Sus tribulaciones y sufrimientos comienzan en el momento que abandona su casa (Coulacoglou, 1995).

Mientras que Hansel y Gretel han de ser impulsados a salir de casa, Caperucita lo hace "voluntariamente". No le asusta el mundo externo pero reconoce lo atractivo que puede ser para ella. Y, en esto, precisamente, radica el peligro. Si el mundo externo, más allá del hogar y de las tareas cotidianas, resulta demasiado seductor, puede inducir a actuar de nuevo según el principio del placer -lo cual, suponemos, ha evitado Caperucita gracias a lo que sus padres le han enseñado a favor del principio de realidad-, y así pueden presentarse encuentros que lleven incluso a la destrucción. Esta incertidumbre entre el principio de la realidad y el principio del placer se afirma explícitamente cuando el lobo dice a Caperucita: «Mira que flores más bonitas hay por aquí. ¿Por qué no te fijas en las cosas bellas que hay a tu alrededor? Y creo que ni siquiera oyes el dulce canto de los pájaros. Marchas seria y preocupada, como si fueras a la escuela, y aquí en el bosque es todo alegría». La madre de Caperucita ya le había advertido a su hija de este conflicto entre hacer lo que a uno le gusta y lo que uno debe hacer, al decirle «...no te apartes del camino... Cuando entres a su cuarto, no te olvides de decir "Buenos días". Y no empieces a curiosear por todos los rincones». Así pues, la madre es consciente de la tendencia de Caperucita a apartarse del camino señalado y a espiar en los rincones para descubrir los secretos de los adultos (Bettelheim, 1976).

La advertencia de «no salirse del camino» como lo de «no caer y romper la botella» es una clara prevención contra los peligros del sexo y de la pérdida de la virginidad. A la vista de la niña se despierta el apetito sexual del lobo, quien trata de seducirla sugiriéndole que «mire a su alrededor y escuche el dulce canto de los pájaros». Caperucita Roja «levanta los ojos» y sigue la insinuación del lobo «se interna cada vez más en el bosque». Lo hace con un proceso característico de racionalización; para convencerse de que no tiene nada de malo su entrada en el bosque, razona que a la abuela le gustarán las flores que le llevará (Fromm, 1951).

Esta lucha entre el deseo consciente de actuar correctamente y el anhelo inconsciente de vencer a su abuela (madre) es lo que provoca nuestra reacción de cariño frente a la muchacha y lo que la hace parecer un personaje extremadamente humano.

Observamos la idea de que «Caperucita Roja» trata de la ambivalencia infantil, acerca de si vivir de acuerdo con el principio de realidad o con el principio del placer, en el hecho de que Caperucita deja de coger flores sólo

«cuando había reunido ya tantas que no podía llevarlas». En ese momento, Caperucita «se acordó una vez más de la abuela y se dirigió a su casa». Es decir, el ello sólo cede a su afán de buscar el placer cuando Caperucita se da cuenta de sus obligaciones.

Las implicaciones sexuales permanecen en el preconscious del niño, tal como debe ser. A nivel consciente, un niño sabe que no hay nada malo en el hecho de coger flores; lo que no debe hacerse es desobedecer a la madre cuando tiene que llevarse a cabo una misión importante al servicio de uno de los padres (abuelos). El conflicto principal se produce entre lo que el niño cree que son intereses justificados y lo que sabe que sus padres quieren que haga. La historia implica que el niño desconoce el peligro que puede haber en ceder a lo que él considera deseos inocentes, por lo que deberá aprender a partir de esa experiencia. Mejor dicho, como la historia afirma, la vida se lo enseñará, haciéndole sufrir las consecuencias (Bettelheim, 1976).

Entretanto el lobo corrió directamente a la casa de la abuela y llamó a la puerta.

-¿Quién es?

-Caperucita Roja -respondió el lobo-, que te trae pastel y vino. Abre la puerta.

-Alza el picaporte -gritó la abuela-. Estoy muy débil; no puedo levantarme.

El lobo levantó el picaporte, la puerta se abrió y sin decir una sola palabra el lobo fue directamente a la cama y devoró a la abuela. Luego se puso sus ropas, se cubrió con su gorro, se acostó en la cama y corrió las cortinas.

Tanto el título como el nombre del personaje, «Caperucita Roja», ponen énfasis en el color rojo que exhibe abiertamente. Rojo es el color que simboliza la menstruación y las emociones violentas, sobre todo las de tipo sexual. Las ropas rojas que la abuela regala a Caperucita se pueden considerar, entonces, como símbolo de una transferencia prematura del atractivo sexual, lo que se acentúa por el hecho de que la abuela está enferma y es una anciana, incluso demasiado débil para abrir la puerta. El nombre de «Caperucita Roja» da fe de la importancia clave de este rasgo de la heroína de la historia. Sugiere que no sólo la caperucita es pequeña sino también la muchacha. Es demasiado pequeña, no para llevar la caperucita, sino para conseguir lo que estas ropas simbolizan y lo que el llevarlas significa (Bettelheim, 1976; Fromm, 1951). La abuela no es un personaje materno protector, sino que también cede a sus propias necesidades, sin tener en cuenta lo que le conviene a la niña; esto se nota en que la abuela la mimaba en extremo. La abuela está «enferma» y por lo tanto débil, lo que la hace una víctima fácil, además vive sola, lo que la hace un perfecto blanco del crimen. La pequeña talla de Caperucita, como la enfermedad de la abuela, la hace una víctima fácil también. La candidez y honradez de Caperucita contrastan con el ardid e inteligencia del lobo (Bettelheim, 1976; Johnson, 2002).

La joven heroína, tal como lo cuenta la historia, no sabía que el lobo era un animal malvado, por lo que no le tiene miedo. Posteriormente examina el cuerpo del lobo en la cama y niega la realidad de lo que ve. No es ni la falta de experiencia en la realidad ni la carencia de miedo lo que explica el fallo de Caperucita en reconocer la situación peligrosa en que está. Su fallo está en la comprobación de la realidad; la negación del significado de sus percepciones puede entenderse como una maniobra defensiva. Si puede negarse el lobo, puede negarse también el miedo (Coulacoglou, 1995).

El peligro de Caperucita es su sexualidad incipiente, para la que no está todavía emocionalmente madura. La persona que, desde el punto de vista psicológico, está preparada para tener experiencias sexuales puede dominarlas y madurar gracias a ellas. Pero una sexualidad prematura es una experiencia regresiva que estimula todos nuestros aspectos primitivos. La persona poco madura y no preparada todavía para el sexo y que sufre una experiencia que provoca intensos impulsos de tipo sexual, retrocede hasta llegar a un modo edípico de enfrentarse a ellos. La única manera de superar el sexo, según esta persona, es el librarse de los rivales con más experiencia, cosa que vemos cuando Caperucita le da instrucciones concretas al lobo para llegar a casa de la abuela. Sin embargo, con ello, se ponen en evidencia asimismo sus sentimientos ambivalentes. Cuando manda al lobo a casa de la abuela, actúa como si le dijera, «déjame sola; ve con la abuela que es una mujer madura; ella podrá hacer frente a lo que tú representas. Yo no» (Bettelheim, 1976).

Cuando Caperucita Roja juntó tantas flores que ya no le cabían más en el delantal, se acordó de su abuela y se dirigió a su casa. Se sorprendió al encontrar la puerta abierta, y al entrar en el cuarto tuvo una sensación tan extraña que se dijo: «¡Qué inquieta me siento hoy! Y sin embargo siempre me gusta estar con mi abuela».

-¡Buenos días! -exclamó.

Pero no recibió respuesta. Se acercó a la cama y descorrió las cortinas. Allí estaba la abuela, con el gorro sobre la cara, y con un aspecto muy extraño.

-¡Abuela! -dijo la niña- ¡Qué orejas tan grandes tienes!

-Para oírte mejor, hijita -fue la respuesta.

- ¡Abuela, qué ojos tan grandes tienes!
- Para verte mejor, querida.
- ¡Pero, abuela, qué manos tan grandes tienes!
- Para abrazarte mejor.
- ¡Pero, abuela, qué boca terriblemente grande tienes!
- ¡¡¡Para comerte mejor!!!

Y no bien lo dijo, el lobo salió de la cama de un brinco y se tragó a Caperucita Roja.

Vemos que Caperucita es más madura que Hansel y Gretel por la actitud de duda ante las cosas que se encuentra por el mundo. Hansel y Gretel no se preguntan nada acerca de la casita de turrón ni investigan lo que hace la bruja. En cambio, Caperucita desea averiguarlo todo, cosa que vemos en la advertencia de su madre respecto a sus ganas de curiosidad. Se da cuenta de que algo anda mal cuando ve que la abuela «tiene un aspecto extraño», pero el lobo, disfrazado, consigue engañarla. Caperucita intenta comprender qué sucede cuando le pregunta a la abuela acerca de sus grandes orejas, cuando se fija en los grandes ojos y se sorprende ante las manos y la horrible boca. En este punto aparece una enumeración de los cuatro sentidos: oído, vista, tacto y gusto; el niño que ha llegado a la pubertad se sirve de ellos para entender el mundo que le rodea.

Caperucita Roja es una niña que ya lucha con los problemas de la pubertad, para lo que todavía no está preparada, desde el punto de vista emocional, puesto que no ha vencido aún sus conflictos edípicos. Al abandonar las cualidades que debe poseer una niña en edad escolar, como el «andar absorta y preocupada», Caperucita se convierte en la niña del período edípico que no busca más que el placer. Al ceder a las sugerencias del lobo, le ha dado también la oportunidad de comerse a la abuela. En este punto, la historia se refiere a algunas dificultades edípicas que quedaron sin resolver en la niña, y el hecho de que el lobo la devore también a ella es el castigo que se merece por haber dispuesto todo de manera que aquél pudiera eliminar al personaje materno. En la pubertad, se reactivan las ansiedades edípicas anteriores; el deseo que la niña siente hacia su padre, sus ganas de seducirlo, y su anhelo de que él la seduzca se reactivan también. Entonces, la muchacha siente que merece que su madre, si no su padre, la castiguen duramente, por su deseo de apartarlo de su madre. Junto a los deseos edípicos que la niña experimenta hacia su padre y junto a su reactivación, de forma diferente, durante la pubertad, surge esta fascinación «fatal» hacia el sexo, que es experimentada simultáneamente como la excitación más grande y la ansiedad más terrible (Bettelheim, 1976).

Algunos interpretan el cuento de «Caperucita Roja» como el surgimiento de la sexualidad en parte por el atractivo del personaje (color rojo). La violencia y el deseo no están delineados, se sugiere a los lectores que Caperucita Roja es iniciada en el acto sexual, el cual sale a buscar valientemente, consciente o inconscientemente, en su aventura en el bosque y/o al examinar el cuerpo del lobo usando esta lógica. Su buena apariencia la hace candidata para el amor e incita el deseo del lobo, por tanto, las acciones del lobo son interpretadas como las de un amante (Johnson, 2002).

«Caperucita Roja» trata de los peligros del sexo. Muestra el papel que desempeña el hombre y de qué modo se representa en el sexo. El varón es pintado como un animal astuto y cruel, y el acto sexual descrito como un acto de canibalismo en el que el macho devora a la hembra. A distinto nivel de interpretación, se podría decir que el lobo no se come a Caperucita inmediatamente después de encontrarla en el camino porque quiere acostarse antes con ella: un encuentro de tipo sexual tiene que preceder al acto de «devorarla». Aunque la mayoría de los niños no han oído ni siquiera hablar de aquellos animales, uno de los cuales muere durante el acto sexual, estas connotaciones destructivas son muy claras en el consciente y en el inconsciente del niño, hasta el punto de que muchos ven el acto sexual, básicamente, como un acto violento que un cónyuge inflige al otro. Djuna Barnes (Citado en Bettelheim, 1976) alude a que el niño iguala en su inconsciente la excitación sexual, la violencia y la ansiedad, cuando escribe: «Los niños sienten algo que no pueden decir: ¡Les gusta que el lobo y Caperucita estén en la cama!». Puesto que «Caperucita Roja» da forma a esta extraña coincidencia de emociones contrarias, característica de toda búsqueda referente al sexo, este cuento tiene un gran atractivo inconsciente para los niños, y también para los adultos, que recuerdan así algo de la fascinación que sintieron de niños por el sexo. La desviación de Caperucita Roja del camino recto de la virtud es severamente castigada (Bettelheim, 1976; Fromm, 1951).

Aplacado su apetito, el lobo se tendió de nuevo en la cama, se durmió y comenzó a roncar en tono muy alto. En aquel momento pasaba delante de la casa el cazador. «¡Cómo ronca esa vieja! -pensó al oír los ronquidos-. Iré a ver si necesita algo». Entró en el cuarto y cuando se acercó a la cama vio en ella al lobo.

-¡Donde vengo a encontrarte, viejo pecador! -dijo-. Hace rato que te busco.

Cuando se disponía a dispararle un tiro, se le ocurrió que el lobo debía haber devorado a la abuela, y que quizá todavía podría salvarla. En lugar de hacer fuego, tomó una tijera y comenzó a cortar la barriga al dormido lobo. Después de haber dado dos tijeretadas, vio brillar la caperucita roja. Pegó entonces otras dos tijeretadas y la niña saltó fuera, gritando: -¡Qué miedo tuve! ¡Qué oscuro es ahí, dentro del lobo!

Después salió la anciana abuela, viva también, pero casi sin poder respirar. Caperucita Roja trajo en seguida unas grandes piedras, y llenó con ellas el vientre del lobo. Cuando éste despertó quiso huir, pero las piedras eran tan pesadas que se desplomó y murió.

Los tres quedaron encantados. El cazador sacó la piel al lobo y se fue con ella a su casa; la abuela, que comió la torta y bebió el vino que Caperucita le había llevado, revivió. Y Caperucita Roja pensó: "Jamás en la vida saldré del camino sola, para correr por el bosque, habiéndomelo prohibido mi madre".

En «Caperucita Roja», al igual que en «Hansel y Gretel», la casa del bosque y el hogar paterno son una misma cosa, pero experimentados de manera muy diferente debido a un cambio en la situación psicológica. En su propia casa, Caperucita, protegida por sus padres, es la muchacha sin problemas, que se encuentra en la pubertad y que puede salir fácilmente adelante. En casa de la abuela, que está enferma, la misma muchacha se ve indefensa e incapaz de evitar las consecuencias de su encuentro con el lobo.

Caperucita Roja y su abuela no mueren realmente sino que vuelven a nacer, salen del estomago del lobo de manera semejante a una cesárea, con lo que se insinúa la idea del embarazo y del nacimiento. Renacer en un plano superior. Con ello se evocan asociaciones de las relaciones sexuales en el inconsciente del niño. El niño se pregunta cómo entra el feto en el útero de la madre, y decide que algo así sólo es posible después de habérselo tragado, como pasa con el lobo. Hay una razón para que el lobo no muera al cortársele la barriga y liberar a las personas que había devorado. El cuento protege al niño de una ansiedad innecesaria. Si el lobo muriera al abrirle la barriga, como en una operación de cesárea, los que escuchan la historia temerían que un niño que sale del cuerpo de su madre va a causarle la muerte. Pero si el lobo sobrevive, y muere porque se le llena de piedras, no hay razón alguna para temer el alumbramiento. Cuando Caperucita se dejó seducir por el lobo para actuar de acuerdo con el principio del placer, en lugar de guiarse por el principio de la realidad, retrocedió, implícitamente, a una forma de existencia anterior, más primitiva. Este retroceso a un nivel anterior se exagera, a la manera de los cuentos, al representarlo como la vuelta a la existencia prenatal en el útero, puesto que así es como el niño imagina las cosas.

En el cuento queda muy claro que ni la abuela ni la niña han muerto después de ser devoradas. Esto se pone de manifiesto en el comportamiento de Caperucita al ser liberada. «La niña salió gritando: "Ah, qué miedo he pasado; ¡que oscuro estaba en la barriga del lobo!"» El hecho de haber pasado miedo significa que ha estado vivo, bien lejos de la muerte, aún cuando ya no se piense ni se sienta nada. Caperucita tenía miedo de la oscuridad porque, debido a su mal comportamiento, había perdido la conciencia superior que la había guiado por el mundo hasta entonces. También el niño que sabe que se ha portado mal, o que ya no se siente protegido por sus padres, siente la oscuridad de la noche que se cierne sobre él. Tras sentirse protegida en la oscuridad interna (dentro del lobo), Caperucita está preparada para apreciar una nueva luz, una mayor comprensión de las experiencias emocionales, que debe dominar, y que tiene que evitar porque la perturban.

Muchos adultos tienden a tomar al pie de la letra lo que se dice en los cuentos, mientras que deben considerarse como representaciones simbólicas de experiencias decisivas en la vida. El niño lo capta por intuición, aunque no lo "sabe" explícitamente. La confianza que un adulto le proporciona a un niño al contarle que Caperucita no muere realmente cuando el lobo la devora, es experimentada por el pequeño como una simple manera de decirlo. El niño intuye que, cuando el lobo se come a Caperucita –al igual que sucede con otros héroes que mueren de diversas maneras-, no se ha llegado, en absoluto, al final de la historia, sino a una de sus partes vitales. El niño comprende también, que Caperucita "murió" realmente en cuanto la muchacha se permitió ser seducida por el lobo; y cuando la historia dice «la niña saltó fuera» del vientre del lobo, volvió a la vida como una persona diferente. Este mecanismo es necesario porque, aunque el niño pueda comprender que una cosa sea sustituida por otra (la madre buena por la madrastra malvada), todavía es incapaz de entender las transformaciones internas. Por eso, uno de los valores principales de los cuentos de hadas se encuentra en el hecho de que, al escucharlos, el niño llega a creer que tales transformaciones son posibles. Cuando la mente consciente e inconsciente de un niño se introduce profundamente en la historia, éste comprende que lo que significa el hecho de que el lobo se coma a Caperucita y a la abuela, es que, después de lo que pasó, ambas se habían perdido temporalmente en el mundo, habían perdido su capacidad para ponerse en contacto con la realidad y para influir en lo que en ella sucede.

No sólo en «Caperucita Roja», sino a lo largo de toda la literatura de los cuentos de hadas, la muerte del héroe –distinta de la muerte a una edad avanzada después de vivir satisfactoriamente- simboliza su fracaso. La muerte del que no ha conseguido algo es un símbolo de que esa persona no está madura todavía para llevar a cabo la empresa exigida que sin pensarlo (prematuramente) intentó realizar. Dichas personas deben sufrir experiencias posteriores que les den los medios para poder triunfar. Los predecesores del héroe que mueren en los cuentos de hadas no son más que las encarnaciones anteriores e inmaduras del propio héroe. Caperucita Roja perdió su inocencia infantil al encontrarse con los peligros que residían en sí misma y en el mundo, y los cambió por la sabiduría que tan sólo posee el que ha “nacido dos veces”: el que no sólo domina una crisis existencial sino que también es consciente de que fue su propia naturaleza la que le impulsó a ella. La inocencia de Caperucita Roja muere cuando el lobo se manifiesta como tal y la devora. Cuando sale de la barriga del lobo, vuelve a nacer en un plano superior de existencia; al relacionarse positivamente con sus padres, ya no es una niña y vuelve a la vida convertida en una joven doncella.

«Caperucita Roja», de forma simbólica, proyecta a la niña hacia los peligros de sus conflictos edípicos durante la pubertad y, luego, la libera de ellos, de manera que puede madurar libre de problemas. Los personajes maternos de la madre y la bruja, que eran tan importantes en «Hansel y Gretel», son insignificantes en «Caperucita Roja», donde ni la madre ni la abuela pueden hacer nada: ni siquiera amenazar o proteger. En cambio, el personaje masculino es mucho más importante y está disociado en dos formas completamente opuestas: el seductor peligroso que, si se cede a sus deseos, se convierte en el destructor de la niña; y el personaje del padre, fuerte y responsable. Es como si Caperucita intentara comprender la naturaleza contradictoria del personaje masculino al experimentar todos los aspectos de su personalidad: las tendencias egoístas, asóciales, primitivas, violentas y potencialmente destructivas del ello (el lobo); y los impulsos generosos, sociales, reflexivos y protectores del yo (cazador) (Bettelheim, 1976).

El villano obvio de esta historia es el lobo, es malo, mentiroso y peligroso. Aunque el lobo está representado como “la encarnación de otra cosa” él es el único personaje que está caracterizado como un animal. De entre todos los animales que aparecen en los cuentos de hadas y en otras manifestaciones folclóricas, los lobos son los que se presentan con los apetitos más voraces. Cuando uno imagina a los lobos abatiéndose sobre su presa, uno piensa casi automáticamente en las ansias incontroladas. Lo “lobesco” es sinónimo de glotonería, algo que resuena en la advertencia familiar que nos dirigían nuestros padres cuando éramos pequeños: “No devores la comida”. El lobo es un despertador. Empuja a transgredir las leyes. Su contacto es peligroso, puesto que él sigue a sus impulsos naturales, con toda la fuerza vital que posee; simboliza, también, los deseos sexuales y los temores al respecto. El lobo es la externalización de la maldad que el niño experimenta cuando actúa contrariamente a las advertencias de sus padres y se permite tentar o ser tentado en el aspecto sexual. Cuando se aparta del camino que sus padres le han trazado, se encuentra con la “maldad”, y teme que él o el progenitor, cuya confianza ha traicionado, sean devorados. Pero también es posible resucitar de la “maldad” como nos dice la historia. El lobo representa, también, las tendencias inaceptables que hay en el interior del cazador; todos nos referimos en ocasiones al animal que llevamos dentro, como un símil para nuestra tendencia a actuar de manera violenta e irresponsable. Los psicólogos seguidores de Jung consideran que el lobo simboliza la naturaleza instintiva y primitiva de la heroína: ella encuentra en el lobo parte de su naturaleza, la parte de sí misma que ha negado: una Caperucita que es fantasiosa, agresiva, desesperada y peligrosamente codiciosa en buscar la vida. Como el lobo, ella quiere conocer una parte de sí misma que está oculta, que no tiene en cuenta sus deberes o lo que otros piensan sobre ella. Según Fairbairn el lobo encarna cuatro características destacadas de la etapa del desarrollo oral preconscious: (a) su tendencia a la orientación libidinosa hacia un objeto determinado, (b) el predominio del tomar sobre el dar, (c) la tendencia a la incorporación o a la introyección, y (d) la ansiedad por la destrucción del objeto (Bettelheim, 1976; Brasey y Debailleul, 1998; Cashdan, 2000; Coulacoglou, 1995; Johnson, 2002; Portuondo, 1971).

En «Caperucita Roja», al igual que en «Blancanieves», aparece una figura masculina que podría interpretarse como una representación inconsciente del padre: el cazador. El cazador no se deja llevar por sus emociones. La primera intención del cazador al ver al lobo dormido en la cama de la abuela es matarlo de un tiro. Pero su yo (razón) vence a pesar de los impulsos del ello (cólera ante el lobo), y el cazador se da cuenta de que es más importante intentar salvar a la abuela que ceder a la cólera matando directamente al lobo. El cazador es un personaje muy atractivo, tanto para los niños como para las niñas, puesto que salva al bueno y castiga al malo. Todos los niños encuentran dificultades en seguir siempre el principio de realidad, y reconocen fácilmente en las figuras opuestas, el lobo y el cazador, el conflicto entre los aspectos del ello y del yo/super-yo de su propia personalidad. En la acción del cazador, la violencia (abrir la barriga) se pone al servicio de un objetivo social valioso (salvar a las dos mujeres). El niño tiene la sensación de que nadie se da cuenta de que sus tendencias violentas pueden ser, al mismo tiempo, constructivas, pero la historia le demuestra que pueden serlo. Los

personajes masculinos libertadores están casi siempre representados por cazadores; la explicación a esto es que, cuando surgieron los cuentos de hadas, la caza era una ocupación típicamente masculina, la cual constituía un privilegio aristocrático, hecho que ahora nos proporciona una buena razón para ver al cazador como un personaje sublime comparable al padre. En realidad, los cazadores aparecen con mucha frecuencia en los cuentos de hadas porque se prestan perfectamente a este tipo de proyecciones. Todos los niños, en algún momento de su vida, desean ser un príncipe o una princesa; y, a veces, a nivel inconsciente, el pequeño llega incluso a creer que lo es en realidad, aunque temporalmente degradado a causa de las circunstancias. En los cuentos hallamos casi siempre reyes y reinas, porque este rango simboliza el poder absoluto, como el que ostenta el padre sobre su hijo. Así pues, la realeza de estas historias representa las proyecciones de la imaginación infantil, lo mismo que el cazador.

Aunque el cazador sea muy importante para el desenlace, no sabemos ni siquiera de dónde viene, ni si tiene alguna relación con Caperucita, simplemente la salva. En toda la historia no se menciona ni una sola vez al padre, lo cual es muy extraño, tratándose de un cuento de hadas de este tipo. Esto sugiere que el padre está presente, pero de forma velada. Ciertamente, la muchacha espera que su padre la salve de todas las dificultades y, en especial, de las de tipo emocional que son consecuencia de su deseo de seducirlo y de que él la seduzca. Al hablar de "seducción" nos referimos aquí al deseo y a los esfuerzos de la niña por inducir a su padre a amarla más que a nadie y a su anhelo de que lleve a cabo sus máximos esfuerzos para obligarla a quererlo más que a nadie en el mundo. Podemos ver que el padre está presente en «Caperucita Roja» de dos formas contrarias: como lobo, que es una externalización de los peligros que representan los sentimientos edípicos, y como cazador, que ejerce una función de protección y salvación.

La rápida aceptación del personaje del cazador como símbolo de la figura paterna, fuerte y protectora -opuesta a la de muchos padres inútiles, como el de «Hansel y Gretel»-, debemos relacionarla a las asociaciones que se adhieren a aquella imagen. A nivel inconsciente, el cazador es un símbolo de protección. En relación a esto, hemos de tener en cuenta las fobias a los animales, de las que el niño no está totalmente exento. En sus sueños y fantasías diurnas el niño se ve amenazado y perseguido por feroces animales, producto de sus temores y sentimientos de culpabilidad. Tan solo el padre-cazador, a los ojos del niño puede ahuyentar a estos animales que amenazan al pequeño y alejarlos definitivamente de su mundo. Por consiguiente, el cazador no es un personaje que mata criaturas inocentes, sino alguien que domina, controla y somete a bestias feroces y salvajes. A un nivel más profundo, simboliza la represión de las violentas tendencias animales y asociales que coexisten en el hombre. El cazador es un personaje eminentemente protector que puede salvarnos, y de hecho lo hace, de los peligros de nuestras violentas emociones y de las de los otros, puesto que busca, rastrea y vence los aspectos más miserables del hombre: el lobo. En lo que se refiere al contenido manifiesto de la historia, el lobo no hace más que lo que parece natural, es decir, come para alimentarse. Y, por otra parte, también es normal que un hombre mate a un lobo, aunque el método usado en este cuento no es frecuente.

Después de su rescate, es a la propia Caperucita a quien se le ocurre la idea de llenar de piedras la barriga del animal, lo cual provoca su muerte. Tiene que ser Caperucita la que planee espontáneamente lo que se tiene que hacer con el lobo y la que, en efecto, lo realice. Si quiere estar a salvo de ahora en adelante, ha de ser capaz de vencer al seductor, de liberarse de él. Si el padre-cazador lo hiciera por ella, Caperucita no podría tener nunca la sensación de haber vencido su debilidad, porque no la habría superado. Es justo que el lobo muera a causa de lo que intentaba hacer: su voracidad oral es su propia destrucción.

Los adultos tienden a creer que el castigo cruel de una persona malvada en los cuentos entristece y asusta innecesariamente a un niño. Sin embargo, lo que ocurre es, precisamente, todo lo contrario: esta consecuencia final le demuestra que el castigo es adecuado al crimen cometido. El pequeño suele tener la sensación de que los padres y el mundo en general lo tratan injustamente y parece que no se puede hacer nada por evitarlo. Basándose en esas experiencias, el niño quiere que los que le engañan y degradan sean duramente castigados. Si no lo son, el niño cree que nadie lo protege seriamente y, cuanto mayor dureza se emplee contra las personas malvadas, más seguro se sentirá el niño. Es importante señalar, en este caso, que es el propio impostor el que pronuncia su sentencia.

A través de las historias del tipo de «Caperucita Roja», el niño empieza a entender –por lo menos a nivel preconsciente– que sólo las experiencias que nos perturban originan en nosotros sentimientos internos correspondientes, contra los que nada podemos hacer. Una vez que los hayamos dominado, no tendremos por qué temer el encuentro con el lobo. Esto se reafirma en la frase final del cuento, en la que no se dice que Caperucita no correrá nunca jamás el riesgo de toparse de nuevo con el lobo, o de ir sola por el bosque. Por el contrario, el final es una advertencia implícita para el niño de que la huida de toda situación problemática no es

una solución. El cuento termina con estas palabras: «Caperucita pensó: “Jamás en la vida saldré del camino sola, para correr por el bosque, habiéndomelo prohibido mi madre”». Con este dialogo interno, apoyado en una experiencia de lo más decepcionante, el encuentro de Caperucita Roja con su propia sexualidad tendrá un resultado muy distinto cuando esté preparada para ello, es decir, en el momento en que su madre lo apruebe.

Caperucita Roja gusta en todo el mundo porque, a pesar de ser una persona virtuosa, cede también a las tentaciones; y porque su destino nos indica que el confiar en las buenas intenciones de las personas, que parece lo ideal, es arriesgarnos a caer en multitud de trampas. Si no hubiera nada que nos hiciera agradable la figura del lobo cruel, éste no tendría poder alguno sobre nosotros. Por tanto, es importante que comprendamos su naturaleza, pero lo es incluso más que sepamos qué es lo que le hace tan atractivo a nuestros ojos. Por muy atrayente que nos parezca la ingenuidad, es muy peligroso seguir siendo ingenuo toda la vida.

«Caperucita Roja» habla de pasiones humanas, de voracidad oral, y de deseos agresivos y sexuales en la pubertad. Opone la oralidad controlada del niño maduro (la comida agradable que lleva a la abuela) a su forma más primitiva (el lobo que devora a la abuela y a la niña). Gracias a la violencia, incluyendo la que salva a las dos mujeres y destruye al lobo cortándole la barriga y poniéndole después piedras en su interior, el cuento no muestra el mundo de color de rosa. La historia termina cuando todos los personajes –niña, madre, abuela, cazador y lobo- “hacen lo que les corresponde”: el lobo intenta escapar y muere, después de lo cual el cazador le saca la piel y se la lleva a casa; la abuela se come lo que Caperucita le ha traído; y la niña aprende la lección. No hay conspiración alguna por parte de los adultos que obligue al héroe del cuento a enmendar sus acciones como le exige la sociedad, proceso que niega el valor de la guía interna. Lejos de que otros lo hagan por ella, la experiencia de Caperucita la lleva a cambiar, puesto que promete «...y no saldré del camino cuando vaya sola por el bosque».

«Juanito y las habichuelas mágicas»

Los cuentos tratan, en forma literaria, de los problemas básicos de la vida, particularmente de los inherentes a la lucha por alcanzar la madurez. El cuento de hadas relata, por ejemplo, la historia de un chiquillo que, en un principio, pasa inadvertido, se lanza al mundo y acaba por triunfar plenamente en la vida. Los detalles pueden cambiar, pero el argumento básico es siempre el mismo: una persona que no tenía el aspecto de héroe prueba que lo es matando dragones, resolviendo enigmas y viviendo con astucia y bondad hasta que libera a la bella princesa, se casa con ella y vive feliz para siempre.

Los cuentos de la serie de Juan proceden de Inglaterra y desde allí se extendieron por todos los países de habla inglesa. La historia más famosa e interesante de esta serie es «Juanito y las habichuelas mágicas». Los elementos más importantes de este cuento de hadas aparecen en muchas historias repartidas por todo el mundo: intercambio aparentemente absurdo que proporciona algo que posee un poder mágico, la semilla milagrosa de la que surge un árbol que llega hasta el cielo, el ogro vencido y robado, la gallina de los huevos de oro o el ganso de oro, y el instrumento musical que habla. La combinación de estos elementos en una historia, que afirma que la individualización social y sexual del niño que ha llegado a la pubertad es algo deseable y que la madre no puede dejar de darle a este proceso la importancia que tiene, hace de «Juanito y las habichuelas mágicas» un cuento de hadas dotado de enorme significado (Bettelheim, 1976).

La versión original de «Juanito y las habichuelas mágicas» es una odisea de un niño que lucha por obtener la independencia de una madre, que lo menosprecia, y por alcanzarlo todo por sí mismo. Toca temas como el complejo edípico, la inseguridad, la codicia, la regresión oral y la imagen de la figura materna. Relato de un encuentro con un ogro gigante caníbal, este cuento de hadas inglés refiere el viaje de un joven a una tierra «más allá del cielo» y las tentaciones con las que se enfrenta en el camino. Como en la mayoría de los cuentos de hadas, el relato comienza con un conflicto: Juanito y su madre viuda se han quedado sin comida. En los cuentos de hadas casi siempre hay alguien que está buscando comida o intentando desesperadamente que no lo coman. Todo lo que se asocia al alimento –el hambre, la inanición, o simplemente la seguridad de que lo hay en cantidad suficiente para todos- y a la búsqueda de éste constituyen la base de algunas de las historias más fascinantes de la literatura de cuentos de hadas. Para agravar la situación de Juanito y su madre, la única vaca de la familia, Leche-Blanca, ha dejado de dar leche (Bettelheim, 1976; Cashdan, 2000).

Érase una vez una pobre viuda que sólo tenía un hijo y una vaca. Gracias a la leche de la vaca, la madre y el hijo seguían vivos. Pero un buen día, Leche-Blanca -que así se llamaba la vaca- dejó de dar leche y la mujer no sabía qué hacer. -¿Qué vamos a hacer, qué vamos a hacer? -dijo la viuda retorciéndose las manos.

-Ánimate, madre. Saldré por ahí a buscar trabajo -dijo Juan.

-Ya lo hemos intentado antes y nadie te empleó -dijo la madre-. Debemos vender a Leche-Blanca, y con el dinero que nos den abrir una tienda o algo.

-Muy bien, madre -dijo Juan-. Hoy es día de mercado. Venderé enseguida a Leche-Blanca y luego veremos qué hacer.

El hecho de que la subsistencia de una familia dependa solamente de una vaca subraya las precarias condiciones experimentadas por los campesinos cuando el hambre era un visitante frecuente. Pero hay una diferencia importante entre «Juanito y las habichuelas mágicas» y otros «cuentos alimenticios», como «Hansel y Gretel». La familia tiene por lo menos una vaca que vender. La madre de Juan lo manda al mercado para ver si puede vender a Leche-Blanca, lo cual prepara el escenario para la aventura (Cashdan, 2000).

Al día siguiente, Juanito se fue a vender la vaca. En el camino se encontró con un hombre desconocido de aspecto divertido que, sin embargo, sabía su nombre.

-Buenos días, Juan, ¿a dónde vas? -preguntó el hombre.

-Voy al mercado a vender a nuestra vaca -respondió Juan preguntándose cómo el hombre sabía su nombre.

-Oh, tienes el auténtico aspecto del tipo que vende vacas -dijo el hombre-. Me pregunto si sabes cuantas habichuelas hacen cinco.

-Dos en cada mano y una en la boca -dijo Juan.

-Tienes razón -dijo el hombre- y aquí las tienes: las auténticas habichuelas mágicas -continuó diciendo mientras sacaba de su bolsillo unas cuantas habichuelas de exótico aspecto-. Como eres tan listo -dijo-, no me importa hacer un trueque contigo: tú vaca por estas habichuelas mágicas.

-Márchate -dijo Juan.

-Pero tu no sabes cómo son estas habichuelas -dijo el hombre-. Si las plantas por la noche, a la mañana siguiente habrán crecido hasta el cielo.

-No -dijo Juan-, no es cierto.

-Sí, sí lo es; si resulta que no es cierto, te devuelvo la vaca.

-Si es así, estoy conforme -dijo Juan.

Metió las habichuelas en su bolsillo y entregó el ronzal.

Como el héroe o heroína de la mayoría de los cuentos de hadas, Juan cede a la tentación e inmediatamente se encuentra en medio de un trato absurdo. Como Caperucita Roja, que no hace caso de las instrucciones de su madre para que vaya directamente a casa de la abuela, Juan tampoco hace caso de las instrucciones de la suya para que cambie la vaca por dinero. El comportamiento impulsivo de Juan hace que los pequeños lectores se identifiquen fácilmente con él porque, ¿qué niño que haya hecho caso omiso del consejo parental no tolera un capricho trivial? Juan está tan encantado con el negocio -y con la perspectiva de hacer crecer una escalera hasta el cielo- que cree que su madre estará tan contenta como él. Pero lo amenaza un violento despertar (Cashdan, 2000).

El muchacho se fue para su casa. En cuanto llegó, la madre le preguntó:

-Hijo, ¿has vendido bien a Leche-Blanca? ¿Te han dado mucho dinero?

Juanito contestó:

-¡No te lo puedes ni imaginar, madre! He cambiado a nuestra vaca por estas habichuelas mágicas.

Al ver las habichuelas que su hijo tenía en la mano, la madre empezó a gritar:

-¿Qué?! -dijo la madre de Juan-. ¡Eres tan imbécil, tan bobo, tan idiota como para haber regalado a mi Leche-Blanca, la mejor lechera de la parroquia y una carne de primera, por un puñado de miserables habichuelas?! ¡Toma! ¡Toma! -dijo dándole golpes en la cabeza. Y tus preciosas habichuelas salen ahora mismo por la ventana.

Arrojó las habichuelas por la ventana y mandó a Juan a la cama diciendo:

-No beberás ni un sorbo esta noche, ni tragarás nada.

Juanito se fue a dormir sin probar ni un bocado.

Todos los niños pueden captar el significado inconsciente de la tragedia cuando la vaca Leche-Blanca, que brindaba todo lo necesario, deja, repentinamente, de dar leche. Les trae a la memoria imágenes, ya casi olvidadas, del momento dramático en que dejaron de recibir la leche al ser destetados. Es el instante en que la madre exige al niño que aprenda a recibir lo que el mundo externo puede ofrecerle. Esto está representado en la historia por el hecho de que la madre de Juanito lo manda a buscar algo (el dinero que se espera que consiga por la vaca) que les ayude a sobrevivir. Pero el hecho de que Juanito crea todavía en los objetos mágicos no le ha preparado todavía para enfrentarse al mundo de manera realista.

Si hasta ese momento la madre (la vaca, en la metáfora del cuento) ha proporcionado todo lo necesario y ahora ya no es así, es lógico que el niño se dirija al otro progenitor –representado en la historia por el hombre con el que se encuentra por el camino- a la espera de que el padre le brinde, a través de la magia, lo que el niño necesita. Privado de los objetos “mágicos” que hasta ahora nunca le habían fallado y que él sentía como sus “derechos” incuestionables, Juanito está más que preparado para cambiar la vaca por cualquier promesa de solución mágica a la difícil situación en que se encuentra. No es sólo la madre la que dice a Juanito que venda la vaca porque ya no da leche; también Juanito quiere deshacerse de esta vaca no-buena que le ha decepcionado. Si la madre, en forma de Leche-Blanca, falla y obliga a cambiar las cosas, Juanito no va a conseguir que le den por la vaca lo que su madre quiere, sino lo que a él le parezca mejor.

El ser impulsado al mundo externo significa el final de la infancia. Entonces el niño tiene que empezar el lento y difícil proceso que lo lleva a convertirse en un adulto. El primer paso en este camino es el abandono de las soluciones exclusivamente orales a todos los problemas de la vida. Hay que sustituir la dependencia oral por lo que el niño puede hacer por sí mismo, siguiendo sus propias iniciativas. El niño sólo acepta el abandono de la dependencia oral si puede encontrar seguridad en la creencia realista –o, lo más probable, exageradamente fantástica- de que su cuerpo y sus órganos harán algo por él. Pero el niño no ve la sexualidad como algo basado en la relación entre un hombre y una mujer, sino algo que puede alcanzar por sí solo. Tras la decepción sufrida con su madre, no es probable que un muchacho acepte la idea de que necesita una mujer para llegar a su plena masculinidad. Si no cree de esta manera (tan poco realista) en sí mismo, el niño no puede enfrentar al mundo. La historia nos dice que Juanito buscaba trabajo pero no consiguió encontrar nada, lo cual indica que todavía no puede comportarse de modo realista; el hombre que le da las semillas mágicas lo comprende perfectamente, aunque no su madre. Sólo la confianza en lo que su propio cuerpo –o más concretamente su sexualidad floreciente- puede hacer por él le permite al niño el abandono de la satisfacción oral; esta es otra razón por la que Juanito está dispuesto a cambiar la vaca por las semillas.

Si su madre aceptara el hecho de que Juanito quiere creer en que sus semillas y lo que pueda nacer de ellas tendrá tanto valor como la vaca en el pasado, Juanito necesitaría en menor grado echar mano de las satisfacciones fantásticas, como, la confianza en los mágicos poderes fálicos simbolizados por la enorme planta de habichuelas. En lugar de aprobar el primer acto de independencia e iniciativa de Juanito –el cambio de la vaca por las semillas-, su madre se burla de lo que ha hecho, se enfada con él, le pega y, lo peor de todo, cae de nuevo en el ejercicio de su poder oral frustrante: como castigo por haber mostrado iniciativas, Juanito tiene que acostarse sin probar bocado (Bettelheim, 1976).

Cuando Juan despierta a la mañana siguiente ve que las habichuelas que su madre había arrojado por la ventana se han convertido en una planta tan enorme que llega hasta el cielo. Curioso por saber a dónde lleva, Juan decide trepar hasta la cima (Cashdan, 2000).

Cuando a la mañana siguiente se levantó, la habitación estaba a oscuras, el muchacho se quedó asombrado. En el jardín crecían unas enormes matas de habichuelas, tan altas, tan altas que llegaban hasta el cielo. Las habichuelas habían crecido muy cerca del frente de la ventana de Juan, de modo que todo lo que tenía que hacer era abrir la ventana y saltar sobre la planta, que se izaba como una gran escalera de mano. Juan trepó, y trepó, y trepó, con mucho esfuerzo, hasta que por fin alcanzó el cielo. Y cuando llegó allí descubrió un camino largo y ancho que partía derecho como una flecha.

Una vez en la cama, después de que la realidad ha resultado tan decepcionante, la satisfacción de tipo fantástico se apodera de Juanito. Comprobamos una vez más la sutilidad psicológica de los cuentos de hadas, que brinda lo que se ha llamado el halo de la verdad, por el hecho de que las semillas originan la enorme planta de habichuelas durante la noche. Ningún chico normal podría exagerar así, en estado de vigilia, las esperanzas provocadas en él por su recién descubierta masculinidad. Pero, durante la noche, ve en sueños las imágenes extraordinarias de la habichuela por la que trepará hasta las puertas del cielo. La historia nos dice que, cuando Juanito se despierta, la habitación está a oscuras porque la planta impide que entre la luz. Esto nos sugiere también que todo lo que sucede –el hecho de escalar hasta el cielo por la planta, el encuentro con el ogro, etc.- no es más que un sueño, que hace concebir esperanzas a Juanito de que algún día conseguirá grandes cosas.

El crecimiento fantástico de las pequeñas, pero mágicas, semillas que tiene lugar durante la noche es captado por los niños como un símbolo del poder milagroso y de las satisfacciones que el desarrollo sexual de Juanito trae consigo: la fase fálica está sustituyendo a la oral; las habichuelas han reemplazado a Leche-Blanca. El niño trepará por ellas hasta llegar a un plano superior de existencia (Bettelheim, 1976).

El paso hacia lo desconocido, o el cruce del umbral, deposita al protagonista en un mundo que es casi completamente opuesto al mundo con el que el niño está familiarizado. Esta es la tierra en la cima de la planta de habichuelas, es en donde viven los monstruos. El viaje del cuento de hadas hacia mundos inexplorados es equivalente a un viaje interior. Así como el protagonista se adentra cada vez más profundamente en un territorio prohibido, el lector es transportado a regiones inexploradas del yo. E igual que el héroe o la heroína es obligado a afrontar conflictos y peligros en la narración –canibalismo, tortura o exilio-, el lector se ve obligado a hacer frente a combates y amenazas en la psique. De este modo, los cuentos de hadas proporcionan a los niños una oportunidad de enfrentarse a las fuerzas interiores que amenazan la conciencia de quiénes son y del sitio que ocupan en el mundo.

El camino situado en la cima de la planta de habichuelas introduce a Juan en un mundo muy diferente: el mundo alternativo del cuento de hadas. El “salto” contiene la promesa de una gran aventura, y Juan se dirige con impaciencia al «camino largo y ancho» para ver a dónde lleva (Cashdan, 2000).

Se puso a caminar y se encontró con una casa gigantesca. En la puerta, había una mujer grande y gorda a la que saludó:
 -¡Buenos días, señora! ¿Sería usted tan amable de darme algo para desayunar?
 -¡Vaya, vaya! -exclamó la giganta-. Esto sí que es gracioso. Si no te vas de aquí inmediatamente, tú serás el desayuno de mi marido que es un ogro devorador de niños pequeños, a los que asa en la parrilla.
 -Por favor, señora. Déme algo de comer porque me estoy muriendo de hambre.

La mujer del ogro, que no era tan mala como parecía, le llevó a la cocina y le dio pan, queso y un vaso de leche. El muchacho no había acabado de desayunar cuando oyó unos golpes terribles: ¡Plas, plas, plas!, que hacían temblar toda la casa. Entonces la mujer le dijo:

-Mi marido se está acercando. Si quieres seguir vivo, tendrás que meterte dentro del horno.

Inmediatamente después, se presentó el dueño de la casa. Era un ogro gigantesco de mirada cruel. En sus manos traía tres terneras, las colocó encima de la mesa y, mientras las desataba, ordenó a su mujer:

-Ásame estas tres terneras para el desayuno.

El gigante entra a zancadas en la habitación y deja sobre la mesa unos animales muertos, el trofeo de un día de caza. Olfatea el aire y pronuncia las palabras que han provocado sudores fríos en los espinazos de incontables pequeños oyentes:

iFe, fi, fo, fu!
 Huelo la sangre de humano.
 Esté vivo o esté muerto,
 molere sus huesos para hacerme pan.

Juan, que está escondido sólo a pocos pasos del gigante, se da cuenta de que corre el riesgo de ser la próxima comida del ogro. Por fortuna, la mujer dirige la atención de su marido fuera del escondite de Juan (Cashdan, 2000).

-Tonterías, querido -dijo la mujer-, estás soñando. O quizá hueles las sobras del pequeño que cenaste ayer. Ahora ve a lavarte y arréglate un poco. Cuando vuelvas, tendrás preparado el desayuno.

No bien había acabado de irse el ogro cuando Juan saltó fuera del horno e hizo ademán de salir corriendo. La mujer le dijo que no lo hiciera.

-Espera a que se duerma -le dijo-. Siempre se echa una siesta después del desayuno.

La preocupación de la mujer por el bienestar de Juan sugiere que ella es algo más que la mujer del ogro. No sólo alimenta al muchacho cuando llega a la puerta, sino que se asegura de que el marido no lo encuentre. Tiene una relación especial con él, lo cual demuestra el hecho de que apenas muestra preocupación por las demás víctimas de su marido, pero, en cambio, se desvive por protegerlo a él. Al cobijarlo, se expone incluso a la cólera del ogro. Fuerza maternal protectora, ella es la madre que Juan tiene lejos del hogar.

Siguiendo las instrucciones de la mujer, Juan vuelve al horno y espera a que el ogro acabe el desayuno. Pero en vez de dormir la siesta, el ogro se acerca a un voluminoso baúl y extrae dos sacos con oro. Juan mira con ojos desorbitados cómo el ogro se sienta y empieza a contar su dinero (Cashdan, 2000).

El ogro desayunó gigantescamente y luego fue por dos saquitos con monedas de oro: las sacó, las contó, las volvió a colocar en su sitio y se durmió. Al poco rato, se puso a roncar encima de la mesa.

Al oír aquellos ronquidos que hacían temblar toda la casa, Juan salió del horno. Fue andando de puntillas para no despertar al ogro y cogió uno de los saquitos con monedas de oro. Salió corriendo de la casa y, en cuanto llegó a la mata de habichuelas, tiró el saco que fue a caer en el jardín de su madre. Poco después, aparecía él.

En este punto, el relato toma una dirección diferente. Lo que empezó como una historia sobre la escasez de alimentos se convierte ahora en una historia sobre la codicia de riquezas por un muchacho. Antes, Juan estaba dispuesto a renunciar al dinero que pudiera obtener por Leche-Blanca a cambio de un puñado de habichuelas; ahora está obsesionado con el oro del ogro. Cuanto más observa Juan el dinero que cuenta el ogro, más lo codicia. Espera a que el ogro se quede dormido, se apropia entonces de uno de los sacos con oro y se dirige a la puerta. Pero, ¿qué pasa con Juan? ¿Es justo considerarlo una persona avariciosa simplemente por robar un saco con oro? Después de todo, no es más que un pobre campesino que intenta conseguir dinero para comer, un poco de dinero que le ayude también a compensar el estúpido trato que hizo antes. Dicho sea en su honor, Juan roba sólo un saco con oro; posiblemente, podría haber tomado dos, o incluso más. Podría ser prematuro etiquetar de avaro a Juan, al menos en este punto de la historia. Debido a que constituyen una forma de crítica social, los cuentos de hadas reflejan las actitudes sobre la riqueza que fueron predominantes en los tiempos en los que los cuentos populares circulaban entre el campesinado (Cashdan, 2000).

El chico que pasa por el período edípico y que se siente amenazado por su padre porque desea sustituirlo en la atención de la madre, asigna al padre el papel del monstruo amenazador. Esto parece demostrarle al chico que su padre es un rival verdaderamente peligroso, porque, si no fuera así, ¿por qué sería tan temible esta figura paterna? Así, se suele asignar al padre el papel de un dragón o de un gigante malvado. El tema del cuento de hadas que presenta a un gigante en conflicto con una persona normal y corriente es, de alguna manera, común a todas las culturas, ya que, en todas partes, los niños temen y se revelan por el poder que sobre ellos ostentan los adultos. El gigante simboliza la personificación de la imagen paterna agresiva y los sentimientos de inferioridad sobrecompensados. El gigante figura entre los antagonistas más estereotipados de los cuentos; su apariencia característica, su fuerza y su tamaño automáticamente le convierten en un adversario del hombre. El hombre parece no tener nada que hacer dado el exagerado contraste físico, pero puede triunfar por su inteligencia superior. Los gigantes tienen un apetito insaciable y no tienen remilgos en cuanto a su dieta, pero su abrumador poder físico aparece a menudo mitigado por su estupidez. El gigante es la encarnación del exceso, desde la fuerza bruta y el tamaño, hasta la glotonería, el canibalismo, la avaricia y la posesión sin sentido de bienes materiales. A pesar de los contrastes evidentes entre el gigante y el ser humano, comparten un rasgo importante, la identidad sexual, puesto que los emparejamientos suelen darse entre varones, según Bettelheim, este emparejamiento refleja el antagonismo y la tensión psicológica existente entre padre e hijo (Bettelheim, 1976; Coulacoglou, 1995; Portuondo, 1971).

El conflicto edípico que tiene lugar en el interior del protagonista de esta historia está externalizado convenientemente mediante dos personajes distantes que existen en un castillo perdido en el cielo: el ogro y su mujer. Muchos niños pasan por la experiencia de que, la mayor parte del tiempo en que el padre -como el ogro del cuento- no está en casa, se sienten muy a gusto con su madre, al igual que Juanito con la mujer del ogro. Pero entonces llega el padre pidiendo la comida y todo se estropea, por lo que el niño no está contento con la aparición del padre. Si no se consigue que el niño tenga la sensación de que su padre está feliz si le encuentra en casa, el pequeño tendrá miedo de haber excluido al padre de sus fantasías, mientras éste estaba fuera. Puesto que el niño quiere robar las posesiones que más aprecia el padre, es lógico que tema un castigo con represalia (Bettelheim, 1976).

La madre de Juan se tranquiliza al ver a su hijo. Toma el oro y lo utiliza para llenar la despensa de comida. Pero el dinero pronto se acaba, y Juan se ve obligado a volver por más, aún sabiendo que, al hacerlo, pondrá en peligro su vida (Bettelheim, 1976; Cashdan, 2000).

Cuando se terminó el oro, el muchacho volvió a subir por la planta de habichuelas. Al ver a la mujer del gigante, la saludó como si fueran amigos de toda la vida:

-¡Buenos días, buena mujer! ¿Qué hay hoy para desayunar?

La mujer le contestó:

-Vete inmediatamente de aquí porque mi marido está a punto de llegar. Por cierto, desde el día que tú estuviste, falta en casa un saquito de oro. No te puedes ni imaginar el mal humor que tiene el ogro. Si te encuentra, te come vivo.

-¡Qué raro! -exclamó Juanito-. Pensándolo bien, yo se dónde está ese saco de oro. Pero tengo tanta hambre que no puedo hablar si no desayuno.

Como la mujer del gigante era muy curiosa y quería saberlo todo, preparó a Juan un vaso de leche y un trozo de pastel. Apenas lo había probado, cuando: ¡Plas, plas, plas! Al oír los pasos del ogro, la mujer escondió a Juan en el horno.

Después de que el ogro se comió tres bueyes asados, le ordenó a su mujer:

-Tráeme deprisa la gallina de los huevos de oro que hace mucho que no la veo.

La gigante así lo hizo. Colocó la gallina encima de la mesa y el ogro, después de acariciar sus plumas, le dijo:

-¡Gallinita, pon!

Inmediatamente, la gallina puso un huevo dorado sobre la mesa. Contento y satisfecho, el ogro se echó a dormir una siesta.

La obsesión del gigante por el oro descubre su avara naturaleza. El diario ritual de revisar su riqueza -contar los sacos de oro y contemplar a la gallina poner huevos- muestra hasta qué punto su vida es presa del dinero. Para el ogro, el dinero es fuente de consuelo y contribuye a proporcionarle una sensación de bienestar, un sentimiento enraizado en la infancia que muchas personas comparten. Uno de los inconvenientes del apetito excesivo de dinero es que a menudo trae consigo trágicas consecuencias. Tampoco Juan está satisfecho con lo que tiene. Espera a que el ogro se dé unas cabezadas y entonces sale por la gallina (Cashdan, 2000).

Al oír los primeros ronquidos, Juanito salió del horno, atrapó a la gallina de los huevos de oro y marchó hacia la puerta. Pero el animal, que quería mucho al ogro, se puso a cacarear y despertó a su dueño. Viendo que su gallinita no estaba encima de la mesa, aquel monstruo gritó con todas sus fuerzas:

-¡Mujer! ¡¿Dónde has puesto la gallina de los huevos de oro?!

Y la mujer dijo:

-¿Qué dices, querido?

Y esto es todo lo que oyó Juan, porque corrió como un gallo hasta la planta de habichuelas y descendió por ella como si estuviera ardiendo. Y cuando llegó a su casa enseñó a su madre la maravillosa gallina. En cuanto la puso encima de la mesa de la cocina, Juan le dijo:

-Gallinita, pon un huevo.

Y la gallina puso un huevo de oro y lo ponía siempre que Juan se lo pedía.

En su segundo viaje, Juanito atrapa una gallina que pone huevos de oro; ha aprendido que las cosas que uno no hace o que otros no hacen para él se acaban muy pronto. Uno podría pensar que un niño que posee una gallina capaz de suministrar interminablemente huevos de oro estaría satisfecho con lo que ya tiene. Pero Juan no lo está. Su sed de riqueza no conoce límites. Aunque ya tiene toda la riqueza que un muchacho podría razonablemente esperar, quiere más (Bettelheim, 1976; Cashdan, 2000).

A pesar de que eran inmensamente ricos, Juanito no estaba del todo satisfecho. Así que decidió subir por la planta y probar suerte nuevamente. Volvió a la casa del final del camino, se ocultó en una enorme marmita de cobre y allí esperó tranquilamente a ver cual era el próximo tesoro que sacaba el ogro. Al poco rato, oyó las ruidosas pisadas del ogro y la conversación que tenía con su mujer.

El ogro le dijo:

-Mujer, huelo otra vez a carne humana.

La mujer contestó:

-Pues si ese bribón ha vuelto, en el único sitio que puede estar es en el horno. Como lo encuentre, se va a enterar.

Por suerte, Juanito no estaba en el horno. Desde su escondite pudo ver cómo el gigantesco ogro se devoraba una vaca y dos toros. Después, ordenó a su mujer:

-Tráeme el arpa de oro.

En cuanto la mujer se la llevó, el ogro dijo:

-¡Canta, arpa!

Y el arpa cantó del modo más bello. Y siguió cantando hasta que el ogro gigante se durmió y comenzó a roncar con gran estruendo.

Entonces Juan levanto silenciosamente la tapa de la marmita y anduvo a gatas hasta llegar a la mesa. Trepó por ella, robó el arpa dorada y se precipitó hacia la puerta. Pero el arpa gritó en voz muy alta:

-¡Señor, señor! -y el ogro despertó justo a tiempo de ver a Juan salir corriendo con el arpa.

Así pues, no existía motivo alguno para el tercer viaje aparte del deseo de riesgos y aventuras y del anhelo de encontrar algo mejor que los bienes materiales. En consecuencia, Juanito se apodera esta vez del arpa de oro, que simboliza la belleza, el arte y los aspectos superiores de la vida. Tras esto se produce la última experiencia, en la que Juanito aprende que no se puede confiar en que la magia resuelva los problemas vitales.

La historia nos advierte que llegar a un plano superior de existencia no será posible sin pasar antes por grandes peligros. La fijación en la fase fálica representa un mínimo progreso respecto a la fijación en la fase oral.

Cuando se utiliza la relativa independencia, adquirida gracias al nuevo desarrollo social y sexual, para resolver los problemas edípicos anteriores, se ha emprendido el camino hacia el verdadero progreso humano; de ahí los peligrosos encuentros de Juanito con el ogro. La inseguridad de Juanito en «Juanito y las habichuelas mágicas», en cuanto a su fuerza sexual recientemente descubierta, se manifiesta en su “regresión” a la oralidad siempre que se siente amenazado: se esconde dos veces en el horno y finalmente en una gran caldera de cobre. Se sugiere también su inmadurez en otro detalle: Juanito roba los objetos mágicos que posee el ogro, sólo gracias a que éste está profundamente dormido. Asimismo se indica el hecho de que Juanito, en el fondo, no está preparado para confiar en su nueva masculinidad cuando le pide comida a la mujer del ogro.

Dados los peligros que implica la regresión a la oralidad, este es otro de los mensajes incluidos en la historia de Juanito: no fue ninguna desgracia que Leche-Blanca dejara de dar leche. Si esto no hubiera sucedido, Juanito no habría obtenido las semillas que dieron lugar a las enormes habichuelas. Así pues, la oralidad no sólo sirve para alimentar; si uno se aferra a ella más de lo necesario, el desarrollo posterior se ve afectado e incluso puede llevar a la destrucción, como le ocurre al ogro, fijado en la oralidad. Se puede abandonar este período al llegar a la virilidad si la madre continua ofreciendo su ayuda y protección. La mujer del ogro esconde a Juanito en un lugar seguro, de la misma manera que el útero de la madre proporciona seguridad frente a cualquier peligro. Esta leve regresión a un estadio anterior del desarrollo brinda la tranquilidad y la fuerza necesarias para dar un nuevo paso hacia la independencia y la auto-afirmación. Esto permite que el muchacho disfrute plenamente de las ventajas del desarrollo fálico en el que está entrando. Y puesto que la bolsa de oro y, aún más la gallina de los huevos de oro representan las ideas anales de posesión, la historia asegura que el niño no se va a quedar fijado en el estadio anal: pronto se dará cuenta de que debe sublimar dichos puntos de vista primitivos y no sentirse satisfecho con ellos. A partir de entonces, no buscará más que el arpa de oro y lo que ésta simboliza.

Este relato describe, a la manera típica de los cuentos, los estadios de desarrollo por los que un niño tiene que pasar para convertirse en un ser humano independiente, y muestra cómo se puede conseguir, incluso obteniendo un placer, a pesar de los más grandes peligros. No basta con abandonar las satisfacciones de tipo oral –quizá viéndose forzado a ello por circunstancias- y sustituirlas por las de tipo fálico para encontrar una solución a todos los problemas vitales: se deben añadir también, paso a paso, los valores superiores que se han ido adquiriendo. Antes de que esto sea posible, se tiene que pasar por la situación edípica, que comienza con una profunda decepción de la madre y que implica una gran rivalidad y celos respecto al padre. El muchacho no confía aún suficientemente en el padre como para poder relacionarse abiertamente con él. Para vencer las dificultades de este período, el niño necesita la ayuda de una madre comprensiva: Juanito llega a poseer los poderes del padre-ogro sólo porque la mujer de éste lo protege y oculta (Bettelheim, 1976). La acción que sigue es una de las grandes escenas de persecución de la literatura de cuentos de hadas.

*El ogro se despertó y echó a correr detrás del muchacho. ¡Menos mal que Juanito sabía el camino y pudo ir más rápido! Cuando ya estaba cerca del suelo, Juanito gritó con todas sus fuerzas:
-¡Madre, madre! ¡Tráeme el hacha!*

Y su madre corrió con el hacha en mano, pero cuando llegó a la planta de habichuelas quedó paralizada por el terror al ver que las piernas del ogro traspasaban las nubes.

Pero Juan pegó un salto, tomó el hacha y dio un hachazo a la planta. El ogro sintió la sacudida y paró para ver que ocurría. Entonces, Juan dio otro hachazo y cortó en dos la planta de habichuelas, que se tambaleó. El ogro cayó al suelo y se rompió la cabeza; y la planta de habichuelas cayó con estrépito y se hizo añicos encima de él.

Exhibiendo el arpa y vendiendo los huevos de oro, Juan y su madre se hicieron muy ricos y vivieron como príncipes hasta el final de sus días.

Mientras Juanito conquista una existencia más humana, al luchar y conseguir lo que el arpa representa, se ve obligado a reconocer –cuando el ogro está a punto de atraparlo- que, si sigue confiando en las soluciones mágicas, acabará por ser destruido. En el instante en que el ogro baja tras él por la planta, Juanito llama a su madre para que corte el tallo. La madre coge el hacha pero, al ver las enormes piernas del ogro que se acercan, se queda paralizada por el terror; es incapaz de enfrentarse a los objetos fálicos. A un nivel diferente, esto significa que, aunque una madre pueda proteger a su hijo de los peligros implicados en su lucha por convertirse en un hombre –como hizo la mujer del ogro al esconder a Juanito-, no puede hacerlo todo por él; sólo el niño mismo es capaz de conseguirlo. Juanito le arrebató el hacha y corta la planta, con lo que el ogro cae al suelo y queda muerto en el acto. Con esta acción Juanito se libera del padre experimentado a nivel oral: un ogro celoso que quiere devorarlo. Sin embargo, al cortar la planta, Juanito no sólo se ve libre de la imagen de un padre destructivo, sino que abandona también su confianza en el poder mágico del falo como medio para conseguirlo todo en la vida. Al utilizar el hacha, Juanito renuncia a las soluciones mágicas, se convierte en “su propio

hombre". Ya no tiene que apoyarse en los demás, ni vivir con el miedo mortal a los ogros, ni confiar en que la madre lo esconda en un horno (regresión a la oralidad).

La historia de «Juanito y las habichuelas mágicas» nos dice que, aunque el creer en la magia puede ser una ayuda para enfrentarse al mundo por sí mismo, en el último término debemos tomar la iniciativa y aceptar correr los riesgos que implica la lucha por la vida. Juanito recibe las semillas mágicas, trepa por la planta y pone en peligro su vida tres veces para conseguir los objetos mágicos, al final de la historia corta el tallo, asegurando de esta manera su posesión de los objetos mágicos que ha conseguido gracias a su astucia. Ahora Juanito está listo para abandonar las fantasías fálicas y edípicas y para intentar, en cambio, vivir en la realidad como cualquier niño de su edad lo puede hacer. El siguiente estadio de desarrollo no nos lo presenta ya tratando de engañar al padre que duerme para robarle sus posesiones, ni fantaseando que una madre pueda traicionar a su marido por él, sino luchando abiertamente por un progreso social y sexual.

El cuento de hadas expresa el problema de rivalidad entre generaciones; el deseo del niño de superar a sus padres, cuando éstos creen que ha llegado el momento oportuno y mandan a su hijo (o hijos) al mundo para que demuestre así sus capacidades y su valor para ocupar el lugar del progenitor para sustituirlo. La hazaña extraordinaria que el héroe realiza, aunque desde un punto de vista objetivo no se pueda creer, no resulta más fantástica para el niño que la idea de poder ser superior a sus padres y, por lo tanto, de reemplazarlos. En «Juanito y las habichuelas mágicas», se insinuaba la falta de preparación de una madre para permitir que su hijo llegue a ser independiente. La madre de Juanito no cumple con su deber, puesto que, en lugar de defender su virilidad en desarrollo, le niega todo valor. El progenitor del sexo opuesto debería impulsar el desarrollo sexual del hijo, especialmente cuando éste busca objetivos y logros en el mundo externo. La madre de Juanito, que estaba convencida de que su hijo era tonto, por el negocio que hizo, resulta ser mucho más boba que él porque no supo reconocer su desarrollo hacia la adolescencia. Si ella hubiera hecho las cosas a su manera, Juanito habría sido siempre un niño inmaduro y no hubiera podido salir nunca de la miseria. Juanito, motivado por su incipiente virilidad e impasible ante el menosprecio que su madre le demuestra, consigue una gran fortuna con sus valientes acciones. Este relato enseña –como muchos otros- que el error de los padres consiste, básicamente, en la falta de una respuesta apropiada y sensible a los diversos problemas que acarrea el desarrollo personal, social y sexual de sus hijos (Bettelheim, 1976).

Como en otros cuentos de hadas, la presencia del mal paga el precio de las tendencias corrompidas que comparte con el héroe. Encarnación de las debilidades y defectos de Juan, el ogro gigante debe perecer. Su muerte borra todo vestigio de avaricia en el lector, lo que ayuda a superar la tensión generada en él por los impulsos hacia la avaricia. Aunque, a medida que los niños crecen, la avaricia se hace cada vez más compleja, la muerte del gigante representa un importante modo de gobernar las inclinaciones egoístas en las edades tempranas de la vida. Una vez que el ogro ha sido derrotado, el final feliz está asegurado. Tanto Juan como su madre recogen los beneficios de la aventura del muchacho (Cashdan, 2000).

El cuento de «Juanito y las habichuelas mágicas» comienza y termina en un estadio del desarrollo sexual masculino muy anterior a los otros cuentos que conforman la serie. Se nos cuenta que la vaca Leche-Blanca, que hasta entonces había alimentado al niño y a la madre, deja, de repente, de dar leche. Así comienza la expulsión de un paraíso infantil, y continúa con las burlas de la madre cuando Juanito cree en el poder mágico de sus semillas. La planta de habichuelas, de aspecto fálico, permite a Juanito enzarzarse en el complejo edípico con el ogro, a cuyos ataques sobrevive y al que finalmente vence, sólo gracias a que la madre edípica se pone de su parte y en contra de su propio marido. Juanito abandona su confianza en el poder mágico de la auto-afirmación fálica cuando corta la planta de habichuelas, lo que abre el camino hacia la masculinidad madura. La infancia termina cuando la creencia en una fuente inagotable de amor y de nutrición demuestra ser una fantasía irreal. La niñez comienza con una convicción igualmente irreal acerca de lo que puede conseguir el propio cuerpo del niño en general, y una parte de él en especial: su recientemente descubierto aparato sexual. De la misma manera que en la infancia el pecho materno era el símbolo de todo lo que el niño quería para vivir, ahora su cuerpo, incluidos los genitales, cumplirá esta función o, por lo menos, así quiere creerlo el muchacho. Esto es igualmente válido para ambos sexos; esta es la razón por la que tanto niños como niñas disfrutaban de «Juanito y las habichuelas mágicas». Se llega al final de la niñez cuando se abandonan estos sueños infantiles y cuando la autoafirmación, incluso frente a un progenitor, se convierte en lo más importante.

«Cenicienta»

En todos los aspectos, «Cenicienta» es el cuento de hadas más conocido y, probablemente, el preferido de todo el mundo. Es un relato muy antiguo, pues cuando se escribió por primera vez en China en el siglo IX d.C., tenía ya una larga historia. Nitschke (Citado en Zipes, 1979) demostró que «Cenicienta» se originó a finales de la Era Glacial. Las normas de comportamiento y actividad ilustradas en «Cenicienta» revelan que el cuento gira en torno a una mujer que recibe ayuda y regalos de su madre muerta, que sigue viviendo bajo la forma de un árbol, y de los animales. La sociedad que producía cuentos parecidos a «Cenicienta» era una sociedad de caza y pastoreo en la cual a las mujeres se les daba un lugar de honor. No se temía a la muerte, y las mujeres eran sacrificadas, de manera que pudieran volver a la vida bajo la forma de una planta o animal para colaborar en el desarrollo de sus hijos. La vida era vista en secuencias y se la consideraba eterna. La mujer estaba en el centro de esta sociedad y se la conservaba como elemento nutritivo; el amor y el mutuo respeto se consiguen a través de la intercesión de la madre. La mayoría de las versiones de la historia de «Cenicienta» de Europa occidental, que son centenares, se escribieron en los siglos XIX y XX. Parece ser que el mito ancestral del sur de China sobre *Yexian* es el antecedente más antiguo que se conoce sobre esta historia. El diminuto tamaño del pie, que no encontraba rival alguno, como signo de virtud, distinción y belleza, y la zapatilla hecha con algún material precioso, son elementos que apuntan hacia un origen oriental, aunque no necesariamente chino. Para el oyente actual, la extrema pequeñez de los pies no provocará las connotaciones de atractivo sexual y de belleza en general, que despertaba en los chinos, quienes acostumbraban vender los pies a las mujeres (Bettelheim, 1976; Encarta, 2002; Zipes, 1979).

La primera versión publicada, llamada «La gata Cenicienta», debutó en *The Pentameron*, de Giambattista Basile, publicado en 1634. Este cuento constituye la base de docenas de ulteriores cuentos de «Cenicienta». De éstos, los más notables son los de Charles Perrault y el de los Hermanos Grimm. Como en muchos relatos de «Cenicienta», la trama gira alrededor del intento del príncipe de encontrar a la misteriosa princesa, quien, durante la fuga, pierde una de sus delicadas zapatillas. El monarca la recupera y, con ella en la mano, proclama que ningún gasto se ahorrará en encontrar a la doncella cuyo pie se ajusta a la zapatilla. Por este motivo, «Cenicienta» de los Grimm resulta ser pariente cercano de «Cenicienta» de Perrault. En ambos relatos, una madrastra tacaña y sus egoístas hijas se confabulan para hacer miserable la vida de la heroína privándole de las satisfacciones más sencillas y asegurándose de que no atrae la atención del príncipe (Cashdan, 2000).

En Europa, la versión más conocida procede de *Historias o cuentos del pasado* (1697), una colección de cuentos de hadas de tradición oral recogidos por Charles Perrault. Éste situó la historia en la corte francesa de su época (1690) e introdujo elementos que sólo aparecen en su versión. En ella, un hada madrina interviene en ayuda de Cenicienta. Hace que vaya a una fiesta organizada por el príncipe que al verla se enamora de ella. Pero Cenicienta ha recibido el mandato de marcharse antes de medianoche, pues en ese momento todos los elementos que el hada ha encantado –ropas, carroza y lacayos- volverán a su estado primitivo –ropas andrajosas, una calabaza y ratones. Distraída, se le olvida la hora; cuando se da cuenta y huye a toda prisa, pierde un zapato de cristal, único elemento que no vuelve a su estado primitivo y que será la pista que el príncipe siga para encontrarla. Al final da con ella y se casan (Encarta, 2002). Perrault despojó al cuento de «Cenicienta» de todo contenido, según él, vulgar, y pulió los demás rasgos para convertirlo en un producto adecuado para ser narrado en la corte. Al tratarse de un autor de gran ingenio y sensibilidad, inventaba detalles y transformaba otros para elaborar la historia según sus propios criterios de estética.

Hoy día, los niños están más familiarizados con la versión de Perrault, no sólo porque ha sido reproducida incontables veces en los libros de cuentos, sino porque inspiró la película de Walt Disney. La carroza de calabaza y la zapatilla de cristal –inventados por Perrault- se han convertido en íconos culturales gracias, en gran parte, a la popularidad de la película. Sin embargo, la versión de los Hermanos Grimm, titulada «Aschenputtel», es más rica y ahonda en temas que la versión de Perrault apenas toca. La versión de los Grimm no incluye ni a un hada madrina ni un zapato de cristal; en su lugar, presenta a una celosa madrastra que mutila los pies demasiado grandes de sus hijas para que quepan en un zapato de seda recamada. La «Cenicienta» de los Grimm toma como punto de partida a una madre agonizante que promete seguir protegiendo a su hija. Poco antes de fallecer, la madre aconseja a la niña que sea buena y le asegura que seguirá cuidando de ella desde el cielo. Después de morir la madre, el padre se vuelve a casar enseguida. La versión de los Hermanos Grimm dramatiza de un modo más efectivo la envidia de las hermanas y el acoso de la madrastra. Aunque contiene escenas de mutilación, dibuja un cuadro conmovedor en el cual la madre muerta regresa simbólicamente en forma de árbol para cuidar de su hija. Tanto la «Cenicienta» de Perrault como la película de Disney omiten la promesa de la madre en el lecho de muerte y la escena junto a la tumba, y toman como punto de partida a una Cenicienta huérfana. De este modo se elimina cómodamente el dolor de la

separación que ocasiona la muerte de la madre. Pero también se suprime de la historia una dimensión psicológica importante: la experiencia infantil de la pérdida y el deseo de recuperar a la madre perdida.

Las versiones de Perrault, los Hermanos Grimm y Basile de «Cenicienta» presentan a una niña inocente y a una madrastra malévola con hijas malhumoradas. Todas incluyen un gran banquete, o un baile festivo, y una zapatilla perdida. Los finales son parecidos. En uno de los relatos, un hada madrina transforma una calabaza en una carroza; en otro, la madrastra ordena a sus propias hijas que se mutilen; y en un tercero, ¡la heroína se confabula con su niñera para matar a la madrastra! Éstos no son más que ejemplos de las múltiples versiones que existen de «Cenicienta». En todo el mundo se han documentado alrededor de setecientas, y constantemente están aflorando otras nuevas (Cashdan, 2000). La versión que se analizará es la del francés Charles Perrault, por ser, como ya se dijo, la que goza de mayor popularidad.

«Cenicienta» trata de los sentimientos que la rivalidad fraterna origina, de la realización de deseos, del triunfo del humilde, del reconocimiento del mérito aún cuando se halle oculto bajo unos harapos y de la virtud recompensada; es, pues, una historia integra. Pero, bajo todo ese contenido manifiesto, se esconde un tumulto de complejo y extenso material inconsciente, al que aluden los detalles de la historia para poner en marcha nuestras asociaciones inconscientes. El contraste entre esta aparente superficialidad y la complejidad subyacente despierta un mayor interés por el relato y justifica su popularidad, que se mantiene a lo largo de los siglos (Bettelheim, 1976).

En las versiones de «Cenicienta» se eligen como blanco la envidia y las dificultades interpersonales que la envidia crea. Esta es una de las razones por las que «Cenicienta» y sus derivados tocan una fibra sensible en todos los niños (Cashdan, 2000).

Érase una vez un caballero viudo que se casó en segundas nupcias con la mujer más antipática y orgullosa que se vio jamás. Tenía ésta dos hijas de su mismo talante y que en todo se le parecían. El marido tenía, por su parte, una hija todavía joven, pero de una dulzura y bondad sin par; dulzura y bondad heredadas de su madre, que había sido la persona más buena del mundo.

La muerte de la madre es un incidente corriente en los cuentos de hadas: «Blancanieves», «Piel de asno» y «Cenicienta» empiezan con el fallecimiento de la madre, un acontecimiento traumático y transformador. En algunos cuentos de hadas la madre ya ha muerto cuando la historia comienza, o simplemente está ausente. La explicación de la ausencia de la madre en los cuentos de hadas reside en la realidad histórica. Hasta el siglo XIX, el parto era una de las principales causas de mortalidad, y los reiterados embarazos ponían constantemente en peligro la vida de una mujer. Las frecuentes infecciones y enfermedades también se cobraban sus víctimas. Así, no era insólito que los niños se encontraran sin madre antes de que fueran capaces de arreglárselas por sí solos.

Psicológicamente –y paradójicamente-, la muerte o ausencia de la madre en los cuentos de hadas hunde sus raíces en la necesidad que tiene el niño de proteger los elementos positivos del yo. En el relato, la madre –la representación simbólica de todo lo bueno del mundo- podría ser herida, incluso aniquilada, si fuera obligada a enfrentarse con una bruja poderosa y peligrosa. Si surgiera un conflicto entre las dos –si, v.g., la madre desafiara abiertamente la autoridad de la bruja-, la madre podría encontrarse en peligro de muerte. Un modo de proteger, o aislar, a la madre de los posibles ataques letales es, sencillamente, dejarla fuera de la historia. Otro es asegurarse de que muere pronto de muerte natural. Por consiguiente, muchos cuentos de hadas empiezan con la madre muerta o simplemente ausente. Aunque la ausencia de la madre hace al niño muy vulnerable, una partida tranquila es preferible a una situación en la que ella muera de manera violenta. Paradójicamente, la salida de la madre es vigorizadora porque obliga a los niños a enfrentarse por sí mismos a un mundo cruel y peligroso. A falta de una madre o de un protector, el héroe o la heroína debe extraer de sí mismo unos recursos que no se habrían puesto a prueba si la madre hubiera estado todavía cerca. Es la muerte de la madre lo que prepara el escenario para la posterior confrontación con la bruja.

El cambio de la madre biológica por una madrastra, un acontecimiento común en los cuentos de hadas, también se basa en hechos históricos. Las exigencias de la vida agrícola obligaban a los hombres a sustituir rápidamente a sus difuntas esposas por mujeres que pudieran cuidar de los niños y atender su hogar. El amor y las relaciones románticas se abandonaban a favor de consideraciones prácticas. Los cuentos de hadas son, en cierto modo, documentos históricos y proporcionan una imagen aproximada de lo que era la vida en aquellos períodos históricos en los que cada día se libraba una batalla por la supervivencia.

Los críticos modernos se quejan de que la representación negativa de la madrastra forma parte de una veta misógina que subyace en los cuentos de hadas. Hay cierta verdad en la idea de que los cuentos de hadas pintan con frecuencia a algunas mujeres como crueles y malévolas, pero es peligroso atribuir un gran significado a esta idea porque presupone que los cuentos de hadas son una representación fiel de la realidad; pero no lo son. Aunque, desde luego, hay ejemplos históricos en los que las madrastras favorecieron a sus propios hijos y fueron probablemente mezquinas con sus hijastros, no hay evidencia de que las madrastras sean tan crueles como aparecen en los cuentos de hadas.

La introducción de una nueva esposa en la casa marca el comienzo de tiempos muy funestos para la pobre hijastra. Como en la mayoría de las historias de «Cenicienta», la mujer no solamente favorece a sus propias hijas, sino que obliga a su hijastra a trabajar interminablemente en la cocina. Para agravar las cosas, las hermanastras hacen cargar a Cenicienta con tareas sin sentido y trabajos pesados. Mientras que en la versión de los Grimm las hermanas son sádicas, en la versión de Perrault son egocéntricas (Cashdan, 2000).

No bien se celebraron las bodas, cuando la madrastra dio rienda suelta a su mal genio, pues no podía soportar las buenas cualidades de la joven, que hacían más odiosas aún a sus hijas. Le encargó los más penosos trabajos de la casa, de manera que la pobre niña tenía que limpiar la vajilla y fregar las escaleras, arreglar los aposentos de su madrastra y el de sus hijas, y al terminar el día dormía en lo alto de la casa, en la habitación del desván y sobre un duro jergón, mientras sus hermanastras habitaban piezas entarimadas, donde tenían camas elegantes y cómodas, y espejos donde podían mirarse de pies a cabeza. La pobre muchacha lo sufría todo con paciencia, sin atreverse a quejarse de ello con su padre, el cual tampoco la hubiera desagraviado, dominado como estaba por su altanera esposa.

Todos los días, después de terminar sus tareas, la niña iba a sentarse a un rincón de la chimenea sobre las mismas cenizas, por lo cual la llamaban *Cenicienta*. Sin embargo, con sus viejos y encenizados vestidos, no dejaba de ser mil veces más bella que sus hermanastras, aún cuando éstas iban vestidas siempre con la mayor elegancia.

Los innumerables cuentos de hadas en los que el héroe se describe primero como un desvalido requieren una explicación más detallada en cuanto a nuestra tendencia a identificarnos con él mucho antes de que se convierta en un ser superior a aquellos que lo desprecian. Un niño pequeño, por inteligente que sea, se siente tonto e inepto cuando se enfrenta al complejo mundo que lo rodea. Parece que los demás sean más inteligentes y tengan mayores habilidades que él. Por esta razón, al principio de muchos cuentos, los desprecian y consideran estúpidos. Esto es lo que el niño siente en cuanto a sí mismo y que proyecta, no tanto hacia el mundo en general, como hacia los padres y hermanos mayores. Incluso cuando en algunas historias, como «Cenicienta», la protagonista había sido feliz antes de que la desgracia se cerniera sobre ella, nunca se menciona que fuera inteligente. La niña era feliz porque no se esperaba nada de ella y no se le negaba capricho alguno. La inadaptación de un niño le hace sospechar que es tonto aunque no sea culpa suya; por ello, el cuento, que nunca da explicaciones de por qué se considera tonto al niño, es correcto desde el punto de vista psicológico. No pasa nada en la vida del niño hasta que despierta a los conflictos con sus padres y a los que se producen en su interior. A nivel más simple y directo, los cuentos de hadas en que el héroe es el más joven y el más inepto ofrecen al niño lo que más necesita: consuelo y esperanza en el futuro. Aunque el niño se considere insignificante –opinión que proyecta en las que los demás tienen sobre él– y tema nunca hacer nada bueno, la historia nos muestra que ha iniciado ya el proceso de conciencia de sus potenciales. El final de estos relatos trasmite al niño la idea de que, aunque él mismo y los demás lo tengan como inepto, será capaz de superarlo todo.

Cuando el héroe de un cuento de hadas no es un solo niño sino uno entre varios y cuando se trata del más incapaz y del que más se abusa en un principio (aunque al final supere en mucho a los que inicialmente eran superiores), suele ser que hace el número tres. Esto no representa necesariamente la rivalidad fraterna del niño pequeño, puesto que, para ello, cualquier número serviría; los celos que siente un niño mayor son igualmente graves. Sin embargo, ya que todos los niños, en una ocasión u otra, se ven a sí mismos como seres inferiores dentro de su familia, los cuentos de hadas plasman esta idea al presentar al niño como el más pequeño o el más despreciado por todos o ambas cosas a la vez. Pero, ¿por qué se encarna, tan a menudo, en el tercero? Para comprender la causa se debe tomar antes en consideración otro significado del número tres en los cuentos. Son dos las hermanastras que maltratan a Cenicienta, haciéndole adoptar, no sólo la posición más despreciable, sino también la número tres en la jerarquía; esto ocurre igualmente con el héroe de «Las tres plumas» y con cantidad enorme de cuentos en los que el héroe comienza siendo la figura inferior del pilar totémico. Otra característica de estas narraciones es que los otros dos hermanos apenas se diferencian uno de otro, se parecen mucho y actúan de la misma manera hasta el punto de que nos preguntamos por qué se necesita más de uno si ambos actúan de manera tan parecida. Se podría afirmar que el no estar diferenciados

es precisamente algo esencial en el cuento porque simboliza el hecho de que sus personalidades son idénticas. Para que el oyente se dé cuenta de este hecho, se necesita más de un hermano.

Tanto en el inconsciente como en el consciente, los números representan personas, situaciones y relaciones familiares. Somos casi totalmente conscientes de que 'uno' nos representa a nosotros mismos en relación con el mundo. En el inconsciente y en los sueños, 'uno' puede significar, o bien uno mismo, como ocurre en nuestra mente consciente, o bien —especialmente en los niños— el progenitor dominante. Para los adultos, 'uno' significa también la persona que ejerce un poder sobre nosotros, por ejemplo, un jefe. 'Dos' significa un par, una pareja, hablando, por ejemplo, de relaciones amorosas o conyugales. En la mente infantil, 'dos' encarna, normalmente, a los padres y 'tres' al niño en relación con ellos, pero no con sus hermanos. La superación del número 'dos' significa, en el inconsciente, hacer las cosas mejor que los padres. Con respecto a ellos, el niño se siente ultrajado, rechazado e insignificante; así pues, para alcanzar la propia identidad es mucho más necesario superar a los padres que a los hermanos. Sin embargo, puesto que es muy difícil que el niño reconozca los enormes deseos que tiene de vencer a los padres, este anhelo está representado en los cuentos de hadas por la superación de los dos hermanos que tanto lo desprecian. Por esta razón, sea cual sea la posición del niño entre los hermanos, el número 'tres' se refiere, siempre, a sí mismo. Cuando en un cuento de hadas un niño es el tercero, el oyente se identifica fácilmente con él porque, dentro de la constelación familiar básica, el niño es el que hace el número tres, independientemente de si es el mayor, el mediano, o el pequeño de los hermanos. Sólo en comparación con los padres es lógico que el tercero, que representa al niño, sea, al principio, tan torpe y perezoso, un bobo; y sólo en relación con ellos evoluciona después tan favorablemente.

El tres encarna, también, las relaciones dentro de la familia nuclear, y los esfuerzos para confirmar el lugar que uno ocupa en ella. Así pues, el tres simboliza la búsqueda de la propia identidad biológica (sexual) y el papel que uno desempeña en relación a las personas más significativas de su vida. En términos generales, el número tres representa la búsqueda de la propia identidad personal y social. A partir de sus evidentes características sexuales, y a través de las relaciones con sus padres y hermanos, el niño ha de aprender a distinguir con quién ha de identificarse a medida que va creciendo, a elegir al compañero más apropiado y, también, a su pareja sexual. A nivel inconsciente, el número tres representa el sexo, porque cada sexo tiene tres características fundamentales: pene y dos testículos en el hombre, y vagina y dos pechos en la mujer. Sin embargo, también en el inconsciente, este número representa el sexo, pero de un modo completamente distinto, es decir, simboliza la situación edípica y la relación que comporta entre las tres personas implicadas; dicha relación está impregnada de sexualidad. El número tres de los cuentos podría referirse, también, a lo que el psicoanálisis considera como los tres aspectos de la mente: ello, yo y superyo.

El hecho de que Cenicienta tenga que vivir entre las cenizas —de ahí deriva su nombre— es un detalle de enorme complejidad. *Ceniza* es la sustancia gris, en polvo y sin impurezas, resultado de una combustión completa; a nivel superficial, el que Cenicienta tenga que vivir entre cenizas, representa el abuso y la humillación que la hace descender de la afortunada posición de que disfrutó al principio de la historia. Pero no sin razón, Perrault hace que su protagonista elija una existencia sumida en las cenizas. Tenemos la impresión de que la vida de una sirvienta, que está todo el día junto a las cenizas del hogar, denuncia una posición extremadamente degradada, por lo que somos incapaces de reconocer que, desde otro punto de vista, esta misma situación puede ser algo sumamente deseable, e incluso una posición privilegiada. Antiguamente, el estar al cuidado del fuego —el deber que debían cumplir las Vírgenes Vestales— era uno de los rangos más elevados, si no el mejor considerado, a que una mujer podía acceder. El niño es capaz de crear otras asociaciones, igualmente positivas, en cuanto a una existencia dedicada al cuidado de los fogones. A los niños les encanta pasar el rato en la cocina, observando y ayudando a preparar la comida. Antes de que existiera la calefacción central, el lugar más caliente y, a menudo, más codiciado, en todas las casas, estaba situado junto al hogar. Éste origina en muchos niños recuerdos felices del tiempo que solían pasar al lado de su madre. A los niños también les gusta ir sucios de pies a cabeza; para ellos, es un símbolo de libertad instintiva. El ser una persona que va siempre cubierta de cenizas tiene pues implicaciones positivas para el niño. El ir "sucio de pies a cabeza" produce placer y culpabilidad al mismo tiempo, al igual que ocurría antiguamente. Por último, Cenicienta llora la muerte de su madre. "Convertirse en cenizas" no es la única expresión que establece connotaciones íntimas entre la muerte y las cenizas. El cubrirse uno mismo de cenizas es un símbolo de dolor; vivir cubierto de harapos es un síntoma de tristeza. Por lo tanto, una existencia entre cenizas puede representar tanto la época feliz al lado de la madre junto al hogar, como el profundo estado de tristeza ante la pérdida de esta intimidad con la madre, a medida que vamos creciendo, simbolizado por la "muerte" de la madre. Gracias a esta combinación de imágenes, el hogar suscita intensos sentimientos de empatía, que nos recuerdan el paraíso, en el que vivimos durante nuestros primeros años, y el modo en que cambiaron nuestras vidas al vernos obligados

a abandonar la existencia simple y feliz del niño pequeño, para enfrentarnos a todas las ambivalencias que se presentan en la adolescencia y en la edad adulta.

El fogón, la parte central de una casa, simboliza a la madre. El hecho de vivir tan cerca del hogar, hasta que uno llega incluso a cubrirse de cenizas, puede ser un símbolo de los esfuerzos por mantener la relación con la madre o volver hacia ella y hacia lo que ésta representa. Todas las niñas, al experimentar la frustración que les inflinge el padre, intentan volver a la madre. No obstante, esta nueva relación que la niña quiere establecer con la madre ya no es satisfactoria, puesto que ésta ya no es la madre de la infancia que todo lo daba, sino que ahora, se ha vuelto exigente con su hija. Bajo este punto de vista, Cenicienta, al principio de la historia, se lamenta, no sólo por la pérdida de la madre original, sino también porque se han esfumado sus sueños sobre la maravillosa relación que iba a sostener con el padre. La protagonista tiene que superar las profundas frustraciones edípicas para acceder a una vida satisfactoria al final del relato, ya no como una niña; sino como una doncella lista para el matrimonio.

Todo niño, en algún momento de su vida –cosa que ocurre no pocas veces–, cree que, debido a sus secretos y quizá también a sus acciones clandestinas, merece ser degradado, apartado de los otros y relegado a una existencia inferior, rodeado de cenizas y suciedades. Teme que sus angustias se cumplan, olvidando lo satisfactoria que puede ser su situación en la realidad. Odia y teme a todos aquellos que –como sus hermanos– se ven libres de esta maldad; tiene miedo de que ellos o sus padres descubran lo que él es en realidad y le traten como a Cenicienta. El niño espera que los demás –especialmente sus padres– crean en su inocencia, por eso le encanta saber que “todo el mundo” cree en la bondad de Cenicienta. Este es uno de los mayores atractivos de dicho cuento. Puesto que la gente está dispuesta a confiar en la sinceridad de Cenicienta, el niño espera que se acabe, también, por creer en la suya.

Algunos de los influenciados sentimientos de inutilidad que el niño tiene de sí mismo se originan en las experiencias que rodearon a la educación sobre el control de los esfínteres y a todos los otros aspectos de la educación en general: ser limpio, aseado y ordenado. Mucho se ha hablado de cómo las exigencias de los padres, al ver que sus hijos no son lo pulidos que ellos quisieran, hacen que el pequeño se sienta sucio y malo. Pero, aunque el niño logre ser limpio y aseado, sabe que, en realidad, preferiría dar rienda suelta a sus tendencias, que le mueven a ser desaliñado, sucio y desordenado. Al finalizar el período edípico, el sentimiento de culpabilidad por sus deseos de suciedad y desorden se une a la culpabilidad que provoca el conflicto edípico, al querer sustituir al progenitor del mismo sexo en el cariño del otro. El anhelo de ser el amor, si no la pareja sexual, del progenitor del sexo opuesto, que, al principio del desarrollo edípico, parecía natural e “inocente”, al término del mismo, se reprime como algo sumamente negativo. Pero, mientras este deseo como tal puede reprimirse, la culpabilidad que provoca y los sentimientos sexuales en general permanecen conscientes y hacen que el pequeño se sienta sucio e insignificante. Una vez más, la falta de objetividad insta al niño a pensar que sólo él experimenta tales deseos y que únicamente él es malo. Esta convicción hace que todo niño se identifique con Cenicienta, obligada a permanecer siempre junto a las cenizas. Puesto que experimenta estos “sucios” deseos, le corresponde, también, el lugar de Cenicienta, donde sus padres lo relegarían si conocieran sus anhelos. Esta es la razón por la que el niño tiene que creer que, aun siendo degradado hasta este punto, será rescatado de tal humillación y devuelto al rango que le corresponde, al igual que le ocurre a Cenicienta.

Antes de verse complicado en los problemas edípicos, el niño está convencido, si las relaciones en el seno de la familia son satisfactorias, de que puede ser amado, y, de hecho, lo es. El psicoanálisis califica a este estadio de completa satisfacción con uno mismo de *narcisismo primario*. Durante este período el niño cree que él, indiscutiblemente, es el centro del universo, por lo tanto, no hay por que sentir celos de nadie. Los conflictos edípicos, que aparecen al finalizar este estadio de desarrollo, dejan profundas huellas de duda en el sentido que el niño otorga a su propio valor. Tiene la impresión de que si realmente fuera digno del cariño de sus padres, como antes creía serlo, éstos nunca le hubieran criticado ni frustrado. La única explicación que puede encontrar a las críticas de sus padres es que debe haber algún fallo grave en él, que provoca lo que el pequeño experimenta como rechazo. Si sus deseos no se satisfacen y sus padres causan en él constantes frustraciones, no hay otra justificación que, o bien algo está mal en el niño o bien sus deseos son equivocados, o ambas cosas a la vez. El pequeño todavía es incapaz de comprender que puede haber otras razones que influyan en su destino, al margen de las que residen en su interior. Mientras el niño experimentaba los celos edípicos, el anhelo de deshacerse del progenitor del mismo sexo parecía lo más natural del mundo, pero ahora se da cuenta de que no puede seguir por su propio camino, y quizá por eso sus deseos sean erróneos. Ya no está tan seguro de que sus padres le prefieran a él más que a sus hermanos, y empieza a sospechar que la causa de todo ello se deba a que *aquellos* están libres de los malos pensamientos y acciones que él experimenta.

Todas estas incertidumbres van aumentando a medida que el pequeño va adquiriendo un cierto nivel de socialización, en el que se ve sujeto a actitudes cada vez más críticas. Tiene que comportarse de modo contrario a sus deseos naturales, cosa que le afecta enormemente. No obstante, debe limitarse a obedecer sin más, lo cual le hace sentirse furioso; y esta cólera va dirigida contra todos aquellos que le imponen exigencias, especialmente sus padres. Esta es otra razón por la que el niño pretende deshacerse de ellos, y que, a su vez, provoca en él sentimientos de culpabilidad. Teniendo en cuenta estos procesos, parece lógico que el pequeño crea merecer un castigo por sentir esas cosas, castigo del que sólo podría escapar si nadie se enterara de lo que piensa cuando está enojado. El sentimiento de que no es digno del amor de sus padres, cuando más desea que éstos le quieran, origina el temor al rechazo, aunque en realidad no haya motivo para ello. A su vez, este miedo al rechazo acarrea la angustia de que los otros son los preferidos, es decir, los mejores; estas son las raíces profundas de la rivalidad fraterna.

En las versiones recientes de «Cenicienta», la rivalidad fraterna suplanta al complejo edípico que ha sido reprimido y ocupa el punto central del argumento. En la vida real, las relaciones edípicas, positivas y negativas, y la culpabilidad que de ellas se desprende, permanecen a menudo ocultas tras la rivalidad fraterna. Sin embargo, como suele ocurrir con los fenómenos psicológicos, lo único que la persona experimenta a nivel consciente es la ansiedad debida a dichos sentimientos, y no la culpabilidad como tal ni lo que la originó. Por lo tanto, «Cenicienta» trata únicamente de lo que representa el ser degradado. Para poder comprender este significado oculto de la historia, hemos de penetrar más allá de los orígenes evidentes de la rivalidad fraterna, que hasta ahora se han comentado.

En la lengua alemana existen numerosos ejemplos que demuestran que el hecho de verse obligado a vivir entre las cenizas, no sólo era un símbolo de degradación sino también de rivalidad fraterna; sobre todo, del hermano que consigue superar a los otros que lo han relegado a esa posición despreciable. Los cuentos de hadas sustituyen las relaciones fraternas por las relaciones entre hermanastros, mecanismo que permite explicar y aceptar las rencillas que uno desearía que no existieran entre verdaderos hermanos. Aunque la rivalidad fraterna sea universal y “natural”, en el sentido de que es la consecuencia negativa de ser hermano, esta misma relación genera, también, sentimientos igualmente positivos entre los hermanos, como queda perfectamente ilustrado en otros muchos cuentos de hadas.

Ningún otro cuento de hadas expresa tan bien como la historia de «Cenicienta» las experiencias internas del niño pequeño que sufre la angustia de la rivalidad fraterna, cuando se siente desesperadamente excluido por sus hermanos y hermanas. Cenicienta es menospreciada y degradada por sus hermanastras; su madre (madrastra) la obliga a sacrificar sus propios intereses en beneficio de los de aquéllas; tiene que realizar los trabajos más sucios de la casa y, aunque los lleve a cabo con toda minuciosidad, no recibe gratificación alguna; al contrario, se le exige cada vez más y más. Esta es la descripción exacta de cómo se siente el niño cuando le acosan los efectos de la rivalidad fraterna. Por muy exageradas que puedan parecer las tribulaciones y penalidades de Cenicienta a los ojos de un adulto, éstas corresponderán exactamente a los sentimientos del niño que se halle inmerso en este conflicto. Hay momentos —a menudo largos períodos de tiempo— en que el niño, por razones internas, se siente igual que Cenicienta, aún cuando su posición entre los hermanos no parezca dar motivo para ello.

El término rivalidad fraterna hace referencia a una compleja constelación de sentimientos y a sus causas inherentes. Con muy pocas excepciones, las emociones originadas en la persona presa de este conflicto son desproporcionadas si las comparamos a su situación real con sus hermanos y hermanas, considerándola desde un punto de vista objetivo. Mientras que los niños sufren, en ocasiones, los efectos de la rivalidad fraterna, los padres raramente sacrifican a uno de sus hijos en aras de los otros. Al niño le resulta sumamente difícil pensar en términos objetivos —y le es prácticamente imposible cuando sus emociones están en juego—, sin embargo, en sus momentos más racionales el pequeño “sabe” que, en realidad, no le tratan tan despiadadamente como a Cenicienta. Pero, con todo, el niño se siente, a menudo, maltratado, a pesar de que “reconoce” que no es cierto. Por eso cree en la verdad inherente de «Cenicienta» y en su eventual liberación y victoria final. Del triunfo de la heroína el niño extrae sus exageradas esperanzas (fantasías de grandeza) respecto al futuro, que vendrá a contrarrestar las penas que experimenta cuando se ve atacado por la rivalidad fraterna.

A pesar de que se le atribuya el nombre de rivalidad fraterna, este miserable sentimiento hace referencia sólo de modo accidental a los verdaderos hermanos y hermanas de un niño, ya que tiene su origen en los sentimientos del pequeño con respecto a sus padres. El que un hermano o una hermana mayor sea más competente provoca, en el niño, un sentimiento de celos que desaparece después de algún tiempo. Pero, el hecho de que otro niño reciba especial atención por parte de los padres, sólo se convierte en un insulto si el

pequeño teme sentirse despreciado o rechazado por aquéllos. Debido a esta ansiedad, uno o todos los hermanos de un niño pueden llegar a convertirse en el aguijón que roe sus entrañas. Lo que provoca la rivalidad fraterna es el temor de que, al ser comparado con sus hermanos, el niño no logre ganar el amor y la estima de sus padres. «Cenicienta» es un cuento que atrae tanto a los niños como a las niñas, ya que ambos sexos experimentan por igual la rivalidad fraterna y desean, del mismo modo, ser arrancados de su humilde posición para, así, sobrepasar a aquellos que parecen superiores. Evidentemente, «Cenicienta» trata de la rivalidad fraterna en su forma más exagerada: los celos y la hostilidad de las hermanastras y los sufrimientos de la muchacha a causa de ellos. Sean cuales fueren las condiciones externas, durante estos años de rivalidad fraterna, el niño experimenta un período de sufrimientos internos, de privación, incluso de necesidad; y tiene que soportar los malos tratos, e incluso la perversidad de los demás. El tiempo que Cenicienta pasa entre las cenizas muestra al niño que se trata de algo inevitable. Hay momentos en los que no parecen existir más que fuerzas hostiles, ya que nadie puede ayudarnos.

La rivalidad fraterna en «Cenicienta», al igual que otros muchos cuentos de hadas, suele darse entre hermanos del mismo sexo; pero en la vida real, es mucho más frecuente que exista una mayor rivalidad entre hermano y hermana. La discriminación que sufren las mujeres, comparadas con los hombres, es una vieja historia. Sería extraño que esta discriminación no engendrara celos y envidias entre hermanos y hermanas en el seno de la familia. Las publicaciones psicoanalíticas están llenas de ejemplos de niñas que tienen envidia del aparato sexual masculino; la «envidia del pene» por parte de la mujer ha sido un concepto muy extendido durante algún tiempo. Lo que no se ha clarificado suficientemente es que esta envidia sea unidireccional, pues también los niños sienten celos de lo que las niñas poseen; los pechos y la posibilidad de tener hijos. Ambos sexos están celosos de lo que no tienen, por mucho que estén orgullosos de sus atributos, de su estatus, de su rol social y de sus órganos sexuales (Bettelheim, 1976).

Sucedió en esto que el hijo del rey dio un baile y convidó a él a todas las personas de distinción. Las dos señoritas fueron invitadas porque figuraban mucho en el país.

Entonces se las vio muy ajetadas y ocupadas en elegir los vestidos que les sentaran mejor. Nuevo motivo de tarea y sentimiento para Cenicienta, pues ella era quien planchaba la ropa de sus hermanastras y quien almidonaba los puños, arreglaba sus mangas, y todo lo demás. En la casa no se hablaba ya sino del modo como las dos señoritas se vestirían.

-Yo -dijo la mayor- me pondré mi vestido de terciopelo encarnado con bordados de Inglaterra.

-Pues, yo -contestó la menor- llevaré un traje corriente, pero en cambio, me pondré mi manto bordado de oro y mi cinturón de diamantes, que no es de los que más abundan.

Avisaron a la mejor peñadora para componer sus tocados con dos hileras de bucles, e hicieron comprar adornos en casa de la mercera más afamada. Llamaron a Cenicienta para pedirle su parecer, pues a pesar de todo reconocían en ella muy buen gusto. Cenicienta las aconsejó lo mejor que supo y hasta se ofreció para peinarlas, lo que aceptaron ellas de muy buena gana.

Cuando las estaba peinando, le decían:

-Cenicienta, ¿te gustaría ir al baile?

-Se burlan de mí. ¡Ah!, no es eso lo que a mí me conviene.

-Tienes razón. ¡Se reían mucho, se burlarían de ti si fueras allá tan cenizosa!

Otra que no hubiese sido Cenicienta las habría peinado regular no más; pero ella era buena y las peinó perfectamente. Preocupadas con sus composturas y adornos, cerca de dos días estuvieron ambas hermanas sin comer; para ajustarles el talle y adelgazarles la cintura. Rompieron más de una docena de cordones a fuerza de apretarse el corsé para ceñir bien el talle; y se pasaban el día entero delante del espejo.

Por fin llegó el dichoso día y salieron para el baile con todas sus alhajas. Cenicienta las siguió con la mirada, y cuando las perdió de vista, se echó a llorar.

Otro elemento que posee gran atractivo para el niño es la perversidad de la madrastra y de las hermanastras. Sean cuales fueren los defectos de un niño ante sus propios ojos palidecen y se tornan insignificantes comparados con la falsedad y bajeza de aquéllas. Por otra parte, el comportamiento de las hermanastras para con Cenicienta justifica los sentimientos, por muy bajos que sean, que el niño experimenta hacia sus hermanos: éstos son tan ruines que cualquier cosa que deseemos que les ocurra estará más que justificada. Teniendo en cuenta esa circunstancia, Cenicienta es totalmente inocente. De ese modo, el niño, al oír la historia, comprende que no tiene por qué sentirse culpable a causa de sus malos pensamientos.

Mientras el niño es pequeño, sus padres lo protegen contra los sentimientos ambivalentes de sus hermanos y las exigencias del mundo externo. Al observar esta época retrospectivamente, nos parece paradisiaca. Pero, de pronto, los hermanos mayores se aprovechan del niño ahora indefenso, le imponen exigencias; y tanto éstos como la madre adoptan una postura crítica ante lo que el niño hace; por lo menos, esto es lo que el pequeño se

imagina. Los reproches que se le hacen por ser desordenado, o por ir sucio, le hacen sentirse rechazado y realmente sucio, mientras que los hermanos parecen gozar de todas las cualidades. No obstante, el niño cree que su buena conducta no es más que una farsa, un engaño, una falsedad. Esta es la imagen que corresponde a las hermanastras de «Cenicienta». El niño pequeño oscila entre sentimientos extremos; en un momento dado se siente sucio y cruel, lleno de odio; y, al instante, es él quien encarna la inocencia, siendo los demás las criaturas malvadas.

Hay que subrayar que, al oír las versiones modernas más populares de «Cenicienta», sería imposible reconocer, a nivel consciente, que su humillante situación se debe a implicaciones edípicas por su parte y que, al insistir en su incomparable inocencia, la historia oculta su culpabilidad edípica. A nivel consciente, la maldad de la madrastra y de las hermanastras resulta ya suficiente para explicar la situación de Cenicienta. El argumento de los relatos modernos, se basa en la rivalidad fraterna; el hecho de que la madrastra degrade a Cenicienta no tiene otra causa que el deseo de favorecer a sus propias hijas, mientras que la hostilidad de las hermanastras se debe a los celos que sienten por Cenicienta. Sin embargo, «Cenicienta» no deja de despertar en nosotros aquellas emociones e ideas inconscientes que, en nuestra experiencia interna, están relacionadas con nuestros sentimientos de rivalidad fraterna. Debido a lo que el niño experimenta, puede comprender perfectamente –aunque no “sepa” nada sobre ello- el cúmulo de experiencias internas relacionadas con «Cenicienta». En el caso de la niña, al recordar sus deseos reprimidos de desembarazarse de la madre para poseer al padre de modo exclusivo, y al sentirse ahora culpable por estos “sucios” deseos, la pequeña “comprende” perfectamente por qué una madre es capaz de querer perder de vista a su hija y de obligarla a vivir entre cenizas, prefiriendo a los otros hermanos (Bettelheim, 1976).

En «Blancanieves», «Hansel y Gretel», y ahora en «Cenicienta», y en general en todos los cuentos de hadas, las figuras masculinas son débiles o inaccesibles. Esto no quiere decir que los padres sean insensibles, sino únicamente que los cuentos de hadas son documentos maternos y que, por tanto, enfatizan más las relaciones entre madre e hijo, especialmente en lo relativo al desarrollo del yo. El resultado es que se tiende a devaluar o a despachar sin contemplaciones el papel de los padres. El padre de Cenicienta no está cuando la joven es atormentada por su madrastra. Por alguna razón, ignora el hecho de que su única hija es obligada a vestir ropas asquerosas y a dormir en el suelo de la cocina (Cashdan, 2000).

Su madrina, que la vio tan afligida y bañada en llanto, le preguntó qué sucedía.

-Yo también..., yo también... quisiera...

Pero los sollozos le impedían acabar de decir lo que quería. Por fortuna, su madrina, que era Hada, la entendió y dijo:

-Tú también quisieras ir al baile, ¿no es verdad?

-¡Ah! Sí -contestó Cenicienta entre sollozos.

-Vamos, pues: si te portas bien -dijo su madrina- haré que vayas al baile.

La llevó a su habitación y le dijo:

-Ve al jardín y tráeme una calabaza.

Cenicienta fue corriendo al jardín a buscar la mejor que pudo encontrar y se la llevó a su madrina, sin poder adivinar cómo aquella calabaza podría hacerla ir al baile. Su madrina vació la calabaza dejando sólo la corteza, le dio un golpecito con su varita mágica y la calabaza se transformó inmediatamente en una dorada y mágica carroza.

Después de esto se dirigió a la ratonera, donde encontró seis ratones vivos. Ordenó a Cenicienta que levantara un poco la tapa de la ratonera y, levantada, a cada ratón que salía lo tocaba con su varita, y el ratón quedaba convertido en un hermoso caballo, con lo que se formó en el acto un magnífico tiro de seis caballos de color ratonado.

Estaba la madrina preocupada pensando de dónde sacaría el cochero. Cenicienta, dijo:

-Voy a ver si ha caído alguna rata, y con ella le haremos.

-Tienes razón; ve a verlo -contestó la madrina.

Cenicienta le trajo la ratonera, en la cual había tres grandes ratas. El Hada escogió una que ostentaba unos magníficos bigotes, y, habiéndola tocado con su varita, la convirtió en un cochero que llevaba el más hermoso par de bigotes que se vio jamás. Acto seguido le dijo a Cenicienta:

-Ve al huerto; encontrarás allí seis lagartos detrás de la regadera. Tráemelos.

No bien los hubo llevado, cuando la madrina los transformó en seis apuestos lacayos, que subieron en la parte de atrás de la carroza, y, con sus lujosos uniformes, se estaban allí quietos, como si no hubieran hecho otra cosa en su vida.

El Hada dijo entonces a Cenicienta:

-Ya tienes en qué ir al baile. ¿No estás contenta?

-Sí, pero... ¿He de ir así con este feo vestido?

Su madrina no hizo más que tocarla con su varita, y al instante transformó su feo vestido en un traje de tisú de oro, plata y pedrería, y en seguida le dio un par de zapatos de cristal que eran los más bonitos del mundo. Cuando estuvo así,

engalanada, Cenicienta subió a la carroza; pero su madrina le recomendó no demorar allí sino hasta medianoche, pues si permanecía un momento más, su carroza volvería a ser una calabaza, los caballos ratones, los lacayos lagartos y sus galas encenizados vestidos.

Cenicienta prometió a su madrina que no olvidaría salir del baile antes de las doce de la noche. Y se marchó con la mayor alegría.

En la fantasía edípica de una chica, la madre se disocia en dos figuras: la madre pre-edípica, buena y maravillosa, y la madrastra edípica, cruel y malvada. (En los cuentos de hadas, a veces, los chicos tienen, también, madrastras crueles, como en Hansel y Gretel, pero estas historias tratan de problemas distintos a los edípicos.) La madre buena, tal como nos la presenta la fantasía, es incapaz de sentir celos de su hija y de impedir que el príncipe (el padre) y la chica vivan felices. De este modo, la confianza de la muchacha en la bondad de la madre pre-edípica, y la fidelidad que celosamente le guarda, disminuyen los sentimientos de culpabilidad que experimenta frente a lo que desea que le ocurra a la madre (madrastra) que se interpone en su camino. Así pues, gracias a los cuentos de hadas, tanto los niños como las niñas, que se encuentran en el período edípico, pueden conseguir lo mejor de dos mundos distintos: por una parte, disfrutan plenamente de las satisfacciones edípicas en sus fantasías y, por otra, mantienen buenas relaciones con ambos progenitores en la realidad. Los personajes buenos y malos representan los dos impulsos discrepantes que hay dentro del niño mismo. El cuento le infunde la confianza de que también en él triunfará el bien. La malvada madrastra y el hada buena en «Cenicienta» representan los dos papeles que una madre asume con respecto a su hijo: la madre que exige y castiga al niño y no le quiere, y la madre cariñosa, considerada, que le quiere mucho (Bettelheim, 1976; Kohnstamm, 1991).

Muchos niños necesitan, alguna vez, disociar la imagen de sus padres en el doble aspecto, benévolo y amenazador, para sentirse más protegidos con el primero de ellos. Los cuentos que contienen hadas buenas que se aparecen y ayudan al niño a encontrar la felicidad a pesar de la "madrastra", evitan que el niño sea destruido por ella. Los cuentos de hadas indican que, escondida en algún lugar, el hada madrina vigila el destino del niño, lista para usar sus poderes cuando se la necesite. El carácter universal de estas fantasías nos viene sugerido por lo que en psicoanálisis se conoce como "la ficción familiar" de un chico en la pubertad. Son fantasías o ensoñaciones que los jóvenes normales reconocen, en parte como tales, pero en las que, sin embargo, también pueden llegar a creer. Se centran en la idea de que sus padres no son sus padres reales, sino que ellos son hijos de algún personaje importante y que, por alguna circunstancia desafortunada, se vieron obligados a vivir con estas personas que "dicen" son sus padres: a menudo es algún progenitor el que no es auténtico, lo cual va paralelo a una situación que se da frecuentemente en los cuentos, donde uno de los padres es el verdadero y el otro no. Estas fantasías son muy útiles porque permiten al niño sentirse realmente molesto ante el impostor o ante el "falso progenitor", sin albergar sentimiento alguno de culpabilidad. Tales fantasías suelen aparecer cuando los sentimientos de culpabilidad forman ya parte del conjunto de la personalidad del niño, y cuando el estar molesto con alguno de los padres o, aún peor, el despreciarlo, le provocaría unos remordimientos insoportables. Así pues, la típica disociación que los cuentos hacen de la madre en una madre buena (que normalmente ha muerto) y una madrastra perversa, es muy útil para el niño. No sólo constituye un medio para preservar una madre interna totalmente buena, cuando la madre real no lo es, sino que también permite la cólera ante la "madrastra perversa", sin poner en peligro la bondad de la madre verdadera, a la que el niño ve como una persona diferente. En el personaje bienhechor de los cuentos, las buenas cualidades de la madre están tan exageradas como las malas acciones de la bruja. Pero así es como el niño experimenta el mundo: como enteramente feliz o como un infierno absoluto.

Al final del período edípico y en el post-edípico, esta disociación se extiende al niño mismo. Él, como todos nosotros, puede hallarse, en cualquier momento, con una confusión de sentimientos contradictorios. Pero, mientras los adultos han aprendido a integrarlos, el niño se siente abrumado por las ambivalencias que se producen en su interior. Experimenta la doble sensación de amor y odio, y de deseos y temores, como un caos incomprensible. No consigue sentirse, en el mismo momento, bueno y obediente y, también, malo y rebelde, aunque sea así en realidad. Puesto que no puede comprender los estadios intermedios de grado e intensidad, las cosas son todo o nada. Se es valiente o cobarde, feliz o desgraciado, guapo o feo, habilidoso o torpe, se ama o se odia, pero sin medias tintas. Un niño da los primeros pasos hacia la consecución de esta personalidad integrada cuando comienza a luchar con los vínculos profundos y ambivalentes que lo unen a sus padres, es decir, con sus conflictos edípicos.

Los problemas edípicos de una chica son diferentes de los de un chico y, por ello, los cuentos de hadas que la ayudan a enfrentarse a su situación edípica deben, también, ser de distinta naturaleza. Lo que bloquea su

existencia edípica feliz con el padre es una mujer vieja y malintencionada (es decir, la madre). Sin embargo, desde el momento en que la niña desea seguir disfrutando de los cuidados amorosos de la madre, encontramos asimismo un personaje femenino bondadoso en el pasado o en el contexto del cuento, cuya memoria se mantiene intacta aunque haya dejado de ser operativa. Una niña desea verse como una muchacha joven y hermosa –una especie de princesa- que está cautiva por la acción de un personaje femenino egoísta y malvado y que, por ello, no es accesible al amante masculino. El padre real de la princesa cautiva se describe como una persona bondadosa pero incapaz de rescatar a su hija. Mientras que el chico del período edípico no quiere que ningún niño interfiera en su relación con la madre, la chica desea darle a su padre el regalo amoroso de ser la madre de sus hijos. Es muy difícil determinar si esta afirmación se trata de la necesidad de competir con la madre en este aspecto o bien de la anticipación de la futura maternidad. Este deseo de dar un hijo al padre no significa tener relaciones sexuales con él, puesto que la niña, al igual que el niño, no piensa en términos tan concretos. La chica sabe que los niños son los que unen, más estrechamente, la figura masculina a la femenina y, por ello, al tratarse en los cuentos, de manera simbólica, de los deseos, problemas y dificultades de tipo edípico que se le presentan a una chica, es posible que los niños se mencionen ocasionalmente como parte del final feliz.

En la versión de Perrault aparece un hada madrina. Cenicienta se ve obligada a realizar una tarea antes de poder ir al baile. Aunque encantadora, la descripción de Perrault pone más énfasis en el vestuario de Cenicienta y en los medios que utiliza para llegar al baile que en los sentimientos que se agitan en su interior (Bettelheim, 1976; Cashdan, 2000).

Un rasgo que se debe a la imaginación de Perrault es que la zapatilla estuviera hecha de cristal. Este detalle ha levantado grandes polémicas. Puesto que en francés la palabra *vair* (que significa piel jaspeada) y *verre* (cristal) se pronuncian de manera similar, se puede suponer que Perrault, al oír dicho relato, sustituyó la palabra *vair* por *verre* equivocadamente, convirtiendo, así, una zapatilla de piel en una de cristal. Aunque esta explicación esté ampliamente divulgada, parece ser que Perrault inventó deliberadamente la zapatilla de cristal. Las chinelas de cristal y la calabaza convertida en carroza son puras invenciones de Perrault: son elementos que tan solo se mencionan en su versión y en las que derivan de ella. La ironía de estos elementos es, en parte, el resultado de pensamientos inconscientes, por lo que la amplia aceptación de los aspectos inventados por Perrault puede explicarse porque tocan la fibra más sensible del oyente. El aferrarse a las cosas que en el pasado nos han producido satisfacción, como último recurso; el cultivar el propio sentido de la moral; el permanecer fieles a las propias cualidades, a pesar de los problemas planteados; el no permitir que la maldad o la hostilidad de los otros nos venza, son cosas tan evidentes en «Cenicienta», que Perrault no puede haber permanecido insensible a ellas. Por lo tanto, la conclusión sería que Perrault se defendió deliberadamente contra los sentimientos que despiertan estos aspectos en la historia.

Contrariamente a los que postulan el resto de los cuentos de «Cenicienta», el relato de Perrault nos dice que la muchacha fue quien “eligió” el llevar una existencia entre cenizas. Esto la convierte en la niña de la etapa anterior a la pubertad, quien todavía no ha conseguido reprimir el deseo de ensuciarse de pies a cabeza; que no experimenta ninguna repugnancia ante animalillos escurridizos como los ratones, las ratas y las lagartijas; y que vacía una calabaza, imaginándose que se trata de una hermosa carroza. Las ratas y ratones viven en rincones sucios y oscuros, robando comida y haciendo todo aquello que el niño desearía hacer también. A nivel inconsciente, despiertan asociaciones fálicas que indican la aparición del interés y de la madurez sexual. Por lo tanto, representa una sublimación el hecho de transformar estos animales insignificantes y repulsivos en caballos, cocheros y lacayos, dejando al margen sus connotaciones fálicas. A pesar de ellos, este detalle parece correcto, como mínimo a dos niveles: estos animales encarnan la compañía de Cenicienta cuando vivía entre cenizas, y quizá también sus intereses fálicos; por otra parte, parece lógico que estos intereses tuvieran que sublimarse a medida que iba madurando, es decir, se prepara para unirse con el príncipe.

A nivel inconsciente, los detalles que Perrault añade parecen convincentes en base a nuestras experiencias infantiles sepultadas en los recuerdos, ya que parecen indicar que para convertirnos en personas maduras debemos transformar y sublimar nuestra temprana fascinación en cuanto a la conducta instintiva, tanto si se trata de la atracción que sentimos hacia la suciedad, como hacia los objetos fálicos. Es necesario familiarizarse con el inconsciente, con los poderes tenebrosos que habitan bajo la superficie, pero, como ya hemos dicho, no basta con eso. Además, se tiene que actuar sobre estas percepciones; tenemos que refinar y sublimar el contenido del inconsciente. En otros muchos cuentos, cuando se besa –es decir, ama- al sapo, éste se transforma en una muchacha bellísima. Haciendo un último análisis, podríamos decir que es el amor lo que convierte lo feo en bello. Nosotros solos podemos convertir el contenido primario, tosco y ordinario de nuestro inconsciente –nabos, ratones, sapos- en los productos más refinados de nuestra mente. Si sólo desarrollamos

nuestra personalidad con todas sus posibilidades o sólo conseguimos que el yo disponga de los recursos vitales del inconsciente, no llegaremos a lo que nos proponemos; también hemos de ser capaces de usar nuestras habilidades con destreza, con gracia y con fines determinados. La inteligencia puede ser un don de la naturaleza; es el intelecto independientemente del carácter. En cambio, la sabiduría es la consecuencia de la profundidad interna, de las experiencias significativas que han enriquecido la propia vida: es un reflejo de una personalidad rica y bien integrada (Bettelheim, 1976).

El hijo del Rey, a quien dieron aviso de que había llegado una gran princesa que no era conocida, salió presuroso a recibirla; le dio la mano para que bajara de la carroza y la condujo al salón donde estaban todos los invitados. Se hizo entonces un gran silencio; se dejó de bailar, y los violines enmudecieron, tan atentos estaban todos contemplando la gran belleza y esplendor de la desconocida. Por todas partes se oía sólo un confuso murmullo:

-¡Qué hermosa es!

El mismo Rey, viejo como era, no se cansaba de mirarla, y decía en voz baja a la Reina que hacía mucho tiempo que no había visto una criatura tan hermosa y amable. En cuanto a las damas, todas estaban absortas mirando el tocado y el vestido de la princesa con la idea de hacérselos iguales, si encontraban telas tan preciosas y costureras tan hábiles.

El hijo del Rey la colocó en el sitio más eminente, y luego la sacó a bailar. Bailó ella con tanta gracia que todavía la admiraron más. Trajeron un excelente refresco, que el joven Príncipe no probó, ¡Tan ocupado estaba en mirar a Cenicienta! Ésta fue a sentarse al lado de sus hermanastras, y les hizo mil atenciones, dándoles a probar las naranjas y limones que el Príncipe le había ofrecido, lo cual las sorprendió en gran manera, porque no la habían conocido antes.

La utilización de un banquete o de algún otro gran evento para presentar un concurso excita la imaginación, porque evoca alguno de los más primitivos sentimientos sobre la selección. Sólo una doncella conseguirá el premio, sólo una persona afortunada recogerá los beneficios que acompañan a la número uno. Aunque el concurso es básicamente de belleza con pretensiones, conecta con los complejos sentimientos que los niños albergan sobre las preferencias paternas, sobre lo que significa ser el niño de oro, el hijo o la hija a quien se valora por encima de todos los demás niños de la familia. Desde luego, la competición agita los sentimientos de envidia. Pero si Cenicienta gana, gana el lector, porque se identifica con ella. Al contrario que las hermanastras, que maltratan a la heroína y, por tanto, representan las partes censurables del yo, Cenicienta es bien intencionada y virtuosa. El resultado de la competición resolverá si las partes buenas del yo prevalecen (Cashdan, 2000).

Bajo la aparente humildad de Cenicienta, yace la convicción de su superioridad frente a su madrastra y hermanastras, como si pensara: «Podéis mandarme hacer todos los trabajos más sucios, que yo fingiré ser sucia, pero, en el fondo, sé que me tratáis así porque estáis celosas de que yo sea mucho mejor que vosotras». Esta convicción está alentada por el desenlace feliz de la historia, que asegura a toda *Cenicienta* que, en el último momento, llegará un príncipe y se fijará en ella.

Por lo que dice la historia, podemos suponer que Cenicienta ha de haber sufrido una grave decepción respecto a su padre, por haberse casado con semejante harpía. Pero los padres son todopoderosos a los ojos del niño, por lo tanto, si Cenicienta quiere ser dueña de sus actos y de su propio destino, debe esperar a que se debilite la autoridad que aquéllos ejercen sobre ella. Esta disminución de la importancia emocional del padre en la vida de Cenicienta prepara el camino para la transferencia de su amor infantil por el progenitor a un amor maduro por el príncipe (Bettelheim, 1976).

Cuando estaban conversando, Cenicienta oyó dar un cuarto para las doce, y recordando la recomendación de su madrina, hizo una profunda reverencia a los concurrentes, y abandonó el Palacio tan aprisa como pudo.

Luego que llegó a su casa, fue a ver a su madrina, y después de darle las gracias, le dijo que deseaba ir también el día siguiente al baile porque el hijo del Rey la había invitado. Cuando se ocupaba de contar a su madrina todo lo que había pasado en el baile, llamaron a la puerta las dos hermanastras. Cenicienta fue a abrir.

-¡Cuánto han tardado en volver! -les dijo, bostezando y frotándose los ojos como si acabara de despertarse.

-Si hubieras venido al baile -le dijo una de las hermanastras-, no hubieras tenido ganas de dormir. Ha asistido la más bella Princesa que se vio jamás, y tan amable que nos ha hecho mil atenciones y obsequios.

Cenicienta no cabía en sí de gozo. Les preguntó el nombre de la Princesa; pero ellas contestaron que no la conocía nadie, y que el mismo hijo del Rey daría cualquier cosa por saber quién era. Cenicienta se sonrió y dijo:

-¡Conque tan hermosa era! ¡Dios mío! ¿No podría yo verla? ¡Oh, señorita, prestadme el vestido amarillo que os ponéis a diario! -dijo Cenicienta a una de las hermanastras.

-Si, en verdad -dijo la hermanastra- ¡En eso estaba pensando! ¡Prestar mi vestido a una tiznada como tú! ¡Ni que estuviera loca de remate!

Cenicienta contaba ya con la negativa, y se alegró de ella, pues se habría visto muy apurada si su hermanastra hubiese accedido a prestarle su traje.

Al día siguiente las dos hermanas fueron al baile, y también fue Cenicienta, pero todavía más lujosamente engalanada que la primera vez. El hijo del Rey estuvo siempre a su lado y no cesó de decirle hermosas palabras. Era tan feliz Cenicienta, que olvidó lo que su madrina le había recomendado; de manera que oyó dar la primera campanada de la medianoche cuando creía que apenas eran las once; entonces se levantó y partió tan ligeramente como lo hubiera hecho una corza. El Príncipe la siguió, pero no pudo alcanzarla. Pero a lo menos recogió, como un tesoro, uno de los zapatos de cristal que la joven perdió en su precipitación.

Cenicienta llegó a su casa muy fatigada esta vez, sin carroza, sin lacayos y con su encenizada ropa. De toda su elegancia no le quedaba más que el zapatito, compañero del que había perdido.

Se preguntó a los guardias de la puerta del Palacio si habían visto salir a una Princesa, y contestaron que no habían visto salir a nadie más que a una joven vestida de harapos, y que parecía más bien una pobretona campesina que una dama de la nobleza.

En el cuento de Perrault, la orden del hada madrina de que Cenicienta regrese a casa a una hora determinada, de lo contrario todo podría desbaratarse, es semejante a la exigencia de un padre que prohíbe a su hija permanecer demasiado tiempo fuera de casa por la noche, por temor a lo que pueda pasar. Muchas de las historias de «Cenicienta» en que la muchacha escapa para evitar ser violada por un padre “desnaturalizado” exaltan la idea de que su huida del baile está motivada por el deseo de protegerse contra una posible violación o contra sus propios impulsos. Este hecho obliga al príncipe a buscar a la muchacha en casa del padre de ésta, acción paralela a la del novio que va a pedir la mano de su prometida. En la «Cenicienta» de Perrault, es un caballero el que prueba la zapatilla a las mujeres del reino, y en la de los Hermanos Grimm, es el propio príncipe quien se la entrega a Cenicienta para que se la calce con sus propias manos, mientras que, en muchas otras historias, es el príncipe mismo quien introduce el zapato en el diminuto pie de la muchacha. Esta acción podría compararse al momento en que el novio pone el anillo en el dedo de la esposa, como parte más importante de la ceremonia nupcial, lo cual es símbolo del vínculo que les unirá de ahora en adelante. Todo esto se puede adivinar fácilmente. Al escuchar la historia se tiene la impresión de que el ajustar la chinela significa contraer un compromiso, y queda bien claro que Cenicienta es una novia virgen. Todos los niños saben que el matrimonio está relacionado con el sexo. En otros tiempos, cuando los niños crecían en contacto con la naturaleza y los animales, sabían que el sexo consistía en que el macho introdujera su órgano en la hembra, pero los niños de hoy en día tienen que aprenderlo de las palabras de sus padres. Sin embargo, teniendo en cuenta el tema central de la historia, la rivalidad fraterna, hay, al margen de éste, otros significados simbólicos relacionados con el hecho de que una hermosa zapatilla se ajuste al pie apropiado (Bettelheim, 1976).

Cuando sus dos hermanastras volvieron del baile, les preguntó Cenicienta si se habían divertido mucho y si la Princesa hermosa había concurrido esta noche también. Le dijeron que sí, pero que había huido al dar las doce, y tan rápidamente que se le había caído un primoroso zapato de cristal, que había recogido el hijo del Rey; que durante el resto del baile no había hecho más que contemplarlo, y que, sin duda, debía estar locamente enamorado de la hermosa persona a quien el zapatito pertenecía.

Y dijeron la verdad, porque pocos días después el hijo del Rey mandó pregonar a son de trompeta que tomaría por esposa a aquella doncella cuyo pie entrara exactamente en el zapatito que él guardaba.

Se empezó por probárselo a las Princesas, luego a las Duquesas y a todas las doncellas de la Corte, pero inútilmente. El zapatito fue llevado a casa de las dos hermanastras, las cuales hicieron lo imposible para calzárselo, pero no pudieron conseguirlo. Cenicienta, que estaba mirando, y que reconoció la prenda, dijo riendo:

-¡Dejad que pruebe, a ver si yo puedo calzarlo!

Las hermanastras se echaron a reír burlándose de ella. El caballero que hacía la prueba del zapato, mirando atentamente a Cenicienta y encontrándola muy hermosa, contestó que era muy justo y que tenía orden de probárselo a todas las jóvenes. Hizo, pues, que se sentara Cenicienta, y, acercándole el zapatito a su diminuto pie, vio que le calzaba sin dificultad y que se ajustaba a su pie exactamente. El asombro de las dos hermanastras fue grande; pero mayor fue todavía cuando Cenicienta sacó de su bolsillo el otro zapato y se lo calzó en el otro pie. En esto, llegó su Hada madrina, la cual, tocando con su varita la vieja ropa de Cenicienta, la transformó en un riquísimo traje, mejor aún que los otros.

Entonces sus hermanastras reconocieron en ella a la bellísima doncella que habían visto en el baile. Se postraron a sus pies para pedirle perdón por los malos tratos que le habían hecho sufrir. Cenicienta las levantó y les dijo, entre cariñosos besos y abrazos, que las perdonaba de todo corazón y les suplicaba que la amasen siempre como ella las amaba.

Engalanada como estaba, la condujeron al Palacio del joven Príncipe, quién la encontró más bella que nunca, y algunos días después la hizo su esposa.

Cenicienta, que era tan buena como hermosa, se llevó consigo a sus dos hermanastras a Palacio y las casó con dos grandes señores de la Corte.

En casi todas las historias, la heroína goza, al principio, de cariño y respeto para descender de esta posición favorable hasta la máxima degradación, tan repentinamente como vuelve a recuperarla al final de la historia. El desenlace se produce en el momento en que Cenicienta es reconocida gracias a que la zapatilla se ajusta a su pie (Bettelheim, 1976).

Los cuentos, con su final feliz, deben irradiar optimismo, y forma parte de ello –según Bettelheim- el castigo del malvado. La versión que hace Perrault del cuento de «Cenicienta» termina con alegre trajín. Cenicienta se casa, las hermanas hacen de damas de honor, y viven juntamente en el Palacio. En la versión original de los Grimm, la madre y las hermanas se quedan atrás, llenas de tristeza. Una de las hermanas, con un talón del pie arrancado de un tajo; y la otra hermana, con los dedos de un pie cortados a cuchillo. Como es tradicional en los cuentos de hadas, la ansiedad que despierta la penosa existencia de Cenicienta en el que escucha el relato se ve pronto aliviada por el final feliz. La esperanza que tiene la niña de poder superar y liberarse de los conflictos edípicos, al encontrar un objeto amoroso al que puede entregarse sin sentir ansiedad ni culpabilidad, se convierte en realidad, puesto que la historia le asegura que el penetrar en las mayores profundidades de su existencia no es más que un paso necesario hacia el reconocimiento de las propias y grandes potencialidades (Bettelheim, 1976; Kohnstamm, 1991).

Uno de los aspectos más valiosos de «Cenicienta» es que, dejando aparte la ayuda mágica que recibe, el niño comprende que Cenicienta se libera de su situación humillante para pasar a otra muy superior, gracias a su personalidad y a sus propios esfuerzos, y a pesar de que los obstáculos que la rodean parecen insuperables. El niño confía en que lo mismo le sucederá a él, pues la historia se adapta muy bien a la causa de su culpabilidad consciente e inconsciente.

Todos los esfuerzos de las hermanastras por conseguir sus objetivos mediante cosas puramente materiales resultan inútiles; de nada les sirve elegir cuidadosamente los mejores vestidos; sólo aquel que es sincero consigo mismo, como lo es Cenicienta, alcanza la victoria final. Aquellas personas desafortunadas que han perdido la confianza básica al comienzo de su vida, sólo podrán alcanzarla, si es que lo logran, mediante cambios producidos en la estructura interna de su mente y personalidad, pero nunca aferrándose a cosas de aspecto atractivo.

Cenicienta debe abandonar la creencia y la confianza de que los objetos mágicos van a ayudarla siempre, si quiere vivir de modo satisfactorio en el mundo real; ya no puede seguir ocultándose entre las cenizas. Desde ahora, Cenicienta no podrá existir ni por debajo de su estatus real ni por encima de él. Para que la prueba tenga sentido, es necesario que el zapato sea una chinela, que no tenga elasticidad alguna o, de lo contrario, se adaptaría a cualquier pie, por ejemplo, al de las hermanastras. La sutilidad de Perrault queda patente en el detalle de que la zapatilla sea precisamente de cristal, material que no cede, extraordinariamente frágil y que se rompe con gran facilidad. Un diminuto receptáculo en el que un miembro del cuerpo debe deslizarse e introducirse hasta quedar bien ajustado puede considerarse como un símbolo de la vagina. Algo frágil y que no debe maltratarse, porque podría rasgarse, nos recuerda al himen; por otra parte, algo que se puede perder fácilmente después de una gran fiesta, cuando el amante intenta retener a la pareja, parece una imagen sumamente apropiada para definir la virginidad. La huida de Cenicienta para escapar de su situación podría representar sus esfuerzos por proteger su virginidad.

Para comprender los pensamientos y sentimientos inconscientes que han dado origen a la invención de una diminuta y hermosa zapatilla como rasgo principal de «Cenicienta», y para comprender las respuestas inconscientes a este símbolo, que hace de este cuento uno de los más convincentes y preferidos, hemos de aceptar que pueden asociarse actitudes psicológicas muy diversas e incluso contradictorias con el símbolo del zapato. La zapatilla, rasgo central de la historia de «Cenicienta» y que decide su destino, es un símbolo muy complejo. Probablemente, fue inventado a partir de pensamientos contradictorios inconscientes y, por eso mismo, evoca una gran diversidad de respuestas inconscientes en el oyente. A nivel consciente, un objeto como la zapatilla no es más que un zapato; sin embargo, inconscientemente, en esta historia, puede ser un símbolo de la vagina o de las ideas relacionadas con ella. Los cuentos actúan tanto a nivel consciente como a nivel inconsciente, rasgo que les hace más atractivos, convincentes y parecidos a una obra de arte. Por lo tanto, los objetos que en ellos aparecen deben ser adecuados a nivel consciente, aunque provoquen también asociaciones totalmente diferentes a su significado evidente. Cuando se inventó la historia de «Cenicienta», se solía oponer el vigor y la talla del hombre a la pequeñez e insignificancia de la mujer, por lo que los pies pequeños de Cenicienta la hacían especialmente femenina. En cambio, el mayor tamaño de los pies de las hermanastras, que no podían calzarse la zapatilla, es un rasgo de masculinidad, que las hacía menos atractivas

que Cenicienta. En «Cenicienta», la imagen del diminuto pie ejerce un atractivo sexual inconsciente, sobre todo si va unida a una hermosa y espléndida zapatilla en la que el pie se ajusta perfectamente. La dificultad al analizar el significado inconsciente de la zapatilla, como símbolo de la vagina, radica en que tanto el hombre como la mujer, al reaccionar al significado simbólico, no lo hacen del mismo modo. En eso consiste, pues, la ambigüedad y complejidad de dicho símbolo, despertando así un gran atractivo emocional en ambos sexos, aunque por distintas razones. De todos modos, no es de extrañar, pues la vagina y lo que ésta representa a nivel inconsciente son cosas totalmente distintas para uno y otro sexo; esta diferencia continúa existiendo hasta que se alcanza la plena madurez sexual y personal, que suele presentarse en una época bastante tardía en nuestra vida.

El hecho de que el príncipe aprecie el extraordinario valor de la zapatilla demuestra a la muchacha, en forma simbólica, que al hijo del rey le gusta su feminidad, representada por el símbolo de la vagina. No obstante, Cenicienta puede haber aprendido, de su existencia entre cenizas, que, ante los demás, puede parecer tosca y sucia. Hay mujeres que experimentan esta sensación respecto a su propia sexualidad, y otras que temen que los hombres sientan lo mismo en cuanto a ellas. Por esta razón, Cenicienta quiso asegurarse de que el príncipe la viera en ese estado antes de elegirla, que la acepta tal como es, sucia y degradada.

En la ceremonia de la zapatilla, que representa el compromiso de Cenicienta y el príncipe, Cenicienta le corresponde porque el príncipe ha sabido apreciarla en su aspecto sexual "sucio"; ha aceptado cariñosamente su vagina, bajo la forma de una zapatilla y aprueba el deseo que siente la muchacha de poseer un pene, hecho simbolizado por el diminuto pie que encaja en la zapatilla-vagina. Un análisis detenido de un aspecto, universalmente aceptado, de la ceremonia nupcial puede ayudar a clarificar esta idea. La novia alarga uno de sus dedos para que el novio deslice en él el anillo. El introducir un dedo en el círculo formado por el índice y el pulgar de la otra mano es un gesto vulgar para indicar las relaciones sexuales. Sin embargo, el anillo nupcial simboliza algo totalmente distinto. El novio ofrece a la esposa el anillo que simboliza la vagina y ella tiende la mano para que complete el ritual. En esta ceremonia se expresan muchos pensamientos inconscientes. A través del ritual del intercambio de anillos, el hombre muestra su deseo y aceptación de la vagina, al igual que ella pone de manifiesto su propio deseo de tener un pene. Al introducir el anillo en el dedo, la novia sabe que, de ahora en adelante, en cierto modo, el marido poseerá su vagina al igual que ella será dueña de su pene; gracias a ello, ya no se sentirá privada de este órgano, hecho que simboliza el final de la angustia de castración. También el novio se ve librado de esta misma angustia, al llevar, a partir de ese momento, su anillo de boda. La zapatilla *de cristal* que el príncipe entrega a Cenicienta, para que deslice el pie en su interior, puede considerarse como una variante de este mismo ritual.

«Cenicienta» es un cuento en el que se habla de la rivalidad fraterna y de los celos, y de cómo se puede conseguir una victoria total sobre ambos. Las características sexuales que uno posee despiertan los celos y envidia más intensos en el que carece de ellas. Cuando termina la historia de Cenicienta, no sólo se integra y supera la rivalidad fraterna, sino también la de tipo sexual. Lo que empieza por ser una privación completa, por causa de los celos, termina felizmente gracias a un amor que comprende el origen de dichos celos, los acepta y, así, consigue eliminarlos.

El niño que disfruta con el relato de «Cenicienta» reaccionará principalmente a alguno de los significados superficiales del cuento. Sin embargo, en diversos momentos de su desarrollo hacia la autocomprensión y según el problema que esté atormentando al niño, alguno de los significados ocultos más importantes de la historia arrojará luz sobre su inconsciente. A nivel manifiesto, la historia ayuda al niño a aceptar la rivalidad fraterna como un hecho corriente y le promete que no debe temer que dicha rivalidad le destruya; por el contrario, si sus hermanos no fueran tan crueles con él, el pequeño no lograría un triunfo tan importante al final. Además, el relato transmite al niño que, aunque en un principio se le considerara sucio y rudo, no se trataba más que de una situación temporal que no había de tener consecuencias en el futuro. Al margen de éstas, encontramos otras enseñanzas morales, también evidentes: las apariencias superficiales no nos muestran en absoluto el valor interno de una persona; si uno es sincero consigo mismo, podrá vencer a aquellas que pretenden ser lo que no son; y la virtud será recompensada y el mal castigado.

Para conseguir una identidad personal completa y la autorrealización a un nivel superior, se necesitan ambos tipos de progenitores: los padres buenos de los primeros años y, más tarde, los "padrastrós" que parecen imponer exigencias "crueles" e "inhumanas". Estos personajes antagónicos son los que dan pie a la historia de «Cenicienta». Si la madre buena no se convirtiera durante algún tiempo en la perversa madrastra, no nos veríamos obligados a desarrollar una identidad separada, ni a descubrir la diferencia entre el bien y el mal ni a actuar con iniciativa y determinación. De ello son testimonio las hermanastras, para las que la madrastra sigue

siendo la madre buena a lo largo de toda la historia, y no consiguen evolucionar en ningún sentido; son tan solo un caparazón sin contenido. Es necesaria una base firme para que se lleve a cabo este desarrollo hacia la propia individualidad; es decir, ha de existir esa “confianza básica” que sólo puede obtener a partir de la relación del niño con sus padres buenos. No obstante, para que este proceso de individuación se realice, los padres buenos tienen que convertirse durante algún tiempo en personajes malos y perseguidores, que obligan al niño a vagar durante años en su desierto personal, imponiendo exigencias “sin respiro” y sin tener en cuenta el bienestar del niño. Sin embargo, si el niño responde a estas penosas pruebas, desarrollando su identidad de modo independiente, los padres buenos reaparecerán milagrosamente. Es algo semejante al padre que actúa absurdamente a los ojos del adolescente, hasta que éste alcanza la madurez.

En los cuentos de hadas, a diferencia de los mitos, no se vence a otras personas, sino a uno mismo y a la maldad (que es, principalmente, la del propio héroe, proyectada en su antagonista). En cuanto a las leyes de estos reyes y reinas, lo único que sabemos es que gobernaron con sabiduría y orden y fueron muy felices. En esto, precisamente, debería consistir la madurez: en saber gobernarnos a nosotros mismos con sabiduría y, en consecuencia, en alcanzar la máxima felicidad. El haber llegado a rey o reina al final del cuento simboliza un estado de *independencia* verdadera, en el que el héroe se siente tan seguro, satisfecho y feliz como el niño en su mayor estado de *dependencia*, cuando se le cuidaba verdaderamente en el reino de su cuna. El niño lo comprende perfectamente. No cree que, algún día, vaya a convertirse en gobernante de un reino que no sea el de su propia vida. Los cuentos de hadas le aseguran que este reino puede llegar a ser suyo, pero sólo si lucha antes por conseguirlo. La manera en que un niño imagine concretamente este “reino” depende de la edad y del estadio de desarrollo en que se encuentre, pero, de todos modos, nunca se lo tomará al pie de la letra. Para un niño muy pequeño significará, simplemente, que nadie le va a dar órdenes y que sus deseos se verán realizados. Para un muchacho de más edad incluirá también la obligación de dictar leyes, es decir, de vivir y actuar con sabiduría. No obstante, a cualquier edad, el niño interpreta el hecho de convertirse en rey o reina como la llegada a la edad adulta y madura.

Cenicienta, al final de la historia, está realmente preparada para contraer matrimonio y ser feliz. La felicidad, que es el alivio principal que el cuento nos puede proporcionar, tiene sentido a dos niveles distintos, por ejemplo, la unión permanente de un príncipe y una princesa simboliza la integración de los aspectos dispares de la personalidad –psicoanalíticamente hablando del ello, yo y super yo- y el logro de una armonía de las tendencias, hasta entonces discordantes, de los principios masculino y femenino, como se discute en conexión con el final de «Cenicienta» (Bettelheim, 1976).

Naturalmente toda historia es infinitamente más rica de lo que se puede describir, pero estos elementos son los que nos han auxiliado en la construcción del trabajo que venimos desarrollando en esta tesis.

Método

Planteamiento y justificación del problema.

En general, hay una laguna importante en el arsenal de las pruebas clínicas, son pocas las que se construyen, y son pocas las que se retoman para continuarse investigando, estandarizando o modificando en su forma. El no seguir con estos procesos las hace, la mayoría de las veces, obsoletas, les resta confiabilidad o validez, debido, en gran parte, a los nuevos descubrimientos y parámetros en torno a la salud mental o a la poca preocupación por estandarizar la prueba a las diferentes culturas. En lo relativo a las técnicas proyectivas, existen pocas diseñadas especialmente para niños, la mayoría de las existentes son modificaciones a las versiones originales para adultos. El trabajo que se expone en esta tesis busca crear una técnica de evaluación proyectiva, que sea actual, atrayente y enfocada a los niños.

Los cuentos de hadas ofrecen una gran variedad de símbolos y riqueza proyectiva; abordan una gran diversidad de conflictos psicológicos; facilitan los cambios en la identificación mientras el niño pasa por distintos problemas; tienen gran significado psicológico para niños de todas las edades y de ambos sexos; los cuentos populares de hadas fascinan a niños tanto normales como anormales y a cualquier nivel de inteligencia, llegando a ser las lecturas favoritas de muchos, convirtiéndose en historias familiares y conocidas para la mayoría de los niños. Todo esto nos permite inferir que la construcción de una técnica proyectiva con contenido de cuentos de hadas será apropiada para la población infantil, y facilitará la tarea evaluativa del psicólogo, que podrá conseguir, a partir de las proyecciones e identificaciones del niño con los personajes del cuento de hadas, respuestas con valor psicodinámico que le servirán para explorar sentimientos y actitudes, y así comprender los conflictos internos y externos del niño. Cabe mencionar que la presente investigación es un primer acercamiento en el largo camino a la construcción de la técnica proyectiva idónea para los fines de evaluación.

Objetivo general.

Construir y pilotear un conjunto de 17 láminas con contenido de cuentos de hadas como técnica de evaluación infantil.

Objetivos específicos.

- Construir, con base en la literatura existente, 17 láminas con contenido de cuatro cuentos de hadas («Hansel y Gretel», «Caperucita Roja», «Juanito y las habichuelas mágicas» y «Cenicienta»).
- Esbozar las 17 láminas con ayuda de un diseñador gráfico, tomando en cuenta los elementos simbólicos de cada cuento, los personajes más relevantes, los momentos significativos dentro de cada narración, así como los elementos históricos que han conformado las características típicas de cada cuento.
- Elaborar preguntas para cada lámina que faciliten la evocación de aspectos inconscientes, conscientes y preconscious de la vida del niño.
- Pilotear con una muestra de jueces las 17 láminas con contenido de cuatro cuentos de hadas («Hansel y Gretel», «Caperucita Roja», «Juanito y las habichuelas mágicas» y «Cenicienta») y las preguntas correspondientes a cada una, comprobando o refutando su utilidad como método de evaluación.
- Pilotear las 17 láminas con contenido de cuatro cuentos de hadas («Hansel y Gretel», «Caperucita Roja», «Juanito y las habichuelas mágicas» y «Cenicienta») y las preguntas correspondientes a cada una con niños en edad escolar.
- Elaborar categorías y subcategorías en base a la literatura que aborda el tema de cuentos de hadas y al análisis de los protocolos aplicados.

Participantes.

- 10 jueces expertos con formación psicoanalítica.
- 30 niños y 30 niñas de segundo y tercer año de educación primaria, pertenecientes a dos escuelas primarias públicas ubicadas en la delegación Gustavo A. Madero.

Muestreo.

Para esta investigación se contó con dos muestras (10 jueces expertos en el tema y 60 niños en edad escolar). Ambas muestras fueron No Probabilísticas debido a que la elección de los sujetos participantes no dependió de la probabilidad, es decir, no todos los elementos de la población tuvieron la misma posibilidad de ser elegidos; de esta manera, la elección de los sujetos estuvo dirigida por las características y necesidades de la investigación. Por lo tanto, no fue un procedimiento mecánico sino que las muestras seleccionadas obedecieron a los criterios de la investigación.

Para la muestra de los jueces se utilizó el muestreo de expertos, en donde es necesario que los participantes sean expertos en algún tema, para el caso de la presente investigación fue importante la formación y experiencia psicoanalítica. Se consideró adecuada esta muestra debido a que es frecuente que sea utilizada en estudios cualitativos y exploratorios.

Para la muestra de 60 niños que participaron en el piloteo, se recurrió al muestreo de sujetos voluntarios y por cuota, ya que se solicitó la colaboración de aquellos niños que tuvieran entre 7 y 9 años hasta formar dos grupos, uno de 30 niños y otro de 30 niñas. Este tipo de muestra es utilizada en estudios donde se pretende que los participantes sean homogéneos en variables como edad, sexo, etc., de manera que los resultados no obedezcan a diferencias individuales sino a las condiciones a que fueron sometidos.

Tipo de estudio.

El tipo de estudio en esta investigación fue, en la primera etapa, exploratorio y posteriormente descriptivo. Es de tipo exploratorio porque se tuvo el objetivo de examinar un tema (el uso de los cuentos de hadas como técnica de evaluación infantil) del cual no se tiene mucha información en la literatura ni en la práctica. En esta parte se investigó todo lo existente acerca de los cuentos de hadas y su uso en la Psicología; posteriormente se preguntó a un grupo de expertos críticas y sugerencias acerca de cada una de las láminas y preguntas elaboradas. Es descriptivo porque lo que se hizo posteriormente fue describir cualitativamente (jueces) y cuantitativamente (pilotaje con niños) la información recolectada durante el trabajo con las muestras.

Diseño.

El diseño de este trabajo fue No Experimental, ya que no se manipularon de forma intencional variables independientes, sino solamente se exploraron y recolectaron datos tal como se dan en su ambiente natural. Tampoco se formaron grupos a los cuales se asignaran aleatoriamente los participantes o algún tratamiento. En esta investigación los participantes (jueces y niños) ya pertenecían a un grupo determinado, es decir, las variables independientes ya habían ocurrido y no fueron manipuladas, básicamente fue una investigación sistemática y empírica. Dentro de los diseños No Experimentales, la presente investigación fue de tipo transeccional exploratorio y descriptivo, pues los datos se recolectaron en un sólo momento y en un tiempo único, y solamente se describieron los resultados obtenidos en dicho momento, logrando categorizar y proporcionar una visión cualitativa y cuantitativa de las respuestas de los niños.

Materiales y/o instrumentos.

- Para el piloteo con jueces y niños se utilizaron las 17 Láminas y el protocolo de preguntas elaborados (Se muestran algunos ejemplos de las Láminas elaboradas en el anexo 1, y el protocolo en el anexo 2).
- Los cuentos: «Hansel y Gretel» en la versión original de los Hermanos Grimm, «Caperucita Roja» y «Cenicienta» en la versión original de Perrault; y el cuento popular inglés de «Juanito y las habichuelas mágicas» (Las versiones utilizadas son las analizadas en el capítulo 6).

Procedimiento.

La investigación se dividió en 8 fases, que se realizaron en el orden que a continuación se presenta:

FASE 1. Investigación teórica.

Se realizó una investigación bibliográfica de todo lo referente a los cuentos de hadas (historia, versiones de los cuentos, clasificación, investigaciones, teorías, análisis, etc.) para fundamentar la construcción de las láminas.

FASE 2. Planeación y elaboración de las láminas.

Una vez recopilada la información que aborda los cuentos de hadas, se eligieron cuatro cuentos por su riqueza en simbolismo, personajes, popularidad, y por los aspectos y conflictos psicológicos que abordan. Los cuatro cuentos optados fueron «Hansel y Gretel», «Caperucita Roja», «Juanito y las habichuelas mágicas» y «Cenicienta».

La técnica de evaluación que se propone en esta tesis se ideó con dibujos como estímulos. Las láminas se diseñaron con la intención de facilitar la evocación del recuerdo de la trama, captar el interés y despertar las asociaciones inconscientes en los niños. Los dibujos fueron planeados en reuniones de trabajo con un experto en diseño gráfico, y su elaboración ocupó varios meses. Durante el proceso de planeación y creación de los dibujos se tomaron en cuenta, principalmente, lo escrito por Bruno Bettelheim en su libro *Psicoanálisis de los cuentos de hadas* y la literatura que aborda el tema de los cuentos de hadas; así como la relevancia de los hechos dentro del cuento, la importancia y función de cada personaje dentro de la historia, la caracterización del personaje de acuerdo al rol que juega, y la importancia de algunos objetos. Se puso mucha atención en diseñar los dibujos de personajes, ropas, accesorios, espacios, casas, etc., de forma “típica”, y, en algunos aspectos, se tomo como referencia la época de los escritores de las versiones elegidas, es decir, la Alemania del siglo XIX de los Hermanos Grimm para «Hansel y Gretel», Francia de finales del siglo XVII y principios del siglo XVIII para los dibujos de «Caperucita Roja» y «Cenicienta», y la Inglaterra Victoriana del siglo XIX para «Juanito y las habichuelas mágicas».

Se crearon 17 láminas; cuatro para cada uno de los cuentos de «Hansel y Gretel», «Caperucita Roja» y «Cenicienta», y cinco para el cuento de «Juanito y las habichuelas mágicas». En los dibujos se destacaron ciertos elementos que pudieran facilitar la proyección, es decir, la abstracción, la forma, las expresiones, los afectos, etc. La primer lámina de cada cuento presenta al héroe en su situación inicial característica, y las restantes exhiben escenas que presentan las acciones más importantes de la trama. Aunque la secuencia de los sucesos pueda variar de una versión a otra, las escenas fueron elegidas en base a los acontecimientos que la mayoría de las versiones de ese cuento presentan, en su parte inicial, central y final. Una de las láminas de cada cuento se diseñó en blanco y negro, este dibujo presenta la escena de la situación más angustiante dentro de la trama, la que cambia la vida del protagonista y el curso de la historia; esto con el objeto de facilitar la evocación de aspectos de la personalidad más arcaicos. También, cada juego de láminas cuenta con un dibujo que presenta “la satisfacción de deseos” dentro de cada historia, esto con la finalidad de explorar lo referente al tema y dar un equilibrio a la prueba, de manera que no resultara angustiante todo el tiempo.

Cada uno de los 17 dibujos se numeró en la parte de atrás, de acuerdo con el orden de presentación dentro de su grupo específico: la letra “A” se utilizó para el cuento de «Hansel y Gretel», para «Caperucita Roja» se utilizó la letra “B”, en los dibujos de «Juanito y las habichuelas mágicas» la letra fue la “C”, y en «Cenicienta» la letra “D”. El orden de presentación de los cuatro cuentos se determinó en base a los “momentos evolutivos” que toca cada cuento, así, «Hansel y Gretel» tiene que ver con aspectos más arcaicos que «Cenicienta».

FASE 3. Elaboración de las preguntas.

Para completar el objetivo de la presente investigación, en lo referente a despertar las asociaciones inconscientes, conscientes y preconscious, se elaboraron preguntas para cada lámina. Las preguntas fueron:

«Hansel y Gretel»

Lámina A-1

1. ¿Qué te imaginas que están pensando en este momento?
2. ¿Cómo te imaginas que se sienten?
3. a) ¿Cómo crees que son Hansel y Gretel? (Conducta),
b) ¿Cómo crees que se portan Hansel y Gretel? ¿Por qué?,
c) ¿En qué se parecen Hansel y Gretel a ti y en que no?

4. ¿Cómo imaginas que se llevan entre ellos? ¿Por qué?
5. ¿Qué es lo que más te llama la atención de Hansel y Gretel?

<p><i>Lámina A-2</i></p> <ol style="list-style-type: none"> 1. a) ¿Qué es lo que ves en la lámina?, b) ¿Qué te imaginas que pasa en este dibujo? 2. ¿Cómo te imaginas este bosque? 3. ¿Qué te gustaría que sucediera en este bosque? 4. ¿Cómo crees que se sienten Hansel y Gretel en el bosque? 5. a) ¿Si tú fueras Hansel, cómo marcarías el camino?, b) ¿Si tú fueras Hansel, que otra opción imaginarías para regresar? 6. ¿Qué hace una madrastra como la de Hansel y Gretel? 	<p><i>Lámina A-4</i></p> <ol style="list-style-type: none"> 1. a) ¿Qué es lo que ves en la lámina?, b) ¿Qué te imaginas que pasa en este dibujo? 2. ¿Qué te imaginas que hace una bruja? 3. ¿Cómo crees que se sienten Hansel y Gretel de haber vencido a la bruja poderosa? 4. ¿De qué otra forma te gustaría que se salvaran Hansel y Gretel? 5. ¿Quién es más inteligente (astuta) la madrastra, la bruja o Gretel? ¿Por qué?
<p><i>Lámina A-3</i></p> <ol style="list-style-type: none"> 1. a) ¿Qué es lo que ves en la lámina?, b) ¿Qué te imaginas que pasa en este dibujo? 2. ¿Cómo crees que se sienten Hansel y Gretel de estarse comiendo la casita de dulce? 3. ¿Qué (te) pasa cuando comes mucho? 4. ¿Te gustaría comerte la casita? ¿Por qué? 	<ol style="list-style-type: none"> 6. ¿Cuál de los personajes de este cuento te gustaría ser? ¿Por qué? 7. ¿De qué otra forma te gustaría que acabara el cuento? 8. ¿Cuál es tu dibujo favorito? ¿Por qué?

«Caperucita Roja»

Lámina B-1

1. ¿Qué te imaginas que está pensando en este momento?
2. ¿Cómo crees que se siente?
3. a) ¿Cómo es Caperucita Roja?, b) ¿Cómo crees que se porta Caperucita Roja? ¿Por qué?, c) ¿En que se parecen tú y Caperucita Roja, en que no se parecen?
4. ¿Qué es lo que más te llama la atención de Caperucita Roja?

Lámina B-2

1. a) ¿Qué es lo que ves en la lámina?, b) ¿Qué te imaginas que pasa en este dibujo?
2. ¿Cuál camino te gusta más? ¿Por qué?
3. ¿Si fueras Caperucita Roja por cuál camino te gustaría ir para llegar a casa de la abuelita? ¿Por qué?
4. ¿Cómo te imaginas que se siente Caperucita Roja de estar en el bosque platicando con el lobo?
5. ¿Por qué crees que no obedeció las instrucciones de su madre?
6. ¿Qué te imaginas que hace un lobo como el de Caperucita Roja?

Lámina B-3

1. a) ¿Qué es lo que ves en la lámina?, b) ¿Qué te imaginas que pasa en este dibujo?
2. ¿Cómo crees que se siente Caperucita Roja?
3. ¿Qué te imaginas que siente el lobo?
4. ¿Qué te gustaría hacer si fueras Caperucita Roja?

Lámina B-4

1. a) ¿Qué es lo que ves en la lámina?, b) ¿Qué te imaginas que está sucediendo en este dibujo?
2. ¿Cómo crees que se siente Caperucita Roja al final del cuento?
3. ¿De qué otra forma te gustaría que se salvaran Caperucita Roja y la abuela?
4. ¿Qué te imaginas que hace un cazador como el de este cuento?
5. ¿Cuál de los personajes de este cuento te gusta más? ¿Por qué?
6. ¿De qué otra forma te gustaría que acabara el cuento?
7. ¿Cuál es tu dibujo favorito? ¿Por qué?

«Juanito y las habichuelas mágicas»

Lámina C-1

1. ¿Qué te imaginas que está pensando en este momento?
2. ¿Cómo crees que se siente?
3. a) ¿Cómo es Juanito?, b) ¿Cómo crees que se porta Juanito? ¿Por qué?, c) ¿En qué se parece a ti Juanito y en que no?
4. ¿Qué es lo que más te llama la atención de Juanito?

Lámina C-2

1. a) ¿Qué es lo que ves en este dibujo?, b) ¿Qué te imaginas que está sucediendo en este dibujo?
2. ¿Quién es el personaje (mago)? ¿Qué cosas te gustaría que hiciera?
3. ¿Por qué crees que Juanito cambió la vaca por las habichuelas? ¿Cómo te imaginas que se siente por lo que hizo?
4. ¿Qué otra cosa se podría hacer para salir de la pobreza?

Lámina C-3

1. a) ¿Qué es lo que ves en la lámina?, b) ¿Qué te imaginas que sucede en este dibujo?
2. ¿Qué te gustaría encontrar al subir el tallo de habichuelas?
3. ¿Por qué crees que Juanito sube por tercera vez la planta de habichuelas para robarse el arpa si ya tiene una gallina que pone huevos de oro?

4. ¿Cómo te imaginas que se siente Juanito de haberle robado al ogro el saco de oro, la gallina de los huevos de oro y el arpa que canta?
5. ¿Qué te imaginas que piensa la madre de lo que ha hecho Juanito?

Lámina C-4

1. a) ¿Qué es lo que ves en la lámina?, b) ¿Qué te imaginas que pasa en este dibujo?
2. ¿Qué crees que siente Juanito en este dibujo?
3. ¿Qué te imaginas que hace un ogro gigante?
4. ¿Qué te gustaría que pensara la mamá de Juanito en este dibujo?
5. ¿De qué otra forma te gustaría que se salvaran Juanito y su mamá del ogro gigante?
6. ¿Cuál de los personajes de este cuento te gustaría ser? ¿Por qué?
7. ¿De qué otra forma te gustaría que acabara el cuento?
8. ¿Cuál es tu dibujo favorito? ¿Por qué?

«Cenicienta»

Lámina D-1

1. ¿Qué te imaginas que está pensando en este momento?
2. ¿Cómo crees que se siente?
3. a) ¿Cómo es Cenicienta?, b) ¿Cómo crees que se porta Cenicienta? ¿Por qué?, c) ¿En que se parece Cenicienta a ti y en que no?
4. ¿Por qué te imaginas que está tan sucia?
5. ¿Qué es lo que más te llama la atención de Cenicienta?

4. ¿Qué te gustaría que hiciera un Hada Madrina como la de Cenicienta?
5. ¿Cómo te imaginas que se sienten Cenicienta y el Príncipe?
6. ¿Qué crees que siente Cenicienta en este dibujo?
7. ¿Qué te imaginas que siente el Príncipe?
8. a) ¿Qué te gustaría que pensarán los que ven a Cenicienta y al Príncipe?, b) ¿Qué sientes de ver a Cenicienta y al Príncipe juntos?

Lámina D-2

1. a) ¿Qué ves en esta lámina?, b) ¿Qué te imaginas que pasa en este dibujo?
2. ¿Qué crees que siente Cenicienta en este dibujo?
3. ¿Cómo te imaginas que son sus hermanastras?
4. ¿Cómo te imaginas que es su madrastra?
5. ¿Quién crees que es más mala: la madrastra o alguna de las hermanastras? ¿Por qué?

Lámina D-4

1. a) ¿Qué ves en esta lámina?, b) ¿Qué te imaginas que sucede en este dibujo?
2. ¿Qué crees que siente Cenicienta?
3. ¿Qué te imaginas que siente el Príncipe?
4. ¿Qué te gustaría que sintieran las hermanastras?
5. ¿Qué te imaginas que siente la madrastra?
6. ¿Te gustaría que las hermanastras recibieran algún castigo? ¿Cuál? ¿Por qué?
7. ¿Te gustaría que la madrastra recibiera algún castigo? ¿Cuál? ¿Por qué?
8. ¿Cuál de los personajes de este cuento te gusta más? ¿Por qué?
9. ¿De qué otra forma te gustaría que acabara el cuento?
10. ¿Cuál es tu dibujo favorito? ¿Por qué?

Lámina D-3

1. a) ¿Qué ves en esta lámina?, b) ¿Qué te imaginas que está sucediendo en este dibujo?
2. ¿Por qué está diferente Cenicienta en este dibujo?
3. ¿Cómo te imaginas que se siente Cenicienta de lo que ha hecho el Hada Madrina por ella?

¿Cuál de los cuatro cuentos te gusta más? ¿Por qué?

FASE 4. Piloteo de Láminas con niños y adultos.

Se mostraron las láminas a un pequeño grupo de niños y adultos, no pertenecientes a la muestra de investigación, con el objeto de probar las láminas en lo referente a la estructura gráfica de los dibujos, y explorar si resultaban llamativas e interesantes, a fin de evitar sesgos por estos aspectos.

FASE 5. Piloteo de Láminas y preguntas con jueces.

Elaboradas las láminas y preguntas, se solicitó la colaboración de 10 jueces con formación psicoanalítica. Se entregó a los jueces los cuatro cuentos: «Caperucita Roja» y «Cenicienta» de Perrault, «Hansel y Gretel» de los Hermanos Grimm y el cuento popular inglés de «Juanito y las habichuelas mágicas», todos en las versiones originales de donde derivan las más populares; así como las preguntas y las láminas elaboradas para que emitieran su juicio y sugerencias sobre la utilidad y la sensibilidad de las láminas y preguntas como estímulos para la evocación de aspectos conscientes, preconscientes e inconscientes en el niño, indispensables para la evaluación infantil.

Con los datos y comentarios recolectados de las fases 4 y 5, se detectaron los elementos que requirieron ser rectificadas.

FASE 6. Modificación de Láminas y preguntas.

Tomando en cuenta las sugerencias, críticas y comentarios de los jueces, niños y adultos de las dos fases anteriores, se realizaron algunas reformas en las láminas. Cabe señalar que las transformaciones llevadas a cabo fueron mínimas y que no modificaron la estructura central de los dibujos; estos cambios fueron de color y forma en la mayoría de los casos. Se agregó una lámina para el cuento de «Juanito y las habichuelas mágicas», lo que hizo el total de 17 láminas.

A continuación, y de manera general, se hace una descripción de las 17 láminas finales:

NOMBRE DEL CUENTO: «**Hansel y Gretel**»

NÚMERO DE LÁMINAS: 4

LÁMINA A-1: Se observa a los dos niños que protagonizan la historia: tristes, enflaquecidos, sucios y con ropas que denotan una condición humilde.

LÁMINA A-2: Presenta a los niños que caminan, adentrándose en un bosque tenebroso, detrás de sus padres; se destaca la figura de Hansel arrojando migajas de pan que marcan el camino y a un pajarito que las come. En la expresión corporal de los niños se nota temor. La lámina es en blanco y negro.

LÁMINA A-3: Se creó el dibujo de una casita de golosina muy atractiva y de muchos colores para esta lámina, Hansel y Gretel están comiendo de manera voraz grandes pedazos de la casa. Se observa en el dibujo a ambos niños con el rostro lleno de dulce. En la ventana de la casa se ve el rostro de la bruja, pero éste no es muy evidente.

LÁMINA A-4: Muestra como foco de la lámina un fogón, y cayendo en él a la bruja, de la que sólo se ve la parte posterior del cuerpo y a Gretel empujándola. En un plano posterior, se ve una jaula que contiene a Hansel observando sorprendido la escena.

NOMBRE DEL CUENTO: «**Caperucita Roja**»

NÚMERO DE LÁMINAS: 4

LÁMINA B-1: La imagen expone a la heroína del cuento, Caperucita Roja, una niña que está entrando a la pubertad, vestida con su caperuza roja, lleva en la mano derecha una canasta con comida. La cara de la protagonista luce sonriente y picaresca.

LÁMINA B-2: En este dibujo se observa a Caperucita Roja ante dos caminos, uno corto y otro largo. El corto se dirige directamente a casa de la abuelita de Caperucita; el camino largo se muestra más atractivo a los sentidos, se dibujaron grandes árboles verdes y frondosos, flores de muchos colores, mariposas, aves, ardillas y un pequeño río. Junto a Caperucita, se encuentra el lobo: flaco y peligroso, señalando a Caperucita el camino largo.

LÁMINA B-3: Lámina en blanco y negro. Ostenta la escena de Caperucita Roja y el lobo en la cama; Caperucita esta mirando asombrada al lobo, el seductor lobo está dibujado de frente, resaltan sus brillantes y grandes ojos con la pupila dilatada, enormes manos peludas, garras, grandes orejas y un hocico grande y de filosos dientes.

LÁMINA B-4: Muestra el final del cuento, en donde el cazador ha dado muerte al lobo, el cuerpo del lobo yace muerto junto a Caperucita y al Cazador.

NOMBRE DEL CUENTO: «**Juanito y las habichuelas mágicas**»

NÚMERO DE LÁMINAS: 5

LÁMINA C-1: Presenta al héroe del cuento, Juanito, un niño-adolescente enjuto, triste y de ropas humildes. Junto a él se dibujó una pequeña planta que nace del suelo.

LÁMINA C-2: Se observa al protagonista junto a una vaca flaca y vieja, se encuentran en un mercado. Frente a Juanito esta un señor vestido con ropas extravagantes que le ofrece 5 habichuelas de aspecto exótico.

LÁMINA C-3: Muestra la casa del ogro, en la cual se encuentra Juanito debajo de un pequeño banco, observando al ogro. Se localiza también en la escena el ogro-gigante sentado a la mesa, en la cual hay mucha comida. En este dibujo se hace evidente la diferencia de tamaño de Juanito y el ogro-gigante. La lámina es en blanco y negro.

LÁMINA C-4: Se dibujó de forma que se observa a Juanito junto al gran tronco de habichuelas que ha crecido en el jardín de su casa; se encuentran también una pequeña bolsa con monedas de oro; la gallina de los huevos de oro; y el arpa de oro, representada por la figura de una bella mujer que en su espalda tiene el arpa. En un segundo plano se observa la humilde casa de Juanito y a su madre observando por la ventana.

LÁMINA C-5: Se ve a Juanito a punto de derribar el tronco de habichuelas y a su madre observando la escena asombrada. Se distingue al ogro-gigante cayendo.

NOMBRE DEL CUENTO: «**Cenicienta**»

NÚMERO DE LÁMINAS: 4

LÁMINA D-1: Muestra a la protagonista del cuento, Cenicienta, una niña-adolescente vestida con harapos, sucia, cubierta de cenizas, despeinada, a pesar de lo anterior su rostro es muy bello. Junto a ella se dibujó una calabaza.

LÁMINA D-2: En esta lámina se plasmó a Cenicienta hincada, fregando el piso; y a la madrastra y a las dos hermanastras de Cenicienta luciendo hermosos y elegantes vestidos, joyas y peinados muy elaborados. La lámina es en blanco y negro.

LÁMINA D-3: Ostenta a Cenicienta y al guapo Príncipe tomados de la mano y mirándose, en un lujoso salón de un castillo. Cenicienta viste un hermoso y elegante vestido, zapatos de cristal, joyas y elaborado peinado, se resalta la belleza natural de su rostro, ya sin cenizas que la hacían lucir sucia. Alrededor de la pareja, en un segundo plano, se observan algunas siluetas.

LÁMINA D-4: Expone a Cenicienta luciendo sus harapos, pero menos sucia que en el dibujo inicial. Cenicienta está sentada en una silla con el pie estirado y el Príncipe hincado frente a ella colocando el pequeño zapato de cristal al pie de Cenicienta. Las hermanastras y madrastra de Cenicienta observan asombradas la escena.

Las preguntas se modificaron en base a las sugerencias de los jueces, quedando de la siguiente manera:

«*Hansel y Gretel*»

Lámina A-1

1. ¿Qué están pensando en este momento?
2. ¿Cómo se sienten?
3. ¿Cómo se portan Hansel y Gretel? ¿Por qué?
4. ¿Cómo imaginas que se llevan entre ellos? ¿Por qué?
5. ¿Qué es lo que más te gusta de Hansel y Gretel?

Lámina A-2

1. ¿Qué está pasando en este dibujo?
2. ¿Qué te gustaría que sucediera en este bosque?
3. ¿Cómo se sienten Hansel y Gretel en el bosque?
4. ¿Si tú fueras Hansel, que otra cosa se te ocurriría para regresar?

Lámina A-3

1. ¿Qué está pasando en este dibujo?
2. ¿Cómo se sienten Hansel y Gretel de estar comiendo la casita de dulce?
3. ¿Qué te gustaría hacer si encontraras una casita como ésta?

Lámina A-4

4. ¿Qué está pasando en este dibujo?
5. ¿Cómo se siente Gretel de haber vencido a la bruja poderosa?
6. ¿Cuál de los personajes de este cuento te gustaría ser? ¿Por qué?
7. ¿De qué otra forma te gustaría que acabara el cuento?
8. ¿Cuál dibujo te gustó más? ¿Por qué?

«*Caperucita Roja*»

Lámina B-1

1. ¿Qué está pensando en este momento?
2. ¿Cómo se siente?
3. ¿Cómo se porta Caperucita Roja? ¿Por qué?
4. ¿Qué es lo que más te gusta de Caperucita Roja?

Lámina B-2

1. ¿Qué está pasando en este dibujo?
2. ¿Cómo se siente Caperucita Roja de estar en el bosque platicando con el lobo?
3. ¿Si fueras Caperucita Roja, por cuál camino irías para llegar a casa de la abuelita? ¿Por qué?
4. ¿Por qué crees que no obedeció las instrucciones de su madre?

Lámina B-3

1. ¿Qué está pasando en este dibujo?
2. ¿Cómo se siente Caperucita Roja?
3. ¿Qué siente el lobo?
4. ¿Qué harías si fueras Caperucita en una situación como ésta?

Lámina B-4

1. ¿Qué está sucediendo en este dibujo?
2. ¿Cómo se siente Caperucita Roja al final del cuento?
3. ¿Cómo se siente el cazador?
4. ¿Cuál de los personajes de este cuento te gustaría ser? ¿Por qué?
5. ¿Cómo cambiarías el final?
6. ¿Cuál dibujo te gustó más? ¿Por qué?

«*Juanito y las habichuelas mágicas*»

Lámina C-1

1. ¿Qué está pensando en este momento?
2. ¿Cómo se siente?
3. ¿Cómo se porta Juanito? ¿Por qué?
4. ¿Qué es lo que más te gusta de Juanito?

Lámina C-2

1. ¿Qué está sucediendo en este dibujo?
2. ¿Quién es el personaje (mago)? ¿Qué cosas te gustaría que hiciera?

3. ¿Qué piensa el (mago) de Juanito?

4. ¿Por qué crees que Juanito cambió la vaca por las habichuelas? ¿Cómo se siente por lo que hizo?

Lámina C-3

1. ¿Qué está sucediendo en este dibujo?
2. ¿Qué siente el ogro?
3. ¿Qué siente Juanito?
4. ¿Qué piensa Juanito del ogro?

Lámina C-4

1. ¿Qué está sucediendo en este dibujo?
2. ¿Qué te gustaría encontrar al subir el tallo de habichuelas?
3. ¿Por qué crees que Juanito sube por tercera vez la planta de habichuelas para robarse el arpa si ya tiene una gallina que pone huevos de oro?
4. ¿Cómo se siente Juanito de haberle robado al ogro el saco de oro, la gallina de los huevos de oro y el arpa que canta? ¿Por qué?
5. ¿Qué piensa la mamá de lo que ha hecho Juanito?

Lámina C-5

1. ¿Qué está pasando en este dibujo?
2. ¿Qué siente Juanito en este dibujo?
3. ¿Qué te gustaría que pensara la mamá de Juanito en este dibujo?
4. ¿Cuál de los personajes de este cuento te gustaría ser? ¿Por qué?
5. ¿Cómo cambiarías el final?
6. ¿Cuál dibujo te gustó más? ¿Por qué?

«Cenicienta»

Lámina D-1

1. ¿Qué está pensando en este momento?
2. ¿Cómo se siente?
3. ¿Cómo crees que se porta Cenicienta? ¿Por qué?
4. ¿Por qué está tan sucia?
5. ¿Qué es lo que más te gusta de Cenicienta?

4. ¿Qué siente el Príncipe?

5. ¿Cómo se sienten Cenicienta y el Príncipe de estar juntos? ¿Por qué?
6. ¿Qué te gustaría que pensarán los que ven a Cenicienta y al Príncipe?
7. ¿Qué sientes de ver a Cenicienta y al Príncipe juntos?

Lámina D-2

1. ¿Qué está pasando en este dibujo?
2. ¿Qué siente Cenicienta en este dibujo?
3. ¿Cómo te imaginas que son sus hermanastras?
4. ¿Cómo te imaginas que es su madrastra?

Lámina D-4

1. ¿Qué está sucediendo en este dibujo?
2. ¿Qué siente Cenicienta?
3. ¿Qué siente el Príncipe?
4. ¿Qué te gustaría que sintieran las hermanastras?
5. ¿Cómo se siente la madrastra?
6. ¿Crees que alguno de los personajes merece castigo? ¿Por qué? ¿Cuál?
7. ¿Cuál de los personajes de este cuento te gustaría ser? ¿Por qué?
8. ¿De qué otra forma te gustaría que acabara el cuento?
9. ¿Cuál dibujo te gustó más? ¿Por qué?

Lámina D-3

1. ¿Qué está sucediendo en este dibujo?
2. ¿Qué te gustaría que hiciera un Hada Madrina como la de Cenicienta?
3. ¿Qué siente Cenicienta en este dibujo?

¿Cuál de los cuatro cuentos te gustó más? ¿Por qué?

FASE 7. Pilotaje de Láminas y preguntas con niños en edad escolar.

Las láminas y preguntas modificadas se utilizaron para el piloteo con 30 niños y 30 niñas de segundo y tercer grado de educación primaria, cuya media de edad para los niños es de 8 años 7 meses y para las niñas de 8 años 8 meses.

Se narraron los cuatro cuentos («Hansel y Gretel», «Caperucita Roja», «Juanito y las habichuelas mágicas» y «Cenicienta») a los 3 grupos escolares de donde se obtuvo la muestra, contando un cuento por día. Posteriormente se aplicó el protocolo de preguntas elaborado junto con las láminas de manera individual en cubículos facilitados por las escuelas. Los cubículos utilizados tenían adecuadas condiciones de limpieza, iluminación y aislamiento del ruido ambiental. El mobiliario utilizado fue silla-escritorio. El horario de aplicación fue matutino para una escuela y vespertino para otra, la suministradora fue por los niños a su salón, quienes fueron pasando a los cubículos conforme la maestra asignaba turnos. Se respetó el horario de recreo y media hora antes del horario de salida, esto con la finalidad de que los niños se concentraran en la prueba y no estuvieran pensando en jugar con sus compañeros o estuvieran preocupados por apuntar la tarea o por las últimas instrucciones de la maestra.

Las instrucciones se presentaron como una participación voluntaria, señalando al niño que no existían respuestas correctas o incorrectas, y que las notas que se tomaran no indicaban una puntuación ni otra forma de calificación escolar. Las láminas y preguntas se exhibieron por cuento, en el orden preestablecido, sin que el niño tuviera al alcance las restantes, pero sí con la libertad de manipular la que se le mostraba. Durante el desarrollo de la prueba se anotaron las respuestas a las preguntas, comentarios de los dibujos y datos personales (nombre, fecha de nacimiento, edad y grado escolar). Se utilizó el *¿por qué?* para ampliar la respuesta cuando fue necesario. La aplicación se realizó en un tiempo promedio de 30-45 minutos por niño.

FASE 8. Elaboración de categorías y análisis de respuestas.

Retomando lo encontrado en la literatura y el tipo de respuestas obtenidas de los niños, se elaboraron categorías para cada una de las láminas con el objeto de cuantificar por frecuencias las respuestas de los niños en cada categoría establecida. Las categorías obtenidas resultaron como se muestran en las tablas de resultados.

A partir de lo obtenido en las fases anteriores se realizaron la discusión y conclusiones.

Análisis de datos.

Se ejecutó un análisis clínico de las respuestas de los niños, ubicándolas en las categorías elaboradas para las 17 láminas.

Resultados y Análisis de Resultados

RESULTADOS FASE 5.

En este apartado se muestran los resultados obtenidos durante la fase 5, en la cual se presentaron las láminas y las preguntas elaboradas a diez jueces expertos con formación psicoanalista, con la finalidad de que opinaran sobre la utilidad de las láminas y preguntas para provocar determinadas evocaciones (según lo planteado por la teoría y la interpretación psicoanalítica de los cuatro cuentos de hadas utilizados), solicitando, también, sugerencias que orientaran el trabajo que se expone en esta tesis, para hacer modificaciones y cumplir los objetivos planteados.

Por medio de cuadros, se expone la opinión de los jueces para cada lámina y su grupo de preguntas. Se utilizó la letra “A” para las preguntas que fueron totalmente aceptadas; la letra “R” para las preguntas que fueron rechazadas; la letra “O” para las preguntas a las cuales no se dio ninguna opinión; la letra “D” para las preguntas que causaban duda con respecto a su utilidad, pero que no eran rechazadas en su totalidad; y, la letra “S” para las preguntas a las que daba alguna sugerencia. Para las preguntas que tenían opciones [a), b), c)], se muestra el inciso elegido.

«Hansel y Gretel»

Lámina A-1	Preguntas	JUECES									
		1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
	1. ¿Qué te imaginas que están pensando en este momento?	A	A	A	A	A	A	A	A	A	A
	2. ¿Cómo te imaginas que se sienten?	A	A	A	A	A	A	A	A	A	A
	3. a) ¿Cómo crees que son Hansel y Gretel? (Conducta), b) ¿Cómo crees que se portan Hansel y Gretel? ¿Por qué? c) ¿En qué se parecen Hansel y Gretel a ti y en que no?	c)	b)	c)	b)	b)	c)	b)	a)	a)	b)
	4. ¿Cómo imaginas que se llevan entre ellos? ¿Por qué?	A	A	A	A	A	A	A	A	A	A
	5. ¿Qué es lo que más te llama la atención de Hansel y Gretel?	A	AS	A	A	AS	AS	AS	A	A	AS

Cuadro 1. Opiniones de los diez jueces a las cinco preguntas planteadas para la Lámina A-1.

Las preguntas 1, 2 y 4 fueron aceptadas por los diez jueces, fue eliminada la palabra “imaginas” en las preguntas 1 y 2. Cinco de los jueces eligieron la opción *b)* para la pregunta 3, argumentando que el inciso *a)* conseguiría evocar solamente respuestas descriptivas y que el *c)* podía generar una mayor resistencia, pues los niños podrían mostrarse defensivos ante la angustia que provoca una pregunta tan directa, además de ser el inciso *c)* muy parecido a la pregunta 5. El inciso *b)*, elegido para la pregunta 3, quedó sin la palabra “crees”, a fin de hacerla más directa. La pregunta 5 fue aceptada por los diez especialistas, sin embargo, cinco de ellos sugirieron modificar la redacción, cambiando “llama la atención” por “gusta”, pues consideraron que este verbo era más simple para. Las preguntas 1, 2, 3 y 5 quedaron igual para las Láminas B-1, C-1 y D-1, sólo que en relación al héroe de cada cuento.

Lámina A-2	Preguntas	JUECES									
		1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
	1. a) ¿Qué es lo que ves en la lámina? b) ¿Qué te imaginas que pasa en este dibujo?	b)	b)S	b)	b)	b)S	b)	b)	b)S	a)	b)S
	2. ¿Cómo te imaginas este bosque?	O	R	O	O	D	D	O	O	O	O
	3. ¿Qué te gustaría que sucediera en este bosque?	A	A	O	A	A	A	O	O	O	A
	4. ¿Cómo crees que se sienten Hansel y Gretel en el bosque?	A	A	A	A	A	A	A	O	A	A
	5. a) ¿Si tú fueras Hansel, cómo marcarías el camino? b) ¿Si tú fueras Hansel, que otra opción imaginarías para regresar?	b)S	b)	b)S	b)	b)	b)S	b)	b)	b)S	R
	6. ¿Qué hace una madrastra como la de Hansel y Gretel?	O	D	D	R	A	D	D	R	R	R

Cuadro 2. Veredictos de los diez expertos a las seis preguntas iniciales para la Lámina A-2.

En la pregunta 1, la opción *b)*, ¿Qué te imaginas que pasa en este dibujo?, fue la elegida por nueve de los jueces, por tanto, fue la optada para el protocolo de aplicación; sólo se cambió la redacción por sugerencia de 4 jueces, resultando: ¿Qué esta pasando/sucediendo en este dibujo? La presentación de esta pregunta fue la misma para todas las preguntas número 1 de las láminas A-2, A-3, A-4, B-2, B-3, B-4, C-2, C-3, C-4, C-5, D-2, D-3 y D-4; esta pregunta tenía como objetivo sondear si los niños de la muestra observaban en la Lámina los elementos gráficos y la escena del cuento que se deseaba plasmar. La pregunta 2 no tuvo comentarios, pero debido a que teníamos otras dos preguntas (3 y 4) que exploraban lo relacionado al bosque y que contaban con

buena aceptación por parte de los jueces, se decidió eliminar la pregunta 2 y sólo conservar las preguntas 3 y 4, omitiendo la palabra “crees” de la pregunta 4, puesto que estas preguntas contaron con la aprobación de seis y nueve jueces, respectivamente. Para la pregunta 5, la opción que tuvo la aprobación de nueve de los expertos fue el inciso *b*), argumentando que era más abierta y obligaba al niño a usar sus propios recursos; sólo se cambió la palabra “opción” por “cosa”, debido a que algunos jueces sugirieron que se planteará de forma más simple. La pregunta 6 fue eliminada, pues ocho de los expertos opinaron que era ambigua u obvia, además de que tenían duda sobre la utilidad de la pregunta y lo que se quería explorar con ella.

Lámina A-3	Preguntas	JUECES									
		1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
Lámina A-3	1. a) ¿Qué es lo que ves en la lámina? b) ¿Qué te imaginas que pasa en este dibujo?	b)	b)	b)	b)	b)	b)	b)	b)	b)	b)
	2. ¿Cómo crees que se sienten Hansel y Gretel de estar comiendo la casita de dulce?	A	A	A	A	A	A	A	A	A	A
	3. ¿Qué (te) pasa cuando comes mucho?	R	R	R	R	R	R	R	R	R	R
	4. ¿Te gustaría comer la casita? ¿Por qué?	AS	AS	A	AS	A	A	A	A	A	A

Cuadro 3. Sugerencias de los diez expertos a las cuatro preguntas planteadas para la Lámina A-3.

Las preguntas 2 y 4 fueron aceptadas, sólo se modificó la redacción de la pregunta 4, por sugerencia de tres jueces que consideraron que era muy cerrada y no daba libertad de respuesta; la composición de la pregunta resultó: *¿Qué te gustaría hacer si encontrarás una casita como ésta?* De la pregunta 2 se eliminó la palabra “crees”, con el objeto de hacerla más directa. La pregunta 3 fue rechazada por los expertos y eliminada del protocolo, debido a que la consideraron poco relevante y muy obvia.

Lámina A-4	Preguntas	JUECES									
		1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
Lámina A-4	1. a) ¿Qué es lo que ves en la lámina? b) ¿Qué te imaginas que pasa en este dibujo?	b)	b)	b)	b)	b)	b)	b)	b)	b)	b)
	2. ¿Qué te imaginas que hace una bruja?	D	D	D	R	R	R	R	R	R	R
	3. ¿Cómo crees que se sienten Hansel y Gretel de haber vencido a la bruja poderosa?	A	A	A	AS	A	AS	A	A	AS	A
	4. ¿De qué otra forma te gustaría que se salvaran Hansel y Gretel?	R	R	R	R	D	R	R	R	D	R
	5. ¿Quién es más inteligente (astuta) la madrastra, la bruja o Gretel? ¿Por qué?	D	R	D	D	R	D	R	R	R	D
	6. ¿Cuál de los personajes de este cuento te gustaría ser? ¿Por qué?	A	A	A	A	A	A	A	A	A	A
	7. ¿De qué otra forma te gustaría que acabara el cuento?	A	A	A	A	A	A	A	A	A	A
	8. ¿Cuál es tu dibujo favorito? ¿Por qué?	A	A	A	A	AS	A	AS	A	AS	A

Cuadro 4. Sugerencias de los diez expertos a las ocho preguntas diseñadas para la Lámina A-4.

La pregunta 2 fue eliminada, ya que siete de los jueces la rechazaron por ser muy abierta y considerar que evocaría respuestas estereotipadas. La pregunta 3 fue aceptada, sin embargo, se modificó de la siguiente manera: *¿Cómo se siente Gretel de haber vencido a la bruja poderosa?*, puesto que dos jueces hicieron notar que sólo Gretel llevaba a cabo la acción del verbo utilizado en esta pregunta. Las preguntas 4 y 5 fueron eliminadas, pues la mayoría de los jueces las rechazaron o expresaron duda sobre la utilidad de estas preguntas y sobre lo que se deseaba explorar con ellas. Las preguntas 6, 7 y 8 fueron aceptadas, la número 8 se redactó, por sugerencia de tres de los jueces, de la siguiente forma: *¿Cuál dibujo te gusto más? ¿Por qué?* Lo que se innovó en las preguntas 6, 7 y 8 de esta lámina se hizo de igual forma en las preguntas correspondientes de las láminas B-4, C-4 (ahora C-5) y D-4.

«Caperucita Roja»

Lámina B-1	Preguntas	JUECES									
		1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
Lámina B-1	1. ¿Qué te imaginas que está pensando en este momento?	A	A	A	A	A	A	A	A	A	A
	2. ¿Cómo crees que se siente?	A	A	A	A	A	A	A	A	A	A
	3. a) ¿Cómo es Caperucita Roja? (Conducta) b) ¿Cómo crees que se porta Caperucita Roja? ¿Por qué? c) ¿En que se parecen tú y Caperucita Roja, en que no se parecen?	b)	b)	b)	b)	b)	a)	b)	b)	b)	b)
	4. ¿Qué es lo que más te llama la atención de Caperucita Roja?	A	AS	A	A	AS	AS	AS	A	A	AS

Cuadro 5. Opiniones de los diez jueces a las cuatro preguntas planteadas en la Lámina B-1.

Las cuatro preguntas de esta Lámina se modificaron de manera equivalente a las correspondientes en la Lámina A-1.

	Preguntas	JUECES									
		1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
Lámina B-2	1. a) ¿Qué es lo que ves en la lámina? b) ¿Qué te imaginas que pasa en este dibujo?	b)	b)	b)	b)	b)	b)	b)	b)	b)	b)
	2. ¿Cuál camino te gusta más? ¿Por qué?	R	O	R	O	O	O	O	O	O	R
	3. ¿Si fueras Caperucita Roja por cuál camino te gustaría ir para llegar a casa de la abuelita? ¿Por qué?	A	A	A	A	A	D	A	D	AS	A
	4. ¿Cómo te imaginas que se siente Caperucita Roja de estar en el bosque platicando con el lobo?	A	A	A	A	A	A	A	A	A	A
	5. ¿Por qué crees que no obedeció las instrucciones de su madre?	A	A	A	A	A	A	A	A	R	A
	6. ¿Qué te imaginas que hace un lobo como el de Caperucita Roja?	D	D	R	R	R	D	R	R	R	R

Cuadro 6. Veredictos y sugerencias de los diez expertos a las seis preguntas inicialmente planteadas para la Lámina B-2.

Se decidió eliminar la pregunta 2, debido a que tres de los jueces la rechazaron y siete de ellos no hicieron ningún comentario al respecto, otro factor que influyó para esta decisión es que la pregunta 3 tuvo mayor aceptación por parte de los expertos (nueve de los jueces), un tercer motivo fue la sugerencia de unir las preguntas 2 y 3, pues con la 3 se lograrían respuestas de expresión de deseos. Las preguntas 4 y 5 fueron aceptadas por la mayoría jueces, por lo que no fueron modificadas. La pregunta 6 fue eliminada debido a que siete de los jueces la rechazaron y tres dudaron de su utilidad.

	Preguntas	JUECES									
		1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
Lámina B-3	1. a) ¿Qué es lo que ves en la lámina? b) ¿Qué te imaginas que pasa en este dibujo?	b)	b)	b)	b)	b)	b)	b)	b)	b)	b)
	2. ¿Cómo crees que se siente Caperucita Roja?	AS	A	A	A	A	AS	A	AS	A	A
	3. ¿Qué te imaginas que siente el lobo?	AS	A	A	A	AS	A	A	A	A	A
	4. ¿Qué te gustaría hacer si fueras Caperucita Roja?	A	AS	A	A	AS	A	AS	A	A	AS

Cuadro 7. Opiniones y sugerencias de los diez expertos psicoanalistas a las cuatro preguntas inicialmente planteadas para la Lámina B-3.

Las preguntas 2, 3 y 4 fueron aceptadas por los diez jueces, sólo hubo sugerencias en cuanto a la redacción, resultando: *¿Cómo se siente Caperucita Roja?*, *¿Cómo se siente el lobo?* y, *¿Qué harías si fueras Caperucita Roja, en una situación como ésta?*, las transformaciones se efectuaron con la intención de hacerlas más directas a los afectos y explorar los recursos con los que cuentan los niños ante una situación problemática.

	Preguntas	JUECES									
		1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
Lámina B-4	1. a) ¿Qué es lo que ves en la lámina? b) ¿Qué te imaginas que está sucediendo en este dibujo?	b)	b)	b)	b)	b)	b)	b)	b)	b)	b)
	2. ¿Cómo crees que se siente Caperucita Roja al final del cuento?	A	A	A	A	AS	A	AS	A	A	AS
	3. ¿De qué otra forma te gustaría que se salvaran Caperucita y la abuela?	D	D	D	D	D	R	R	D	R	R
	4. ¿Qué te imaginas que hace un cazador como el de este cuento?	D	D	D	R	R	R	R	R	R	R
	5. ¿Cuál de los personajes de este cuento te gusta más? ¿Por qué?	A	A	A	A	A	A	A	A	A	A
	6. ¿De qué otra forma te gustaría que acabara el cuento?	A	A	A	A	A	A	A	A	A	A
	7. ¿Cuál es tu dibujo favorito? ¿Por qué?	A	A	A	A	AS	A	AS	A	AS	A

Cuadro 8. Veredictos y sugerencias de los diez jueces a las siete preguntas inicialmente planteadas para la Lámina B-4.

La pregunta 2 fue aceptada por los diez expertos, por sugerencia de tres de ellos se eliminó la palabra “crees” para hacerla más simple. La pregunta 3 fue eliminada, puesto que varios de los jueces la consideraron cerrada y dirigida. La pregunta 4 también fue eliminada y sustituida por: *¿Cómo se siente el cazador?*, pues siete de los expertos la rechazaron y tres de ellos sugirieron un cambio por considerarla una pregunta poco relevante y ambigua. Las modificaciones hechas a las preguntas 6, 7 y 8 son las mencionadas en el cuadro 4.

«Juanito y las habichuelas mágicas»

Lámina C-1	Preguntas	JUECES									
		1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
	1. ¿Qué te imaginas que está pensando en este momento?	A	A	A	A	A	A	A	A	A	A
	2. ¿Cómo crees que se siente?	A	A	A	A	A	A	A	A	A	A
	3. a) ¿Cómo es Juanito? (Conducta) b) ¿Cómo crees que se porta Juanito? ¿Por qué? c) ¿En qué se parece a ti Juanito y en que no?	b)	b)	b)	b)	b)	a)	b)	b)	b)	b)
	4. ¿Qué es lo que más te llama la atención de Juanito?	A	AS	A	A	AS	AS	AS	A	A	AS

Cuadro 9. Opiniones y sugerencias de los diez expertos a las cuatro preguntas inicialmente planteadas para la Lámina C-1.

Las cuatro preguntas de este cuento quedaron de manera similar a las correspondientes en la lámina A-1 y B-1 (sólo que en relación al héroe de «Juanito y las habichuelas mágicas»).

Lámina C-2	Preguntas	JUECES									
		1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
	1. a) ¿Qué es lo que ves en este dibujo? b) ¿Qué te imaginas que está sucediendo en este dibujo?	b)	b)	b)	b)	b)	b)	b)	b)	b)	b)
	2. ¿Quién es el personaje (mago)? ¿Qué cosas te gustaría que hiciera?	A	A	A	A	A	A	A	A	A	A
	3. ¿Por qué crees que Juanito cambió la vaca por las habichuelas? ¿Cómo te imaginas que se siente por lo que hizo?	A	A	A	A	A	A	A	A	A	A
	4. ¿Qué otra cosa se podría hacer para salir de la pobreza?	O	S	O	DS	D	RS	O	RS	R	O

Cuadro 10. Opiniones y sugerencias de los diez jueces expertos a las cuatro preguntas planeadas para la Lámina C-2.

Las preguntas 2 y 3 fueron aceptadas por los diez expertos, no sufrieron modificaciones en su estructura, sólo un cambio en el orden, la pregunta 3 ocupó el lugar número 4 en el protocolo. La pregunta 4 se eliminó por no obtener comentarios favorables, por tener algunos rechazos (tres jueces) y dudas, y por ser considerada dirigida y cerrada. Para esta lámina, se agregó la pregunta: ¿Qué piensa el (mago) de Juanito?, por sugerencia de cuatro jueces.

Lámina C-3	Preguntas	JUECES									
		1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
	1. a) ¿Qué es lo que ves en la lámina? b) ¿Qué te imaginas que sucede en este dibujo?	b)	b)	b)	b)	b)	b)	b)	b)	b)	b)
	2. ¿Qué te gustaría encontrar al subir el tallo de habichuelas?	A	A	A	A	A	A	A	A	A	A
	3. ¿Por qué crees que Juanito sube por tercera vez la planta de habichuelas para robarse el arpa si ya tiene una gallina que pone huevos de oro?	A	AS	A	AS	A	A	AS	A	A	AS
	4. ¿Cómo te imaginas que se siente Juanito de haberle robado al ogro el saco de oro, la gallina de los huevos de oro y el arpa que canta?	A	AS	A	A	A	AS	A	A	A	AS
	5. ¿Qué te imaginas que piensa la madre de lo que ha hecho Juanito?	A	AS	A	AS	A	AS	A	A	R	AS

Cuadro 11. Veredictos y sugerencias de los diez expertos a las cinco preguntas inicialmente planteadas para la Lámina C-3.

Todas las preguntas de esta lámina fueron aceptadas por los diez jueces. Para las preguntas 4 y 5 se omitió la palabra “imaginas”, con la intención de hacerlas simples y directas.

Lámina C-4	Preguntas	JUECES									
		1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
	1. a) ¿Qué es lo que ves en la lámina? b) ¿Qué te imaginas que pasa en este dibujo?	b)	b)	b)	b)	b)	b)	b)	b)	b)	b)
	2. ¿Qué crees que siente Juanito en este dibujo?	A	A	A	A	A	A	A	A	A	A
	3. ¿Qué te imaginas que hace un ogro gigante?	D	D	D	R	R	R	R	R	R	R
	4. ¿Qué te gustaría que pensara la mamá de Juanito en este dibujo?	A	A	A	A	A	A	A	A	A	A
	5. ¿De qué otra forma te gustaría que se salvaran Juanito y su mamá del ogro gigante?	D	D	D	D	D	D	R	D	D	D
	6. ¿Cuál de los personajes de este cuento te gustaría ser? ¿Por qué?	A	A	A	A	A	A	A	A	A	A
	7. ¿De qué otra forma te gustaría que acabara el cuento?	A	A	A	A	A	A	A	A	A	A
	8. ¿Cuál es tu dibujo favorito? ¿Por qué?	A	A	A	A	A	A	A	A	A	A

Cuadro 12. Opiniones y sugerencias de los diez jueces expertos a las ocho preguntas originalmente diseñadas para la Lámina C-4.

La pregunta 2 fue aceptada por los diez expertos, sólo se eliminó la palabra “crees” de su composición. Fue eliminada la pregunta número 3, debido a que todos los jueces la consideraron poco relevante y carente de sentido. La número 4 fue aceptada por todos los especialistas psicoanalíticos. La pregunta 5 se descartó, puesto que nueve de los jueces dudaron de la utilidad y función de ésta, y porque uno de ellos la rechazó completamente, por considerarla una pregunta cerrada y dirigida. Las preguntas 6, 7 y 8 se modificaron de manera similar a las correspondientes en las láminas A-4, B-4 y D-4.

En este punto, es importante mencionar que algunos jueces sugirieron incluir una lámina en la que apareciera el ogro-gigante, por ello, posteriormente, se elaboró dicha lámina con sus respectivas preguntas, ya con el conocimiento previo del tipo de preguntas idóneas, según los comentarios de los expertos en esta fase. La nueva lámina diseñada ocupó el lugar de la lámina C-3, se diseñó en blanco y negro, y la C-2 se cambió a color; las otras dos láminas existentes ocuparon los lugares C-4 y C-5; formando un total de cinco láminas para el cuento de «Juanito y las habichuelas mágicas».

«Cenicienta»

Preguntas	JUECES									
	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
Lámina D-1										
1. ¿Qué te imaginas que está pensando en este momento?	A	A	A	A	A	A	A	A	A	A
2. ¿Cómo crees que se siente?	A	A	A	A	A	A	A	A	A	A
3. a) ¿Cómo es Cenicienta? (Conducta) b) ¿Cómo crees que se porta Cenicienta? ¿Por qué? c) ¿En que se parece Cenicienta a ti y en que no?	b)	b)	b)	b)	b)	a)	b)	b)	b)	b)
4. ¿Por qué te imaginas que está tan sucia?	A	A	A	A	A	A	A	A	A	A
5. ¿Qué es lo que más te llama la atención de Cenicienta?	A	AS	A	A	AS	AS	AS	A	A	AS

Cuadro 13. Opiniones de los diez jueces a las cinco preguntas planteadas para la Lámina D-1.

Las preguntas 1, 2, 3 y 5 quedaron de manera similar a las correspondientes en las láminas A-1, B-1 y C-1, en relación a la protagonista de «Cenicienta». La pregunta 4 fue aceptada por los diez jueces, se descartó la palabra “imaginas” con la intención de hacerla más simple.

Preguntas	JUECES									
	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
Lámina D-2										
1. a) ¿Qué ves en esta lámina? b) ¿Qué te imaginas que pasa en este dibujo?	b)	b)	b)	b)	b)	b)	b)	b)	b)	b)
2. ¿Qué crees que siente Cenicienta en este dibujo?	A	A	A	AS	A	AS	A	A	A	AS
3. ¿Cómo te imaginas que son sus hermanastras?	A	AS	A	A	A	AS	A	AS	A	A
4. ¿Cómo te imaginas que es su madrastra?	A	AS	A	A	A	AS	A	AS	A	A
5. ¿Quién crees que es más mala: la madrastra o alguna de las hermanastras? ¿Por qué?	D	D	R	D	D	R	D	R	R	D

Cuadro 14. Sugerencias de los diez expertos a las cinco preguntas creadas para la Lámina D-2.

En la pregunta número 2, por sugerencia de los expertos, se eliminó la frase “que crees que piensa”, a fin de no mezclar el área afectiva con el área cognitiva. Las preguntas 3 y 4 fueron aceptadas por los diez jueces. Fue eliminada la número 5, la razón es que cuatro de los expertos psicoanalistas la rechazaron y el resto pusieron en duda su utilidad, considerándola dirigida y cerrada.

Preguntas	JUECES									
	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
Lámina D-3										
1. a) ¿Qué ves en esta lámina? b) ¿Qué te imaginas que está sucediendo en este dibujo?	b)	b)	b)	b)	b)	b)	b)	b)	b)	b)
2. ¿Por qué está diferente Cenicienta en este dibujo?	D	O	R	R	R	R	D	R	O	R
3. ¿Cómo te imaginas que se siente Cenicienta de lo que ha hecho el Hada Madrina por ella?	D	D	D	D	R	D	D	D	R	D
4. ¿Qué te gustaría que hiciera un Hada Madrina como la de Cenicienta?	AS	A	A	A	AS	AS	A	A	AS	A
5. ¿Cómo te imaginas que se sienten Cenicienta y el Príncipe?	A	A	AS	A	A	AS	AS	A	A	AS
6. ¿Qué crees que siente Cenicienta en este dibujo?	AS	A	A	AS	A	A	A	A	A	A
7. ¿Qué te imaginas que siente el Príncipe?	A	AS	A	A	AS	A	AS	A	AS	A
8. a) ¿Qué te gustaría que pensarán los que ven a Cenicienta y al Príncipe? b) ¿Qué sientes de ver a Cenicienta y al Príncipe juntos?	a)	a)	O	a)	a)	O	a)	a)	a)	a)
	b)	b)		b)	b)		b)	b)	b)	b)

Cuadro 15. Veredictos de los diez jueces a las ocho preguntas planteadas para la Lámina D-3.

La pregunta número 2 fue eliminada, debido a que seis de los expertos la rechazaron y cuatro de ellos pusieron en duda la utilidad y el tipo de respuestas que pretendíamos evocar con ella. La pregunta 3 recibió también muchos comentarios de duda sobre su utilidad, por lo que se eliminó. La número 4 se modificó de la siguiente manera: *¿Qué te gustaría que hiciera un Hada Madrina como la de Cenicienta?*, con la finalidad de hacerla más dirigida a los deseos del niño. La pregunta 5 fue aceptada por los diez jueces, se agregó a la redacción la palabra “juntos” y se excluyó “imaginas” (esta pregunta ocupó el número 5 en el protocolo). Las preguntas 6 y 7 fueron aceptadas por los diez expertos, sólo se eliminaron las palabras “crees” e “imaginas” (ocuparon el lugar 2 y 3, respectivamente, en el protocolo de preguntas). Debido a que ocho de los jueces comentaron que los dos incisos [a) y b)] de la pregunta 8 exploraban cosas diferentes, aceptando ambos, se decidió incluir ambas preguntas por separado, tomando el lugar 6 [inciso a)] y el 7 [inciso b)] en el protocolo.

	Preguntas	JUECES									
		1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
Lámina D-4	1. a) ¿Qué ves en esta lámina? b) ¿Qué te imaginas que sucede en este dibujo?	b)	b)	b)	b)	b)	b)	b)	b)	b)	b)
	2. ¿Qué crees que siente Cenicienta?	A	A	A	AS	A	A	A	A	A	A
	3. ¿Qué te imaginas que siente el Príncipe?	A	AS	A	A	A	AS	A	A	A	AS
	4. ¿Qué te gustaría que sintieran las hermanastras?	A	A	A	A	A	A	A	A	A	A
	5. ¿Qué te imaginas que siente la madrastra?	A	A	A	A	A	A	A	A	A	A
	6. ¿Te gustaría que las hermanastras recibieran algún castigo? ¿Cuál? ¿Por qué?	D	D	DS	D	D	D	D	DS	R	RS
	7. ¿Te gustaría que la madrastra recibiera algún castigo? ¿Cuál? ¿Por qué?	D	R	R	D	DS	D	D	D	D	RS
	8. ¿Cuál de los personajes de este cuento te gusta más? ¿Por qué?	A	A	A	A	A	A	A	A	A	A
	9. ¿De qué otra forma te gustaría que acabara el cuento?	A	A	A	A	A	A	A	A	A	A
	10. ¿Cuál es tu dibujo favorito? ¿Por qué?	A	A	A	A	A	A	A	A	A	A

Cuadro 16. Veredictos de los diez especialistas a las diez preguntas planteadas para la Lámina D-4.

Las preguntas 2, 3, 4 y 5 fueron aceptadas por todos los jueces; en base a las sugerencias de los expertos, se eliminaron las palabras “crees” e “imaginas” de las preguntas 2 y 3, y la número 5 fue modificada en la redacción, resultando de la siguiente manera: *¿Cómo se siente la madrastra?* A causa de los comentarios a las preguntas 6 y 7, en relación a ser dirigidas y cerradas, se resolvió unirlas y hacer una pregunta más abierta, resultando: *¿Crees que alguno de los personajes de este cuento merece castigo? ¿Cuál? ¿Por qué?* Las preguntas 8, 9 y 10 se modificaron de manera similar a las correspondientes en las láminas A-4, B-4 y C-4.

Pregunta	JUECES									
	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
¿Cuál de los cuatro cuentos te gusta más?	A	A	A	A	A	A	A	A	A	A

Cuadro 17. Opiniones y comentarios de los diez expertos a la pregunta *¿Cuál de los cuatro cuentos te gusta más?* La pregunta fue aceptada por los diez jueces.

En general, las alteraciones hechas a las preguntas originales fueron en redacción, pues los jueces recomendaron utilizar un lenguaje más coloquial; se agregaron algunas preguntas y eliminaron otras, por los motivos que se han mencionado a lo largo de este apartado. Las innovaciones realizadas a las láminas fueron en detalles que no alteraron la composición gráfica original.

RESULTADOS FASE 8.

En este apartado, se muestran los resultados obtenidos en la fase 8, en la cual se elaboraron categorías y se clasificaron las respuestas de la muestra dentro de éstas, evidenciando la evocación o no por parte de los niños a los aspectos que contienen las categorías, facilitados por cada cuento y por las láminas y preguntas diseñadas para dicho fin. También se exponen los criterios de valoración que se emplearon para cada categoría.

Descripción de las categorías.

Las categorías diseñadas para las láminas y preguntas, del trabajo expuesto en esta tesis, se definieron según lo expuesto en el libro de Bruno Bettelheim, lo revisado en la literatura de los capítulos anteriores, y lo encontrado después de analizar las 60 aplicaciones.

Identificación:

La identificación es un mecanismo de defensa inconsciente que sirve para proteger la personalidad, pero, además, es un proceso que ayuda al yo a madurar, contribuye a la formación del superyo y al desarrollo del ideal del yo. Las identificaciones son procesos importantes en todo el funcionamiento organizado de la personalidad. En el proceso de identificación el yo utiliza energía para poner en sí mismo aspectos que desea de un objeto externo. Es un fenómeno que permite que el sujeto tenga la posibilidad de relacionarse con el medio externo; en este sentido, se refiere al agrado o satisfacción de tener uno mismo las características del otro. Además de permitir el desarrollo del yo como ser individualizado, permite la comunicación con los demás. Existen diversas formas de identificación, pero todas matizadas de componentes de la fase oral del desarrollo psicosexual; la identificación es la forma más primitiva de enlace afectivo, es la manera en la que el niño incorpora un objeto. Los objetos de identificación que se eligen son los que tienen más éxito en cuanto a satisfacer las necesidades: un niño se identifica con sus padres durante los primeros años de la vida por considerarlos omnipotentes, posteriormente puede cambiar su identificación con otra persona que en ese momento se acerque más a sus deseos y expectativas. También existe una tendencia a identificarse con aquellos objetos que se encuentran altamente catectizados por la energía agresiva. Esto resulta cierto en particular si el objeto o persona en cuestión es poderoso; un tipo de identificación que ha sido denominado *identificación con el agresor*. La mayoría de las identificaciones tienen carácter inconsciente y el individuo no hace propositiva la identificación.

La identificación proyectiva es un mecanismo mental por el cual el sí mismo experimenta la fantasía inconsciente de colocarse, o colocar, aspectos propios de un objeto, con fines de indagación o defensa. La identificación proyectiva es responsable de la introspección sustitutiva, y en su forma más sublimada, de la empatía (Bettelheim, 1976; Cueli et al., 1972; González, 1992; Grolstein, 1983; Zipes, 1999).

Se explora lo referente a la identificación con los personajes y acciones en las Láminas A-1, B-1, C-1, D-1, A-4, B-4, C-5 y D-4. Los criterios de valoración empleados para esta categoría, y las siguientes, se describen en el análisis de resultados de cada lámina.

Imagen materna - Relaciones materno-filiales:

La madre es la primera persona con la cual el niño tiene contacto. Es de la madre de quien el niño va a recibir prácticamente todo en sus primeros años de vida. De la madre, se espera que cumpla la función de muelle y organizador de los estímulos internos y externos a los que está expuesto el niño. Se ha demostrado que la actitud de la madre hacia el hijo, sobretodo en los primeros años de vida, es decisiva para un adecuado desarrollo emocional.

El significado de las relaciones madre-hijo en el desarrollo de la personalidad, así como su papel en el desarrollo de la salud mental, ha sido subrayado por diversos autores. Estudios experimentales sobre la vinculación han destacado los efectos negativos de una conexión insatisfactoria entre el niño y su madre. Los trabajos de Mahler, Klein, Spitz, Bowlby y Winnicott, etc. señalan que la representación del objeto primario de amor en los primeros años de vida constituye la base de la que procede la ampliación genético-dinámica de las representaciones de los distintos objetos a lo largo de la existencia (Coulacoglou, 1995; González, 1996).

La imagen de la *figura materna* se refiere a la representación internalizada que el niño tiene de su madre, este contenido se explora en diferentes láminas y de diversas formas, pero todas incluyen lo relacionado al tema. Las *relaciones materno-filiales* consisten en respuestas que reflejan la calidad con que se percibe la relación con la madre. La calidad alude a ciertas características de la conducta materna. En lo referente a la *necesidad de aceptación materna*, según Maslow, las necesidades básicas del individuo, en lo que se refiere al respeto y a la actualización de sí mismo, son las de vida, seguridad, pertenencia y afecto. Sostiene que es imposible una salud psicológica si la persona no es aceptada, amada y respetada por los demás y por sí misma. El niño con una buena base de seguridad, amor y respeto –necesidad de gratificación– es capaz de obtener beneficio de frustraciones suficientemente graduadas, y se hace de ese modo más fuerte. Todos estos aspectos relacionados a la figura de la madre son explorados en las láminas A-1, C-1, C-4, C-5 y D-2.

Imagen paterna – Relaciones paterno-filiales:

La imagen paterna tiene una influencia en la función y desarrollo psíquico de los hijos, la tesis del padre contribuye frecuentemente a que los hijos se identifiquen con su figura o que su ausencia provoque ciertas anomalías en su desarrollo. La sensación de protección la da el padre, ésta es una función económica y emocional. El padre ayuda al hijo en el control de sus impulsos, es el ser que pone límites, representa la apertura a la sociedad y la autoridad familiar. Su rol es fundamental en la progresiva delegación de responsabilidades, derechos y deberes del hijo. También juega un papel de sostén y de reaseguro frente al “desgaste” de la autoridad de la madre respecto a sus hijos, debido al contacto más continuo y cercano de ésta. La función paterna se caracteriza, en general, por ser más lejana, más desligada de lo corporal y de las necesidades fisiológicas del hijo. En el contexto familiar, el padre influye con frecuencia de manera indirecta sobre sus hijos al afectar el comportamiento de la madre. El papel del padre es especialmente significativo durante la etapa edípica, cuando se desarrollan el sexo y las identidades sexuales (Coulacoglou, 1995; González, 1996; Griffa, 1999; LaFreniere, 2000).

La imagen de la *figura paterna* se refiere a la representación internalizada que el niño tiene de su padre. Las *relaciones paterno-filiales* consisten en respuestas que reflejan la calidad con que se percibe la relación con el padre. Todos estos aspectos relacionados a la figura del padre son explorados en las láminas A-1, C-2 y C-3.

Imagen de la pareja parental:

La relación de pareja es una asociación de dos personas fundada en el sentimiento amoroso. Esta díada interactúa de manera tal que sus miembros están en interdependencia recíproca, y a la vez, éstos adjudican a la relación expectativas de permanencia temporal, constancia en la relación recíproca y estabilidad en la relación. La pareja es la unión de dos compañeros con miras a vivir una vida en común y duradera, que está aprobada por el matrimonio. Es también una unión monógama que implica las obligaciones de fidelidad, ayuda y resistencia, y su destino es la educación, la protección y cuidado de los hijos, que pueden nacer de esta unión. La relación amorosa se refiere al establecimiento de un vínculo, es una relación emocional de mutualidad, de confianza, de compromiso, y de carácter, más o menos permanente, que se entabla con otra persona.

Desde el punto de vista de la psicología clínica, es conocida la importancia que tiene para la formación de la personalidad la estructura familiar. Se sabe también que la salud mental de los miembros de la familia depende, en gran parte, de la actitud que el padre y la madre manifiestan tanto entre sí, como hacia los hijos (González, 1996 y 2000). La representación que el niño tiene de la relación de sus padres es explorada en la lámina D-3.

Relaciones fraternas – Rivalidad fraterna:

La relación fraterna es el vínculo objetal que configura una estructura en movimiento que, accionada por motivaciones psicológicas conscientes e inconscientes, da por resultado una gran gama de conductas que tienden a repetirse con otros objetos, tanto en la relación intrapsíquica como en las relaciones con objetos reales. La relación de hermanos es el primer microcosmos social, anterior a la vida escolar y social, donde el niño, en el trato con sus hermanos que son sus iguales, puede aprender a desarrollar sus capacidades cooperativas y prepararse para afrontar los problemas de la vida. El hermano promueve la maduración del sujeto; ayuda a la estructuración de la personalidad; permite la identificación, la competencia y la autovaloración; y sirve de soporte.

Los hermanos movilizan variados y opuestos sentimientos, que se expresan según la situación, mediante una corriente de conductas ambivalentes. Tanto los hermanos mayores como los menores tienen influencia significativa en la mentalidad del sujeto, pues, al igual que la madre y el padre, dan o quitan afecto al hermano. En la relación hermano (a) hermano (a) se pueden formar parejas deserotizadas que influirán en las futuras relaciones amorosas de la pareja que el sujeto establece. Además, en la relación fraterna puede darse la situación de amistad o enemistad, de rivalidad o de camaradería, que igual puede carenciar o dar emocionalmente al sujeto satisfacción o tortura.

La rivalidad fraterna tiene su origen en los sentimientos del pequeño con respecto a sus padres. Lo que provoca la rivalidad fraterna es el temor de que, al ser comparado con sus hermanos, el niño no logre ganar el amor y la estima de sus padres. En la rivalidad fraterna se experimentan los celos y la envidia. El niño experimenta la rivalidad fraterna como un período de sufrimientos internos, de privación, incluso de necesidad; y tiene que

soportar los malos tratos, e incluso la perversidad de los demás (Bettelheim, 1976; González, 2000; Griffa, 1999; Twerski, 1994). Se indaga sobre las relaciones fraternas en las láminas A-1 y D2.

Aspectos inconscientes:

Las áreas o procesos mentales inconscientes tienen la capacidad de afectar la conducta y producir en el individuo pensamientos, acciones o sueños. En el inconsciente se encuentran las pulsiones en su estado natural, los deseos, las representaciones de las primeras relaciones, la historia personal con sus eventos placenteros y displacenteros, las fantasías, los afectos y los eventos que por su intensidad afectiva no se pudieron descargar de toda su energía a ellos asociada y, en general, todo aquello que se llama mundo interno del individuo. Todos estos elementos operan en la producción de la conducta y son multideterminantes y generadores de está (González y Rodríguez, 2002).

El bosque casi-impenetrable ha simbolizado el mundo tenebroso, oculto y casi-impenetrable del inconsciente; en éste el héroe del cuento se encuentra con la realización de nuestros deseos y ansiedades (Bettelheim, 1976). Lo desconocido está simbolizado por un bosque, por ello se hace una exploración de los aspectos inconscientes que representa el bosque en la lámina A-2.

Realización de deseos:

Los deseos forman parte de los aspectos inconscientes. La expresión de deseos pone de manifiesto las necesidades, esperanzas, aspiraciones y movilizaciones del individuo hacia el conocimiento, la posesión o el disfrute de una cosa. Este rubro es examinado en la Lámina D-3.

Elemento simbólico (capa):

La capa de Caperucita es roja, color que simboliza la menstruación y las emociones violentas, sobre todo las de tipo sexual. Las ropas rojas que la abuela regala a Caperucita se pueden considerar como símbolo de una transferencia prematura del atractivo sexual. El nombre de «Caperucita Roja» da fe de la importancia clave de este rasgo de la heroína de la historia. Caperucita es demasiado pequeña para conseguir lo que estas ropas simbolizan y lo que el llevarlas significa. Lo relacionado a la atracción por la capa roja de Caperucita es explorado en la Lámina B-1.

Agresor (lobo):

El lobo es un despertador; empuja a transgredir las leyes; su contacto es peligroso, puesto que él sigue a sus impulsos naturales, con toda la fuerza vital que posee; simboliza los deseos sexuales y los temores al respecto; es la externalización de la maldad que el niño experimenta cuando actúa contrariamente a las advertencias de sus padres y se permite tentar o ser tentado en el aspecto sexual; representa las tendencias inaceptables; simboliza la naturaleza instintiva y primitiva: la agresión, la desesperación y la codicia. La exploración de los aspectos más atractivos y destacados del lobo se hace en la Lámina B-3.

Aspectos orales (satisfacción, fijación, necesidades):

Durante el primer año de vida los niños aprenden a conocer el mundo a través de la boca. En esa época la primera relación de afecto es la que se desarrolla entre el bebé y la madre, y muchas de sus interacciones se basan en la comida. El contacto físico, el sentirse amorosamente abrazados y nutridos mientras ingieren su comida, hace que surja una relación entre el amor, la nutrición y el comer. Si el desarrollo continúa con normalidad, la experiencia del niño se amplía y estas actividades orales placenteras se convierten en parte de un numeroso grupo de experiencias sensoriales. A la mayoría de los adultos les siguen gustando las actividades que tienen que ver con la boca, entre ellas comer, besar y hablar, pero generalmente no son éstos los únicos placeres en su vida.

Si el entorno es menos benigno durante el primer año de vida, el niño puede quedar fijado en la oralidad. Esto suele suceder cuando el niño no ha obtenido suficientes gratificaciones orales, pero esta fijación también puede darse cuando el niño ha sido demasiado gratificado. En ambos casos, el niño es incapaz de desarrollar otras fuentes de gratificación, y ya adulto, se relaciona con la comida como si fuera la principal y quizás la única fuente posible de soporte emocional. Cuando este adulto, fijado en la oralidad, se ve enfrentado a cualquier estrés emocional o a las frustraciones normales de la rutina diaria, utilizará la comida para recuperar la seguridad y el confort que experimentaba cuando era un bebé y estaba siendo abrazado y alimentado. Aunque

no queda claro, por ejemplo, por qué algunas personas fijadas en la etapa oral emplean la comida, mientras otras fuman, beben o hablan en exceso; y, si se considera la amplia gama de conductas orales, como mascar chicle, morderse las uñas, despertar la sexualidad acariciando el pecho, etc., son muy pocos los que no están fijados oralmente. Las necesidades orales reflejan necesidades reales o simbólicas (emocionales) de comer o beber. Si un niño exhibe fallas como insaciabilidad, voracidad, codicia, apegamiento, es exigente y egoísta en sus relaciones objetales, siente repulsa hacia ciertos alimentos, temor a pasar hambre, etc., el punto crítico en su desarrollo y que amenaza su progreso yace en la fase oral (Abramson, 1999; Ajuriaguerra, 1996; Caballo y Simón, 2001; Coulacoglou, 1995; A. Freud, 1971; Thompson, 1997). Los temas relacionados a la oralidad se exploran, principalmente, en las láminas A-3 y B-3.

Uso de recursos:

Durante la edad escolar se produce un importante paso evolutivo en la conciencia del objeto y de la realidad, el niño va descubriendo las cosas que pueblan el mundo exterior y las leyes que lo rigen; el estado afectivo deja de ser una consecuencia automática de la experiencia para convertirse más bien en una evaluación lógica y personal de ésta. Con el pensamiento operatorio, el niño ya es capaz de ordenar y relacionar la experiencia como un todo organizado; puede explorar varias soluciones posibles de un problema sin adoptar una de ellas. El niño toma conciencia de que cada objeto puede ser analizado desde varios puntos de referencia y a su vez puede ser ordenado de acuerdo a ellos. Además, puede visualizar a cualquier objeto como perteneciente a uno o varios conjuntos, que a su vez pueden ser parte de una unidad más amplia. Junto con el desarrollo, la ampliación y la sofisticación de las habilidades cognitivas, afectivas y conductuales, el niño adquiere un sentido más sólido de sí mismo y tiene más recursos para manejarse. El uso de estos recursos significa la ideación de iniciativas y capacidad para pensar con lucidez. El hecho de tener que superar situaciones simboliza una transición y un nivel superior de existencia. El niño de edad escolar debe llegar a vivir por sí solo y avanzar gracias a sus propias fuerzas (Bettelheim, 1976; Cashdan, 2000; Griffa, 1999; Shaffer, 2002; Solloa, 2001). Se indaga sobre el uso de recursos en la situación problemática que expresa el dibujo y el cuento en las Láminas A-2 y B-3.

Conducta adaptativa:

El concepto de adaptación se refiere tanto a las capacidades de los niños para cambiar como a las que tiene los grupos sociales de que forman parte. Muchas de las capacidades que aprenden los niños pueden considerarse como muestra de su adaptación. El aprendizaje del lenguaje, de normas de conducta, saber cómo abordar mejor a cada uno de los padres, etc., requiere que el niño desenvuelva nuevas conductas que “funcionen” en la nueva situación. Las familias se adaptan a los cambios que ocurren en su seno cuando nacen o mueren miembros; cambia el clima; cambian de casa, escuela, etc. El principio de adaptación requiere la disposición y voluntad constantes de cambio. La conducta adaptativa es explorada en las Láminas B-1 y C-1.

Comportamiento:

El comportamiento de un individuo es producto del mundo interno y externo. El comportamiento es la manera de proceder con relación a la moral o las leyes. El comportamiento está motivado por necesidades y determinantes según el sujeto y la situación. Los elementos del comportamiento son explorados en las Láminas C-2 y C-4.

Ambiente:

El hecho axiomático de que la conducta acontece siempre y necesariamente en un entorno ambiental ha sido explicado de muy diversas formas en la historia del pensamiento. La filosofía, la historia de las religiones, la sociología, entre otros saberes, han venido señalando cómo ciertas cualidades del ambiente (su naturaleza sagrada o profana, clima, densidad de población, etc.) actúan como determinantes e incluso instigadores de gran variedad de comportamientos (Newman, 1986). El tipo de ambiente que conforma la situación del héroe del cuento es explorado en las Láminas D-1, D-3 y D-4.

Ambivalencia (principio del placer – principio de realidad):

Los orígenes de la ambivalencia, según Melanie Klein, pueden encontrarse en la fase oral del desarrollo, en la que el niño desdobla la imagen materna en buena y mala. La superación eficaz de esta fase requiere la habilidad para integrar gradualmente estos dos aspectos de la madre. Según Ana Freud y Margaret Mahler, se caracteriza por fuertes sentimientos de ambivalencia. El niño de un año se debate entre su deseo de autonomía e individuación y su dependencia de la madre o cuidadora. Durante la crisis de acercamiento, el genio y las

rapietas acompañan alternativamente la conducta de rechazo y adhesión. Los dos principios de los procesos psíquicos, principio del placer y principio de realidad, son manifestaciones de la función de adaptación del yo. El principio del placer tiende a una gratificación inmediata, y como tal sirve al ello; el principio de realidad tiende a posponer la gratificación inmediata para asegurarla más tarde al dominar la situación de la realidad (Bettelheim, 1976; Coulacoglou, 1995). La ambivalencia infantil es explorada en la Lámina B-2.

Sentimientos ante la lámina:

Para la generalidad de los psicólogos, el termino sentimiento tiene muchos significados, la mayoría de los cuales no están claramente definidos. Además de la multiplicidad de definiciones, consideran que el sentimiento es un estado emocional-irracional; es decir, si uno juzga las situaciones por sus sentimientos, se supone que el juicio está basado principalmente en las emociones, y que puede estar influido por aquellas contrarias a lo que la sabiduría y los hechos indican.

Para Jung, el termino *sentimiento* es un concepto subjetivo que connota “el valor que un individuo le da a una persona, lugar o evento”. El cómo siente al respecto de algo dice qué tan importante es eso para él. Si el individuo afirma que tiene un fuerte sentimiento acerca del objeto, está indicando que el objeto es de gran importancia para él. Un sentimiento débil indica pasividad o casi total falta de interés y por tanto, de valor. Rara vez tienen dos personas un valor o sentimiento idéntico hacia el mismo objeto, pues el sentimiento surge del juicio interno e individualista del self. El sentimiento es una de las experiencias más subjetivas del hombre. Jung consideró que el sentimiento es un estado racional de la mente. Su opinión es que el sentimiento nos informa del valor de un objeto. Uno no puede valorar un objeto sin comparar al original con uno o más objetos. En el momento que se hace la comparación, se emplean los procesos de pensamiento que surgen de las emociones involucradas: Para Jung el sentimiento es un tipo de función mental, función cuyo objetivo es el desarrollarse bien para que la psique se encuentre en un balance completo. La mente tiene que elaborar juicios, no importa si la base de éstos son las emociones: los valores que se derivan de los juicios son tan racionales como cualquier otra forma de evaluación hecha por un individuo. El sentimiento como función mental es esencial para la existencia del hombre (Cueli et al., 1972). Las expresiones emocionales tienen tres grandes funciones: contribuyen a la activación y regulación de experiencias emocionales; comunican sobre estados internos e intenciones hacia otros; y activan emociones en otros, proceso que puede ayudar a la empatía y a la conducta altruista. La exploración de los sentimientos que promueven los dibujos y las historias se examinan en las Láminas A-2, A-4, B-1, B-2, B-3, B-4, C-1, C-3, C-4, C-5 y D-2.

Solución del conflicto – Alternativas de final:

Desde una posición psicológica, un final feliz significa que las fuerzas positivas del yo han ganado. Una vez que el mal ha sido eliminado, y que las partes del yo que él encarna han sido derrotadas, el sujeto deja de estar atormentado por autoinculpaciones y dudas. El yo queda transformado –purificado, por decirlo así- y permite que el lector se sienta más firme y seguro de sí mismo. Lo referente a la solución del conflicto y las alternativas de final es examinado en las Láminas A-4, B-4, C-5 y D-4.

Porcentajes de evocación.

Por medio de tablas, se expone la sensibilidad o no, de la lámina y las preguntas, para las categorías diseñadas a cada una de las láminas a través de frecuencias de respuesta y de sus porcentajes.

«Hansel y Gretel»

Categorías		Niños		Niñas		
		f	%	f	%	
Identificación	Favorable	22	73.33%	21	70.0%	
	Desfavorable	8	26.66%	9	30.0%	
Relaciones fraternas	Adecuada	Afectivas	7	23.33%	12	40%
		Consanguíneas	8	26.66%	10	33.33%
		Convencionalismos	11	36.66%	4	13.33%
	Inadecuada	2	6.66%	3	10%	
	No reporta	2	6.66%	1	3.33%	
Relaciones filiales	Paterno/materno filiales	Afectiva	4	9.74%	8	23.86%
		Agresiva	5	12.18%	2	5.96%
		Abandono	2	4.87%	2	5.96%
	Materno-filiales	Afectiva	2	4.87%	4	11.93%
		Agresiva	1	2.43%	0	0
		Abandono	2	4.87%	1	2.98%
	Paterno-filiales	Afectiva	0	0	0	0
		Agresiva	8	19.48%	0	0
		Abandono	2	4.87%	2	5.96%
	No reporta	11	36.66%	13	43.33%	

Tabla 1. Se presentan las tres categorías diseñadas para la Lámina A-1. Revela la sensibilidad o no, de la Lámina y las preguntas correspondientes, para las categorías de *identificación*, *relaciones fraternas* y *relaciones parentales*, manifestadas a través de la frecuencia y/o porcentaje de las respuestas.

Se observa que para la categoría de *Identificación*, el 73.33% de los niños y el 70% de las niñas tuvieron una identificación favorable con el personaje y con el contenido del cuento. Se puntuó identificación *favorable* o *desfavorable* según el contenido de la frase en respuesta a las preguntas: *¿Qué están pensando en este momento?* y *¿Cómo se sienten?* Se tomó como identificación *favorable* cuando el niño (a) daba una respuesta referente al contenido del cuento, es decir, que estuvieran preocupados por la ausencia de los padres, por el futuro incierto, por cómo llegar a su casa, por el abandono, por qué comer, por la bruja, en cómo los trató la madrastra, etc., y por la expresión de sentimientos de tristeza, desesperanza, angustia, miedo, etc. Se consideró que el dibujo de Hansel y Gretel en esta lámina facilitaba la evocación de este tipo de respuestas. Se determinó identificación *desfavorable* cuando la respuesta no tenía que ver con el contenido del cuento, cuando se expresaban emociones ajenas a los personajes, v.g., alegría, seguridad, diversión, etc., o cuando no contestaron a la pregunta.

El 93.34% (porcentaje acumulado) de los niños y el 96.67% (porcentaje acumulado) de las niñas fueron sensibles a la categoría de *relaciones fraternas*. Se consideró que el dibujo diseñado para la Lámina A-1 era conveniente para explorar esta área, pues muestra a dos niños juntos que, por la historia, se sabe que son hermanos. Se valoró relaciones fraternas *adecuadas* o *inadecuadas* según el contenido de la frase en respuesta a la pregunta: *¿Cómo imaginas que se llevan entre ellos?* *¿Por qué?* Se determinó como relaciones fraternas *adecuadas* cuando el niño (a) refería que Hansel y Gretel se llevan bien, y daban una respuesta acorde a esta fraternidad; se diseñaron tres subcategorías para este fin. Se tomó como relaciones afectivas cuando los niños aludían a los afectos en frases como que se llevan bien porque se quieren, porque juegan, porque pasan tiempo juntos, porque se cuidan, porque son amigos, porque comparten sus cosas, etc.; se registraron como consanguíneas las respuestas que aludían que los personajes se llevan bien porque son hermanos; y se anotó como convencionalismos aquellas frases que se establecen en virtud de la costumbre, como que los protagonistas se llevan bien porque los hermanos se deben de querer, porque no se pelean, porque son buenos hermanos, porque los hermanos se deben de querer, porque deben estar juntos, etc. Se señaló como relaciones fraternas *inadecuadas* cuando la respuesta expresaba que los protagonistas no se llevan bien. Se estableció como *no reporta* cuando el niño (a) no contestaba a la pregunta o no aludía al tema.

Para la categoría de *relaciones filiales* los datos muestran que el 63.31% (porcentaje acumulado) de los niños y el 56.65% (porcentaje acumulado) de las niñas manifestaron la sensibilidad de lámina y preguntas para evocar aspectos relacionados al tipo de relación que tienen con sus padres; pero existe un alto porcentaje, 36.66% de los niños y el 43.33% de las niñas, que no evocó respuestas relacionadas a este tema, por tanto se evidencia el

posible desacierto de la lámina y/o preguntas para este contenido. Se estimó que el primer dibujo de este cuento era conveniente para explorar este tema, pues la historia habla, en su inicio, de los problemas de una familia por la supervivencia. Se puntuó relaciones filiales *afectivas*, *agresivas* o de *abandono* con respecto al padre, la madre o ambos padres, según el contenido de la respuesta a la pregunta: *¿Cómo se portan Hansel y Gretel? ¿Por qué?* La respuesta de la conducta se tomó en relación a los padres, es decir, que el tipo de relación se manifestaba en función del comportamiento del niño (a); aunque, a veces, los niños mencionaban las relaciones filiales con los padres en otras respuestas de la lámina A-1, hecho que se tomó en cuenta y se puntuó en la categoría correspondiente. Se marcó como relaciones paterno/materno filiales cuando el niño (a) hablaba de ambos progenitores, sin diferenciar a la madre del padre; se anotó como relaciones materno-filiales o paterno-filiales cuando el niño hacía referencia a alguno de los progenitores. Se valoró como relaciones filiales *afectivas* cuando la respuesta indicaba que los niños eran bien portados, eran buenos niños, obedecían, relataban algún tipo de cuidado hacia los padres o de los padres hacia ellos, cuando referían que los papás los querían o que ellos querían a los papás, etc.; se tomaron como *agresivas* las respuestas que indicaban un mal comportamiento, desobediencia, maltrato, cuando veían a alguno de los padres como malo, cuando decían que no los querían, etc.; se registraron como *abandono* las respuestas que expresaban que los dejaban solos, que tenían hambre, que alguno de los padres no estaba con ellos, etc. Se valoró como *no reporta* cuando el niño (a) no contestaba a la pregunta o no aludía al tema.

Aunque cada categoría tiene una pregunta para evocar el tema, cabe mencionar que, como en toda técnica proyectiva, la alusión al tema pudo darse en cualquier otra respuesta dentro de la misma lámina, lo cual se tomó en cuenta y se anotó en la categoría correspondiente.

	<i>Categorías</i>	<i>Niños</i>		<i>Niñas</i>		
		<i>f</i>	<i>%</i>	<i>f</i>	<i>%</i>	
Lámina A-2	Sentimientos ante la lámina	Enojo	3	9.37%	0	0
		Miedo	15	46.87%	21	70%
		Tristeza	12	37.5%	8	26.66%
		Otros	2	6.25%	1	3.33%
		No reporta	0	0	0	0
Aspectos inconscientes	Aspectos inconscientes	Introducción de personajes bondadosos	8	25.80%	11	36.66%
		Introducción de personajes maléficos	2	6.45%	2	6.66%
		Shock al color acromático	11	35.48%	13	43.33%
		Otros	0	0	0	0
		No reporta	10	32.25%	4	13.33%
Uso de recursos	Uso de recursos	Adecuado	8	26.66%	9	30%
		Inadecuado	22	73.33%	21	70%

Tabla 2. Se muestran las tres categorías diseñadas para la Lámina A-2. Deja ver lo adecuado o inadecuado de la Lámina y las preguntas correspondientes para las categorías de *sentimientos ante el abandono*, *aspectos inconscientes* y el *uso de recursos* ante una situación problemática específica, esto se puede observar en el porcentaje de las respuestas de la muestra a estos rubros.

Para la categoría que explora los *sentimientos ante la lámina*, en este caso el abandono, se advierte que el 93.75% (porcentaje acumulado) y el 96.66% (porcentaje acumulado) de niños y niñas, respectivamente, expresaron favorablemente los sentimientos que la situación expuesta en la lámina les producía, se observa que los porcentajes del 6.25% de la muestra de niños y el 33.33% de las niñas manifestaron sentimientos no contemplados. Los sentimientos para esta categoría, en reacción al dibujo expuesto en la lámina A-2, son: *enojo*, *miedo* y *tristeza*; se consideró que el dibujo diseñado, junto con lo expuesto en la historia, evocaría este tipo de sentimientos. Se valoró según el contenido de la frase en respuesta a la pregunta: *¿Cómo se sienten Hansel y Gretel en el bosque?* Se marcó como *otros* cuando la respuesta enunciaba sentimientos no contemplados. Se registró como *no reporta* cuando el niño (a) no contestaba a la pregunta o no expresaba algún sentimiento.

El 67.75% (porcentaje acumulado) de los niños y el 86.65% (porcentaje acumulado) de las niñas fueron sensibles a la exploración de *aspectos inconscientes* que se deseaba realizar a través de esta lámina y de las preguntas diseñadas. En el caso de los niños, se observa un mayor porcentaje (32.25%), en comparación al de las niñas (13.33%), en donde no se logró la evocación de estos aspectos. Se apreció que el dibujo diseñado para la Lámina A-2 era conveniente para esta exploración, pues el bosque representa lo inconsciente. Se establecieron los *aspectos inconscientes* según el contenido de la frase en respuesta a la pregunta: *¿Qué te gustaría que sucediera en este bosque?* Se determinó como *introducción de personajes bondadosos* cuando se hacía alusión a la existencia de personas, animales o seres antropomórficos que los ayudaran; se valoró

introducción de personajes maléficos cuando la respuesta indicaba el deseo de que asustaran o cuando introducían personas, animales o seres antropomorfos destructivos. Se tomó como otros cuando la respuesta exponía elementos no contemplados. Se calificó como no reporta cuando el niño (a) no contestaba a la pregunta o no expresaba componentes del tema.

Para el rubro de *uso de recursos* los datos descubren que el 100% de la muestra total (niños y niñas) reaccionaron favorablemente a este contenido. Se valoró importante explorar el uso de recursos en la situación problemática que expresa la Lámina A-2. Se puntuó uso de recursos a *adecuado* o *inadecuado* según el contenido de la frase en respuesta a la pregunta: *¿Si tu fueras Hansel, qué otra cosa se te ocurriría para regresar?* Se registró *adecuado* cuando el niño (a) daba una solución conveniente a la problemática que aborda el cuento, es decir, estar perdido; v.g., decirle al adulto que espere, irse por el camino que conoce, observar el camino para poder volver, preguntar, pedir ayuda, etc.; se anotó como *inadecuado* cuando el niño no sabía que hacer o cuando la solución era desatinada, por ejemplo, hacer lo mismo que hizo Hansel, tirar migajas de pan o cualquier otro alimento, usar elementos que no se tienen al alcance como un gis, listón, etc., o usar elementos de la naturaleza poco estables como marcar el camino con lodo, hacer una cruz, dejar ramas, etc.

Si bien, se diseñó una pregunta para facilitar la expresión de los contenidos de cada categoría, esto no fue siempre posible pues, como en toda técnica proyectiva, la alusión al tema pudo darse en cualquier otra respuesta de la Lámina, lo cual se tomó en cuenta y se anotó en la categoría propia. También se expresaron, en algunos casos, respuestas que contenían varias subcategorías, cosa que también se registró.

Lámina A-3	Categorías	Niños		Niñas	
		f	%	f	%
		Aspectos orales	Satisfechos	24	58.53%
Insatisfechos	3		7.31%	10	23.80%
Culpa	7		17.07%	3	7.14%
Temor al castigo	7		17.07%	8	19.04%
Retaliación	0		0	2	4.76%
Otros	0		0	1	2.38%
No reporta	0		0	0	0

Tabla 3. Se exhibe la categoría y subcategorías diseñadas para la Lámina A-3, mostrando la frecuencia y porcentaje de evocación de la muestra al tema de los *aspectos orales*, haciendo evidente la sensibilidad o no de la Lámina y las preguntas a esta categoría.

Se observa que el 100% de la muestra (niños y niñas) evocó lo relacionado al contenido de los aspectos orales diseñados para esta categoría. Se estimó que el dibujo diseñado para la Lámina A-3 era conveniente para explorar los aspectos orales, pues el dibujo muestra una casita de dulce y a Hansel y Gretel comer de ella. Se establecieron los *aspectos orales* según el contenido de la frase en respuesta a las preguntas: *¿Cómo se sienten Hansel y Gretel de estar comiendo la casita de dulce?* y *¿Qué te gustaría hacer si encontraras una casita como esta?* Se tomó como *otros* cuando la respuesta exteriorizaba aspectos no contemplados. Se calificó como *no reporta* cuando el niño (a) no contestaba a la pregunta o no expresaba lo relacionado a este rubro.

Categorías		Niños		Niñas		
		f	%	f	%	
Sentimientos ante la lámina	Felicidad-Alivio	22	73.33%	22	73.33%	
	Culpa	0	0	2	6.66%	
	Enojo	7	23.33%	6	20%	
	Otros	1	3.33%	0	0	
	No reporta	0	0	0	0	
Solución del conflicto	Fuerzas positivas del yo	27	90%	24	80%	
	Fuerzas negativas del yo	3	10%	6	20%	
Alternativas de final	Adecuada	Armonía	10	28.57%	18	46.15%
		Conciliación entre el bien y el mal	5	14.28%	4	10.25%
		Satisfacción de necesidades	9	25.71%	10	25.64%
		No abandono	5	14.28%	4	10.25%
		Similar	1	2.85%	1	2.56%
		Otros	1	2.85%	1	2.56%
	Inadecuada	Agresivas	4	11.42%	1	2.56%
		Otras	0	0	0	0
	No reporta		0	0	0	0
	Identificación con personaje	Hansel	Inteligencia	12	38.70%	0
Relaciones fraternas			6	19.35%	0	0
Género			3	9.67%	0	0
Carácter			2	6.45%	0	0
Atributos físicos			1	3.22%	0	0
Otros			5	16.12%	0	0
Gretel		Valentía	1	3.22%	9	25.71%
		Relaciones fraternas	0	0	5	14.28%
		Género	0	0	5	14.28%
		Carácter	0	0	9	25.71%
		Atributos físicos	0	0	5	14.28%
		Otros	0	0	2	5.71%
Bruja		Poderosa	0	0	0	0
		Otros	0	0	0	0
Otros personajes		1	3.22%	0	0	
No reporta		0	0	0	0	
Identificación con la lámina		Personaje	9	26.47%	4	12.90%
	Satisfacción de deseos	16	47.05%	25	80.64%	
	Solución de conflictos	6	17.64%	1	3.22%	
	Otros	3	8.82%	1	3.22%	
	No reporta	0	0	0	0	

Tabla 4. Expone las categorías de *sentimientos ante la lámina*, *solución del conflicto*, *alternativas de final*, *identificación con el personaje* e *identificación con la lámina*. Se descubre la presencia o no de las cinco categorías a través de la frecuencia y porcentaje de las respuestas de los niños.

Para la categoría *sentimientos ante la lámina* el 96.66% (porcentaje acumulado) de los niños evocó alguno de los sentimientos que incluye esta categoría. En el caso de las niñas, el 100% (porcentaje acumulado) facilitó un sentimiento contemplado. En concordancia al dibujo expuesto en la lámina A-4, y al contenido de la historia en esta parte, los sentimientos esperados fueron: *felicidad-alivio*, *culpa* y *enojo*. Se determinaron según el contenido de la frase en respuesta a: *¿Cómo se siente Gretel de haber vencido a la bruja poderosa?* Se marcó como *otros* cuando la respuesta exhibía afectos no contemplados. Se anotó *no reporta* cuando el niño (a) no contestó o no expresó algún sentimiento.

Ante el tipo de *solución del conflicto*, se observa que el 100% (porcentaje acumulado) de niños y niñas dieron respuestas que se pudieron clasificar en alguna de las dos subcategorías, dependiendo si la respuesta a la pregunta: *¿De qué otra forma te gustaría que se acabara el cuento?* declaraba el triunfo de las fuerzas positivas o negativas del yo. Se señaló el *triunfo de las fuerzas positivas del yo* cuando el tipo de solución declaraba final feliz, establecimiento de relaciones humanas positivas, castigo al malo, obtención de recompensa o conciliación entre el bien y el mal. Se registró el *triunfo de las fuerzas negativas del yo* cuando el tipo de solución establecía el triunfo del malo, un final triste, dudas, autoinculpaciones o cuando el niño (a) no contestaba a la pregunta.

En la categoría que explora las *alternativas de final*, la presencia de respuestas a las subcategorías de este rubro se observó en un 100%. Se establecieron alternativas de final *adecuadas* o *inadecuadas* según el contenido de la frase en respuesta a: *¿De qué otra forma te gustaría que se acabara el cuento?* Se crearon seis subcategorías para el tipo de alternativa de final adecuada. Se calificó *armonía* cuando se daban respuestas de final feliz, reestablecer el orden adecuado, restablecer el rol de los personajes, no existencia del mal, etc.; la

conciliación entre el bien y el mal se puntuó en respuestas que expresaban el deseo de que los malos se volvieran buenos y se hicieran amigos; se conceptuaron como *satisfacción de necesidades* las que referían la complacencia de afecto, necesidades básicas, cosas materiales, reconocimiento, etc.; se registraron como *no abandono* los relatos que expresaban que los padres no los hubieran dejado, que fueran por ellos, que encontraran a su familia, etc.; se tomó como similar cuando el niño (a) expresaba que no cambiaría nada; se anotó como *otros* cuando la respuesta enunciaba alternativas adecuadas no contempladas. Se señaló como alternativas de final inadecuadas *agresivas* cuando la respuesta declaraba deseos de muerte o algún tipo de castigo detallado a uno de los personajes; se marco como *otros* cuando la respuesta formulaba un final inadecuado no contemplado. Se calificó como *no reporta* cuando el niño (a) no contestó a la pregunta o no expresó alternativa de final. Algunas repuestas contenían dos categorías.

El 100% de la muestra total se *identificó con algún personaje* del cuento; el 83.88% (porcentaje acumulado) de los niños lo hicieron con alguna de las características propuestas para esta identificación y 16.12% mencionó aspectos no considerados; en las niñas el 94.24% lo hizo con alguna de las particularidades del personaje propuestas en las subcategorías, y sólo el 5.71% se refirió a razones no estimadas. Se registró la identificación con alguno de los personajes y se establecieron los atributos con los que se identificaba el niño en base a lo declarado en respuesta a: *¿Cuál de los personajes de este cuento te gustaría ser? ¿Por qué?* Se señaló como *otros* cuando las respuestas formulaban particularidades no contempladas para los personajes enlistados. Se registró en *otros personajes* cuando los niños (as) referían al padre, la madrastra, animales o cosas. Se calificó como *no reporta* cuando el niño (a) no contestó a la pregunta o decía no identificarse con ningún personaje.

El 100% de la muestra exhibió su preferencia por alguno de los cuatro dibujos propuestos para este cuento, dando las razones de dicha preferencia (*Identificación con la lámina*). Se valoró la preferencia por la lámina según el contenido de la frase en respuesta a: *¿Cuál dibujo te gustó más? ¿Por qué?* Se acordó la preferencia por *personaje* cuando el niño (a) explicaba que le gustaba por la acción de alguno de ellos; se valoró por *satisfacción de deseos* cuando el niño expresaba que le gustaba por color, porque los personajes eran felices, porque estaban comiendo, porque les gustaba el dibujo, etc.; se calificó el favoritismo por *solución de conflictos* cuando la respuesta enunciaba que la preferían porque el dibujo muestra cómo se salvaron, engañaron a la bruja, etc. Se tomó como *otros* cuando la respuesta exponía elementos no contemplados. Se calificó como *no reporta* cuando el niño (a) no contestó a la pregunta o no expresó predilección por alguno de los dibujos.

Si bien se creó una pregunta para evocar determinados contenidos, la mención pudo darse en cualquier otra respuesta de la lámina, esto se consideró y se anotó en la categoría correspondiente.

«Caperucita Roja»

Categorías		Niños		Niñas	
		f	%	f	%
Identificación	Favorable	27	90%	29	96.66%
	Desfavorable	3	10%	1	3.33%
Sentimientos ante la lámina	Felicidad	22	59.45%	30	83.33%
	Preocupación	10	27.02%	6	16.66%
	Tristeza	3	8.10%	0	0
	Otros	2	5.40%	0	0
	No reporta	0	0	0	0
Conducta adaptativa	Obediencia	28	93.33%	28	93.33%
	Desobediencia	1	3.33%	1	3.33%
	No reporta	1	3.33%	1	3.33%
Elemento simbólico (capa)	Color	4	13.33%	10	33.33%
	Forma	0	0	0	0
	No reporta	26	86.66%	20	66.66%

Tabla 5. Se presentan las cuatro categorías diseñadas para la Lámina B-1. Deja ver la sensibilidad o no, de la Lámina y las preguntas, para las categorías de *identificación*, *sentimientos ante la lámina*, *conducta adaptativa*, y *elemento simbólico*, a través de la frecuencia y/o porcentaje de las respuestas.

Para la categoría de *Identificación* se observa que el 90% de los niños y el 96.66% de las niñas tuvieron una identificación favorable con el personaje y con el contenido del cuento. Se puntuó identificación *favorable* o *desfavorable* según el contenido de la frase en respuesta a: *¿Qué está pensando en este momento?* y *¿Cómo se siente?* Se tomó como *favorable* cuando el niño (a) daba una respuesta referente al contenido del cuento, es decir, respuestas relacionadas a la abuelita, al lobo, al bosque, etc., y por la expresión de afectos de felicidad,

preocupación, etc. Se consideró que el dibujo, junto con el contenido del cuento, facilitarían la evocación de estas respuestas. Se determinó *desfavorable* cuando la respuesta no tenía que ver con el contenido del cuento, cuando se expresaban emociones ajenas al personaje, o cuando no se contestaba a esta pregunta.

El 100% de la muestra total (niños y niñas) manifestó algún *sentimiento ante la lámina*; de los cuales sólo el 5.4% de los niños exteriorizaron un afecto no previsto. Los sentimientos contemplados, en reacción al dibujo expuesto en la Lámina B-1, son: *felicidad, preocupación y tristeza*. Se valoró según el contenido de la frase en respuesta a: *¿Cómo se siente?* Se marcó como *otros* cuando se enunciaban sentimientos no contemplados. Se registró como *no reporta* cuando el niño (a) no contestaba a la pregunta o no expresaba algún sentimiento. Algunas respuestas contenían más de un sentimiento, todos los afectos enunciados fueron clasificados.

El 96.66% (porcentaje acumulado) de la muestra total fue sensible a la evocación de elementos que definen la *conducta adaptativa*. Se estableció *obediencia* o *desobediencia* según el contenido de la frase en respuesta a la pregunta: *¿Cómo se porta Caperucita Roja? ¿Por qué?* Se señaló como *no reporta* cuando el niño (a) no contestó a la pregunta o no expresó elementos del área que se deseaba explorar.

La pregunta orientada a la sensibilidad de la muestra al *elemento simbólico* fue confusa, ya que un alto porcentaje (no mostrado en la tabla) de los niños no se enfocaron al personaje de Caperucita sino al cuento. Observamos que el 23.33% (porcentaje acumulado) de la muestra total reportaron el elemento simbólico (capa); se anotó la presencia por color o forma según lo manifestado en respuesta a la pregunta: *¿Qué es lo que más te gusta de Caperucita Roja?* Se señaló como *no reporta* cuando el niño (a) no hacía referencia a la capa.

No obstante que cada categoría tiene una pregunta para facilitar lo relacionado a cada contenido, la alusión al tema pudo darse en cualquier otra respuesta de la lámina, lo cual se anotó en la categoría correspondiente.

Categorías			Niños		Niñas	
			f	%	f	%
Sentimientos ante la lámina	Compasión		2	5.88%	1	3.02%
	Culpa		2	5.88%	3	9.06%
	Curiosidad		5	14.70%	2	6.04%
	Felicidad		6	17.64%	9	27.18%
	Temor		19	55.88%	16	48.33%
	Otros		0	0	1	3.02%
	No reporta		0	0	1	3.33%
Lámina B-2	Principio del placer	Placer	2	6.45%	4	13.33%
		Fácil	14	45.16%	9	30%
		Otros	0	0	0	0
	Principio de realidad	Control de impulsos	11	35.48%	15	50%
		Obediencia	1	3.22%	1	3.33%
		Hacer lo que se debe-correcto	3	9.67%	1	3.33%
		Otros	0	0	0	0
	No reporta		0	0	0	0
Principio del placer	Impulsividad		8	25.77%	11	35.44%
	Desobediencia		9	29%	4	12.88%
	Placer		1	3.22%	1	3.22%
	Sugestionabilidad (lobo)		11	35.44%	13	41.89%
	Otros		1	3.22%	1	3.22%
	No reportado		1	3.33%	1	3.33%

Tabla 6. Se muestran las categorías diseñadas para la Lámina B-2. Deje ver lo adecuado o inadecuado de la Lámina y las preguntas correspondientes para las categorías de *sentimientos ante la lámina, ambivalencia y principio del placer*, observable en el porcentaje de las respuestas a estos rubros.

En la categoría que explora los *sentimientos ante la lámina* se advierte que el 100% (porcentaje acumulado) de los niños y el 96.67% (porcentaje acumulado) de las niñas expresaron algún sentimiento ante la situación expresada en el dibujo. Se consideró que el dibujo diseñado, junto con lo expuesto en la historia, evocaría sentimientos de: *compasión, culpa, curiosidad, felicidad y temor*. Se valoró según el contenido de la frase en respuesta a la pregunta: *¿Cómo se siente Caperucita Roja de estar en el bosque platicando con el lobo?* Se marcó como *otros* cuando la respuesta manifestaba sentimientos no contemplados. Se registró como *no reporta* cuando el niño (a) no contestó a la pregunta o no expresó algún sentimiento.

El 100% de los niños y de las niñas fueron sensibles a la exploración de la *ambivalencia* que se deseaba realizar a través de esta lámina y de las preguntas diseñadas. Se consideró que el dibujo diseñado era

conveniente para indagar sobre esta área, pues muestra dos caminos: el del deber y el del placer. Se registró *principio del placer* o *principio de realidad* según el contenido de la frase en respuesta a la pregunta: *¿Si fueras Caperucita Roja, por cuál camino irías para llegar a casa de la abuelita? ¿Por qué?* Se decretó *principio del pacer* cuando el niño (a) refería su preferencia por alguno de los caminos por *placer* o por *fácil*, se puntuó como *otros* cuando la respuesta contenía elementos del principio del placer no mencionados. Se declaró *principio de realidad* cuando la respuesta manifestaba la predilección por alguno de los dos caminos dando razones que exponían el *control de los impulsos*, la *obediencia* o *hacer lo que se debe-correcto*; se marcó como *otros* cuando la respuesta contenía elementos del principio de realidad no contemplados. Se distinguió como *no reporta* cuando el niño (a) no contestaba a la pregunta o no expresaba contenidos de esta categoría.

Para el rubro que explora lo relacionado al *principio del placer*, los datos descubren que el 96.67% (porcentaje acumulado) de la muestra total (niños y niñas) reaccionaron favorablemente a este contenido. Las subcategorías diseñadas para indagar las causas que llevan a los niños a actuar por el *principio del placer* son: *impulsividad*, *desobediencia*, *placer* y *sugestionabilidad*. Se valoró según el contenido de la frase en respuesta a la pregunta: *¿Por qué crees que no obedeció las instrucciones de su madre?* Se registró como *otros* cuando la respuesta contenía elementos del principio del placer no consentidos. Se tomó como *no reporta* cuando el niño (a) no contestaba a la pregunta o no expresaba contenidos de este tema.

Como en todo instrumento proyectivo, la alusión al tema pudo darse en varias respuestas de la lámina, esto se tomó en cuenta y se registró cuantas veces fue preciso.

	Categorías	Niños		Niñas		
		f	%	f	%	
Lámina B-3	Sentimientos ante la lámina	Asombro	2	4.76%	2	5.40%
		Curiosidad	11	26.19%	5	13.51%
		Desconfianza	4	9.52%	5	13.51%
		Engaño	3	7.14%	3	8.10%
		Miedo	13	30.95%	10	27.02%
		Tristeza	4	9.52%	9	24.32%
		Otros	5	11.90%	3	8.10%
		No reporta	0	0	0	0
Agresor (lobo)	Astuto	9	25.31%	10	27.78%	
	Mentiroso	2	5.62%	1	2.77%	
	Peligroso	9	25.31%	8	22.22%	
	Seductor	12	33.75%	11	30.55%	
	Otros	0	0	0	0	
	No lo reporta	3	10%	5	16.66%	
Satisfacción oral (lobo)	Justificada	5	16.66%	5	16.66%	
	Voracidad	21	70%	17	56.66%	
	Culpa	2	6.66%	0	0	
	Otros	0	0	0	0	
	No reporta	2	6.66%	8	26.66%	
Uso de recursos	Adecuado	21	70%	14	46.66%	
	Inadecuado	9	30%	16	53.33%	

Tabla 7. Se exhiben las categorías diseñadas para la Lámina B-3, mostrando la frecuencia y porcentaje de evocación de la muestra a: *sentimientos ante la lámina*, *agresor*, *satisfacción oral* y *uso de recursos*, haciendo evidente la sensibilidad o no de la Lámina y las preguntas a estas categorías.

Se observa que el 100% (porcentaje acumulado) de la muestra, niños y niñas, evocó algún sentimiento ante la situación expuesta en la lámina; cabe destacar que el 11.9% de los niños y el 8.1% de las niñas expresaron sentimientos no contemplados para esta lámina. Los sentimientos previstos para esta categoría, en dependencia al diseño expuesto en la Lámina B-3, son: *asombro*, *curiosidad*, *desconfianza*, *engaño*, *miedo* y *tristeza*; se pensó que el dibujo diseñado, junto con lo expuesto en la historia, evocaría este tipo de emociones. Se registró según el contenido de la frase en respuesta a la pregunta: *¿Cómo se siente Caperucita Roja?* Se anotó como *otros* cuando la respuesta manifestaba sentimientos no contemplados. Se marcó *no reporta* cuando el niño (a) no contestó a la pregunta o no expresó algún sentimiento.

En lo que respecta al *agresor*, el 90% (porcentaje acumulado) de los niños y el 83.34% (porcentaje acumulado) de las niñas reportaron respuestas relacionadas a cómo veían al agresor. Se apreció que el dibujo diseñado para esta lámina era conveniente para explorar al lobo como *agresor*, pues muestra a la protagonista, en interacción con el lobo, en la situación más amenazante de la historia. Se consideró al lobo (*agresor*) en cuatro

de los atributos característicos que definen a este personaje: *astuto*, *mentiroso*, *peligroso* y *seductor*. La puntuación en cada uno de los atributos se estableció en base a lo expresado en respuesta a la pregunta *¿Qué está pasando en este dibujo?*, pues los niños (as) declararon, en la mayoría de los casos, su visión del lobo en esta pregunta. Se determinó una visión del lobo *astuto* cuando se decía que logró engañar a Caperucita Roja haciéndose pasar por la abuela; se tomaron como respuestas que definían al lobo como *mentiroso* todas aquellas que expresaban que no era cierto lo que le hacía creer a la protagonista del cuento; las respuestas que describen al lobo como *peligroso* son las que mencionaban la capacidad del lobo para hacer daño, v.g., comerse a la abuelita o a Caperucita Roja, y, finalmente, todas las respuestas que hacían alusión a la escena del lobo con Caperucita en la cama se anotaron como una visión *seductora* de agresor. Se estableció como *otros* cuando la respuesta exponía atributos no contemplados. Se distinguió como *no reporta* cuando el niño (a) no contestaba a la pregunta o no expresaba componentes del tema.

En lo referente a la visión de la muestra ante la *satisfacción oral* del lobo, el 93.34% (porcentaje acumulado) de los niños y el 73.34% de las niñas expresaron contenidos del tema; sin embargo, el 6.66% de los niños y el 26.66% de las niñas no efectuaron respuestas al respecto. Se estableció la *satisfacción oral* del lobo en relación a tres factores: *voracidad*, *oralidad justificada* y *culpa*. La valoración en cada uno de los contenidos se registró en base a lo declarado en relación a la pregunta *¿Qué siente el lobo?*, ya que los niños (as) hablaron, en la mayoría de los casos, de la oralidad del lobo. Se decretaron como *voracidad* las frases que señalaban los deseos del lobo por comerse a la protagonista o que referían que se había comido a la abuela; se declararon como *justificadas* las respuestas que hacían alusión a que el lobo tenía hambre o que había pasado mucho tiempo sin comer; y, se determinaron como *culpa* las expresiones de malestar del lobo por comerse a la abuela y/o a Caperucita. Se anotaron como *otros* las respuestas con contenidos orales no consentidos. Se señaló como *no reporta* cuando el niño (a) no contestó a la pregunta o no expresó componentes del tema.

El 100% (porcentaje acumulado) de la muestra total, niños y niñas, reportaron el *uso de sus recursos* ante la realidad ostentada en el dibujo. Se estimó importante explorar el uso de recursos en la situación problemática que expone la Lámina B-3. Se determinó uso de recursos *adecuado* o *inadecuado* según el contenido de la frase en correspondencia a la pregunta: *¿Qué harías si fueras Caperucita Roja en una situación como ésta?* Se puntuó *adecuado* cuando el niño (a) daba una solución conveniente a la problemática que aborda el cuento, es decir, estar en una situación delicada, que podría ser tomada como posible abuso; entre las respuestas adecuadas están: alejarse del peligro y pedir ayuda. Se anotó como *inadecuado* cuando el niño (a) no sabía que hacer o cuando la solución era disparatada, v.g., no decirle nada al lobo, no acercarse tanto al lobo, preguntar por la abuelita, retar al lobo, hacer lo mismo que Caperucita Roja, etc.

Aunque se diseñó una pregunta para facilitar la expresión de los contenidos de cada categoría, esto no fue siempre posible, pues, como en toda técnica proyectiva, la alusión al tema pudo darse en cualquier otra respuesta dentro de las que contiene la lámina, lo cual se tomó en cuenta y se anotó en la categoría correspondiente. También se expresaron, en algunos casos, respuestas que contenían varias subcategorías, cosa que también se registró cuantas veces fue necesario.

Categorías			Niños		Niñas	
			f	%	f	%
Sentimientos ante la lámina	Favorables	Felicidad-Alivio	26	50%	27	50%
		Compasión	0	0	0	0
		Otros	0	0	0	0
	Desfavorables	Asombro	6	11.53%	7	12.96%
		Culpa	6	11.53%	5	9.25%
		Miedo	2	3.84%	4	7.40%
		Preocupación	4	7.69%	2	3.70%
		Tristeza	3	5.76%	4	7.40%
		Enojo	5	9.61%	5	9.25%
		Otros	0	0	0	0
No reporta	0	0	0	0		
Solución del conflicto	Fuerzas positivas del yo	26	86.66%	27	90%	
	Fuerzas negativas del yo	4	13.33%	3	10%	
Alternativas de final	Adecuado	No pasa nada	9	27.09%	3	9.37%
		Obediencia	0	0	0	0
		Armonía	6	18.06%	16	50%
		Conciliación entre el bien y el mal	4	12.04%	3	9.37%
		Similar	0	0	2	6.25%
	Inadecuado	Otros	3	9.03%	2	6.25%
		Agresivo	7	21.07%	2	6.25%
		Violento	1	3.01%	2	6.25%
		Otros	1	3.01%	2	6.25%
		No reporta	2	6.66%	0	0
Identificación con el personaje	Caperucita	Atributos físicos	0	0	6	18%
		Carácter	0	0	2	6%
		Género	0	0	0	0
		Impulsiva	0	0	1	3%
		Obediente	0	0	15	45%
		Relaciones maternas	0	0	4	12%
		Otros	1	3.33%	2	6%
	Cazador	Agresivo	13	29.31%	0	0
		Fuerte	3	6.76%	0	0
		Justiciero	5	11.27%	0	0
		Salvador	8	18.03%	0	0
		Valiente	3	6.76%	0	0
		Otros	2	4.50%	1	3.33%
	Lobo	Astuto	1	3.33%	0	0
		Instintivo-impulsivo	1	3.33%	0	0
Peligroso		2	6.66%	0	0	
Otros		2	6.66%	0	0	
Otros personajes	0	0	2	6.66%		
No reporta	0	0	0	0		
Identificación con la lámina	Personaje	7	21.87%	11	31.42%	
	Satisfacción de deseos	12	37.5%	10	28.57%	
	Solución del conflicto	13	40.62%	12	34.28%	
	Otros	0	0	2	5.71%	
	No reporta	0	0	0	0	

Tabla 8. Muestra las categorías de *sentimientos ante la lámina*, *solución del conflicto*, *alternativas de final*, *identificación con el personaje* e *identificación con la lámina*. Se muestra la presencia o no de las cinco categorías a través de la frecuencia y porcentaje de las respuestas de los niños ante las preguntas y la Lámina.

Se observa que para la categoría *sentimientos ante la lámina* el 100% (porcentaje acumulado) de los niños y las niñas evocó algún sentimiento ante la situación que presenta el dibujo. Los sentimientos contemplados para esta categoría, en correspondencia al dibujo expuesto en la lámina B-4, son: *felicidad-alivio*, *compasión*, *asombro*, *culpa*, *miedo*, *preocupación*, *enojo* y *tristeza*; se consideró que el dibujo diseñado, junto con el contenido del cuento, facilitaría estas emociones. Se reconocieron *favorables* o *desfavorables* según el contenido de la frase en respuesta a la pregunta: *¿Cómo se siente Caperucita Roja al final del cuento?* y *¿Cómo se siente el cazador?* Se anotó como *otros* cuando la respuesta manifestaba afectos no contemplados. Se marcó como *no reporta* cuando el niño (a) no contestó a la pregunta o no expresó algún sentimiento.

Ante el tipo de *solución del conflicto* que manifestó la muestra, se observa que el 100% (porcentaje acumulado) de niños y niñas dieron respuestas que se pudieron clasificar en alguna de las dos subcategorías, dependiendo

si lo expresado en respuesta a la pregunta: *¿Cómo cambiarías el final?* declaraba el triunfo de las fuerzas positivas o negativas del yo. Se valoró como *triunfo de las fuerzas positivas del yo* cuando el tipo de solución declaraba final feliz, establecimiento de relaciones humanas positivas, castigo al malo, obtención de recompensa o conciliación entre el bien y el mal. Se determinó el *triunfo de las fuerzas negativas del yo* cuando el tipo de solución establecía el triunfo del malo, un final triste, dudas, autoinculpaciones o cuando el niño (a) no contestó a la pregunta.

En la categoría que explora las *alternativas de final*, la presencia de respuestas a las subcategorías de este rubro se observa en un 93.34% (porcentaje acumulado) de los niños y en un 100% (porcentaje acumulado) de las niñas; sólo el 6.6% de los niños mostraron resistencia a dar una alternativa de final a este cuento. Se distinguieron alternativas de final *adecuadas* o *inadecuadas* según el contenido de la frase en respuesta a la pregunta: *¿Cómo cambiarías el final?* Se crearon seis subcategorías de alternativas de final *adecuado*: *no pasa nada*, *obediencia*, *armonía*, *conciliación entre el bien y el mal*, *similar* y *otros*. Se calificó como *no pasa nada* cuando el niño (a) manifestaba su deseo de que no ocurriera un evento, v.g., que no apareciera el lobo, que no se comiera a la abuelita, que no se comiera a Caperucita, etc.; se conceptuaron como *obediencia* las respuestas que exponían que Caperucita debió obedecer a su madre; se puntuó *armonía* cuando se daban respuestas de final feliz, volver a establecer el orden adecuado, restablecer el rol de cada uno de los personajes, no existencia del mal, etc.; la *conciliación entre el bien y el mal* se anotó cuando las respuestas expresaban el deseo de que los malos se volvieran buenos y/o se hicieran amigos; se tomó como similar cuando el niño (a) expresaba que dejaría igual el final; se anotó como *otros* cuando la respuesta enunciaba alternativas de final adecuadas no contempladas. Se crearon tres subcategorías de alternativas de final *inadecuado*: *agresivo*, *violento* y *otros*. Se señalaron como *agresivas* las declaraciones de deseos de muerte o algún tipo de castigo para alguno de los personajes; se registraron como violentas cuando se detallaban el castigo o la muerte; se marcó como *otros* cuando la respuesta formulaba un final inadecuado no contemplado. Se calificó como *no reporta* cuando el niño (a) no contestaba a la pregunta o no expresaba alternativa de final. Algunas repuestas contenían más de una subcategoría.

El 100% de la muestra total se *identificó con algún personaje* del cuento; el 85.51% (porcentaje acumulado) de los niños lo hicieron con alguna de las características propuestas para esta identificación; en las niñas el 90.67% (porcentaje acumulado) lo hizo con alguna de las particularidades del personaje propuestas en las subcategorías, y sólo el 6.66% se refirió a personajes no consentidos. Se registró la identificación con alguno de los personajes y se establecieron los atributos con los que se identificaba el niño (a) en base a lo declarado en respuesta a: *¿Cuál de los personajes de este cuento te gustaría ser? ¿Por qué?* Para el personaje de Caperucita Roja se acentuaron seis particularidades: atributos físicos, carácter, género, impulsiva, obediente y relación materno-filial; para el cazador se tomaron como posibles fuentes de identificación cinco atributos: agresivo, fuerte, justiciero, salvador y valiente; y en el lobo, se consideraron tres rasgos: astuto, instintivo-impulsivo y peligroso. Se señaló como *otros* cuando las respuestas formulaban particularidades no contempladas para estos personajes. Se registró en *otros personajes* cuando los niños (as) referían a la madre, a la abuela o cosas. Se calificó como *no reporta* cuando el niño (a) no contestó o indicó no identificarse con algún personaje.

El 100% de la muestra exhibieron su preferencia por alguno de los cuatro dibujos propuestos para este cuento, dando las razones de dicha preferencia (*Identificación con la lámina*). Se valoró la preferencia por la lámina según: *personaje*, *satisfacción de deseos* o *solución de conflicto*, conforme al contenido de la frase en respuesta a la pregunta: *¿Cuál dibujo te gustó más? ¿Por qué?* Se determinó la preferencia de la lámina por *personaje* cuando el niño (a) explicaba que le gustaba la lámina por la acción de alguno de los protagonistas; se valoró la predilección por *satisfacción de deseos* cuando el niño expresaba que le gustaba la lámina por color, porque los personajes eran felices, porque estaban en un lugar bonito, porque les gustaba el dibujo, etc.; se calificó el favoritismo por *solución de conflictos* cuando la respuesta enunciaba que la preferían porque el dibujo muestra cómo se salvaron, mataron al lobo, etc. Se tomó como *otros* cuando la respuesta exponía elementos no contemplados. Se calificó como *no reporta* cuando el niño (a) no contestó o no expresó predilección por alguno de los dibujos.

A pesar de que se creó una pregunta para facilitar la expresión de los contenidos de cada categoría, esto no fue siempre posible, pues, como en todo instrumento proyectivo, la alusión al tema pudo darse en cualquier otra respuesta de la lámina, lo cual se tomó en cuenta y se anotó en la categoría correspondiente. También, a veces, se formularon respuestas que contenían varias subcategorías, hecho que también se registró.

«Juanito y las habichuelas mágicas»

Categorías		Niños		Niñas	
		f	%	f	%
Identificación	Favorable	29	96.66%	23	76.66%
	Desfavorable	1	3.33%	7	23.33%
Sentimientos ante la lámina	Alegría	7	18.91%	1	2.5%
	Incomprensión	6	16.21%	4	10%
	Preocupación	13	35.13%	14	35%
	Tristeza	10	27.02%	19	47.5%
	Otros	1	2.70%	2	5%
	No reporta	0	0	0	0
Relaciones materno-filiales	Positivas	18	60%	9	30%
	Negativas	6	20%	8	26.66%
	No reporta	6	20%	13	43.33%
Conducta adaptativa	Obediencia	17	56.66%	14	46.66%
	Desobediencia	5	16.66%	8	26.66%
	No reporta	8	26.66%	8	26.66%

Tabla 9. Se presentan las cuatro categorías diseñadas para la Lámina C-1. Revela la sensibilidad o no, de la Lámina y las preguntas correspondientes, para las categorías de *identificación*, *sentimientos ante la lámina*, *relaciones materno-filiales* y *conducta adaptativa*, manifestadas a través de la frecuencia y/o porcentaje de las respuestas de los niños.

Para la categoría de *Identificación*, se observa que el 96.66% de los niños y el 76.66% de las niñas tuvieron una identificación favorable con el personaje y con el contenido del cuento. Se puntuó identificación *favorable* o *desfavorable* según el contenido de la frase en respuesta a las preguntas: *¿Qué está pensando en este momento?* y *¿Cómo se siente?* Se señaló como identificación *favorable* cuando el niño (a) daba una respuesta referente al contenido del cuento, es decir, que estuvieran preocupados por la carencia de recursos para comer, por el dinero, por la madre, por la vaca, por el ogro, etc., y por la expresión de sentimientos de tristeza, desesperanza, angustia, miedo, etc. Se consideró que el dibujo de Juanito en esta lámina facilitaría la evocación de este tipo de respuestas. Se registró identificación *desfavorable* cuando la respuesta no tenía que ver con el contenido del cuento, cuando se expresaron emociones ajena al personaje, o cuando no contestaron a la pregunta.

El 100% (porcentaje acumulado) de la muestra expresó algún sentimiento ante la lámina. Los sentimientos contemplados para esta categoría, en reacción al dibujo expuesto en la Lámina C-1, son: *alegría*, *incomprensión*, *preocupación* y *tristeza*. Se consideró que el dibujo diseñado, junto con lo expuesto en la historia, evocaría este tipo de sentimientos. Se valoró según el contenido de la frase en respuesta a la pregunta: *¿Cómo se siente?* Se marcó como *otros* cuando la respuesta enunciaba sentimientos no contemplados. Se registró como *no reporta* cuando el niño (a) no contestaba a la pregunta o no expresaba algún sentimiento. Algunas respuestas enunciaron más de un sentimiento.

El 80% (porcentaje acumulado) de los niños y el 56.66% (porcentaje acumulado) de las niñas mostraron respuestas cuyo contenido hacía referencia a la relación materno-filial; sin embargo, un importante 20% en los niños y un 43.33% en las niñas no fueron sensibles a este tema. Se estimó relaciones materno-filiales *positivas* o *negativas* según el contenido en respuesta a la pregunta: *¿Cómo se porta Juanito? ¿Por qué?* La respuesta de la conducta se valoró en relación a la madre, es decir, que el tipo de relación se manifestaba en función del comportamiento del niño; aunque, a veces, los niños mencionaban el tipo de relación filial con la madre en otras respuestas de la lámina C-1, hecho que se tomó en cuenta y se puntuó en la categoría correspondiente. Se determinaron como relaciones materno-filiales *positivas* las respuestas que indicaban que Juanito se porta bien, es buen niño, obedece, cuida a su madre, se preocupa por ella, la quiere, etc.; se señalaron como *negativas* las respuestas que revelaban un mal comportamiento, desobediencia, maltrato, cuando veían a la madre como mala, cuando decían que no la quería, etc. Se registró como *no reporta* cuando el niño (a) no contestó a la pregunta o no aludió al tema.

El 73.33% (porcentaje acumulado) de la muestra, niños y niñas, evocaron respuestas que hacían referencia a la conducta adaptativa; no obstante el 26.66% de las respuestas de los niños y niñas no evidenciaron la presencia de este contenido en la lámina y/o pregunta. Se estableció *obediencia* o *desobediencia* según lo expresado en respuesta a la pregunta: *¿Cómo se porta Juanito? ¿Por qué?* Se señaló como *no reporta* cuando el niño (a) no contestó a la pregunta o no expresó elementos del área que se deseaba explorar.

Como en todo instrumento proyectivo, la creación de preguntas es sólo para facilitar la tarea, por ello, la mención del contenido de cualquiera de las categorías de esta Lámina pudo darse en cualquier otra respuesta, lo cual se tomó en cuenta y se anotó en la categoría correspondiente.

Categorías		Niños		Niñas	
		f	%	f	%
Lámina C-2 Comportamiento de Juanito	Determinantes mágicos	13	40.53%	15	45.45%
	Determinantes afectivos	1	3.11%	4	12.12%
	Determinantes cognitivos	2	6.23%	4	12.12%
	Determinantes orales	5	15.59%	3	9.09%
	Determinantes anales	4	12.47%	3	9.09%
	Determinantes fálicos	6	18.71%	4	12.12%
	Otros	0	0	0	0
	No reporta	1	3.33%	0	0
Relaciones paterno-filiales	Favorables	18	60%	11	36.66%
	Desfavorables	9	30%	18	60%
	No reporta	3	10%	1	3.33%
Figura paterna bondadosa	Buena	17	56.66%	21	70%
	Mala	7	23.33%	4	13.33%
	No reporta	6	20%	5	16.66%

Tabla 10. Se muestran las tres categorías diseñadas para la Lámina C-2. Deja ver lo adecuado o inadecuado de la Lámina y las preguntas correspondientes para las categorías que exploran el *comportamiento de Juanito*, las *relaciones paterno-filiales* y la *figura paterna bondadosa*.

Para la categoría que indaga acerca de los determinantes del *comportamiento de Juanito* se advierte que el 96.67% (porcentaje acumulado) y el 100% (porcentaje acumulado) de las respuestas de niños y niñas, respectivamente, expresan favorablemente éstos dentro de las categorías diseñadas para esta rúbrica. Se valoró el comportamiento de Juanito según seis determinantes: *mágicos*, *afectivos*, *cognitivos*, *orales*, *anales* y *fálicos*, en respuesta a la pregunta: *¿Por qué crees que Juanito cambió la vaca por las habichuelas? ¿Cómo se siente por lo que hizo?* Se tomó como *otros* cuando la respuesta exponía elementos no contemplados. Se calificó como *no reporta* cuando el niño (a) no contestaba a la pregunta o no expresaba componentes del tema.

El 90% (porcentaje acumulado) de la muestra de niños y el 96.66% (porcentaje acumulado) de la muestra de niñas evocaron respuestas tocadas a la *relación paterno-filial*, sólo el 10 % de los niños y el 3.33% de las niñas no reportaron presencia de este tipo de relación en sus respuestas. Se estimó relaciones paterno-filiales *favorables* o *desfavorables* según lo expuesto en respuesta a la pregunta: *¿Qué piensa el (mago) de Juanito?* Se anotó *no reporta* cuando el niño (a) no contestó a la pregunta o no expresó componentes del tema.

En lo que respecta a la imagen que se tiene de la *figura paterna bondadosa*, las respuestas indicaron en un 80% (porcentaje acumulado), en el caso de los niños, y en un 83.33% (porcentaje acumulado), en el caso de las niñas, la sensibilidad de la lámina y/o preguntas para la evocación de esta categoría. Se valoró *buena* o *mala* según lo enunciado en respuesta a: *¿Quién es el personaje (mago)? ¿Qué cosas te gustaría que hiciera?* Se consideró como *no reporta* cuando el niño (a) no contestaba a la pregunta o no expresaba componentes del área que se deseaba explorar.

Aunque cada categoría tiene una pregunta para evocar el tema, cabe mencionar que la evocación de los contenidos del tema pudo darse en cualquier otra respuesta de esta lámina, lo cual se tomó en cuenta y se anotó en la categoría correspondiente.

Lámina C-3	Categorías		Niños		Niñas	
			f	%	f	%
	Sentimientos ante la lámina	Culpa	1	3.03%	0	0
Devaluación de la figura de autoridad		2	6.06%	1	2.77%	
Enojo		1	3.03%	6	16.66%	
Miedo		29	87.87%	26	72.22%	
Otros		0	0	3	8.33%	
No reporta		0	0	0	0	
Figura paterna amenazante	Oral	23	60.09%	19	52.16%	
	Anal	4	10.45%	3	8.23%	
	Fálica	10	26.12%	5	13.72%	
	Otros	0	0	7	19.21%	
	No reporta	1	3.33%	2	6.66%	

Tabla 11. Se exhiben las categorías y subcategorías diseñadas para la Lámina C-3, mostrando la frecuencia y porcentaje de evocación de *sentimientos ante la lámina* y la imagen de la *figura paterna amenazante*, haciendo evidente la sensibilidad o no de la Lámina y las preguntas a estas categorías.

Se observa que el 100% de la muestra, niños y niñas, evocó algún sentimiento ante las condiciones que presenta la lámina. Los sentimientos previstos para esta categoría, en dependencia al dibujo expuesto en la Lámina C-3, y lo correspondiente a la historia, son: *culpa*, *devaluación de la figura de autoridad*, *enojo* y *miedo*. Se valoró según el contenido de la frase en respuesta a: *¿Qué siente Juanito?* Se anotó como *otros* cuando la respuesta manifestaba sentimientos no contemplados. Se marcó *no reporta* cuando el niño (a) no contestó a la pregunta o no expresó algún afecto.

Ante lo relacionado a la imagen de la *figura paterna amenazante*, el 96.67% (porcentaje acumulado) de los niños y el 93.34% (porcentaje acumulado) de las niñas evocaron algún aspecto relacionado a esta categoría. Se estimó *oral*, *anal* o *fálica*, según lo dicho en respuesta a: *¿Qué siente el ogro?* Se anotó como *no reporta* cuando el niño (a) no contestaba a la pregunta o no expresaba componentes de tema. La alusión a estos rubros se presentó, también, en otras respuestas de la misma lámina.

Lámina C-4	Categorías		Niños		Niñas	
			f	%	f	%
	Sentimientos ante la lámina	Aceptación	0	0	3	9.33%
Culpa		10	29.41%	12	37.33%	
Felicidad		19	55.88%	13	40.44%	
Retaliación		3	8.82%	1	3.11%	
Tristeza		2	5.88%	1	3.11%	
Otros		0	0	0	0	
No reporta		0	0	2	6.66%	
Comportamiento de Juanito	Ambición	1	2.92%	1	3.33%	
	Aceptación materna	8	23.43%	4	13.33%	
	Codicia	22	64.44%	19	63.33%	
	Otros	2	5.85%	6	20%	
	No reporta	1	3.33%	0	0	
Relaciones materno-filiales	Aceptación	8	26.66%	6	20%	
	Rechazo	21	70%	24	80%	
	No reporta	1	3.33%	0	0	

Tabla 12. Se presentan las categorías diseñadas para la Lámina C-4. Revela la sensibilidad o no, de la Lámina y las preguntas, para las categorías de *sentimientos ante la lámina*, *comportamiento de Juanito* y *relaciones materno-filiales*, manifestadas a través de la frecuencia y/o porcentaje de las respuestas.

El 100% de los niños y el 93.34% de las niñas manifestaron algún *sentimiento* para la situación que se ostenta en el dibujo. Los sentimientos estimados para esta categoría, en relación al dibujo expuesto en la Lámina C-4, son: *aceptación*, *culpa*, *felicidad*, *retaliación* y *tristeza*. Se valoró según el contenido de la frase en respuesta a: *¿Cómo se siente Juanito de haberle robado al ogro el saco de oro, la gallina de los huevos de oro y el arpa que canta? ¿Por qué?* Se anotó como *otros* cuando la respuesta manifestaba afectos no contemplados. Se marcó *no reporta* cuando el niño (a) no contestó a la pregunta o no expresó sentimiento alguno.

El 90.79% de los niños y el 80% de las niñas explicaron el *comportamiento de Juanito* dentro de las subcategorías creadas para este fin; el 5.85% de los niños y el 20% de las niñas dieron razones no contempladas; y, sólo el 3.33% de los niños se mostraron resistentes a dar una respuesta. Se valoró el comportamiento de Juanito según tres factores: *ambición*, *aceptación materna* y *codicia*, en respuesta a: *¿Por*

qué crees que Juanito sube por tercera vez la planta de habichuelas para robarse el arpa si ya tiene una gallina que pone huevos de oro? Se marcó como otros cuando la respuesta exponía elementos no contemplados. Se anotó como *no reporta* cuando el niño (a) no contestaba a la pregunta o no expresaba componentes del tema.

El 96.67% de los niños y el 100% de las niñas reportaron lo relacionado a la *relación materno-filial*. Se estimó la relación materno-filial de *aceptación* o *rechazo* según lo declarado en respuesta a la pregunta: *¿Qué piensa la mamá de lo que ha hecho Juanito?* Se anotó *no reporta* cuando el niño (a) no contestó a la pregunta o no expresó componentes del tema. La alusión a estos temas pudo darse, también, en cualquier otra respuesta.

Categorías			Niños		Niñas	
			f	%	f	%
Sentimientos ante la lámina	Culpa		6	19.33%	3	9.09%
	Codicia		3	9.66%	5	15.15%
	Enojo		4	12.88%	2	6.06%
	Felicidad-Alivio		9	29%	20	60.60%
	Miedo		8	25.77%	3	9.09%
	Otros		0	0	0	0
	No reporta		1	3.33%	0	0
Solución del conflicto	Fuerzas positivas del yo		28	93.33%	29	96.66%
	Fuerzas negativas del yo		2	6.66%	1	3.33%
Alternativas de final	Adecuadas	Armonía	9	22.89%	5	14.28%
		Conciliación entre el bien y el mal	7	17.80%	5	14.28%
		No violencia	2	5.08%	4	11.42%
		No robo	5	12.71%	4	11.42%
		No muerte	4	10.17%	7	20%
		Similar	0	0	2	5.71%
		Otros	2	5.08%	1	2.85%
	Inadecuadas	Agresivas	6	15.26%	2	5.71%
		Violentas	0	0	1	2.85%
		Codicia	3	7.63%	3	8.57%
		Otros	0	0	1	2.85%
	No reporta		1	3.33%	0	0
	Necesidad de aceptación materna	Aceptación		15	50%	15
Rechazo		7	23.33%	9	30%	
No reporta		8	26.66%	6	20%	
Identificación con el personaje	Juanito	Astuto	7	21.38%	3	8.74%
		Bondadoso	4	12.22%	2	5.83%
		Temerario	8	24.44%	2	5.83%
		Otros	5	15.27%	1	2.91%
	Mago	Poder	1	3.33%	0	0
		Inteligencia	1	3.33%	0	0
		Realización de deseos	3	10%	0	0
	Ogro	Otros	1	3.33%	1	3.33%
		Tamaño	1	3.33%	0	0
		Posesiones	0	0	1	3.33%
	Mamá	Otros	0	0	0	0
		Pasiva	0	0	4	13.33%
		Bondadosa	0	0	8	26.66%
	Otros personajes		0	0	5	16.66%
	No reporta		1	3.33%	4	13.33%
	No reporta		0	0	0	0
	Identificación con la lámina	Personaje		3	9.67%	3
Satisfacción de deseos		23	74.19%	21	67.74%	
Solución del conflicto		5	16.12%	7	22.58%	
Otros		0	0	0	0	
No reporta		0	0	0	0	

Tabla 13. Muestra las categorías de *solución del conflicto*, *sentimientos ante la lámina*, *alternativas de final*, *necesidad de aceptación materna*, *identificación con el personaje* e *identificación con la lámina*, planteadas para la Lámina C-5. Se muestra la presencia o no de las seis categorías a través de la frecuencia y/o porcentaje de las respuestas de los niños ante las preguntas y la Lámina.

Se advierte que para la categoría *sentimientos ante la lámina* el 96.67% (porcentaje acumulado) de los niños y el 100% (porcentaje acumulado) de las niñas, evocó algún sentimiento a la situación que presenta la lámina; sólo el 3.33% de los niños se manifestaron resistentes a esta sección. Los sentimientos contemplados para esta

categoría, en correspondencia al dibujo expuesto en la lámina C-5, y al contenido del cuento en esta parte, son: *culpa, codicia, enojo, felicidad-alivio y miedo*; se consideró que el dibujo diseñado, junto con el contenido del cuento, facilitarían estas emociones. Se reconocieron los afectos según el contenido de la frase en respuesta a la pregunta: *¿Qué siente Juanito en este dibujo?* Se anotó como *otros* cuando la respuesta manifestaba afectos no contemplados. Se marcó como *no reporta* cuando el niño (a) no contestó a la pregunta o no expresó algún afecto.

Ante el tipo de *solución del conflicto* que manifestaron los niños, se observa que el 100% (porcentaje acumulado) de niños y niñas dieron respuestas que se pudieron clasificar en alguna de las dos subcategorías, dependiendo si las respuestas declaraban el triunfo de las fuerzas positivas o negativas del yo. Se puntuó como *triunfo de las fuerzas positivas del yo* cuando el tipo de solución declaraba final feliz, establecimiento de relaciones humanas positivas, castigo al malo, obtención de recompensa o conciliación entre el bien y el mal. Se estableció el *triunfo de las fuerzas negativas del yo* cuando el tipo de solución establecía el triunfo del malo, un final triste, dudas, autoinculpaciones o cuando el niño (a) no contestó a la pregunta.

En la categoría que explora las *alternativas de final*, la presencia de respuestas a este tema se observa en un 96.67% (porcentaje acumulado) de los niños y en un 100% (porcentaje acumulado) de las niñas; sólo el 3.33% de los niños se manifestaron resistentes a expresar alguna respuesta. Se diferenciaron alternativas de final *adecuadas* o *inadecuadas* según el contenido de la frase en respuesta a la pregunta: *¿Cómo cambiarías el final?* Se crearon siete subcategorías de alternativas de final *adecuado*: *armonía, conciliación entre el bien y el mal, no violencia, no robo, no muerte, similar y otros*. Se puntuó *armonía* cuando se daban respuestas de final feliz, volver a establecer el orden adecuado, restablecer el rol de cada uno de los personajes, no existencia del mal, etc.; la *conciliación entre el bien y el mal* se anotó cuando las respuestas expresaban el deseo de que los malos se volvieran buenos y/o se hicieran amigos; se calificó como *no violencia* cuando el niño (a) manifestaba su deseo de que no existiera esta acción; se registró como *no robo* cuando los niños referían que Juanito no cometiera este acto; fueron marcadas como *no muerte* las respuestas con esta petición. Se tomó como similar cuando el niño (a) expresaba que dejaría igual el final; se anotó como *otros* cuando la respuesta enunciaba alternativas de final adecuadas no contempladas. Se crearon cuatro subcategorías de alternativas de final *inadecuadas*: *agresivas, violentas, codicia y otros*. Se señalaron como *agresivas* las declaraciones de deseos de muerte o algún tipo de castigo para alguno de los personajes; se registraron como violentas cuando se detallaban el castigo o la muerte; se valoró como codicia cuando se expresaba esta avaricia. Se marcó como *otros* cuando la respuesta formulaba un final inadecuado no contemplado. Se calificó como *no reporta* cuando el niño (a) no contestó a la pregunta o no expresó alternativa de final. Algunas repuestas contenían dos subcategorías.

El 73.33% (porcentaje acumulado) de los niños y el 80% de las niñas evocaron respuestas que hacen referencia a la categoría de *necesidad de aceptación materna*; sin embargo, es importante mencionar que un 26.66% de los niños y un 20% de las niñas no evocaron respuestas con este contenido. Se estimó *aceptación* o *rechazo* según lo declarado en respuesta a la pregunta: *¿Qué te gustaría que pensara la mamá de Juanito en este dibujo?* Se anotó *no reporta* cuando el niño (a) no contestó a la pregunta o no expresó componentes del tema.

El 100% (porcentaje acumulado) de la muestra total, niños y niñas, se *identificó con algún personaje* del cuento; el 78.07% (porcentaje acumulado) de los niños lo hicieron con alguna de las características propuestas para esta identificación y el 21.93% (porcentaje acumulado) mencionó aspectos no considerados; en las niñas el 63.77% lo hizo con alguna de las particularidades del personaje propuestas en las subcategorías y el 36.23% se refirió a razones no supuestas. Esto indica una mayor variedad de atributos destacados por los niños y niñas de la muestra. Se registró la identificación con alguno de los personajes y se establecieron los atributos con los que se identificaba el niño (a) en base a lo manifestado en respuesta a: *¿Cuál de los personajes de este cuento te gustaría ser? ¿Por qué?* Para el personaje de Juanito se recalcaron tres rasgos: astuto, bondadoso y temerario; en el mago se destacaron tres: poder, inteligencia y realización de deseos; para el ogro se tomaron dos: tamaño y posesiones; y, para la madre de Juanito, dos: pasiva y bondadosa. Se señaló como *otros* cuando las respuestas formulaban particularidades no contempladas para estos personajes. Se registró en *otros personajes* cuando los niños (as) referían a la ogra, la vaca o el arpa. Se calificó como *no reporta* cuando el niño (a) no contestaba a la pregunta o expresaba no identificarse con algún personaje.

El 100% de la muestra (porcentaje acumulado de niños y niñas) exhibieron su preferencia por alguno de los cinco dibujos propuestos para este cuento, dando las razones de dicha preferencia (*Identificación con la lámina*). Se estableció la preferencia por la lámina según: *personaje, satisfacción de deseos o solución de conflicto*, conforme al contenido de la frase en respuesta a la pregunta: *¿Cuál dibujo te gustó más? ¿Por qué?*

Se determinó la preferencia de la lámina por *personaje* cuando el niño (a) explicaba que le gustaba la lámina por la acción de alguno de los protagonistas; se valoró la predilección por *satisfacción de deseos* cuando el niño expresaba que le gustaba la lámina por color, porque los personajes eran felices, porque estaban en un lugar bonito, porque les gustaba el dibujo, etc.; se calificó el favoritismo por *solución de conflictos* cuando la respuesta enunciaba que la preferían porque el dibujo muestra cómo se salvaron, mataron al ogro, tuvieron dinero para comer, etc. Se tomó como *otros* cuando la respuesta exponía elementos no contemplados. Se calificó como *no reporta* cuando el niño (a) no contestó a la pregunta o no expresó predilección por alguno de los dibujos.

Aunque cada categoría tiene una pregunta para evocar el tema, cabe mencionar que, siendo una técnica de tipo proyectivo, la alusión al tema pudo darse en cualquier otra respuesta de la lámina, lo cual se tomó en cuenta y se anotó en la categoría correspondiente.

«Cenicienta»

Categorías		Niños		Niñas	
		f	%	f	%
Identificación	Favorable	25	83.33%	27	90%
	Desfavorable	5	16.66%	3	10%
Ambiente	Culpa	0	0	0	0
	Humillación	6	10.71%	4	6.77%
	Libertad instintiva	2	3.57%	6	10.16%
	Maltrato-Abuso	26	46.42%	27	45.76%
	Posición degradada	6	10.71%	9	15.25%
	Tristeza	15	26.78%	13	22.03%
	Otros	1	1.78%	0	0
	No reporta	0	0	0	0

Tabla 14. Se presentan las dos categorías diseñadas para la Lámina D-1. Revela la sensibilidad o no, de la lámina y las preguntas correspondientes, para las categorías de *identificación* y *ambiente*, manifestadas a través de la frecuencia y/o porcentaje de las respuestas de la muestra del piloteo.

Para la categoría de *Identificación* se observa que el 83.33% de los niños y el 90% de las niñas tuvieron una identificación favorable con el personaje y con el contenido del cuento. Se puntuó identificación *favorable* o *desfavorable* según el contenido de la frase en respuesta a las preguntas: *¿Qué está pensando en este momento?* y *¿Cómo se siente?* Se tomó como identificación *favorable* cuando el niño (a) daba una respuesta referente al contenido del cuento, es decir, que estuviera triste por la muerte de la madre, preocupados por las tareas a realizar, en los malos tratos, en el baile, etc., y por la expresión de sentimientos de tristeza, desesperanza, enojo, celos, rivalidad, etc. Se consideró que el dibujo de Cenicienta en esta lámina facilitaría la evocación de este tipo de respuestas. Se determinó identificación *desfavorable* cuando la respuesta no tenía que ver con el contenido del cuento o cuando se expresaban emociones ajenas al personaje.

El 100% de la muestra total (niños y niñas) reportó respuestas en relación al *ambiente* que rodea a la protagonista del cuento. Se registró el tipo de ambiente según ocho subcategorías: *culpa*, *humillación*, *libertad instintiva*, *maltrato-abuso*, *posición degradada*, *tristeza*, *otros* y *no reporta*, en base al contenido en respuesta a las preguntas: *¿Cómo se siente?*, *¿Cómo crees que se porta Cenicienta?* *¿Por qué?* y *¿Por qué está tan sucia?* Se puntuó como *culpa* cuando el niño (a) refería, en alguna de las respuestas, que la situación de Cenicienta se debía a un castigo por algo que había hecho; se determinó *humillación* cuando se decía que las hermanastras o la madrastra hacían cosas que ponían en ridículo a Cenicienta, v.g., ensuciarla, pisotearla, no respetar el trabajo que ya había hecho, burlas, etc.; se tomaron como respuestas que revelaban *libertad instintiva*, todas aquellas que señalaban que Cenicienta estaba sucia por alguna actividad lúdica, etc.; se señalaron como *maltrato-abuso* los contenidos que enunciaban la carencia de satisfacción de las necesidades de Cenicienta por parte de la madrastra, la exigencia de ésta y sus hijas para con la protagonista, agravio físico, etc.; se marcó *posición degradada* cuando las respuestas exponían algún adjetivo peyorativo para Cenicienta, como decir que era la sirvienta, la chacha, la gata, que era pobre, fea, etc.; y se registró *tristeza* cuando se hacía referencia a este sentimiento. Se estableció como *otros* cuando la respuesta exponía elementos no contemplados. Se calificó como *no reporta* cuando el niño (a) no contestó a la pregunta o no expresó lo referente a estos contenidos.

Aunque cada categoría tiene una pregunta para evocar el tema, cabe mencionar que, como en toda técnica proyectiva, la evocación del tema pudo darse en cualquier otra respuesta dentro de la lámina, lo cual se tomó en cuenta y se anotó en la categoría correspondiente.

Categorías		Niños		Niñas	
		f	%	f	%
Sentimientos ante la lámina	Culpa	0	0	0	0
	Enojo	11	31.42%	18	37.02%
	Rivalidad	12	34.28%	10	20.56%
	Tristeza	11	31.42%	19	39.07%
	Otros	1	2.85%	0	0
	No reporta	0	0	1	3.33%
Rivalidad fraterna	Apariencia	7	21.21%	7	21.87%
	Egoísmo	3	9.09%	1	3.12%
	Enojo	1	3.03%	1	3.12%
	Maldad	21	63.63%	22	68.75%
	Otros	1	3.03%	1	3.12%
	No reporta	0	0	0	0
Imagen materna mala	Apariencia	7	23.33%	7	23.33%
	Egoísmo	1	3.33%	0	0
	Enojo	2	6.66%	1	3.33%
	Maldad	19	63.33%	22	73.33%
	Otros	1	3.33%	0	0
	No reporta	0	0	0	0

Tabla 15. Se muestran las tres categorías diseñadas para la Lámina D-2. Permite conocer lo adecuado o inadecuado de la lámina y las preguntas correspondientes para las categorías de *sentimientos ante la lámina*, *rivalidad fraterna* y la *imagen materna mala*, a través del porcentaje/frecuencia de las respuestas de la muestra a estos rubros.

Para la categoría que explora los *sentimientos ante la lámina* se advierte que el 100% (porcentaje acumulado) y el 96.66% (porcentaje acumulado) de niños y niñas, respectivamente, expresaron favorablemente los sentimientos que la situación expresada en la lámina les producía, se observa que el 3.33% de las niñas manifestaron algún tipo de resistencia a la expresión de sentimientos ante la situación propuesta en la lámina. Los sentimientos contemplados para esta categoría, en correspondencia al dibujo expuesto en la lámina D-2, son: *culpa*, *enojo*, *rivalidad* y *tristeza*; se estimó que el dibujo diseñado, junto con el contenido del cuento, facilitaría estas emociones. Se reconocieron los afectos según el contenido de la frase en respuesta a la pregunta: *¿Qué siente Cenicienta en este dibujo?* Se anotó como *otros* cuando la respuesta manifestaba afectos no contemplados. Se marcó como *no reporta* cuando el niño (a) no contestó a la pregunta o no expresó algún afecto.

El 100% (porcentaje acumulado) de los niños y de las niñas fueron sensibles a la evocación de la *rivalidad fraterna* que se deseaba provocar a través de esta lámina y de las preguntas diseñadas. La *rivalidad fraterna* se examinó en base a cuatro contenidos: *apariciencia*, *egoísmo*, *enojo* y *maldad*. Se distinguieron los contenidos en base a lo manifestado en respuesta a la pregunta: *¿Cómo te imaginas que son sus hermanastras?* Se tomó como *otros* cuando la respuesta declaraba contenidos no contemplados. Se marcó como *no reporta* cuando el niño (a) no contestó a la pregunta o no expresó lo relacionado a este rubro.

El total de la muestra expresó contenidos sobre la *imagen materna mala*. Se exploró según cuatro aspectos: *apariciencia*, *egoísmo*, *enojo* y *maldad*. Se señaló como *otros* cuando la respuesta manifestaba contenidos no contemplados. Se registró como *no reporta* cuando el niño (a) no contestó a la pregunta o no expresó lo relacionado al tema.

Aunque cada categoría tiene una pregunta para evocar el tema, cabe mencionar que, siendo un instrumento proyectivo, la evocación de los contenidos de las categorías pudo darse en cualquier respuesta de esta lámina, lo cual se tomó en cuenta y se registró en la categoría adecuada.

Lámina D-3	Categorías		Niños		Niñas	
			f	%	f	%
	Realización de deseos	Afectivos	10	30.20%	13	40.62%
Aspiraciones de cosas materiales		10	30.20%	10	31.25%	
Reconocimiento		3	9.06%	6	18.75%	
Retaliación		4	12.08%	1	3.12%	
No abuso		3	9.06%	1	3.12%	
Otros		2	6.04%	1	3.12%	
No reporta		1	3.33%	0	0	
Imagen de la pareja parental	Afecto	5	14.28%	13	27.08%	
	Armonía-felicidad	26	74.28%	28	58.33%	
	Idealizada	4	11.42%	7	14.58%	
	Otros	0	0	0	0	
	No reporta	0	0	0	0	
Ambiente	Aprobación	13	33.33%	15	37.18%	
	Celos	5	12.82%	3	7.43%	
	Envidia	14	35.89%	15	37.18%	
	Triunfo	6	15.38%	6	14.87%	
	Otros	1	2.56%	0	0	
	No reporta	0	0	1	3.33%	

Tabla 16. Se exhibe la categoría y subcategorías diseñadas para la Lámina D-3, mostrando la frecuencia y porcentaje de evocación de la muestra a los temas de *realización de deseos*, *imagen de la pareja parental* y *ambiente*, haciendo evidente la sensibilidad o no de la lámina y las preguntas a estas categorías.

Se observa que el 96.66% (porcentaje acumulado) de los niños y el 100% (porcentaje acumulado) de las niñas evocaron algún tipo de *deseo*. Entre los deseos contemplados para esta categoría están los de tipo *afectivo*, *aspiraciones de cosas materiales*, *reconocimiento* y *retaliación*. Se estimó el tipo de deseo según el contenido de la frase en respuesta a la pregunta: *¿Qué te gustaría que hiciera un Hada Madrina como la de Cenicienta?* Se valoró como *otros* cuando la respuesta manifestaba deseos no contemplados. Se marcó como *no reporta* cuando el niño (a) no contestó a la pregunta o no expresó algún deseo.

El 100% (porcentaje acumulado) de la muestra total, niños y niñas, manifestaron la sensibilidad de la lámina y preguntas para evocar aspectos relacionados a la *imagen de la pareja parental*. Ésta se examinó en base a tres atributos: *afecto*, *armonía-felicidad* e *idealizada*. Se diferenciaron los atributos en base a lo manifestado en respuesta a las preguntas: *¿Qué siente Cenicienta en este dibujo?*, *¿Qué siente el Príncipe?*, *¿Cómo se sienten Cenicienta y el Príncipe de estar juntos?* *¿Por qué?* y *¿Qué sientes de ver a Cenicienta y al Príncipe juntos?* Se tomó como *otros* cuando la respuesta manifestaba contenidos no contemplados. Se marcó como *no reporta* cuando el niño (a) no contestó a la pregunta o no expresó lo relacionado a este rubro.

El 100% (porcentaje acumulado) de los niños y el 96.99% (porcentaje acumulado) de las niñas expresaron el tipo de *ambiente* que les originaba el dibujo y la situación expresada. Se registró el tipo de ambiente según cuatro subcategorías: *aprobación*, *celos*, *envidia* y *triunfo*, en base al contenido de la frase en respuesta a: *¿Qué te gustaría que pensarán los que ven a Cenicienta y al Príncipe?* Se estableció como *otros* cuando la respuesta exponía elementos no contemplados. Se calificó como *no reporta* cuando el niño (a) no contestó a la pregunta o no expresó contenidos del tema.

A pesar de que cada categoría tiene una pregunta para evocar el tema, cabe mencionar que, como en toda técnica proyectiva, la alusión al tema pudo darse en cualquier otra respuesta de la lámina, lo cual se tomó en cuenta y se anotó en la categoría correspondiente.

Categorías			Niños		Niñas		
			f	%	f	%	
Solución del conflicto	Fuerzas positivas del yo		27	90%	30	100%	
	Fuerzas negativas del yo		3	10%	0	0	
Alternativas de final	Adecuadas	Legalizar-Formalizar relación	2	3.45%	7	10.44%	
		Realización de deseos	3	5.17%	6	8.95%	
		Felicidad-Armonía	12	20.71%	16	23.88%	
		Conciliación entre el bien y el mal	8	13.81%	4	5.97%	
		Similar	1	1.72%	0	0	
	Inadecuadas	Otros	1	1.72%	0	0	
		Castigo	5	8.63%	19	28.35%	
		Retaliación	23	39.70%	14	20.89%	
	Otros		1	1.72%	1	1.49%	
	No reporta		1	3.33%	0	0	
Ambiente	Príncipe	Aceptación	17	15.04%	20	15.26%	
		Apoyo	1	0.88%	1	0.76%	
		Felicidad	23	20.35%	21	16.03%	
		Otros	0	0	0	0	
	Madrastra	Celos	2	1.76%	0	0	
		Culpa	6	5.30%	1	0.76%	
		Enojo-Coraje	9	7.96%	18	13.74%	
		Envidia	11	9.73%	25	19.08%	
		Tristeza	4	3.53%	3	2.29%	
		Otros	4	3.53%	0	0	
	Hermanastras	Celos	2	1.76%	3	2.29%	
		Culpa	4	3.53%	6	4.58%	
		Enojo-Coraje	5	4.42%	11	8.39%	
		Envidia	17	15.04%	17	12.97%	
		Tristeza	5	4.42%	3	2.29%	
		Otros	3	2.65%	2	1.52%	
	No reporta		0	0	0	0	
	Identificación con el personaje	Cenicienta	Atributos físicos	1	3.21%	17	47.22%
			Carácter	0	0	11	30.55%
Trabajadora			0	0	3	8.33%	
Triunfadora			0	0	3	8.33%	
Otros			0	0	2	5.55%	
Príncipe		Acciones que lleva a cabo	14	45.06%	0	0	
		Atributos físicos	5	16.09%	0	0	
		Carácter	3	9.65%	0	0	
		Poder económico	2	6.43%	0	0	
		Poder político	2	6.43%	0	0	
		Otros	2	6.43%	0	0	
Madrastra		Posición privilegiada	0	0	0	0	
		Otros	0	0	0	0	
Hermanastras		Posición privilegiada	0	0	0	0	
		Otros	0	0	0	0	
Otros personajes		0	0	0	0		
No reporta		2	6.66%	0	0		
Identificación con la lámina	Personaje		1	3.33%	0	0	
	Satisfacción de deseos		25	83.33%	30	100%	
	Solución del conflicto		3	10%	0	0	
	Otros		0	0	0	0	
	No reporta		1	3.33%	0	0	

Tabla 17. Muestra lo relacionado a la *solución del conflicto*, *alternativas de solución*, *ambiente*, *identificación con el personaje* e *identificación con la lámina*, categorías planteadas para la Lámina D-4. Se muestra la presencia o no de las cinco categorías a través de la frecuencia y porcentaje de las respuestas de los niños ante las preguntas y la lámina.

Ante el tipo de *solución del conflicto*, se observa que el 100% (porcentaje acumulado) de la muestra facilitó respuestas que se pudieron clasificar en alguna de las dos subcategorías, dependiendo si las respuestas declaraban el triunfo de las fuerzas positivas o negativas del yo. Se puntuó como *triunfo de las fuerzas positivas del yo* cuando el tipo de solución declaraba final feliz, establecimiento de relaciones humanas positivas, castigo al malo, obtención de recompensa, justicia o conciliación entre el bien y el mal. Se estableció el *triunfo de las fuerzas negativas del yo* cuando el tipo de solución establecía el triunfo del malo, un final triste, dudas, autoinculpaciones o cuando el niño (a) no contestó a la pregunta.

En la categoría que explora las *alternativas de final*, la presencia de respuestas a las subcategorías de este rubro se observa en un 96.66% (porcentaje acumulado) de los niños y en un 100% (porcentaje acumulado) de las niñas. Se diferenciaron alternativas de final *adecuadas* o *inadecuadas* según el contenido de la frase en respuesta a las preguntas: *¿Crees que alguno de los personajes merece castigo? ¿Por qué? ¿Cuál? ¿De qué otra forma te gustaría que acabara el cuento?* Se crearon seis subcategorías de alternativas de final *adecuado*: *legalizar-formalizar relación, realización de deseos, felicidad-armonía, conciliación entre el bien y el mal, similar y otros*. Se calificó como *legalizar-formalizar relación* cuando el niño (a) manifestaba su deseo de que Cenicienta y el Príncipe se casaran, tuvieran hijos, se fueran a vivir juntos, etc.; se registró como *realización de deseos* la obtención de fortuna, de un título nobiliario, posesiones, etc.; se puntuó *felicidad-armonía* cuando se daban respuestas de final feliz, volver a establecer el orden adecuado, restablecer el rol de cada uno de los personajes, no existencia del mal, etc.; la *conciliación entre el bien y el mal* se anotó cuando las respuestas expresaban el deseo de que los malos se volvieran buenos y/o se hicieran amigos; se tomó como similar cuando el niño (a) expresaba que dejaría igual el final; se anotó como *otros* cuando la respuesta enunciaba alternativas de final adecuadas no contempladas. Se crearon tres subcategorías de alternativas de final *inadecuadas*: *castigo, retaliación y otros*. Se señalaron como *castigo* las declaraciones de deseos de sanciones para alguno de los personajes; se registraron como *retaliación* las respuestas que expresaban este tipo de ajuste para cualquiera de los personajes; se valoró como *otros* cuando la respuesta formulaba un final inadecuado no contemplado. Se calificó como *no reporta* cuando el niño (a) no contestaba a la pregunta o no expresaba alternativa de final.

El 100% (porcentaje acumulado) de la muestra total, niños y niñas, evocó el tipo de ambiente que la situación expresada en el dibujo le inducía. Se reconoció el tipo de ambiente que se despertaba según tres personajes: *Príncipe, madrastra y hermanastras*, según el contenido de la frase en respuesta a las preguntas: *¿Qué siente el Príncipe?, ¿Qué te gustaría que sintieran las hermanastras? y ¿Cómo se siente la madrastra?* Para el Príncipe, las subcategorías contempladas fueron: *aceptación, apoyo, felicidad y otros*. Para la madrastra y las hermanastras, fueron contemplados: *celos, culpa, enojo-coraje, envidia, tristeza y otros*. Se calificó como *no reporta* cuando el niño (a) no contestó a la pregunta o no expresó contenidos del tema.

El 93.34% (porcentaje acumulado) de los niños y el 100% (porcentaje acumulado) de las niñas se *identificaron con algún personaje* del cuento. El 86.91% (porcentaje acumulado) de los niños lo hicieron con alguna de las características propuestas para esta identificación, el 6.43% mencionó aspectos no considerados y el 6.66% no se identificó con ningún personaje. En las niñas el 94.45% (porcentaje acumulado) lo hizo con alguna de las particularidades del personaje propuestas en las subcategorías, y sólo el 5.55% se refirió a razones no propuestas. Se registró la identificación con alguno de los personajes y se establecieron los atributos con los que se identificaba el niño (a) en base a lo manifestado en respuesta a: *¿Cuál de los personajes de este cuento te gustaría ser? ¿Por qué?* Para el personaje de *Cenicienta* se recalcaron cuatro rasgos: atributos físicos, carácter, trabajadora y triunfadora; en el *Príncipe* se destacaron cinco: acciones que lleva a cabo, atributos físicos, carácter, poder económico y poder político; y, para la madrastra y las hermanastras se tomó: posición privilegiada. Se señaló como *otros* cuando las respuestas formulaban particularidades no contempladas para estos personajes. Se registró en *otros personajes* cuando los niños (as) referían al hada madrina, al rey, a la reina, etc. Se calificó como *no reporta* cuando el niño (a) no contestó a la pregunta o señalaba no identificarse con algún personaje.

El 96.66% (porcentaje acumulado) de los niños y el 100% (porcentaje acumulado) de las niñas exhibieron su preferencia por alguno de los cuatro dibujos propuestos para este cuento, dando las razones de dicha preferencia (*Identificación con la lámina*). Se estableció la preferencia por la lámina según: *personaje, satisfacción de deseos o solución de conflicto*, conforme al contenido de la frase en respuesta a la pregunta: *¿Cuál dibujo te gustó más? ¿Por qué?* Se determinó la preferencia de la lámina por *personaje* cuando el niño (a) explicaba que le gustaba la lámina por la acción de alguno de los protagonistas; se valoró la predilección por *satisfacción de deseos* cuando el niño expresaba que le gustaba la lámina por color, porque los personajes eran felices, porque estaban en un lugar bonito, porque les gustaba el dibujo, etc.; se calificó el favoritismo por *solución de conflictos* cuando la respuesta enunciaba que la preferían porque el dibujo muestra cómo Cenicienta triunfó, conquistó al Príncipe, fue reconocida, etc. Se tomó como *otros* cuando la respuesta exponía elementos no contemplados. Se calificó como *no reporta* cuando el niño (a) no contestó a la pregunta o no expresó predilección por alguno de los dibujos.

Si bien se diseñó una pregunta para facilitar la expresión de los contenidos de cada categoría, esto no fue siempre posible, pues, siendo una técnica de carácter proyectivo, la alusión al tema pudo darse en cualquier otra respuesta de la lámina, lo cual se tomó en cuenta y se anotó en la categoría correspondiente. También se

expresaron, en muchos de los casos, respuestas que contenían varias subcategorías, cosa que también se registró cuantas veces fue necesario.

¿Cuál de los cuatro cuento te gustó más? ¿Por qué?	<i>Cuento</i>	Niños		Niñas	
		<i>f</i>	<i>%</i>	<i>f</i>	<i>%</i>
	«Hansel y Gretel»	13	43.33%	1	3.33%
«Caperucita Roja»	3	10%	1	3.33%	
«Juanito y las habichuelas mágicas»	10	33.33%	0	0	
«Cenicienta»	4	13.33%	28	93.33%	
No reporta	0	0	0	0	

Tabla 18. Muestra la frecuencia y porcentaje de preferencia por alguno de los cuatro cuentos («Hansel y Gretel», «Caperucita Roja», «Juanito y las habichuelas mágicas» y «Cenicienta»). Como se puede observar, los cuentos preferidos por los niños de la muestra son «Hansel y Gretel» (43.33%) y «Juanito y las habichuelas mágicas» (33.33%); para las niñas el cuento que obtuvo el mayor número de menciones fue «Cenicienta» (93.33%).

A partir del análisis realizado a cada una de las respuestas de los niños ante las láminas y preguntas, se encontró que, en su mayoría, las preguntas y láminas propuestas, como primer acercamiento, para la construcción de una técnica de evaluación infantil, propuesta en esta tesis, resultaron favorables.

Discusión y Conclusiones

Con base en los objetivos planteados al inicio del presente trabajo de investigación, se realizó la construcción y piloteo de una serie de dibujos, con contenido de cuentos de hadas, con miras a crear una técnica de evaluación infantil de carácter proyectivo. Así, en este apartado, se discuten los resultados obtenidos de la investigación realizada en esta tesis.

Podemos concluir que el análisis realizado por los jueces arrojó como resultado que las Láminas y las preguntas son válidas, pues los expertos basaron su crítica respaldados en la teoría psicoanalítica de la que son autoridades. Los jueces aceptaron, la mayoría de las veces, que los constructos si estaban presentes, esto proporciona una validez aparente; asimismo, la técnica de evaluación construida posee una validez de contenido, que todavía requiere de un estudio más profundo para saber si abarca todo lo que la teoría dice. Igualmente, se ha probado la confiabilidad entre calificadores, pues las categorías y los criterios de calificación se construyeron y ejecutaron por el consenso de tres examinadores. Otro índice de confiabilidad lo indican la similitud de las respuestas de niños y niñas ante las preguntas. Si bien, por el tipo de instrumento del que se trata, no se cumplen todos los criterios formales, es posible aseverar que el instrumento construido si presenta características de validez y confiabilidad, aunque hasta el momento no se han intentado métodos estadísticos.

También, como una primera aproximación, el instrumento creado cuenta con patrones de estandarización, pues la consigna dada a los examinados y la forma de proceder en la administración de las láminas y las preguntas fue la misma en todas las aplicaciones. De la misma forma, los criterios de calificación fueron seguidos de igual forma en todos los casos. También, otro paso a la estandarización del instrumento elaborado es la aplicación a un buen número de sujetos de un grupo de edad de la población meta a la que se desea destinar la prueba.

Como ya se menciona a lo largo de este trabajo, se consideraron, como base para la construcción de las láminas, las afirmaciones que hace Bruno Bettelheim (1976) y las aportaciones del Test de Carina Coulacoglou (1995). Una tradición de las técnicas proyectivas consiste que entre más desestructurado y ambiguo sea el estímulo, será mayor la posibilidad de un individuo de expresar sus deseos, ansiedades y conflictos internos más profundos. Bettelheim y Coulacoglou afirman que los cuentos de hadas y sus personajes son lo suficientemente ambiguos para que los sujetos no se reconozcan en la realidad de ellos; pudimos comprobar que esto es cierto, pues los niños que formaron parte de la muestra de investigación hablaron con toda naturalidad acerca de los personajes y de los conflictos que abordan los cuentos; no titubearon al hablar de los afectos y del por qué de las acciones de los personajes, que frecuentemente no están claras dentro de estas narraciones, y, como ya se ha mencionado, no se mostraron muchas resistencias y sí ganas de participar en el ejercicio. Muchos niños hicieron comentarios con respecto a su vida, por supuesto, en relación a los contenidos y temas propuestos en los cuentos y las láminas.

Uno de los objetivos, al planear y elaborar los dibujos, fue que éstos resultaran atractivos, tanto por su contenido como por su estructura, es decir, que a los niños les gustara que se hablara de los cuentos de hadas y aceptaran las versiones de los personajes planteadas desde nuestra visión, en general, esto resulto bien, pues se notó el entusiasmo de los niños por hablar de estos personajes, hicieron comentarios favorables sobre la presentación de los dibujos de personajes y cosas en las láminas, e hicieron expresiones verbales y no verbales sobre lo que los dibujos les provocaban.

Las primeras Láminas de cada cuento presentan al héroe en su situación inicial característica (A-1, B-1, C-1 y D-1), y las restantes exhiben escenas que presentan las acciones más importantes de la trama, dentro de las cuales, una de cada cuento es en blanco y negro (A-2, B-3, C-3 y D-2), otra representa la "satisfacción de deseos" (A-3, B-2, C-4 y D-3) y una más expresa la acción más importante de la resolución del conflicto y del final (A-4, B-4, C-5, y D-4). Con base en la revisión de los resultados obtenidos y lo encontrado en la teoría, podemos destacar que:

Las Láminas A-1, B-1, C-1 y D-1, diseñadas para explorar la identificación o no identificación con el héroe y con el contenido del cuento, resultaron sensibles a dicho propósito en los cuatro cuentos («Hansel y Gretel», «Caperucita Roja», «Juanito y las habichuelas mágicas» y «Cenicienta»). Cabe destacar que en el 84.58% (porcentaje promedio) de los casos, niños y niñas, la identificación con el héroe del cuento fue favorable, lo cual augura un buen entendimiento, tanto en el intelecto como en los afectos, acerca de los conflictos psicológicos

que los cuatro cuentos abordan. Los sentimientos y la imagen de los personajes, de acuerdo a lo analizado por Bruno Bettelheim (1976) resultaron ser los esperados.

Las Láminas A-2, B-3, C-3 y D-2, presentadas en blanco y negro, cuyo objetivo era expresar y sensibilizar la situación crítica dentro de cada cuento, donde se deseaban evocar aspectos profundos de la personalidad, cumplieron su objetivo pues, como se muestra en los resultados, los sentimientos más arcaicos tuvieron mayores porcentajes, así como el uso de recursos se volvió ineficaz ante la situación tan estresante que muestra el cuento en estas imágenes. También, a los personajes malos se los percibió como más destructivos en estas láminas que en las otras. Igualmente, hubo comentarios de los niños acerca de lo grotesco y poco atractivo de los dibujos y los personajes, además, en la elección de la Lámina preferida, las que son en blanco y negro tuvieron pocas menciones.

Las Láminas A-3, B-2, C-2, C-4 y D-3, donde se plantea “la satisfacción de deseos/satisfacción de necesidades” dentro de cada trama, y cuyo fin es explorar lo referente al tema y dar un equilibrio a la prueba, de manera que no resulte angustiante todo el tiempo, estas láminas resultaron ser las más gustadas, pues tuvieron un mayor número de menciones a la hora de elegir la Lámina preferida; también, los niños, al mostrarles por primera vez los dibujos de las láminas citadas, reaccionaron bien e hicieron comentarios muy entusiastas acerca de los dibujos.

Quisiéramos destacar que algo que favoreció al test propuesto en esta investigación, a diferencia de otros (como el construido en la tesis *Generación de un instrumento para detectar maltrato infantil*), fue que las láminas tocan tanto emociones positivas como negativas, y no son constantemente amenazadoras, frustrantes o angustiantes; el color y las láminas de “cumplimiento de deseos/satisfacción de necesidades” aligeran la carga.

Las Láminas A-4, B-4, C-5, y D-4, que muestran la acción que da paso al final de cada historia, resultaron contener, en su mayoría, los elementos necesarios para el entendimiento de la importancia de esta acción, y ser lo bastante ambiguas como para que los niños expresaran otras alternativas de final, o sobre lo que les gustaría que pasara después. Cabe mencionar que las últimas preguntas, de cómo cambiar el final y cuál es el dibujo favorito, gustaron mucho.

Las modificaciones a las láminas surgieron, básicamente, de los comentarios de niños y adultos, no pertenecientes a la muestra de investigación, pues hicieron comentarios más libres y espontáneos, los jueces no hicieron muchas acotaciones acerca de los dibujos, en general, su opinión fue buena y no se fijaron en detalles, como si lo hizo la muestra no perteneciente a la muestra de investigación.

Se elaboraron las preguntas en base a los personajes y las acciones importantes dentro de cada cuento, esto con la finalidad de facilitar las evocaciones de los contenidos y disminuir las resistencias. La construcción de este test proyectivo pide al niño que conteste a algunas preguntas y que hable sobre los personajes de los cuentos, tan conocidos para él, esto facilitó la tarea y produjo escasas resistencias.

Entre las propuestas generales que hicieron los jueces, hubo algunas que sugirieron disminuir el número de preguntas, manejando el número tres como máximo a cada una de las láminas, ya que de lo contrario, el test podría resultar tedioso. Cabe señalar que uno de los propósitos de tantas preguntas, en un principio, fue el pilotear también las preguntas, con la finalidad de desechar o modificar algunas después de esta tarea, por lo que no se tomo en cuenta la sugerencia de los jueces para esta primera parte del proyecto. Sin embargo, es importante destacar que los niños no se mostraron aburridos ante tantas preguntas, en general, hubo pocas resistencias y sorprendentemente contestaron a las 84 preguntas en un tiempo promedio de 30-40 minutos.

La presente investigación es un primer acercamiento en la construcción de la técnica proyectiva idónea para los fines de evaluación. Todos los resultados encontrados son factibles de una mayor profundidad de estudio. La mayoría de las preguntas funcionaron bien. La conjunción cuentos-láminas-preguntas logró la evocación de los aspectos importantes en la vida del niño. Cabe mencionar, con base en lo observado durante la aplicación y lo arrojado en los resultados, que algunas preguntas deben ser modificadas, y se deben explorar e indagar otros contenidos. Igualmente, se debe ampliar el número de participantes y extender la investigación a otros grupos de edad, y a población con o sin patologías establecidas, lo cual arrojaría datos que se pudieran generalizar y confirmar los resultados encontrados en esta investigación.

Podemos concluir que la técnica de evaluación propuesta para esta tesis arrojó, como un primer acercamiento, aportes importantes a la construcción de este tipo de instrumentos.

LIMITACIONES Y SUGERENCIAS.

Entre las principales limitaciones de la investigación realizada en esta tesis podemos mencionar la dificultad de la elaboración del instrumento, pues son pocas las técnicas proyectivas que se construyen, así como poca la investigación que se hace de las ya existentes, lo cual dificultó la tarea de cimentar la idea y el cómo llevarla a cabo.

También, resulta oneroso construir una técnica de este tipo, así como difícil encontrar a la gente experta para llevar a cabo el trabajo y para plasmar en los dibujos los sentimientos, pensamientos, expresiones y deseos que se querían imprimir a los personajes y a las acciones.

Otra de las dificultades encontradas fue el conseguir a las muestras, de jueces y de niños, con las características requeridas (formación psicoanalítica, en el caso de los jueces, y edad y grado escolar, en los niños).

Podemos mencionar, igualmente, el tiempo requerido para llevar a cabo la aplicación del instrumento de manera individual.

Se sugiere seguir validando y confiabilizando a través de otros métodos, para saber cual es el funcionamiento del nuevo instrumento. Así como extender la investigación a la población infantil con otras características.

Bibliografía

- Abramson, E. (1999). El comer emocional. Bilbao: Descleé De Brouwer.
- Aguado, J. (2000). La psicología de los cuentos de hadas. Tesis de Licenciatura, Facultad de Psicología, UNAM.
- Aiken, L. (2003). Test psicológicos y evaluación. México: Pearson.
- Ajuriaguerra, J. (1996). Manual de psicopatología del niño. (3ª ed.). Barcelona: Masson.
- American Psychoanalytic Association. (2004). En www.apsa-co.org/ctf/pubinfo/about/bios/roheim.html; www.infoplease.com/ce6/people/A0842266.html; www.biography.com/search/printable.jsp?aid=9462442; <http://orpheus.ucsd.edu/speccoll/testing/html/mss0046d.html>.
- Anastasi, A. y Urbina, S. (1998). Test psicológicos. (7ª ed.). México: Prentice Hall.
- Anderson y Anderson. (1976). Técnicas proyectivas del diagnóstico psicológico. (3ª ed.). Madrid: Rialp.
- Asociación Psiquiátrica Americana. (2000). Manual Diagnóstico y Estadístico de los Trastornos Mentales. (DSM-IV-TR). (4ª ed.-Texto revisado). España: Masson.
- Ballabriga, M. y Doménech, E. (2000). Evaluación psicopatológica del preescolar. En Llevadot, J. (Ed.). Psicopediatría y salud mental. (pp 37-46). Barcelona: Prous Science.
- Baquero, G. M. (1998). ¿Qué es la novela, qué es el cuento? España: Universidad de Murcia.
- Batllevila, S. (2000). Evaluación neuropsicológica en la infancia. En Llevadot, J. (Ed.). Psicopediatría y salud mental. (pp 47-54). Barcelona: Prous Science.
- Bell, J. (1980). Técnicas proyectivas: exploración dinámica de la personalidad. Buenos Aires: Paidós.
- Bellak, L. (1996). TAT, CAT y SAT: uso clínico. (4ª ed.). México: Manual Moderno.
- Bellak, L. y Abt, L. (1967). Psicología proyectiva. México: Paidós.
- Benedek, Th. y Gerard, M. (1967). Psicoanálisis del desarrollo y de las perturbaciones de la personalidad del niño. Buenos Aires: Paidós.
- Bettelheim, B. (1976). Psicoanálisis de los cuentos de hadas. Barcelona: Crítica.
- Bleichmar, N. y Leiberman, C. (1997). El psicoanálisis después de Freud. México: Paidós.
- Bragado, C. (1998). Encopresis. Madrid: Pirámide.
- Brasey, E. y Debailleul, J. (1998). Vivir la magia de los cuentos. (5ª ed.) España: Edaf.
- Brom, J. (1973). Esbozo de historia universal. (20ª ed.) México: Grijalbo.
- Caballo, V. y Simón, M. (2001). Manual de psicología clínica infantil y del adolescente. Madrid: Pirámide.
- Cardona, C. (2002). En <http://www.ccgediciones.com/Hadas/Biografias>.
- Cartas, L. y Ortiz, L. (1994). La relación menstruación-feminidad explorada a través de un cuento infantil como instrumento proyectivo. Tesis de licenciatura, Escuela de Psicología, Instituto Universitario de Ciencias de la Educación A.C.

- Cashdan, S. (2000). La bruja debe morir. Madrid: Debate.
- Chiozza, L. (1998). Un lugar para el encuentro entre medicina y psicoanálisis. Buenos Aires: Alianza Editorial.
- Cicero, F. y Camacho, S. (2000). Teoría y técnica de la entrevista. México: Impromar
- Corman, L. (1979). El test PN. España: Herder.
- Corrales-Ayala, P. y Margain, C. (2003). Un acercamiento a los arquetipos a través de los cuentos de hadas. Tesis de Licenciatura, Facultad de Psicología, UNAM.
- Coulacoglou, C. (1995). Test de los cuentos de hadas. Manual. (2ª ed.). Madrid: Tea Ediciones.
- Cueli, J.; Reidl, L.; Martí C.; Lartigue, T. y Michaca P. (1972). Teorías de la personalidad. (3ª ed.). México: Trillas.
- Düss, L. (1988). Fábulas de Düss. El método de las fábulas en psicoanálisis infantil. Madrid: Tea Ediciones.
- Enciclopedia Microsoft® Encarta® 2002. © 1993-2001 Microsoft Corporation.
- Fernández, P. (2003) Psicodiagnóstico de rorschach. México: Manual Moderno.
- Freud, A. (1971). Normalidad y patología en la niñez. Argentina: Paidós.
- Fromm, E. (1951). El lenguaje olvidado. (9ª ed.). Buenos Aires: Librería Hachette.
- García, E. (2002). Avances en trastornos de la conducta alimentaria. Barcelona: Masson.
- Gardner, M. (2000). Little Red Riding Hood. The Skeptical Buffalo. Vol. 24. 14-16.
- González, J. (1992). Interacción grupal. México: Planeta.
- González, J. (1996). La imagen paterna y la salud mental en el mexicano. México: IIPCS.
- González, J. (2000). Los cambios del hombre frente a la metamorfosis de la mujer. México: IIPCS.
- González, J. (2001). Psicopatología de la adolescencia. México: Manual Moderno.
- González, J. y Rodríguez, C. (2002). Teoría y técnica de la psicoterapia psicoanalítica. México: PyV editores.
- Griffa, M. (1999). Claves para una psicología del desarrollo. Buenos Aires: Lugar Editorial.
- Grimberg, C. (1983a). Historia universal. El siglo de la ilustración. Tomo IX. México: Círculo de lectores.
- Grimberg, C. (1983b). Historia universal. El siglo del liberalismo. Tomo XI. México: Círculo de lectores.
- Grimm, J. (2001). Cuentos de los hermanos Grimm. (5ª ed.). Chile: Andrés Bello.
- Grolstein, J. (1983). Identificación proyectiva y escisión. México: Gedisa.
- Hammer, F. (1990). Test proyectivos gráficos. México: Paidós.
- Hernández, R; Fernández, C. y Baptista, P. (2003). Metodología de la investigación. (3ª ed.). México: McGraw-Hill.
- Hogan, T. (2004). Pruebas psicológicas. Una introducción práctica. México: Manual Moderno.
- Johnson, S. (2002) The toleration and erotization of rape: interpreting Charles Perrault's "Le Petit Chaperon Rouge" within seventeenth –and eighteenth- century French Jurisprudence. Virginia Polytechnic Institute & State University.

- Kohnstamm, R. (1991). Psicología práctica del niño. Barcelona: Herder.
- LaFreniere, P. (2000). Emotional development. USA: Wadsworth.
- Llopis, R. (1974). Esbozo de una historia natural de los cuentos de miedo. Madrid: Júcar.
- Macías-Valadez, G. (1999). Introducción al desarrollo infantil. (2ª ed.). México: Trillas.
- Magnusson, D. (1971). Teoría de los Tests. México: Trillas.
- Martínez, G. (2000). Psiquiatría y psicología de la infancia y adolescencia. Buenos Aires: Médica Panamericana.
- Martínez, S. (2004). Generación de un instrumento para detectar maltrato infantil (IDMI) en niños de 6 a 12 años. Tesis de Licenciatura, Escuela de Psicología, Universidad Salesiana.
- Matlin, M. y Foley, H. (1996). Sensación y Percepción. (3ª ed.). México: Prentice Hall
- Megargee, E. (1971). Métrica de la Personalidad. México: Trillas.
- Merriam Webster's Collegiate Dictionary. (1993). (10th. ed.). Massachusetts: Merriam-Webster.
- Moreno, R. (2000). Análisis de contenido de los papeles, estereotipos y normas de género en los cuentos de hadas. Tesis de Licenciatura, Facultad de Psicología, UNAM.
- Murray, J. (1959). Test de apercepción temática. Buenos Aires: Paidós.
- Nagera, H. (1972). Educación y desarrollo emocional del niño. (2ª ed.). México: Prensa médica Mexicana.
- Newman, B. (1986). Manual de psicología infantil. México, Limusa.
- O Doyle, K. y Doyle, M. (2001). Meanings of wealth in European and Chinese fairy tales. The American Behavioral Scientists Oaks. Vol. 45. 191-204.
- Oñate, R. (2004). Relaciones interpersonales en la infancia. En González, J. Relaciones interpersonales (pp 9-26). México: Manual Moderno.
- Padua, J. (1979). Técnicas de investigación aplicadas a las ciencias sociales. México: El colegio de México.
- Perrault, C. (1996). Barba azul y otros cuentos. (4ª ed.). Chile: Andrés Bello.
- Pisanty, V. (1995). Cómo se lee un cuento popular. Barcelona: Paidós.
- Portuondo, J. (1971). Test proyectivo de Karen Machover. (5ª ed.). Madrid: Biblioteca Nueva.
- Portuondo, J. (1973). El rorschach psicoanalítico. Madrid: Biblioteca Nueva.
- Propp, V. (1968). Morfología del cuento. (5ª ed.). México: Colofón.
- Propp, V. (1974). Raíces históricas del cuento. (3ª ed.). México: Colofón.
- Rabin, A. (1966). Técnicas proyectivas para niños. Buenos Aires: Paidós.
- Rodulfo, M. y González, N. (1997). La problemática del síntoma. Buenos Aires: Paidós.
- Rortutor (2005). Roma: C.H. Rorschach.
- Selección realizada por Celia Ruiz Ibáñez (sin año). Léeme un Cuento. Madrid: Susaeta Ediciones.

Ruíz, C. Léeme un cuento. Madrid: Susaeta.

Sampson, G. Traducción Delpiane, F. (1947). Compendio de la historia de la Literatura Inglesa de la Universidad de Cambridge. México: Nueva España.

Santiago, H.; Fernández, G. y Guerra C. (1999). Psicodiagnóstico dinámico a través de las técnicas proyectivas. Salamanca: Amaru Editores.

Segal, H. (1975). Introducción a la obra de Melanie Klein. México: Paidós.

Shaffer, D. (2002). Desarrollo social y de la personalidad. (4ª ed.). Madrid: Thomson.

Solloa, L. (2001). Los trastornos psicológicos en el niño. México: Trillas.

Solloa, L. (1997). Bajo rendimiento académico. ¿Es un problema de aprendizaje o un problema emocional? Detección y diagnóstico. Alétheia. No.16. 59-72.

Thompson, B. (1997). El desarrollo de la persona. (4ª ed.). Madrid: Panamericana.

Twerski, A. (1994). ¿Acaso pedí pertenecer a esta familia? Barcelona: Paidós.

Uriarte, V. (1997). Psicopatología. (2ª ed.) México.

Vives, G. (1994). Instrumentos y aplicaciones del psicodiagnóstico infantil. Barcelona: PPU.

Wasserziehr, G. (1996). Los cuentos de hadas para adultos. Madrid: Endimión.

Weinschlbaum, L. (1997). Por siempre el cuento. Argentina: Aique.

Zipes, J. (1979). Romper el hechizo. Buenos Aires: Lumen.

Zipes, J. (1999). When dreams came true. London: Routledge.

Zipes, J. (2001). The Enchanted forest of the Brothers Grimm: New modes of approaching the Grimm's fairy tales. Germanic Review. 66-74.

Anexos

ANEXO 1: Ejemplos de las Láminas diseñadas.



«Juanito y las habichuelas mágicas»



Lámina C-5

«Cenicienta»



Lámina D-2

ANEXO 2: Formato de preguntas.

NOMBRE:

NO.

FECHA DE NACIMIENTO:

EDAD:

ESCOLARIDAD:

<i>No.</i>	<i>Pregunta</i>	<i>Respuesta</i>
A-1	1. ¿Qué están pensando en este momento?	
	2. ¿Cómo crees que se sienten?	
	3. ¿Cómo se portan Hansel y Gretel? ¿Por qué?	
	4. ¿Cómo imaginas que se llevan entre ellos? ¿Por qué?	
	5. ¿Qué es lo que más te gusta de Hansel y Gretel?	
A-2	1. ¿Qué está pasando en este dibujo?	
	2. ¿Qué te gustaría que sucediera en este bosque?	
	3. ¿Cómo se sienten Hansel y Gretel en el bosque?	
	4. ¿Si tú fueras Hansel, que otra cosa se te ocurriría para regresar?	
A-3	1. ¿Qué está pasando en este dibujo?	
	2. ¿Cómo se sienten Hansel y Gretel de estar comiendo la casita de dulce?	
	3. ¿Qué te gustaría hacer si encontraras una casita como esta?	
A-4	1. ¿Qué está pasando en este dibujo?	
	2. ¿Cómo se siente Gretel de haber vencido a la bruja poderosa?	
	3. ¿Cuál de los personajes de este cuento te gustaría ser? ¿Por qué?	
	4. ¿De qué otra forma te gustaría que acabara el cuento?	
	5. ¿Cuál dibujo te gustó más? ¿Por qué?	
<i>OBSERVACIONES</i>		

No.	<i>Pregunta</i>	<i>Respuesta</i>
B-1	1. ¿Qué está pensando en este momento?	
	2. ¿Cómo se siente?	
	3. ¿Cómo se porta Caperucita Roja? ¿Por qué?	
	4. ¿Qué es lo que más te gusta de Caperucita Roja?	
B-2	1. ¿Qué está pasando en este dibujo?	
	2. ¿Cómo se siente Caperucita Roja de estar en el bosque platicando con el lobo?	
	3. ¿Si fueras Caperucita Roja, por cuál camino irías para llegar a casa de la abuelita? ¿Por qué?	
	4. ¿Por qué crees que no obedeció las instrucciones de su madre?	
B-3	1. ¿Qué está pasando en este dibujo?	
	2. ¿Cómo se siente Caperucita Roja?	
	3. ¿Qué siente el lobo?	
	4. ¿Qué harías si fueras Caperucita Roja, en una situación como esta?	
B-4	1. ¿Qué está pasando en este dibujo?	
	2. ¿Cómo se siente Caperucita Roja al final del cuento?	
	3. ¿Cómo se siente el cazador?	
	4. ¿Cuál de los personajes de este cuento te gustaría ser? ¿Por qué?	
	5. ¿Cómo cambiarías el final?	
	6. ¿Cuál dibujo te gustó más? ¿Por qué?	
OBSERVACIONES		

<i>No.</i>	<i>Pregunta</i>	<i>Respuesta</i>
C-1	1. ¿Qué está pensando en este momento?	
	2. ¿Cómo se siente?	
	3. ¿Cómo se porta Juanito? ¿Por qué?	
	4. ¿Qué es lo que más te gusta de Juanito?	
C-2	1. ¿Qué está pasando en este dibujo?	
	2. ¿Quién es el personaje (mago)? ¿Qué cosas te gustaría que hiciera?	
	3. ¿Qué piensa el (mago) de Juanito?	
	4. ¿Por qué crees que Juanito cambió la vaca por las habichuelas? ¿Cómo se siente por lo que hizo?	
C-3	1. ¿Qué está pasando en este dibujo?	
	2. ¿Qué siente el ogro?	
	3. ¿Qué siente Juanito?	
	4. ¿Qué piensa Juanito del ogro?	
C-4	1. ¿Qué está pasando en este dibujo?	
	2. ¿Qué te gustaría encontrar al subir el tallo de habichuelas?	
	3. ¿Por qué crees que Juanito sube por tercera vez la planta de habichuelas para robarse el arpa si ya tiene una gallina que pone huevos de oro?	
	4. ¿Cómo se siente Juanito de haberle robado al ogro el saco de oro, la gallina de los huevos de oro y el arpa que canta? ¿Por qué?	
	5. ¿Qué piensa la mamá de lo que ha hecho Juanito?	
C-5	1. ¿Qué está pasando en este dibujo?	
	2. ¿Qué siente Juanito en este dibujo?	
	3. ¿Qué te gustaría que pensara la mamá de Juanito en este dibujo?	
	4. ¿Cuál de los personajes de este cuento te gustaría ser? ¿Por qué?	
	5. ¿Cómo cambiarías el final?	
	6. ¿Cuál dibujo te gustó más? ¿Por qué?	
OBSERVACIONES		

No.	<i>Pregunta</i>	<i>Respuesta</i>
D-1	1. ¿Qué está pensando en este momento?	
	2. ¿Cómo se siente?	
	3. ¿Cómo se porta Cenicienta? ¿Por qué?	
	4. ¿Por qué está tan sucia?	
	5. ¿Qué es lo que más te gusta de Cenicienta?	
D-2	1. ¿Qué está pasando en este dibujo?	
	2. ¿Qué siente Cenicienta en este dibujo?	
	3. ¿Cómo te imaginas que son sus hermanastras?	
	4. ¿Cómo te imaginas que es su madrastra?	
D-3	1. ¿Qué está pasando en este dibujo?	
	2. ¿Qué te gustaría que hiciera un Hada Madrina como la de Cenicienta?	
	3. ¿Qué siente Cenicienta en este dibujo?	
	4. ¿Qué siente el Príncipe?	
	5. ¿Cómo se sienten Cenicienta y el Príncipe de estar juntos? ¿Por qué?	
	6. ¿Qué te gustaría que pensarán los que ven a Cenicienta y al Príncipe?	
	7. ¿Qué sientes de ver a Cenicienta y al Príncipe juntos?	
D-4	1. ¿Qué está pasando en este dibujo?	
	2. ¿Qué siente Cenicienta?	
	3. ¿Qué siente el Príncipe?	
	4. ¿Qué te gustaría que sintieran las hermanastras?	
	5. ¿Cómo se siente la madrastra?	
	6. ¿Crees que alguno de los personajes merece castigo? ¿Por qué?	
	7. ¿Cuál de los personajes de este cuento te gustaría ser? ¿Por qué?	
	8. ¿De qué otra forma te gustaría que acabara el cuento?	
	9. ¿Cuál dibujo te gustó más? ¿Por qué?	
¿Cuál de los cuatro cuentos te gustó más? ¿Por qué?		
<i>OBSERVACIONES</i>		