

UNIVERSIDAD NACIONAL AUTONOMA DE MÉXICO.
FACULTAD DE ESTUDIOS SUPERIORES IZTACALA.

**LA NARRATIVA, LA EXPERIENCIA DE PÉRDIDA Y EL PROCESO
DE DUELO EN LOS NIÑOS.**

TESIS QUE PARA OBTENER EL TÍTULO DE LICENCIADO EN
PSICOLOGÍA.

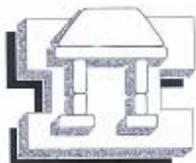
PRESENTA:

LILIA SANTILLÁN TORRES

DIRECTORA DE TESIS: MTRA. ROSA ISABEL GARCÍA LEDESMA.

ASESORES: MTRA. LAURA RUTH LOZANO TREVIÑO.

LIC. ADRIÁN MELLADO CABRERA.



TLANEPANTLA EDO. DE MÉXICO

2008.



Universidad Nacional
Autónoma de México



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.

Agradecimientos.

A mis asesores:

A mis asesores por su tiempo y conocimientos, pero sobre todo por ser dignos representantes y promotores de una vida plena.

Gracias: Rossy, Laura y Adrián.

A mis amigos:

A mis amigos por su compañía, por compartir, por los momentos de reflexión y los de diversión.

Gracias: Marisol, Lizbeth, Karina, Julio, Julio F., David y Alex.

A mi familia:

A mi familia por el simple hecho de serlo y por acompañarme en mi proceso de vida.

Gracias a mi mamá: Isabel y a mis hermanos: Silvia, Daniel, Ramón, Guadalupe, Miguel y Eréndira.

A los niños:

A los niños por estar llenos de inocencia, simplicidad, complejidad, interrogantes, dudas, sorpresas e ilusiones.

Gracias a los niños que participaron en este estudio: Alejandro, Sofía, Areysis y Oswaldo por permitirme acercarme a su maravilloso mundo.

Gracias a los niños más especiales: Tú, Yael, Aldahir, Michelle, Dana, Brenda, Iván, Alan, Rodrigo y Hugo.

A ti:

A ti por todo lo que representas y significas para mí.

Gracias infinitas Jacobo Díaz por tu paciencia, apoyo y amor incondicional.

A mí:

Por el esfuerzo invertido en este proyecto.

ESOS LOCOS BAJITOS

A menudo los hijos se nos parecen,
así nos dan la primera satisfacción;
esos que se menean con nuestros gestos,
echando mano a cuanto hay a su alrededor.

Esos locos bajitos que se incorporan
con los ojos abiertos de par en par,
sin respeto al horario ni a las costumbres
y a los que, por su bien, hay que domesticar.

Niño, deja ya de joder con la pelota.
Niño, que eso no se dice,
que eso no se hace,
que eso no se toca.

Cargan con nuestros dioses y nuestro idioma,
nuestros rencores y nuestro porvenir.
Por eso nos parece que son de goma
y que les bastan nuestros cuentos para dormir.

Nos empeñamos en dirigir sus vidas
sin saber el oficio y sin vocación.
Les vamos trasmitiendo nuestras frustraciones
con la leche templada y en cada canción.

Niño, deja ya de joder con la pelota...

Nada ni nadie puede impedir que sufran,
que las agujas avancen en el reloj,
que decidan por ellos, que se equivoquen,
que crezcan y que un día nos digan adiós.

J.M. SERRAT

NIÑA

Reflejada en el espejo de la noche
La pupila de una niña asomaba
Un parpadeo y una mirada
Así tomo forma un viejo árbol
Protector fiel sobre la tierra de tu recinto
Sus hojas renovadas protegerán los sueños de la niña
Ella asomo su otra pupila
Y así iluminó con colores a las sombras
Pasó con ternura su mano en el espejo
Dejando tras la caricia parte de su ser
Contenida de dulzura, ternura y hermosos sentimientos
Creó una pared que mostraría al mundo
Esta contenía parte de lo más hermoso de la niña
Ella la decoró con el color de la madera
A su lado pequeñas flores que crecerían junto a la niña
Estas renovarían sus sueños y mantendrán vivas sus esperanzas
Dejando caer una lagrima cubrió con su rocío aquel jardín
Asomó su sonrisa en el espejo y con ella creo un camino
a través de el llegaría al mundo para conocerlo
Su mano sobre su boca recordando su naturaleza
Dejó un vacío hacia los cielos
Este sería el puente entre los Ángeles y su voz
La niña esbozó una sonrisa de satisfacción
Girando el espejo hacia su ser desapareció la noche
Los rayos del sol iluminaron su casita
En su interior se encontraba lo más hermoso
Se encontraba la niña dormida
Tranquila y en armonía perfecta con sus sueños
Un dulce canto provoco que abriera sus ojitos
Miró adormilada su alrededor
Miró con alegría el nuevo día que la saludaba
Y recordó lo valiosa que era su existencia
Dando saltos y corriendo salió al mundo
Dando un giro miró de frente a su casita
El enorme árbol junto a ella
Su jardín, sus colores y el sol acariciándolos
Abrió sus brazos y miró al cielo
Dejando al viento jugar con ella
La niña y su casita
La estampa más hermosa que puede haber.

J. DÍAZ

¿QUÉ ES UN NIÑO?

Los niños vienen en tamaños, pesos y colores surtidos, se les encuentra donde quiera, encima, debajo, dentro, fuera, trepando, colgando, corriendo, saltando, las mamás los adoran, las niñas los odian, las hermanas y los hermanos mayores los toleran, los adultos los desconocen y el cielo los protege.

Un niño es la verdad con la cara sucia, la sabiduría con el pelo desgreñado, la esperanza del futuro con una rana en el bolsillo.

Un niño tiene el apetito de un caballo, la digestión de un traga espadas, la energía de una bomba atómica, la curiosidad de un gato, los pulmones de un dictador, la imaginación de Julio Verne, la timidez de una violeta, la audacia de una trampa de acero y el entusiasmo de una chinampina.

Les encantan los dulces, las navajas, las sierras, la navidad, los libros con laminas, el chico de los vecinos, el campo, el agua en su estado natural, los animales grandes, papá, los trenes, los domingos por la mañana y los carros de bomberos. Le desagradan las visitas, la doctrina, la escuela, los libros sin laminas, las lecciones de música, las corbatas, los peluqueros, las muchachas, los abrigos, los adultos y la hora de acostarse.

Nadie más se levanta tan temprano, ni se sienta a comer tan tarde, nadie más puede embutirse en el bolsillo un cortaplumas oxidado, una fruta mordida, medio metro de cordel, un saquito de tabaco vacío, dos caramelos, seis centavos, una honda, un trozo de sustancia desconocida y un auténtico anillo supersónico con un compartimiento secreto.

Un niño es una criatura mágica, usted puede cerrarle la puerta del cuarto donde guarda las herramientas, pero no puede cerrarle la puerta de su corazón, puede echarlo de su estudio, pero no puede echarlo de su mente, todo el poderío suyo se rinde ante él, es su carcelero, su amo, su jefe, es un manojito de ruido con la carita sucia, pero cuando usted llega a su casa por la noche con sus esperanzas y sus ambiciones hechas pedazos él puede remediarlo todo con dos mágicas palabras, hola papito.

INDICE.

RESUMEN.	1
INTRODUCCION.	2
CAPITULO 1 CONSTRUCTIVISMO: NOCIÓN DE NIÑO Y SU DESARROLLO.	5
1.1 NOCION Y CARACTERÍSTICAS DEL CONSTRUCTIVISMO.	5
1.2 NOCION DE NIÑO Y SU DESARROLLO.	10
1.2.1 EL NIÑO Y SU DESARROLLO SEGÚN PIAGET.	10
1.2.2 EL NIÑO Y SU DESARROLLO SEGÚN BRUNER.	18
CAPITULO 2 EL NIÑO ANTE LA PÉRDIDA.	34
2.1 CONCEPTO DE PÉRDIDA.	34
2.2 LA PERDIDA DEFINIDA.	36
2.3 EL NIÑO Y LA PÉRDIDA DEFINIDA.	38
2.4 MANIFESTACIONES EMOCIONALES DEL NIÑO ANTE LA MUERTE.	42
2.5 LA PÉRDIDA AMBIGUA.	46
2.6 EL NIÑO Y LA PERDIDA AMBIGUA.	48
2.7 MANIFESTACIONES EMOCIONALES DEL NIÑO ANTE LA PERDIDA AMBIGUA.	50
CAPITULO 3 PROCESO DE DUELO EN EL NIÑO.	54
3.1 CONCEPTO DE DUELO.	54
3.2 CARACTERISTICAS DEL DUELO EN EL NIÑO.	60
3.3 FACTORES INVOLUCRADOS EN EL DUELO INFANTIL.	63
3.4 INTERVENCIÓN CON NIÑOS QUE ENFRENTAN UN PROCESO DE DUELO.	73
CAPITULO 4 TERAPIA NARRATIVA.	78
4.1 NOCION DE NARRATIVA.	79
4.2 EL ENFOQUE NARRATIVO.	83
4.3 CARACTERÍSTICAS DE LA TERAPIA NARRATIVA.	86
4.4 ESTRUCTURA DE LA TERAPIA NARRATIVA.	91
4.5 MODALIDADES DE PRÁCTICAS NARRATIVAS CON NIÑOS.	101
CAPITULO 5 METODOLOGIA.	108
CASOS.	115
ANÁLISIS DE CASOS.	194
CONCLUSIONES.	209
BIBLIOGRAFIA.	214
ANEXOS.	

RESUMEN.

La experiencia de pérdida y el proceso de duelo han sido examinados desde diferentes enfoques que van desde los clásicos hasta los posmodernistas.

El presente estudio adopta una perspectiva constructivista-narrativa, en la que la pérdida asume una particular forma de construcción e interpretación en cada persona por lo que el duelo es un proceso personal e idiosincrásico, de construcción y reconstrucción de significados (se da por sentado que el mundo afectivo se construye y que sus significados internos se dan a través de diferentes etapas de desarrollo y a diferentes niveles de significación).

En particular, el interés se centra en conocer la forma en que los niños expresan y representan experiencias de pérdida, los significados que atribuyen a ella y la forma en que pueden resignificarla a través de la narrativa.

Este acercamiento se realiza desde el enfoque narrativo, haciendo uso de diferentes recursos como la creación de historias, representaciones con títeres y dibujos, mismos que permiten describir y comprender las experiencias de pérdida sean de tipo definido o indefinido.

Nos acercamos a diferentes experiencias de pérdida, como la muerte de una persona significativa, la muerte de una mascota o la ausencia psicológica de personas importantes en la vida de los participantes de este estudio (cuatro niños de 6, 9, 10 y 12 años) observando que los significados atribuidos a las pérdidas (muerte-ausencia) fueron distintos y llevaron el sello de la edad, nivel intelectual, ambiente familiar y socio-cultural de cada niño.

Cada uno de los casos aquí presentados no es de ninguna forma representativo del modo de pensar y sentir una pérdida por parte de los niños, sino simplemente constituyen descripciones de experiencias y expresiones concretas.

Por lo tanto, cualquier intento de análisis de esta experiencia, para fines terapéuticos o educativos debe incluir no sólo los factores individuales relacionados al desarrollo cognitivo sino también aspectos socioculturales.

INTRODUCCIÓN.

Una de las principales características del ser humano es crecer en un sistema cultural, entorno que le impone modos de representación y formas particulares de expresión de cada una de sus experiencias.

Así, cada persona evoluciona dentro de un marco de representaciones sociales al ir incorporando diversos elementos propios de su cultura: categorías, símbolos, metáforas, y explicaciones, a partir de las cuales construye significados y su propia experiencia en el mundo.

Estas representaciones, se transmiten a través de diferentes medios y tienen la intención de comunicar una amplia gama de mensajes sobre las categorías sociales y las expectativas de conducta que se necesitan para enfrentar el mundo social y conceptual.

Desde niños, padres y adultos significativos nos revelan sus propias interpretaciones (en el uso de símbolos y en su propia conducta) y nosotros a través de la acción, la práctica y esquemas proporcionados adquirimos una comprensión de las representaciones de nuestra cultura, a la vez que construimos un marco interpretativo con el cual empezamos a estructurar nuestra propia experiencia.

Un punto importante a considerar es que estas representaciones sociales que nos transmiten constituyen líneas directas para la conducta apropiada, pues las historias que surgen de ellas conllevan una serie de parámetros acerca de personajes, situaciones y acciones que deben esperarse dentro de un determinado contexto y llevan consigo el mensaje de que esos parámetros son los aceptados y posibles dentro de esa cultura.

En consecuencia, hay indicios sutiles que se nos dan para explicarnos qué sentir en una situación dada, en especial en situaciones estructuradas o rituales por lo que debemos ajustarnos a las expectativas de “emociones apropiadas”.

En este contexto, es posible ubicar a la experiencia de pérdida, dado que los adultos transmiten al niño todas aquellas representaciones de lo que culturalmente se identifica como pérdida, comunicándole una serie de explicaciones, metáforas, símbolos y maneras de interpretar el evento, le enseñan a contextualizar e interpretar sus emociones y convierten a la pérdida en una situación estructurada en donde se le dice al niño qué sentir y la manera en qué debe actuar.

El supuesto principal del que partimos, es que la experiencia de pérdida en el niño es socialmente construida, pues las narrativas dominantes de su contexto socio-cultural estructuran su experiencia interna. Así, el niño participa activamente en la construcción momento a momento de su experiencia, teniendo como punto de partida su mundo social, constituido de significados y símbolos atribuidos a su forma de ser, su comportamiento y sus experiencias.

Por tanto, nos interesamos en conocer la forma en que los niños expresan y representan experiencias como una pérdida, los significados que atribuyen a ella, los elementos que emplean para simbolizarla y la manera en que pueden resignificarla a través de la narrativa.

Se realiza un acercamiento desde la narrativa, puesto que permite la comprensión del proceso de construcción y reconstrucción de significados, en este caso, aquellos relacionados con la experiencia de pérdida.

Este estudio se divide en dos momentos importantes, el primero es un recorrido teórico a través del cual es posible contemplar el fenómeno de la pérdida y el proceso de duelo en los niños. Cabe señalar que dicho recorrido se realiza desde una perspectiva constructivista, esto implica considerar a la realidad como una creación del niño, quien es activo dentro del proceso de conocimiento y construcción del mundo de acuerdo a su estructura particular.

En un segundo momento, se presenta una metodología diseñada para describir, y comprender los significados que los niños atribuyen a las experiencias de pérdida, sean definidas o indefinidas.

Para tales efectos, el trabajo está estructurado de la siguiente manera: en el *capítulo 1* se incluyen aspectos relativos al concepto de constructivismo y sus características, la noción de niño y su desarrollo desde la perspectiva de Piaget y Bruner. El *capítulo 2* desarrolla la noción de pérdida diferenciándola en definida e indefinida, considerando las manifestaciones emocionales ante cada una, así como el concepto de muerte en el niño. El *capítulo 3* se dedica al tópico del duelo, su definición y los factores involucrados en el duelo infantil: individuales, familiares, culturales y relativos a la pérdida, así como los diferentes enfoques terapéuticos. Por su parte, en el *capítulo 4* se examina a la narrativa, su noción, la vertiente teórica y la metodológica, las características y estructura de la terapia narrativa; así como las modalidades de prácticas narrativas con niños. En el *capítulo 5* se describe la metodología. Finalmente se presenta un análisis de casos y conclusiones.

CAPÍTULO 1. Noción de niño desde la perspectiva constructivista.

1.1 Noción y características del constructivismo.

Básicamente puede decirse que el constructivismo es el modelo que mantiene que una persona, tanto en los aspectos cognitivos, sociales y afectivos del comportamiento, no es un mero producto del ambiente, ni un simple resultado de sus disposiciones internas, sino una construcción propia que se va produciendo día a día como resultado de la interacción de estos dos factores. En consecuencia, el conocimiento no es una copia de la realidad, sino una construcción del ser humano, esta construcción se realiza con los esquemas que la persona ya posee, o sea con lo que ya construyó en su relación con el medio que lo rodea (Sanhueza, 2001).

Dado que la anterior elucidación constituye la esencia del constructivismo, a continuación se plantean sus principales características descritas por Massó (2006) en el texto: Constructivismo en psicología.

De acuerdo con éste trabajo, es posible considerar que el constructivismo tiene dos vertientes:

- a) La teórica: Que pretende la integración de los múltiples enfoques teóricos, que aspiran a explicar lo que es el hombre en su conjunto, la universalidad del ser humano.
- b) La personalista: Relativa a cada persona concreta, que sólo pretende una versión específica, individualizada de quién y cómo es cada quién, en su caso particular único e irreplicable.

Ahora bien, se trate de la versión teórica o personalista, de acuerdo con Massó (2006) al constructivismo se le puede caracterizar por lo siguiente:

Enfoque epistemológico:

El constructivismo no es una teoría psicológica sino una epistemología, es ante todo, un posicionamiento respecto al conocimiento, a la realidad, su justificación, la noción del ser humano, la visión de los problemas psicológicos, del cambio y la forma de promoverlo.

Enfoque plural:

Los discursos tanto los teóricos como los relativos al individuo, son múltiples, diferentes y todos válidos ya que parten de puntos de vista, prácticas e historias diferentes.

En el plano teórico, éste sentido plural quiere decir que ningún cuerpo teórico abarca en sí mismo todos los puntos de vista que son pertinentes respecto a un fenómeno concreto, sino que se consideran saberes acumulativos y complementarios.

El constructivismo se sitúa en un plano interdisciplinario y recurre a diferentes enfoques o teorías, biológicas, psicológicas, sociológicas, antropológicas, complementarias entre sí y aboga en todo momento por el respeto mutuo entre las diferentes posturas.

Enfoque social:

El constructivismo explica el carácter diferencial de los planteamientos teóricos en la diversidad de sus orígenes, en las múltiples situaciones, prácticas y contextos en los que se origina un constructo.

El constructivismo, considera que cualquier conocimiento sobre el hombre es una construcción mental, individual o colectiva, realizada desde una perspectiva peculiar y en un contexto social determinado.

Enfoque de la realidad.

Se suele caracterizar al constructivismo como una corriente posmoderna, con un enfoque peculiar de la realidad, que no pretende una descripción única de ésta, sino que plantea la existencia de dos modalidades para acceder a ella.

De acuerdo con Bolívar (2002), ésta propuesta, considera dos maneras diferentes de conocer o dos modalidades de funcionamiento cognitivo que su vez, permiten modos característicos de construir la realidad:

- a) *Paradigmático*: Intenta ser un sistema matemático, formal de descripción y explicación. Su objetivo es la verdad consensuada por la comunidad científica, que trabaja con métodos tradicionales;

- b) *Narrativo*: Sólo pretende la credibilidad, es el mundo de las historias en el que se enfatiza la creación evolutiva e interactiva del lenguaje, tanto para expresar las vivencias, como para articular las posibilidades de cambio.

A continuación se presenta un cuadro en donde se describen las características de ambas maneras de conocer la realidad.

	Paradigmático (Lógico-científico)	Narrativo (Literario-histórico)
Caracteres	Estudio “científico” de la conducta humana.	Saber popular, construido de modo biográfico-narrativo.
Métodos de verificación	Argumento: procedimientos y métodos establecidos por la tradición científica.	Relato: interpretativos, narrativos.
Discursos	Discurso de la investigación: enunciados objetivos y abstractos	Discurso de la práctica: expresado en intenciones, deseos, acciones, historias particulares.
Tipos de conocimiento	Conocimiento formal, explicativo por causas-efectos, certero y predecible.	Conocimiento práctico, representa intenciones y significados, verosímil, no transferible.
Formas	Proposicional: categorías, reglas, principios; desaparece la voz del investigador.	Narrativo: particular y temporal, metáforas, imágenes; se representa las voces de actores e investigador.

Tomado de Bolívar (2002).

Estas dos maneras de conocer son autónomas, tanto en sus principios de funcionamiento como en los criterios de verificación del conocimiento que alcanzan.

Mientras que el modo paradigmático llega a ser abstracto debido a que está interesado en los aspectos conceptuales más universales o generales, la capacidad abstractiva del pensamiento narrativo surge de su interés por lo particular.

Ambas maneras de conocer y acceder a la realidad se consideran válidas, se da por sentado que no existe una realidad única, sino tantas realidades como personas hay y con ello, el constructivismo renuncia a la utopía de conseguir un conocimiento objetivo radicalmente independiente tanto del observador como del teórico y no contaminado por los instrumentos lógicos y metodológicos de la investigación (Bolívar, 2002).

En éstos planteamientos, es posible apreciar que el vocablo constructivismo es una aglutinación de ideas, un conjunto de visiones epistemológicas, psicológicas, socio-culturales, más que una teoría en sí.

En éste sentido, configura un conjunto de teorías compatibles, que conllevan una serie de posicionamientos interconectados respecto a la realidad, su conocimiento, la justificación de éste y la noción de ser humano. Así, esta postura, aspira a una visión del mundo contextualista, y a una noción de ser humano concebido como un ser proactivo, propositivo e integrado a su medio social (Botella, 2001).

Ahora bien, en el ámbito de la psicología, existen diferentes acercamientos y posturas constructivistas, algunas de ellas consideran que la adquisición del conocimiento es un proceso gradual que tiene lugar en la propia persona, mientras que otras contemplan la interacción social como determinante en este proceso cognitivo progresivo.

Dado que el objeto de interés en este rodeo teórico es el niño, resulta importante hacer un alto y profundizar en la noción de niño y su desarrollo desde diferentes perspectivas constructivistas. Para dar cuenta de ello se retoma el trabajo de dos de los principales teóricos del desarrollo infantil: Piaget y Bruner.

1.2 Noción de niño y su desarrollo: el punto de vista constructivista.

A Piaget y Bruner se les suele ubicar dentro del marco constructivista, en vista de que se centran en las construcciones que el niño realiza ya sea en el plano afectivo, cognitivo o social. Pero, mientras Bruner lo enfoca bajo el doble aspecto intelectual-emocional, dando peso a la dimensión social, Piaget lo hace con el factor intelectual, minimizando el rol afectivo-social.

1.2.1. El niño y su desarrollo según Piaget

Noción de niño.

El niño concebido por Piaget es un ser activo, que selecciona e interpreta información procedente del medio para construir su propio conocimiento. En el encuentro con la realidad exterior, su función cognoscitiva está al servicio de la vida, es adaptativa pues le permite al niño construirse, organizar y transformar su mundo vivencial -experiencial (Mendoza,1987).

Es posible apreciar en lo anterior que Piaget adopta una postura constructivista, dado que ve en el conocimiento una construcción continua. Para él, el conocimiento no es jamás copia pasiva de la realidad externa, pálido reflejo de la transmisión social, sino creación continua y asimilación transformadora (Piaget, 1978).

Ahora bien, ¿Cómo es que el conocimiento se construye? Piaget plantea un modelo que permite explicar la construcción cognoscitiva como un todo estructurado resultado de la interacción del niño con su entorno.

Noción de desarrollo.

De acuerdo con Mendoza (1987) Piaget propone que el conocimiento es el resultado de una serie de construcciones sucesivas por interacción del niño con su medio ambiente. Se interesa por investigar los mecanismos responsables del paso de un estado de menor conocimiento a otro de mayor conocimiento y hace posible establecer diferentes niveles de integración que permiten apreciar la prolongación del conocimiento biológico al lógico, de la acción al pensamiento. De ésta manera plantea el desarrollo del niño como una sucesión de estadios caracterizados por lo siguiente:

- a) El orden de adquisición es constante, no se trata de cronología pero sí de sucesión.
- b) Cada uno posee un carácter integrativo, es decir, cada una de las estructuras construidas en una edad dada, se convierten en parte integrante de las estructuras de la edad siguiente.
- c) Cada estadio implica por una parte, un nivel de preparación y por otra, de complementariedad.
- d) Las etapas de desarrollo se suceden en forma continua conservando en gran medida los elementos que contenía la etapa anterior.

Etapas de desarrollo.

Piaget e Inhelder (1975) desarrollan ampliamente este tema en su libro “La psicología del niño” donde presentan uno a uno los diferentes niveles, cuyos aspectos principales se enuncian a continuación:

El nivel senso-motor (0 –2 años)

El desarrollo mental durante los primeros 18 meses de existencia es particularmente rápido y de importancia especial, porque el niño elabora en ese nivel el conjunto de las subestructuras cognoscitivas que servirán de punto de partida a sus construcciones perceptivas e intelectuales ulteriores, así como cierto número de reacciones afectivas elementales que determinarán de algún modo su afectividad subsiguiente. Se le denomina período senso-motor porque a falta de función simbólica el lactante no presenta todavía pensamiento ni afectividad ligada a representaciones que permitan evocar a las personas u objetos ausentes.

Aspecto cognoscitivo:

Esta etapa suele caracterizarse por el nacimiento de la inteligencia práctica, es decir, aquella tendiente a resolver un conjunto de problemas de acción (alcanzar objetos alejados, escondidos), construyendo un sistema de estructuras espacio-temporales y causales, esas construcciones se efectúan apoyándose exclusivamente en percepciones y movimientos, mediante una coordinación senso-motora de las acciones, sin que intervenga la representación o el pensamiento.

El universo inicial del niño está formado por cuadros móviles e inconsistentes que aparecen y luego se reabsorben por completo; no existen ni un espacio único ni un orden temporal que englobe los objetos y los acontecimientos, sólo se da un conjunto de espacios centrados en el propio cuerpo: espacio visual, táctil, auditivo y ciertas impresiones

temporales sin coordinación. En ésta etapa, el niño desarrolla una noción de causalidad predominantemente mágico-fenomenista porque cualquier cosa puede producir cualquier otra y mágica porque se centra en la acción del niño sin consideración de los contactos espaciales.

A medida que el universo es estructurado por la inteligencia senso-motora según una organización espacio-temporal y por la constitución de objetos permanentes, la causalidad se objetiva y se especializa, las causas reconocidas por el niño no están ya situadas en la sola acción propia, sino en objetos cualesquiera y las relaciones de causa-efecto entre dos objetos o sus acciones suponen un contacto físico y espacial. Aparece un comienzo de reversibilidad.

En conclusión: la inteligencia senso-motora conduce a un resultado importante en lo que concierne a la estructuración del universo práctico del niño, dado que organiza lo real, construyendo las grandes categorías de la acción que son: permanencia del objeto, esquemas de espacio, tiempo y causalidad subestructuras de las futuras nociones correspondientes. Ninguna de esas categorías se da al comienzo; y el universo está completamente centrado en el cuerpo y la acción propios, al final de éste período el niño acaba por situarse como un objeto entre otros, en un universo formado por objetos permanentes, estructurado de manera espacio-temporal y sede de una causalidad a la vez espacializada y objetivada de las cosas.

De un modo general, el aspecto cognoscitivo pasa de un estado inicial centrado sobre la acción propia a la construcción de un universo objetivo y descentrado.

Aspecto afectivo.

La afectividad en el nivel senso-motor procede de un estado de indiferenciación entre el yo y el entorno físico y humano para construir a continuación un conjunto de cambios entre el yo diferenciado y las personas (sentimientos interindividuales) o los objetos (intereses variados según los niveles). Así pues, en un inicio no existe frontera entre el mundo interior

y el conjunto de realidades exteriores, toda la afectividad queda centrada sobre el cuerpo y la acción propios.

Uno de los elementos afectivos más significativos de éste nivel es la sonrisa del niño que se convierte en instrumento de intercambio o de contagio y, en consecuencia, poco a poco en un medio de diferenciación de personas y de cosas.

El contacto con las personas se hace más importante cada vez anunciando el paso del contagio a la comunicación; surge un sistema de intercambios gracias a la imitación, el niño empieza a reaccionar ante las personas, de modo más específico porque éstas actúan de otra manera que las cosas, de ésta forma reacciona ante extraños, ante situaciones insólitas, gradualmente se establece una especie de causalidad relativa a las personas, en tanto que éstas proporcionan placer, tranquilidad, seguridad.

Ahora bien, la esfera afectiva es correlativa de la cognitiva, dado que en la medida en que el niño deja de relacionarlo todo con sus estados y su propia acción para estructurar un mundo de objetos permanentes presentes en un espacio y tiempo determinado; su afectividad se adherirá a esos objetos permanentes, localizables y fuentes de causalidad exterior en que se han convertido las personas.

Nivel representacional (2-6 años)

Aspecto cognoscitivo.

El mecanismo senso-motores ignoran la representación, pues no se observa una conducta que implique la evocación de un objeto ausente. Hacia el final de este período aparece un conjunto de conductas que implica la evocación representativa de un objeto o de un acontecimiento ausentes y que supone, en consecuencia, el empleo de significantes diferenciados (lenguaje, imagen mental, gesto simbólico), ya que deben poder referirse a elementos no actualmente perceptibles tanto como a los que están presentes.

Pueden distinguirse cuando menos cinco de esas conductas de aparición casi simultánea: Imitación diferida, que se inicia en ausencia de un modelo, el niño comienza por imitar en presencia del modelo después de lo cual puede continuar en ausencia de él, otro gesto imitador lo constituye el juego simbólico que se acompaña de objetos que se han hecho simbólicos; el dibujo o imagen gráfica es en sus inicios, un intermediario entre el juego y la imagen mental, ésta última que aparece como una imitación interiorizada y finalmente, el lenguaje naciente que permite la evocación verbal de acontecimientos no actuales.

En consecuencia, en ésta etapa el niño se libera de las exigencias senso-motoras de copia perceptiva directa para alcanzar un nivel intermedio entre acto y pensamiento. Con la imagen mental la imitación ya no es diferida sino interiorizada, y la representación que hace posible, disociada así de todo acto exterior a favor de esos esbozos internos de acciones que en lo sucesivo se convertirán en pensamiento. La adquisición del lenguaje flexible en esos contextos de imitación cierra el proceso, asegurando el contacto con los demás.

El pensamiento representacional, se caracteriza por el razonamiento sincrético que significa que el niño cree que existe una conexión causal entre dos acontecimientos en virtud de que aparecen juntos o en una secuencia. Esta etapa también es mágico-animista pues el niño cree que los objetos tienen vida y un pensamiento es equivalente a un hecho.

Aspecto afectivo.

Con la llegada de la representación, el objeto afectivo está siempre presente y siempre actúa, incluso en su ausencia física; y éste hecho fundamental entraña la formación de nuevos afectos, bajo la forma de simpatías o antipatías duraderas, en lo que concierne a los otros y de una conciencia o valoración duradera de sí, en lo que concierne al yo. De la que se deriva una necesidad de independencia, de rivalidad y afirmación.

Obligado a adaptarse incesantemente a un mundo social de mayores, cuyos intereses y reglas siguen siéndole exteriores y a un mundo físico que aún no comprende del todo; el

niño encuentra en el juego un sector de actividad cuya motivación no es la adaptación a lo real, sino, una actividad apegada a sus necesidades e intereses, misma que posibilita su equilibrio afectivo.

El juego puede llegar a cumplir la función de lo que sería para un adulto el lenguaje interior; pero, en lugar de repensar un acontecimiento interesante, el niño tiene necesidad de un simbolismo más directo, que le permita volver a vivir ese acontecimiento, en vez de contentarse con una evocación mental.

En conclusión, el juego le permite al niño, liberar conflictos, compensar necesidades no satisfechas, invertir papeles y, por tanto, desempeña un papel fundamental en su vida afectiva.

En éste mismo sentido, el lenguaje constituye el instrumento esencial de adaptación pues a través de él puede expresar pensamientos, emociones y deseos.

Nivel de operaciones concretas (6 – 12 años)

Las operaciones son pensadas por Piaget como estructuras de conjunto que al organizar las acciones les otorgan significado en un todo coordinado. De acuerdo con éste autor las características de una operación son:

- a) Acciones interiorizadas, una reconstrucción de acciones mediante la función simbólica.
- b) La operación consiste en la dependencia de una acción respecto de las otras dentro de un sistema estructurado.
- c) Estas estructuras poseen un carácter concreto o abstracto, en el sentido de que son referidas a un objeto real o generalizables a diferentes contenidos.

- d) Las acciones operatorias poseen un carácter reversible (para cada operación existe otra simétrica y opuesta que reconstruye la situación original vista desde los resultados de la primera operación).

Ahora bien, es posible considerar que existen dos maneras de ejercitar la acción. En la experiencia física el niño usa el objeto e intenta comprender sus propiedades actuando sobre él, transformándolo. Por el contrario en la experiencia lógico-matemática, el niño no trata de conocer el objeto, sino experimentar con sus propias acciones para abstraer sus propiedades.

Por lo tanto, lo propio de las operaciones concretas es referirse directamente a los objetos o sus reuniones, sus relaciones o su denominación (las operaciones pueden llamarse concretas en el sentido de que afectan directamente a los objetos. Las operaciones funcionan únicamente respecto a comprobaciones o representaciones consideradas como verdaderas, sin diferenciar la forma del contenido. El pensamiento está directamente ligado a los objetos y sus vínculos concretos e intuitivos.

Cuando los niños entran en la etapa del pensamiento operacional desarrollan mayores capacidades cognitivas para enfrentarse con el mundo, en esta etapa se pone de manifiesto su representación espontánea del mundo, caracterizada por una indiferenciación de lo físico y lo psíquico, por un realismo donde los nombres están ligados materialmente a las cosas y por el animismo en donde todo lo que está en movimiento está vivo y consciente.

Aspecto afectivo.

Al nivel de las operaciones concretas se constituyen nuevas relaciones interindividuales de naturaleza cooperativa, juegos de reglas, acciones en común e intercambios verbales.

Nivel de las operaciones formales (12 – 16 años)

En esta etapa el niño llega a desprenderse de lo concreto y a situar lo real en un conjunto de operaciones posibles. El niño se hace capaz de razonar correctamente sobre proposiciones en las que no cree o no cree aún (hipótesis), se hace entonces capaz de sacar las consecuencias necesarias de verdades simplemente posibles, lo que constituye el principio del pensamiento hipotético-deductivo o formal.

Estas son a grandes rasgos las etapas de desarrollo planteadas por Piaget, cada una se caracteriza por actividades o funciones predominantes. En un sentido amplio y general es así como Piaget concibe el desarrollo del niño, para profundizar en cualquiera de los temas tratados en éste apartado, sería necesario recurrir a trabajos especializados como por ejemplo; La construcción de lo real en el niño, en el que ahonda en el desarrollo de las principales categorías del pensamiento: espacio, tiempo-causalidad y permanencia del objeto (Piaget, 1976); o bien, donde aborda la representación espontánea del mundo en los niños y explora el realismo, animismo y causalidad infantil (Piaget, 1978).

1.2.2 El niño y su desarrollo según Bruner.

Noción de niño.

Al igual que Piaget, Bruner contempla al niño como un ser que construye hipótesis sobre el mundo, que reflexiona sobre sus experiencias, que interactúa con su entorno y que elabora estructuras de pensamiento cada vez más complejas.

Sin embargo, la principal diferencia entre ambos autores, es que para Bruner, éste niño activo y constructor, no es un ser aislado, ni trabaja sólo en la resolución de sus problemas, por el contrario, es un ser social, un ser que juega y habla con otros, que aprende por medio de las interacciones de sus padres y maestros.

Bajo ésta óptica, no cabe hablar del niño abstracto, sino de niños que crecen en medios físicos y sociales determinados, de niños que se constituyen en agentes sociales inteligentes (Bruner y Haste, 1990).

Teniendo como punto de partida ésta concepción, Bruner elabora una teoría constructivista, en la que entre otras cosas, describe su concepción del desarrollo humano en sus diferentes facetas: cognitiva, social y emocional.

Noción de desarrollo.

Bruner (1988) formula una perspectiva del desarrollo del niño que se sustenta en dos grandes aspectos:

- a) El genoma humano: que incluye la información genética o biológica de cómo es que debe desarrollarse el ser humano.
- b) La cultura humana: que es otra de las maneras en que se transmiten instrucciones acerca de cómo deben crecer los seres humanos de una generación a la siguiente.

Las dos se conjugan y son interdependientes, el genoma humano tiene tanta plasticidad que no existe una manera única de realización, y a su vez, ninguna manera que sea independiente de las oportunidades brindadas por la cultura en la que nace un individuo. Por lo tanto, el hombre no está libre ni de su genoma, ni de su cultura, pues ambas le proporcionan “maneras de desarrollo” entre las muchas posibles (Bruner, 1988).

La observación anterior, constituye la base de la noción de desarrollo aportada por Bruner, sin embargo, en el desarrollo de su teoría es posible apreciar una serie de ideas valiosas en torno a la configuración de éste.

Al respecto podemos nombrar los aspectos a considerar al momento de teorizar sobre desarrollo infantil, de acuerdo con Bruner (1989), los tres principales aspectos son:

- * La teoría debe incluir un análisis lógico de las operaciones mentales que el niño realiza, así como un sistema formal y detallado para definir las;
- * Debe considerar la importancia de las maneras de pensar ordinarias o intuitivas;
- * Debe contemplar que el proceso de desarrollo ocurre en una cultura y contexto evolutivo determinado.

Así mismo, introduce una idea importante en torno a que el concepto de *representación* resulta útil para concebir el desarrollo intelectual, puesto que a su consideración, el desarrollo no supone una secuencia de etapas, sino un dominio progresivo de diferentes formas de representación, a través de las cuales el niño construye sus modelos mentales y la realidad.

La representación puede conceptuarse como un conjunto de reglas mediante las cuales se puede conservar aquello experimentado en diferentes acontecimientos; de tal manera que es posible representar algunos sucesos por las acciones que requieren, mediante una imagen, mediante palabras u otros símbolos.

Cabe señalar que la representación es un proceso selectivo, ya que en la construcción de un modelo no se incluye todo aquello que tiene que ver con él, a la vez, este principio de selectividad está determinado por el propio objetivo de la representación, esto es, por lo que la persona se propone representar (Bruner, 1989).

Bruner (1989) plantea tres modalidades básicas de representación, pese a que existen muchos subtipos de ellas:

Representación enactiva o en “acto”:

La representación de la información se hace mediante un conjunto de operaciones motoras o acciones apropiadas para alcanzar cierto resultado. Este tipo de representación ocurre marcadamente en los primeros años de la persona, y Bruner la ha relacionado con la fase senso-motora de Piaget en la cual se fusionan la acción con la experiencia externa.

Representación icónica:

Mediante una serie de imágenes mentales o gráficas sin movimiento, más o menos complejas, basadas en datos percibidos o imaginados que representan un concepto, es decir, se representan objetos mediante una imagen o esquema espacial independiente de la acción; sin embargo, tal representación sigue teniendo algún parecido con el objeto representado (la elección de la imagen no es arbitraria).

Representación simbólica:

A través de una serie de proposiciones lógicas derivadas de un sistema simbólico gobernado por reglas o leyes para transformar las proposiciones; el lenguaje es el instrumento usado por excelencia. Se representa un objeto mediante un símbolo arbitrario que en su forma no guarda relación con el objeto representado.

Los tres modos de representación son reflejo del desarrollo cognitivo, pero actúan en paralelo. Una vez que un modo se adquiere, uno o dos de los otros pueden seguirse utilizando, es decir, se puede seguir representando el conocimiento de forma enactiva e icónica a la vez que simbólica

Estos modelos de representación no se integran unos en otros a medida que crece el niño, sino que son de algún modo independientes. De hecho, sería esta representación múltiple, la que le permite al niño, percatarse del “conflicto” entre dos modos de representación y buscar una solución al mismo, lo cual potencia su desarrollo cognitivo a un nivel más elevado que en le que se dio el conflicto originalmente (Bruner, 1989).

En otras palabras, la aparición de conflictos entre los modelos de representación puede ser fuente de desarrollo intelectual; si el conflicto no se resuelve, si no va hacia un equilibrio mayor, no hay desarrollo intelectual (Bruner, 1988).

De esta forma, el niño sigue un proceso evolutivo en su manera de representar y en sus medios para conseguirlo, comienza por representar enactivamente, basándose en el factor manipulativo, más tarde representa icónicamente, teniendo en cuenta aspectos perceptivos, para llegar finalmente al uso de la lógica y la representación simbólica.

Este proceso evolutivo es posible gracias a que el niño va desarrollando gradualmente una serie de habilidades, que se presentan a continuación.

Desarrollo cognitivo (de habilidades)

El niño desarrolla habilidades al hacer torpemente una actividad por primera vez, con el tiempo aprende a modificar sus movimientos y estrategias para regular sus acciones hasta la correcta ejecución de dicha actividad, una vez adquirida esta habilidad, comienza a incorporarla a nuevos contextos, que a su vez le permiten adquirir nuevas habilidades que van configurando su desarrollo (Bruner, 1989).

Hay varios factores a considerar en este proceso, primero, la estructura cognitiva previa o los esquemas que el niño ya posee, le permiten estructurar u organizar la información así como contextualizarla, segundo, el niño es un ser social cuyas habilidades se mezclan con las habilidades de los demás y tercero, la competencia real del niño es mayor de lo que se creía y por tanto, al nombrar sus habilidades, es necesario centrarse en lo que el niño puede hacer y no tanto en lo que no es capaz de hacer (Bruner y Haste, 1990)

Basándose en una serie de experimentos, descritos en el libro: “Acción, pensamiento y lenguaje, Bruner (1989) enuncia las diferentes habilidades que los niños adquieren en diferentes momentos del desarrollo:

4-5 meses

- Los niños son incapaces de manejar simultáneamente varios objetos.
- Su atención está totalmente centrada en el objeto bajo su poder.
- Al mantener un objeto comienzan a llevarlo a su boca.
- No presentan el uso de las manos por conciencia propia.

6-11 meses

- Pueden manipular más de dos objetos sin dificultad.
- Comienzan a desarrollar la habilidad de almacenar (Poner objetos en lugares temporalmente para poder apoderarse de otros).
- Existe coordinación con las dos manos aunque se enfocan más en el uso de una.
- No poseen la habilidad de alcanzar un objeto mediante el rodeo de otro (al poner un juguete tras un cristal no rodean éste para tomar el juguete y desisten de su tarea).

12-17 meses

- Pueden manipular varios objetos a la vez
- Adquieren la habilidad de almacenar incluyendo en ella a otras personas (por ejemplo dar a su mamá un juguete mientras toman otro)
- Hacen uso de reglas generales de sustitución para depositar y almacenar objetos.
- Coordinan y usan complementariamente las dos manos
- Rodean objetos para alcanzar a otros.
- Desarrollan la habilidad para procesar información
- Desarrollan conceptos como: objeto independiente, sucesión predecible, aparición.
- Pueden resolver conflictos de elección que suponen tener en mente dos objetos simultáneamente
- Adquieren la noción de acciones alternativas.

2 años

- Realizan peticiones de apoyo a los adultos
- Aparecen en el niño las primeras palabras

3 años

- La estrategia inicial de búsqueda muestra un fuerte residuo de interdependencia inicial entre acciones y preceptos. Es como si los niños intentaran crear una respuesta que genere un estímulo, intentando obtenerlo todo a través de sus actos, para discriminar a posteriori

4 años

- Son incapaces de captar la naturaleza de algún guión (sólo poseen la capacidad de participar en guiones contruidos por adultos)
- Ordenan las cosas de tal forma que éstas tengan algo en común
- Atribuyen magia a las personas o cosas que no puede explicar
- Son capaces de razonar y entender problemas de comparación y experimentación,

5 años

- Son capaces de apoyarse en una representación por medio de imágenes para resolver una tarea.
- Confirman de modo directo las hipótesis que se derivan de una determinada imagen, es decir, comparan directamente la imagen.
- Son incapaces de manejar las alternativas en una estructura jerárquica (esencial en la representación simbólica).
- Tienden a representar icónicamente.

7 años

- Disponen de símbolos lingüísticos
- Tienen mayor capacidad de representación y el esquema de conservación
- Se basan en impresiones sensoriales que reciben directamente de la observación.
- Se guían por criterios de percepción: forma, tamaño, color, orientación, posición (dan importancia a la función del objeto para describir sus características)
- Buscan la función común de un objeto para describir sus características.
- Tienen solamente en cuenta los ejemplos positivos en la formación de conceptos, posteriormente tomarán en cuenta los negativos también.

8 años

- Lo característico en esta etapa es su capacidad para manejar la información definida con propiedad, y no sólo relacionándola con imágenes individuales. Pueden operar simultáneamente con todos los modelos propuestos, teniendo en cuenta tanto su inclusión como su exclusión o su solapamiento para aislar sus rasgos diferenciales.

9 años

- A esta edad, el tiempo de decisión comienza a reducirse a medida que el niño domina la tarea de utilizar operaciones simbólicas como fundamento para manipular simultáneamente, distintas figuras alternativas.

En estas descripciones es posible apreciar que, en un inicio, el niño define de forma literal los acontecimientos mediante las acciones que los evocan, le es difícil disociar entre acción y percepción, su dominio del mundo es básicamente manipulativo, más tarde perceptivo y finalmente lógico-simbólico

El dominio de cada una de estas habilidades, se da en base al desarrollo de estrategias para el uso inteligente de la información, escogiendo entre modos alternativos de respuesta, y,

es precisamente en el uso y la coordinación de estos procesos para la consecución de metas donde se aprecian las primeras manifestaciones de la resolución de problemas

En la resolución de problemas, el niño enfrenta un proceso activo, de asociación y construcción que consiste esencialmente en la categorización que permite simplificar la interacción con la realidad y facilitar la acción. De esta forma, el niño interactúa con la realidad organizando la información según sus propias categorías, creando nuevas, o modificando las preexistentes.

Los problemas que el niño ha de resolver tienen que ver con el uso de las manos, los ojos, de la orientación de cuerpo, en relación con objetos y personas. A primera vista, esto parece estar relacionado exclusivamente con la percepción, atención, manipulación, locomoción, interacción social y su nivel de maduración o desarrollo.

Más tarde, el niño adquiere un repertorio de estrategias (patrón de decisiones en la adquisición y uso de la información para lograr ciertos objetivos), que pueden aplicarse a diferentes situaciones y ello mejora considerablemente cuando es capaz de representarlas simbólicamente y mediante el lenguaje (Bruner, 1989).

En todo momento, estas estrategias son específicas de una tarea y luego se generalizan.

Existe una secuencia en su aparición, cualitativamente, las etapas de las estrategias pueden caracterizarse como: “fuerza bruta”, “corrección local”, “desmontarlo y volver a empezar” y “considerando el esfuerzo como un conjunto”. En todo momento, estas estrategias son específicas de una tarea y luego se generalizan

En un sentido general, es posible considerar que los niños se entregan más a la resolución de tareas y son más competentes en el desarrollo y uso de estrategias cuando trabajan con problemas que han planteado ellos mismos.

En otras palabras, son más competentes cuando son ellos quienes definen la tarea, establecen el objetivo y responden a las demandas de esa tarea, en sus propios términos, incluso son capaces de desarrollar un principio de solución de tareas.

Evidentemente, en éste proceso el niño no está solo, y aquí, cabe señalar que su aproximación cognitiva a un problema, se da por la intervención directa de sus compañeros, o por el *andamiaje* de sus padres o profesores quienes secuencian el proceso de solución de problemas.

A ésta actividad colaboradora del adulto para mejorar la habilidad en la solución de problemas del niño, se le denomina *andamiaje*, éste puede adoptar varias formas:

- a) El adulto responde a los comentarios del niño y ofrece sugerencias para la acción;
- b) El adulto proporciona explicaciones de conductas apropiadas y cada vez más sofisticadas que requieren el uso del lenguaje y conceptos;
- c) El adulto ayuda al niño en su habilidad gradual para adoptar la perspectiva del otro (el niño aprende primero a prestar atención al centro de interés del adulto y, más tarde, la habilidad interactiva necesaria para esperar su turno) (Bruner y Haste, 1990).

Estos intercambios habituales entre niño y adulto se denominan formatos o negociaciones, que designan interacciones triangulares, y se clasifican en tres tipos: *formatos de acción conjunta* (el adulto y el niño actúan conjuntamente sobre un objeto), *formatos de atención conjunta* (el adulto y el niño atienden conjuntamente a un objeto), y *formatos mixtos* (tienen las características de la acción y la atención conjuntas) (Bruner, 1989).

El progreso del niño a través de los diferentes estadios evolutivos está en función de estas interacciones que van dando forma a su estructura mental, a su capacidad para integrar sus necesidades, sus estrategias y su interpretación con las de las personas más significativas de su entorno.

En consecuencia, no sólo es el aspecto cognitivo el que está en juego y en constante evolución, sino también la percepción, y el desarrollo socio-emocional que se va configurando a través de los marcos de referencia, esquemas y guiones que se transmiten al niño.

Desarrollo socio-emocional.

El niño en comparación con el adulto se ve como un microcosmos de un proceso social más amplio, en donde su desarrollo individual está en relación dialéctica con la construcción del mundo, las estructuras de significado del adulto y con un marco cultural más amplio del cual forma parte.

En este sentido, el adulto pone a disposición del niño una serie de relatos, historias, metáforas, símbolos, representaciones y un proceso de legitimación de conductas, que le proporcionan un marco de referencia para su pensamiento y emociones; que le permiten interpretar sus experiencias y negociar los significados de forma congruente con las demandas de su cultura.

A través de estos medios sutiles el niño aprende una amplia gama de mensajes sobre las categorías sociales y las expectativas de conducta que necesita para enfrentarse al mundo social y conceptual.

Esta serie de esquemas o representaciones sociales están a disposición del individuo en desarrollo, prácticamente desde que nace, y los conceptos que surgen de ellas determinan la manera en que éste interpreta su vivencia en el mundo.

De esta forma, para una niño, resulta difícil si no imposible desarrollar un concepto que no tenga expresión en su cultura de origen, puesto que este no crea las representaciones ni los símbolos si no que parte de las categorías existentes para crear su realidad.

En el uso de símbolos y en su propia conducta los adultos le revelan al niño sus propias interpretaciones; y éste a través de la práctica, la acción y esquemas proporcionados adquiere una comprensión de las representaciones y símbolos de su cultura, así como un marco de referencia con el cual empieza a estructurar su propia experiencia.

Otro aspecto importante a considerar es que las representaciones sociales constituyen líneas directas para la conducta apropiada. Pues las historias que surgen a través de estas no son “simples cuentos morales” que explican si un determinado acto es “correcto” o “incorrecto”. Por el contrario, le señalan al niño (y confirman al adulto) una serie de parámetros acerca de los personajes, situaciones y acciones que deben esperarse dentro de un determinado contexto, y llevan consigo el mensaje de que estos parámetros son los que son aceptados y posibles dentro de esa cultura (Bruner y Haste, 1990).

Bruner introduce dos ideas valiosas en torno a la temática planteada y tienen que ver con la negociación del significados y el contextualizar las emociones.

Negociación del significado.

Con el apoyo del otro -figuras de apego o pares- el niño adquiere la capacidad de negociar significados, pues aquel le permite entrar en su cultura, conocer sus metáforas, categorías, así como sus maneras de interpretar y evaluar sucesos.

De esta forma, el niño crea significados, a través de la co-construcción en díadas o grupos, en este proceso, no sólo debe absorber el concepto sino debe reformularlo por sí mismo a fin de internalizarlo.

En un inicio, la negociación del significado se lleva a cabo cuando el adulto explica primero al niño, y luego confirma sus observaciones, o bien, cuando el adulto y el niño buscan una definición conjunta a lo que éste siente.

Por lo general, los niños someten a debate una serie de posibles estrategias y mediante la discusión llegan a un cierto tipo de acuerdo.

Aún, los niños pequeños buscan una referencia común con otros y son capaces de averiguar a que se refiere una expresión y también con que otras expresiones está relacionada y en

consecuencia, son hábiles para inferir los significados que el otro da a entender, y para utilizar tales deducciones en una interacción.

Al momento de captar significados, los niños no sólo toman en cuenta el contenido de lo que se dice, sino que también “leen” las intenciones del que habla y a través de ello aclaran su interpretación.

Por lo tanto, el niño aprende a descifrar lo que las personas quieren decir al tener acceso a una amplia gama de indicios que le dicen cual es el contexto, cual es el problema al que se refiere el que habla. Los gestos y los movimientos del que habla le indican los contextos concretos, todo ello es posible por que no solamente deduce el significado de las palabras si no que les da sentido al introducirlas en su mundo conocido, al analizarlas con la memoria, el conocimiento y la asociación (Bruner y Haste, 1990).

Contextualizar las emociones.

Las realidades construidas o los contextos sociales dan la rúbrica a los estados emocionales, pues es ahí donde las emociones alcanzan su carácter cualitativo al ser contextualizadas en la realidad social que las produce.

En estos contextos, los niños, aprenden a dar significados y a referirse al mundo con sentido no sólo como un ejercicio intelectual sino también como una manera de expresar sus emociones.

El mundo del niño y el mundo de la persona que lo cuida logran una correspondencia funcional e incluso, momento a momento, puede observarse que los dos se responden entre sí reforzándose y confirmándose mutuamente.

Para ello, los adultos, crean formatos de interacción o pequeños mundos construidos conjuntamente con los niños, en donde dan significado a lo que éstos hacen y responden en consecuencia, interactuando de acuerdo a las realidades sociales que han creado en sus intercambios. Este mundo íntimo o espacio emocional está limitado por expectativas

mutuas y el ajuste de las expectativas del niño a las maneras en que los demás le están respondiendo.

La contextualización de las emociones se produce en el transcurso del desarrollo del niño, con el tiempo, éste construye representaciones del mundo que él espera en diferentes situaciones y las construye a partir de los encuentros que tiene con las personas que lo rodean y que le enseñan a relacionar emociones con situaciones.

Hay indicios sutiles que se le dan al niño para explicarle lo que “sienta” en una situación dada, en especial en las situaciones estructuradas o rituales. Se supone que sentirá más dolor cuando muere un pariente que cuando muere un extraño, indignación cuando se infringen sus derechos, alegría cuando llegan sus abuelos.

Si el niño no capta estos indicios es castigado (aunque sea sin intención), o en mejores circunstancias se le da una explicación más completa sobre la situación y sobre lo que se espera de él. En la mayoría de las ocasiones, si el niño no se adecua a las expectativas sobre las emociones apropiadas, el asunto se vuelve objeto de negociación, conversación, un relato aclaratorio y más adelante, terapia.

Con el tiempo y con la suficiente experiencia en indicios y modelos, los niños por lo general “mejoran”, pues los adultos los ayudan a contextualizar sentimientos, inicialmente “no diferenciados” en situaciones sociales muy diferenciadas que les dan a esos sentimientos su rúbrica afectiva (Bruner, 1988).

En este aprendizaje de los estados emocionales las madres y los hermanos mayores juegan un papel importante, pues les proporcionan a los niños pequeños un marco de referencia para analizar, estructurar e interpretar sus vivencias emocionales (Bruner y Haste, 1990).

En síntesis, es posible deducir que el niño construye su mundo afectivo y sus significados internos a través de diferentes etapas de desarrollo y a diferentes niveles de significación.

En líneas anteriores, apreciamos la interpretación constructivista de Piaget acerca del niño y su desarrollo, en la que pone el acento en los procesos individuales y prepondera la actividad auto-estructurante de éste; en contraposición a Bruner, quien enfoca al niño desde el contexto social en el que tiene lugar su desarrollo.

Asistimos al valor de cada una de las teorías expuestas, en el caso de Piaget, para dar cuenta del desarrollo del intelecto, en el de Bruner, para hacer lo propio en la construcción cognitiva, afectiva y social.

Consideramos las diferentes etapas por las que atraviesa el niño, según Piaget, en la construcción de su inteligencia, y en su desarrollo integral a través del enfoque experimental-interpretativo de Bruner.

Ambos autores aportan datos valiosos para comprender el desarrollo humano y, en particular, Bruner ya que se aleja de aquellos que se basan en solo una dimensión del desarrollo y presenta un modelo evolutivo pluridimensional e integrador.

Partimos de la premisa de presentar la teoría y la investigación del desarrollo del niño ya que resulta esencial conocer su concepción del mundo y como va modificándola con cada nueva experiencia; el proceso a través del cual aprende a simbolizar acontecimientos u objetos que no están presentes de modo inmediato pero que refieren diversos aspectos de la vida, la percepción del mundo de una persona o de una cultura, así como sus modos de pensar característicos en ésta etapa de desarrollo.

Vimos también, que el guión infantil no es una historia que se mantenga a lo largo de la vida como única e inmutable ante cualquier circunstancia y refractaria a los acontecimientos que se suceden en su entorno, por el contrario el niño es un ser activo que se construye día a día en un intercambio constante con su medio ambiente físico-social, cada nueva construcción impacta su desarrollo y le permite una reconstrucción interior, subjetiva que reestructura su mundo vivencial.

Partiendo de éstos planteamientos, resulta interesante conocer la lógica que el niño emplea cuando enfrenta situaciones difíciles, la manera en que estructura y representa experiencias como una pérdida, como es que pone en juego los elementos cognitivos, sociales y afectivos con los que cuenta para elaborarla, su noción del concepto de muerte, situaciones de ausencia-presencia, así como las principales implicaciones emocionales ante ello.

CAPÍTULO 2. El niño frente a la pérdida.

Las experiencias de pérdida constituyen un aspecto inseparable del proceso de vida, pues las vivimos una y otra vez en diferente forma e intensidad, en cada una de las etapas del desarrollo humano: Niñez, juventud, adultez, vejez.

Sin embargo, la manera en que las vivimos no sólo ésta en función del momento de vida que enfrentamos, sino también del medio socio-cultural que nos rodea. Por lo tanto, la forma de vivir cada pérdida es única e individual, varía de persona en persona y de cultura en cultura. Asumiendo esta premisa, resulta indispensable la sensibilidad a las diferencias en ese proceso de vida, pero, esto no es necesariamente cierto cuando quién enfrenta la pérdida es un niño, pues generalmente se le niega el acceso a esa experiencia, por considerarse cuestión de adultos.

Ante esta situación, parece importante contemplar si existen diferencias entre el proceso de la pérdida en los niños y en de los adultos. ¿Cómo es que los niños experimentan las pérdidas?, ¿Qué tipo de pérdidas enfrentan?, ¿Cuáles son sus principales expresiones emocionales ante ellas?

Partimos del concepto de pérdida, la diferenciamos en definida y ambigua, retomamos el concepto de muerte en el niño y las situaciones de presencia-ausencia que vivencia como pérdidas y concluimos con sus principales manifestaciones emocionales de acuerdo a la naturaleza de la pérdida.

2.1 Concepto de pérdida.

De acuerdo con Giacci (2000), una pérdida es la separación, el distanciamiento de alguien que a uno de alguna manera lo constituye, uno pierde lo que considera propio, lo que lo conforma, toda pérdida implica un espacio, un lugar que queda en ausencia, por ello implica la necesidad de una elaboración, tendiente a recompensar en alguna manera ese espacio que ha quedado vacío, o bien, como lo expone Dersheimer (1990), una pérdida es

una compleja combinación de diferentes emociones y diversas expresiones de dolor ante la ausencia temporal o permanente de objetos o personas significativas.

En esencia, la pérdida implica por un lado, la separación de algo o alguien que nos es significativo, y por el otro, una serie de manifestaciones emocionales ante ella.

Sin importar de que tipo de pérdida se trate, tradicionalmente, la equiparamos con experiencias negativas, desagradables e indeseables, pues nos evoca sentimientos de dolor, ansiedad y tristeza. Por tanto, no resulta extraño que tratemos de defendernos o protegernos de ella, negándola, evitándola.

Sin embargo, el concepto de pérdida ha ido evolucionado y ha ido adquiriendo nuevos significados de tal manera que ahora es posible considerar a la pérdida como un evento traumático, pero también como una posibilidad u oportunidad que permitirá dotar de significado la vida, restablecer el control y transitar hacia una ganancia existencial (Harvey, 1998).

Desde este punto de vista, ante una pérdida se impone una construcción distinta, el evento es interpretado como una transición en la vida de la persona, puesto que la invita a reflexionar acerca de lo que significa su pérdida -aquello de lo que se está separando y ya no es viable en su vida-, a cuestionar sus actitudes hacia sí mismo, hacia los otros, su vida y sus relaciones, cuándo, cómo y en qué circunstancias la pérdida le permite acceder a nuevas situaciones, puede interpretar ese evento en términos de progreso y no de regresión (Becvar, 2001).

Esta concepción, no niega los aspectos perturbadores de toda pérdida, ni el hecho de que es una vivencia que altera la totalidad de nuestra vida en sus distintas esferas: afectiva, cognitiva y social. Aunque, la manera en que se viva cada pérdida dependerá tanto de la persona como del tipo de pérdida de que se trate, si es una pérdida material o personal, o aquella que implica el fin o cambio de oportunidades de relacionarse con otro ser humano, el abandono de uno o ambos padres, ruptura de una relación amorosa, desaparición, muerte,

ausencia de personas significativas, pérdida de la salud, pérdida de status o pérdidas inherentes al desarrollo (Harvey,1998) .

Como vemos, la naturaleza e intensidad de las experiencias de pérdida es diversa, pese a ello es posible distinguir dos tipos básicos de pérdida: pérdida definida y pérdida ambigua.

2.2 La pérdida definida.

El más claro ejemplo de pérdida definida lo constituye el fenómeno de la muerte. La muerte es una pérdida permanente e irreversible por definición, es un acontecimiento que la comprobación oficial codifica: El certificado de defunción, la ceremonia del funeral, el entierro ritual, la sepultura o la dispersión de cenizas, todos estos aspectos otorgan constancia clara de que la muerte se ha producido y de que la ausencia será permanente (Boss, 2001; Bowlby, 1986).

Barrera (2001) expone que la muerte es un fenómeno universal, para todos los seres vivos y básicamente, un proceso biológico interno que opera siguiendo leyes naturales, finales y significando la completa cesación de las funciones del cuerpo. Así mismo, plantea 4 elementos constitutivos del concepto de muerte en los adultos:

- *Irreversibilidad.* Implica la habilidad para conceptualizar que el fenómeno de la muerte es irrevocable.
- *Cesación.* Conlleva la comprensión del cese o fin de las funciones biológicas y cognitivas (sensaciones y emociones) de una persona.
- *Causalidad.* Implica la habilidad para trasladar las causas de la muerte de factores externos a factores internos –entender la muerte como un proceso biológico-.
- *Inevitabilidad.* Es la habilidad para conceptualizar la idea de que la muerte es universal e inevitable.

El concepto de muerte es abstracto y complejo, es único en cada persona, de ahí que la forma de abordarlo dependa de factores como la edad, el nivel de desarrollo evolutivo, la socio cultura, la religión, la educación. Así como de los aspectos emocionales involucrados (Hernández, 2006).

En palabras de Becvar (2001) cada persona asigna un significado particular a la muerte y ese significado se ve influenciado por aspectos como experiencias pasadas con la muerte, patrones familiares relacionados a la pérdida y el duelo, etapa de ciclo vital de la familia, la presencia o ausencia de un sistema de creencias espirituales o religiosas y por factores socio-culturales. A continuación se plantean sus principales proposiciones acerca del concepto de muerte:

- 1) El concepto de muerte es siempre relativo.
- 2) El concepto de muerte es extremadamente complejo.
- 3) Las ideas acerca de la muerte cambian.
- 4) El concepto de muerte es ambiguo.
- 5) El concepto de muerte está influenciado por el contexto situacional.
- 6) El concepto de muerte es un constructo, una construcción a partir de aspectos socio-culturales.

En un sentido complementario, argumenta que los pensamientos de un individuo acerca de la muerte están influenciados por el nivel de desarrollo actual obtenido por una persona, por las etapas de desarrollo psico-social, cognitivo y emocional. Así como la edad cronológica y nuestra habilidad para crear conceptos en general, ciertamente, esto aplica también para nuestra habilidad de concebir y formular un sistema de creencias acerca de la muerte.

Finalmente, expone que cada persona tiene su propia historia o narrativa personal acerca de la muerte, misma que seguirá un proceso evolutivo, pues cambiará a lo largo del tiempo, en donde de ninguna manera es posible asumir que el concepto creado en la infancia sea menos adecuado que el creado en la adultez; cada nueva experiencia tenderá a impactar, validar y modificar el sistema de creencias básicas; la percepción de la muerte estará determinada por situaciones específicas que influirán en pensamientos y sentimientos experimentados en un momento dado (Becvar, 2001).

En conclusión, las personas adultas entienden que el concepto de muerte es un fenómeno permanente, doloroso e irreversible puesto que han experimentado de primera mano sentimientos de coraje, confusión y tristeza y han aprendido formas de sanar y manejar una pérdida, sin embargo, los niños tal vez no comprendan lo que significa morir y pueden sentirse confundidos con las reacciones de los adultos. En los siguientes apartados se examina el concepto de muerte en el niño y sus principales expresiones emocionales ante ella.

2.3 El niño y la pérdida definida: Concepto de muerte infantil.

La literatura acerca del concepto de muerte en los niños es predominantemente descriptiva y los hechos no son del todo consistentes puesto que hay una gran variedad de métodos. En concreto, se ha investigado sobre los efectos de la separación o muerte de personas significativas en la vida del niño, encontrando que éstos eventos se interpretan de diferente forma dependiendo de la etapa de desarrollo en la que éste se encuentre.

En cuanto a la separación afectiva, Bowlby (1986) ha estudiado la formación y desarrollo de vínculos afectivos, ha formulando una teoría del apego, y examinado el binomio apego-pérdida. A través de una serie de trabajos descriptivos presenta una gama de reacciones emocionales en el niño que experimenta una pérdida, el impacto que tiene en el proceso de desarrollo infantil. Manifiesta que desde un inicio el niño responde a vínculos formales, desarrolla la noción de presencia-ausencia y paulatinamente aprende a distinguir una pérdida temporal de otra permanente.

Por su parte, Emswiler y Emswiler (2000; cit en: Mc Entire, 2003) basándose en su experiencia como consejeros en el Centro de Nueva Inglaterra de Pérdida y Transición, concluyeron que antes de los tres años de edad es posible que los bebés perciban una ausencia entre quienes forman su mundo inmediato y que les haga falta una persona conocida pero es poco probable que entiendan la distinción entre una pérdida temporal y la muerte. Consideran que el niño llega gradualmente a ser capaz de sustituir la presencia física continua, por una representación mental de sus padres, a percibir la ausencia y diferenciar una separación temporal de otra permanente –como la muerte-.

En éstos estudios, se aprecia que los sentimientos de separación y pérdida son parte del proceso de crear una conciencia de lo que es la muerte. A continuación se presentan algunos trabajos que examinan el concepto de muerte en el niño.

En una de las investigaciones pioneras, Anthony (1940; cit. en Archer, 1999) .trabajó con niños europeos de 3 a 13 años que habían vivido bajo la sombra de la guerra. Se exploraron los cambios conceptuales en la comprensión de la muerte –se preguntó a los niños sobre el significado de la palabra muerte-; encontrando que, los niños menores de 5 años, ven a la muerte como una separación temporal y reversible, -la mezclan con conceptos como partida o desaparición-; entre los 5 y 7 años, comprenden la irreversibilidad de la muerte y que ésta involucra leyes de funcionamiento universal; aún a los 9 años, atribuyen la muerte a factores externos -una persona, dios o un castigo por portarse mal-. La visión científica de que la muerte es un proceso biológico inevitable, se comprende alrededor de los 9-10 años de edad. La principal conclusión de los autores es que los niños menores de 5 años tienen una concepción marcadamente limitada de lo que significa morir, en consistencia con el análisis piagetiano del pensamiento conceptual.

Por su parte, el estudio sistemático de Kroeber (1973; en Archer, 1999) vinculó el nivel de comprensión de la muerte con conceptos piagetianos de pensamiento preoperacional y egocentrismo. Concluyendo que entre los 5 y los 7 años, los niños atribuyen funciones de la vida, al definir la muerte -lo que Piaget llama animismo-, hay también confusión entre inanimado y muerto -ambos se conciben como diferentes a la vida-; tendencia a

personificar la muerte como un “espíritu”, “esqueleto” o “fantasma”, además su pensamiento se caracteriza por ser mágico y egocentrista -la idea de que sus pensamientos se convierten en hechos y, por tanto, ellos ocasionaron la muerte-. Así mismo, argumenta que los niños intentan entender la muerte en términos de lo que “hace la gente muerta”, o que es lo que debe sentirse para estar muerto, hacen preguntas concretas acerca de lo que le pasa al cuerpo una vez que éste deja de funcionar y cualquier respuesta del adulto a tales preguntas es incomprensible, puesto que éste se basa en la idea de la muerte como un proceso biológico.

Finalmente, el trabajo de Speece y Brent (1984), revisa aspectos selectos de la literatura empírica, referente a la comprensión infantil de la muerte, revela cuestiones del desarrollo del concepto de muerte, al tiempo que da luz sobre las dificultades que se encuentran al utilizar una teoría general del desarrollo como la de Piaget, para entender un concepto específico y abstracto. Para estos autores, los conceptos de irreversibilidad, universalidad y no-funcionalidad son constitutivos del concepto de muerte, para analizarlo, emplearon entrevistas, y recurrieron a otra clase de técnicas como dibujos, composiciones escritas, juego espontáneo y dirigido.

Las preguntas usadas fueron las siguientes:

Irreversibilidad. ¿Puede una persona muerta regresar a la vida?, ¿Puedes hacer que una cosa muerta regrese a la vida?, ¿Qué es la muerte?, ¿Puede alguien revivir con medicina o palabras mágicas?

No funcionalidad. ¿Puede una persona muerta moverse, respirar, alimentarse, crecer, oír, ver, soñar, pensar, sentir?

Universalidad. ¿Muere todo el mundo?, ¿Mueren los animales? ¿Mueren lo vegetales? ¿Puedes pensar en alguien que nunca muere?, ¿Qué es la muerte?

Los resultados acerca de la *irreversibilidad* muestran que algunos niños, a veces insistieron sobre un carácter temporal y reversible de la muerte, para esos niños, las cosas muertas regresan a la vida espontáneamente; como resultado de una intervención médica, por magia, a través de un deseo. Dichos niños suelen concebir la muerte como un sueño o un viaje del cual se puede retornar, la conciben como una especie de enfermedad. Respecto de la *no-funcionalidad* los niños pueden entender que la muerte implica el cese de toda función vital y conservar la idea de que un muerto puede experimentar sensaciones, lo cual implica que ven la muerte como una forma de vida distinta, en general, creen que los muertos suspenden sus actividades cognitivas, pero de alguna manera prevalecen. Sobre la *universalidad*, creen que existe cierta clase especial de personas que nunca mueren.

Sus principales conclusiones son: los niños por debajo de los 5 años carecen de la comprensión de que la muerte es universal, para todos los seres vivos, y que significa un fin irreversible para todas las funciones del cuerpo, Así, niegan que vayan a morir, o dicen que una persona muerta puede revivir si se toman las medidas adecuadas, o que la vida continúa a un nivel reducido de acción, los niños mayores de 7 años, pueden reconocer que la muerte es universal e inevitable, pero sólo le pasa a los ancianos, la muerte también puede ser personificada, lo cual no es sorprendente si se observa que existe una tradición cultural que hace eso. La idea de que la muerte es final, inevitable y universal no se expresa en los niños sino hasta los 8 o 9 años

Las investigaciones presentadas muestran cierta congruencia en sus resultados al seguir la línea de desarrollo conceptual planteada por Piaget, sin embargo, Barrera (2001), puntualiza que existen varias razones por las cuales hay que tener cuidado de sacar conclusiones acerca de la habilidad de los niños para comprender la muerte 1° existe variación en las investigaciones respecto de lo que se entiende como muerte y a que edad se entiende, 2° la muerte es un tema emotivo, aún para los adultos, por lo que la emoción y la ansiedad pueden distorsionar lo que dicen los niños acerca de la muerte, 3° la mayoría de los niños tiene poca o ninguna experiencia con la muerte, 4° hay evidencia de que la experiencia con la muerte y las creencias religiosas influyen en su capacidad para comprenderla.

Lo anterior nos lleva a reflexionar y considerar que un análisis de la comprensión del niño acerca de la muerte no sólo debe incluir los factores individuales relacionados al desarrollo cognitivo, o edad cronológica, sino también aspectos socio culturales y del ambiente familiar del niño, ya que los padres y adultos significativos proveen al niño de información con la que éste construye el sistema de creencias que utiliza para dar sentido a las experiencias que vive, en éste caso a su experiencia con la muerte (Becvar, 2001).

De ésta forma, cada niño tendrá un concepto único y personal de la muerte, las construcciones que realice al respecto estarán influenciadas por su sistema de valores, creencias espirituales o religiosas que le son transmitidas en el medio socio-cultural en el que vive y se desarrolla. Lo mismo aplica para la manera en que éste expresará o no su dolor ante la muerte de un ser querido.

Como sabemos el común denominador de las pérdidas es que éstas hacen surgir un conjunto de emociones que alteran la vida cotidiana y trastocan la existencia. El caso del niño, no es la excepción, en el siguiente apartado se presentan las principales manifestaciones emocionales del niño ante la pérdida –por muerte– de una persona significativa.

2.4 Manifestaciones emocionales del niño ante la muerte.

En el caso específico de un niño, Kröen (2002) nos enumera una serie de manifestaciones emocionales que puede presentar ante una pérdida:

Negación.

Una respuesta común, es negar que la pérdida haya ocurrido, su manera de expresarlo es mostrándose agresivo o más contento y juguetón que de costumbre, como si la pérdida no les hubiera afectado.

Los adultos suelen reaccionar con enojo o simplemente ignorar a los niños, pero en realidad esta negación indica que los niños sienten un dolor tan profundo que intentan levantar un muro para que la muerte no les afecte.

Idealización.

Idealizar a la persona perdida les permite mantener una relación imaginaria con ella.

Culpabilidad.

Dadas las características de pensamiento del niño, éste puede creer que él ocasionó la muerte.

Miedo y vulnerabilidad

Por lo general ocurre que los niños se sienten asustados y vulnerables, intentan ocultar sus sentimientos, sobre todo a los niños de su edad, porque no quieren que sus amigos o compañeros de la escuela los perciban diferentes. Los temores más frecuentes de los niños son ¿Causé yo la muerte? ¿Me pasará esto a mí? ¿Quién va a cuidar de mí?

Se ocupan de los demás.

Pueden asumir el papel del fallecido y cuidar de sus hermanos más pequeños o asumir tareas que antes realizaba el padre o la madre que ha muerto.

La intensidad con que se viva cada una de éstas expresiones es diversa y en ocasiones pueden acentuarse y conflictuar en mayor medida la cotidianidad del niño.

Llorar en exceso durante períodos prolongados.

Rabietas frecuentes y prolongadas

Apatía e insensibilidad

(Período prolongado por el cual, el niño pierde el interés por amigos y actividades que solía disfrutar).

Problemas de sueño y pesadillas.

Pérdida de peso y apetito.

Miedo a quedarse solo.

Regresiones del comportamiento (orinarse en la cama, hablar como bebé).

Frecuentes dolores de cabeza solos o acompañados de otras dolencias físicas.

Imitación excesiva de la persona fallecida, expresiones repetidas del deseo de encontrarse con la persona fallecida.

Por su parte, el Instituto Nacional de Cáncer (2006), señala que estas manifestaciones varían de niño en niño y en función del momento de desarrollo que éste enfrente:

Lactantes (del nacimiento hasta los 12-14 meses).

En los lactantes, no existe una comprensión cognitiva de la muerte, sin embargo, la separación de personas significativas causa cambios en su comportamiento. Los niños que han sido separados de sus madres pueden exhibir una *conducta apática, retraída*, y no responder afectivamente. También pueden verse cambios físicos; *pérdida de peso, falta de actividad y problemas de sueño*.

Edades entre 2-3 años

Los niños tienden a sentir ansiedad por la separación de personas significativas, a una edad muy temprana incluso a los tres años. Por lo que en esta etapa ante una separación temporal o permanente, pueden exhibir *pérdida del habla y angustia generalizada, miedo al abandono*.

Edades entre 3-6 años

En esta edad, los niños no separan completamente la vida de la muerte, aceptan la muerte como algo gradual o temporal por lo que muestran *inquietud* –piensan que la persona continúa viviendo en algún lugar y preguntan por sus actividades-; y, *culpa* –dado su pensamiento mágico, pueden temer que hayan hecho o pensado algo malo que causó que la persona enfermara o muriera-. En cuanto a reacciones físicas, los niños menores de 5 años pueden exhibir *trastornos en el comer, dormir y en el control de esfínteres*.

Edades entre 6-9 años

Los niños en esta etapa de desarrollo presentan estados de *alteración emocional, y ansiedad* sobre su propia muerte, *cambios de humor, miedo al rechazo* -no querer diferenciarse de sus compañeros- *trastornos alimenticios y del sueño, conducta regresiva* –pérdida de interés en las actividades externas-, *conducta impulsiva, culpa* por haber sobrevivido, *rabia, vergüenza*, pueden desarrollar fobia a la escuela, *problemas de aprendizaje, comportamiento agresivo y antisocial*, pueden manifestar síntomas hipocondríacos o aislamiento.

Finalmente, señalaremos que los episodios de pérdida en los niños tienden a ser intermitentes debido a que ellos no pueden explorar de una manera racional sus pensamientos y sentimientos como lo hace un adulto -normalmente no se encierran en su preocupación con pensamientos obsesivos acerca de la persona fallecida- es decir, no reaccionan ante la muerte de un ser querido de la misma forma que los adultos, ya que

tienen dificultad para expresar sus sentimientos abiertamente, por lo que el juego y la creación de historias, les proveen de una forma segura para manifestar sus emociones.

Hasta aquí se ha revisado el concepto de muerte en el niño y sus principales implicaciones emocionales ante ella, sin embargo, la muerte no es la única pérdida que experimenta el niño, ya que en su cotidianidad vivencia situaciones que percibe como pérdidas aunque aparezcan ante él disimuladas, ambiguas.

2.5 La pérdida ambigua.

Hoy en día, ya sea individualmente o en el seno de nuestras familias, de una manera u otra vivimos rupturas profundas, situaciones de presencia-ausencia, períodos de cambio e inestabilidad. Estamos inmersos en un shock de transformación de nuestros espacios, de los tiempos, de nuestras relaciones, sufrimos permanentemente las transformaciones de valores, de significados y costumbres.

Cada historia de vida incluye procesos de continuidad y cambio, relacionados con exigencias laborales, económicas, mudanzas, migración, enfermedades crónicas o agudas, divorcios, infidelidades, o cualquier experiencia que altera significativamente nuestro desarrollo personal (Pedrosa, 2007).

El concepto de pérdida ambigua está siendo utilizado con mayor frecuencia para denotar éste tipo de situaciones, de difícil manejo por su complejidad intrínseca y su repercusión a nivel personal y familiar (Almagro, 2003).

En un intento por conceptualizar a la pérdida ambigua – ya que el término mismo es ambiguo – podemos decir que refiere situaciones en las que no tenemos certeza absoluta o evidencia certera de que la pérdida ha ocurrido, se desconocen sus límites –si es definitiva o temporal–, se caracteriza por la ausencia de ritos que den soporte o validez a lo que estas personas sienten o experimentan, por la vivencia parcial, incompleta y ambivalente de la pérdida, lo que impide el paso al respectivo proceso de duelo

Boss (2001) ha trabajado a profundidad este fenómeno, planteando la existencia dos modalidades:

- 1) En el primero los miembros de la familia perciben a determinada persona como ausente físicamente pero presente psicológicamente, puesto que no es seguro si está viva o muerta.
- 2) En el segundo se percibe a la persona como presente físicamente pero ausente psicológicamente.

En su libro “La pérdida ambigua” presenta numerosos casos clínicos en donde analiza desde un enfoque ecléctico –retoma conceptos de psicología y sociología– los diferentes tipos de pérdida ambigua, por migración, enfermedad terminal, mental, desaparición, adopción, infidelidad, exceso de trabajo, así como las implicaciones a nivel psico-social y afectivo para las personas que enfrentan éste tipo de pérdida.

Menciona que en cada caso, la pérdida se interpretará de acuerdo a los ritos existentes y los apoyos de la comunidad –aunque en su mayoría estos se dirigen a pérdidas bien definidas como la muerte– que tanto nuestro legado personal como cultural influirá en nuestra habilidad para superar éste tipo de pérdida ya que la tolerancia a la ambigüedad se relaciona con nuestras creencias espirituales y valores culturales, no sólo con nuestra personalidad.

En lo que se refiere a las implicaciones a nivel psicológico y afectivo, indica: cansancio físico y desgaste emocional; a nivel físico, enfermedades somáticas, insomnio, dolores de espalda, cefaleas y disturbios estomacales, problemas respiratorios; a nivel socio-afectivo, depresión, ansiedad, soledad y aislamiento, conflictos en las relaciones personales y familiares; sueños angustiosos, culpa y en un sentido general, una gran confusión emocional.

Otra de la principales tesis contenidas en su libro, es que ante este tipo de pérdida, es común albergar sentimientos encontrados o contradictorios derivados de la ambigüedad, ya

que la presencia o ausencia de una persona está disimulada; en este sentido, la persona enfrenta la pérdida de manera ambivalente, pues sus sentimientos van de un extremo a otro, de la proximidad a la distancia, del amor al odio, de la expresión de ira a la represión de sentimientos de enojo, de la esperanza a la desesperanza.

Considera, que la experiencia de la pérdida ambigua combinada con la ambivalencia emocional origina dolor emocional y puede resultar de las despedidas poco claras de la vida cotidiana, un ejemplo frecuente es la preocupación excesiva con el trabajo, o el divorcio, en donde la ausencia psicológica afecta en especial a los niños, pues sus padres o adultos significativos no están disponibles desde el punto de vista emocional y cognitivo, para hablar, reír, discutir, compartir historias y demostrar afecto.

2.6 El niño y la pérdida ambigua.

De acuerdo con Allidieri (2001) en la última década, se ha observado una tendencia a la aceleración del tiempo social, en donde el hombre y la mujer modernos presionados culturalmente y acuciados por múltiples exigencias (económicas, laborales, estéticas, intelectuales, afectivas) privilegian su desarrollo individual por sobre la disposición de su tiempo y disponibilidad afectiva con sus hijos.

Lo anterior trae como consecuencia, la dificultad por parte de padres y adultos en general, de cubrir las necesidades de sostenimiento afectivo de los niños. Este sostenimiento, es imprescindible para el logro de un desarrollo sano, implica disponibilidad que incluye tiempo, presencia, dedicación, paciencia, compromiso, contacto, entre otras emociones .

De esta forma, las necesidades personales de los padres por encima de las de sus hijos desembocan en la actual aceleración de la crianza, que no considera las necesidades singulares de los niños y sus pautas evolutivas. Se produce entonces, una delegación precoz de las funciones parentales en otras personas, en instituciones, -guarderías, doble escolaridad primaria complementada con actividades extraescolares-, en un aparato de

televisión, videojuegos o computadora que, al ocupar todo el día, le impiden al niño un desarrollo lúdico espontáneo y libre.

Se delega la responsabilidad en el propio niño quien pasa a ejercer sobre sí mismo una especie de “auto crianza”, situación que se refleja en la pseudo-madurez y los esfuerzos de sobre-adaptación que deben realizar niños y adolescentes en la actualidad, en ocasiones, tales esfuerzos para adaptarse a un medio que no satisface adecuadamente sus necesidades afectivas, llegan todavía más lejos, y es el niño (o el adolescente) el que pasa a sostener emocionalmente al adulto. Esta inversión del vínculo parento-filial suele hacerse particularmente evidente durante los procesos de divorcio de los padres y en los hogares uniparentales (Allidiere, 2001).

Un amplio cuerpo de evidencia empírica, estudios sociológicos y psicológicos permitieron expresar a los especialistas que los padres están más ausentes o alejados afectivamente de la vida de sus hijos que en otros momentos históricos (Baeza, 2000).

Se indica al divorcio como una de las causas de ausencia paterna, ya que luego de éste, sólo algunos padres luchan por un vínculo afectivo sólido con sus hijos, la gran mayoría opta por desatenderse de sus funciones parentales y considerar su paternidad como casual.

Esta ausencia del padre –tras el divorcio–, puede ser voluntaria o adoptar la forma de impedimento del ejercicio de su función paterna, en forma arbitraria por la madre. El niño percibe a su padre como una figura errática y cambiante e insensible a sus necesidades

Resulta claro, el múltiple estrés vital en lo económico, social y psicológico está relacionado a tener un solo progenitor y padre conviviente y el otro visitante, en muchos niños está latente el temor de perder al otro padre, pueden sentirse doblemente abandonados, lo cual da lugar a conductas de apego y ansiedad. Así mismo, las madres buscan protección en sus hijos o hijas, e intensifican los lazos de dependencia mutua. En algunos casos terminan siendo los niños quienes cuidan a sus padres (Baeza, 2000).

Otra de las causas de ausencia paterna, lo constituyen, las exigencias laborales y económicas, ya que han dado lugar a adultos abdicantes o ausentes que privan a los niños de los vínculos más importantes para su equilibrio emocional. La más tangible e inmediata consecuencia de éste alejamiento, es el deterioro del nivel de vida en los niños, contacto inadecuado en cantidad y calidad de tiempo, menor supervisión e involucramiento en el desarrollo mental, emocional y social de sus hijos.(Pedroza, 2007).

Lo anterior evidentemente, tiene impacto en la vida socio emocional del niño pues lo llevan a depresiones que cursa con apatía, pérdida de la espontaneidad, reemplazo de los contactos sociales por la televisión, la computadora o los videojuegos, trastornos del sueño (especialmente hiper-somnia) y de la alimentación (bulimia y/o anorexia con edades de comienzo cada vez más tempranas) y problemas en el aprendizaje escolar (Allidiere, 2001).

En suma, la totalidad de la vida emocional del niño se ve trastocada por éste tipo de situaciones de presencia-ausencia que conllevan una gran confusión pues se vive entre sentimientos encontrados.

2.7 Manifestaciones emocionales del niño ante la pérdida ambigua.

La perspectiva del niño ante la separación de sus padres a quienes percibe ausentes, el aumento considerable de las horas de trabajo que influyen en la pérdida de espacios naturales de encuentro e intercambio padre-hijo, llevan inevitablemente al niño a enfrentar situaciones de ambigüedad, pues no es claro quién está presente, y quién ausente en su vida afectiva, en consecuencia, en su cotidianidad el niño experimenta sentimientos ambivalentes y una gran confusión emocional.

En cuanto al giro contemporáneo de la relación ambivalencia-ambigüedad, Boss (2001), refiere que un ejemplo ilustrativo se encuentra en la película ET, El extraterrestre de Steven Spielberg, en donde un niño solitario de 10 años se encuentra a un alienígena, establece una relación profunda que compensa al padre ausente y a la madre demasiado ocupada. Refiere

que el niño enfrenta emociones conflictivas y encontradas ante la posible pérdida de su amigo.

La autora considera esta película como una metáfora del dolor emocional que la experiencia de la pérdida ambigua combinada con la ambivalencia origina.

Los investigadores en psiquiatría han utilizado esta película, como un estímulo evocativo emocional para estudiar cambios en la frecuencia cardíaca y respiratoria y la reacción emocional de los niños asmáticos, intentando establecer la relación entre la dinámica familiar estresante y la discordia parental, con el funcionamiento fisiológico y emocional del niño (lo que podría llevar a un mejor conocimiento sobre la prevención y tratamiento de las enfermedades físicas de los niños influidas por estrés emocional).

Más allá de éste tipo de investigaciones, el concepto de ambivalencia ha sido central en psicología y psiquiatría y se ha dirigido básicamente hacia los impulsos antagónicos en la psique, indicado un conflicto entre los sentimientos positivos y negativos hacia determinada persona o conjunto de ideas, o en un sentido social, la mezcla de elementos emocionales y sociales (papeles y posición social; condicionamiento y comportamientos aprendidos).

En lo que se refiere al trabajo con niños, tenemos que, el reconocimiento explícito de la ambivalencia es difícil para éstos, ya que tardan varios años en traducir esos sentimientos en palabras, aún cuando desde una temprana edad su comportamiento demuestra que los sentimientos ambivalentes son muy comunes.

Ainsworth y cols (1978; cit en Harris, 1989) observaron niños de un año que sufrían una serie de separaciones breves de sus madres. Había una minoría de éstos niños que mostraban una reacción ambivalente manifiesta ante su madre cuando se reunían con ella tras la separación, estos bebés ambivalentes no se distinguían claramente de otros bebés en cuanto a su conducta inicial de acercamiento a la madre, todos ellos se acercaban a su madre e intentaban mantener contacto, aunque había bebés que se resistían activamente

cuando su madre intentaba cargarlos o abrazarlos, parecían vacilar entre buscar el contacto con ella y luego resistirse a él cuando la madre se lo ofrecía.

Harter (1983; cit en Harris, 1989) advirtió que muchos niños que observó durante su práctica clínica tenían gran dificultad para admitir emociones contradictorias, en especial hacia un pariente o cuidadora, su técnica consistió en pedir a los niños que describieran situaciones que producen una serie de emociones básicas: Alegría, enojo, tristeza y miedo, también se les pidió que describieran situaciones que pudieran provocar dos emociones de forma sucesiva y dos emociones al mismo tiempo.

Encontró que el niño atraviesa varios estadios durante su desarrollo. Los niños pequeños entre 3 y 6 años, son incapaces de concebir que dos emociones se puedan suscitar de forma simultánea o sucesiva, pueden describir sin dificultad situaciones que producirán una de las emociones básicas pero niegan la posibilidad de que se puedan provocar dos. Entre los 6 y 8 años empiezan a describir emociones que producen dos emociones pero siempre considerando que una de ellas sigue o precede a la otra. Estos niños continúan dudando que sea posible experimentar dos sentimientos al mismo tiempo. Sólo hasta los 7-8 años empiezan a describir situaciones que pueden evocar, con cierta probabilidad, dos sentimientos de la misma naturaleza positivos o negativos. La tarea más complicada es integrar dos emociones opuestas. Los niños no empiezan a dar ejemplos adecuados sino hasta los 10 años.

En conclusión, al principio los niños niegan que una determinada situación pueda provocar más de una emoción. En un estadio intermedio pueden indicar situaciones que producirán dos sentimientos pero uno después del otro. Por último, en un tercer estadio indican situaciones que producirían dos sentimientos de manera simultánea. Este tercer estadio se puede dividir en varios subestadios: 1°. Los niños describen situaciones que producirían dos sentimientos de la misma naturaleza, ambos positivos o negativos, sólo posteriormente son capaces de describir situaciones que podrían producir dos emociones contrapuestas. Finalmente, son capaces de reconocer que un mismo episodio puede producir ambivalencia Harter (1983; cit en Harris, 1989).

A manera de conclusión, diremos que a pesar de que la pérdida es única y altamente individualizada, diversos aspectos afectan la manera en que el niño la experimenta. En el siguiente capítulo se revisan cada uno de éstos factores y la forma que en función de ello adopta el duelo infantil.

CAPÍTULO 3. El proceso de duelo en el niño.

A lo largo de la vida del niño, de su historia personal, surgen situaciones tales como las pérdidas, que conllevan cambios en él mismo y en sus vínculos con los demás. Estas transformaciones son necesarias, ya que le posibilitan al niño mantenerse en congruencia con su entorno; es decir, adaptado al mundo que lo rodea, cada niño se modifica dentro de los límites que le impone su estructura y lo hace a través de un proceso único e individual denominado duelo.

Desde esta óptica, es posible considerar que el proceso asumirá una forma distinta en cada niño, pues estará en función de diversos factores que impactarán su vivencia en un sentido distinto: la edad, personalidad, etapa de desarrollo, experiencias anteriores con la muerte, su relación previa con el fallecido, ambiente, causa de la muerte, la oportunidad que se le brinde de compartir y expresar sus sentimientos, estabilidad de la familia después de la pérdida, el estilo familiar de lidiar con las tensiones, el como se satisfacen sus necesidades, recuerdos, y sus relaciones con otros adultos.

En este capítulo, se examinan cada uno de éstos factores, se retoma el concepto de duelo, características del duelo infantil y sus diferencias con el duelo en la adultez, factores que inciden en su proceso, sean individuales, familiares, socioculturales o relacionados con el tipo de pérdida, finalmente se incluyen consideraciones acerca de las intervenciones con niños que enfrentan un proceso de duelo, destacando la narrativa como alternativa en la práctica terapéutica.

Siguiendo esta línea, partimos de la importancia de puntualizar qué es lo que se entiende por duelo ya que existen diferentes formas de conceptualizarlo.

3.1 Concepto de duelo.

De acuerdo con Desrhimer (1990) el modelo clásico del proceso de duelo está fundamentado en la perspectiva psicoanalítica de Freud, o en la Teoría de Apego de Bowlby, se basa en la comprensión de que todas las relaciones importantes involucran una

inversión de energía, entonces cuando alguien muere, se asume que el sobreviviente debe retirar esa energía que había depositado en la relación a fin de ser capaz de formar nuevas relaciones de apego. La incapacidad para completar este proceso en un tiempo determinado es indicador de problemas y patología.

De esta manera, el modelo clásico asume que el proceso de duelo es limitado en tiempo, y sigue un estándar: durante las primeras dos semanas el sobreviviente experimenta un shock y un dolor intenso; a estas dos semanas siguen dos meses de pena intensa y finalmente dos años durante los cuales remite el dolor y el individuo vuelve a su vida, a su completo funcionamiento normal. Se asume que en un período de dos años, el proceso de duelo debe haber concluido (Desrhimer, 1990).

En suma, esta concepción plantea que necesariamente el duelo atraviesa por una serie de etapas predecibles, que la depresión que sigue a la pérdida es inevitable y que si no se vive de esta forma es indicador de problema o psicopatología.

Pese a que ésta concepción, hoy en día continúa influenciando el pensamiento y trabajo de muchos clínicos, han surgido nuevas consideraciones que han venido a refutar las anteriores: el proceso de duelo no necesariamente se conforma de esa serie de etapas rígidas, el hecho de que la persona regrese a su vida cotidiana no significa que ha concluido su proceso, el duelo puede asumir muchas formas y el grado en que es adaptativo o desadaptativo está determinado por bases individuales (Desrhimer, 1990).

De ésta forma, cada persona vivirá su proceso en un contexto y situación única, de acuerdo a sus propios valores, actitudes, creencias, percepciones y sus relaciones se verán afectadas en función de cómo viva la experiencia (Becvar, 2001).

En consecuencia, el concepto de duelo puede asumir diversas formas, la mayoría de los autores adoptan el modelo clásico y tienden a equiparar el duelo con dolor emocional, a circunscribirlo al aspecto afectivo, entre éstas definiciones encontramos:

Manifestaciones subjetivas de pena y dolor que acompañan una pérdida; reacción psicológica que se pone en marcha a raíz de la pérdida de un ser querido; secuencia de etapas subjetivas que presenta un individuo que ha sufrido una pérdida (Bolwby, 1986); Dolor emocional que causa una pérdida o serie de respuestas a una separación emocional (Dershimer, 1990).

Otros autores optan por conceptualizar al duelo como una compleja expresión de diferentes factores, pues conlleva cambios significativos en el comportamiento, pensamiento, actitudes y en las relaciones (Becvar, 2001); Se concibe como un proceso de toma de conciencia e insight (Dershimer, 1990); como un proceso psicosocial (Webb, 2002); o un proceso holístico que afecta a las personas, psicológica, emocional y espiritualmente (Dershimer, 1990).

Así por ejemplo, Webb (2002) considera que el duelo hace referencia a un status en el que el individuo que ha sufrido una pérdida experimenta estrés físico, psicológico y social, toda vez que existen tres elementos esenciales en este proceso: El individuo u objeto que era valorado o significativo; la terminación, la separación, la pérdida en sí; el sobreviviente privado por la pérdida.

Por su parte, Labay (2004) considera que el duelo es una situación que genera cambios estructurales en cada uno de los seres que se encuentran implicados, así como modificaciones en las relaciones con ellos mismos y en las que sostienen con el entorno, en todos los sistemas en los que están integrados. Refiere que para poder mantenerse adaptados a su medio y en congruencia con éste, los individuos deben transitar un proceso de transformación de sus identidades y de sus haceres que les permitan reestructurar su organización.

Dentro de la tradición constructivista, suele interpretarse al duelo como un proceso de reconstrucción de significados (Botella, 2001); como un período de transición o rito de pasaje en la vida de la persona (White y Epton, 1993); como un momento de crisis, de peligro y oportunidad (Labay, 2004).

Desde ésta perspectiva, el proceso de duelo forma parte de la vida de cada persona, se asume como un pasaje inherente a ella, se considera que éste tipo de experiencias enriquece a los individuos y los lleva a hacer cambios estructurales en sus vidas. Las personas aprenden a separarse de prácticas de origen cultural, a manejar relatos y discursos alternativos, a dar énfasis a las particularidades de la experiencia vivida y a su mundo de significados personales, se amplían sus posibilidades de resignificación a través de perspectivas múltiples y subjetivas, en donde se es protagonista y actor del propio mundo. (White y Eptson, 1993).

Ahora bien, este proceso se compone de etapas, tareas o fases; éstos últimos términos se usan en la actualidad con mayor frecuencia, en virtud de lo limitado de la categoría etapa pues designa algo fijo o determinado.

Dersheimer (1990) menciona tres modelos, el primero, implica la aceptación intelectual de la pérdida, la aceptación emocional de la pérdida y finalmente, cambios en la vida del individuo y una nueva realidad. Abarca cuatro momentos:

- a) Aceptar la realidad de la pérdida.
- b) Expresar el dolor emocional.
- c) Ajustarse al ambiente en el cual la persona está ausente.
- d) Redirigir los sentimientos hacia otras relaciones.

El segundo modelo es holístico e incluye cuatro dimensiones: comportamental, física, cognitiva, emocional y espiritual:

- a) Tomar conciencia de la pérdida.
- b) Experimentar el dolor emocional.
- c) Adoptar una perspectiva de ganancia.
- d) Resolución y reformulación.

El último es una variante que refiere seis tareas de duelo a través de tres dimensiones, cambios en el funcionamiento, relaciones e identidad:

- a) Aprender de la experiencia, expresar y elaborar el dolor emocional.
- b) Encontrar el significado adaptativo del dolor.
- c) Integrar la continuidad de la relación con la persona ausente.
- d) Mantenerse saludable y funcionando.
- e) Adaptarse a otras relaciones.
- f) Desarrollar un autoconcepto saludable y un punto de vista del mundo estable.

Por su parte, White y Eptson (1993) proponen el proceso de duelo constituido por fases:

- a) Fase de separación. De cierto status, identidad, rol que ya no es viable en la vida de la persona.

- b) Fase liminal o fronteriza. Caracterizada por malestar, confusión y desorganización.
- c) Fase de reincorporación. Marca el acceso a un nuevo status, que especifica nuevas responsabilidades y privilegios para la persona en cuestión.

En un sentido ideal, la persona completa su duelo al atravesar por éstas etapas, tareas o fases y al negociar o decir un adiós final, a la persona o status que ha perdido pero, en ocasiones, ese proceso se complica y surgen conflictos tras la separación, que interfieren en la realización de las tareas de duelo y que lo prolongan o congelan.

De acuerdo con Boss (2001), el duelo complicado o congelado, puede constituir la reacción normal a una situación compleja y obedece a impedimentos exteriores que obstaculizan el proceso de rematarlo.

La ambigüedad es ese tipo especial de pérdida que puede derivar en un duelo complicado, en virtud de la falta de información sobre ella y la percepción conflictiva sobre quienes están presentes y quienes ausentes en un círculo íntimo -la ausencia y la presencia son fenómenos físicos a la par que psicológicos y pueden percibirse como pérdida-.

Cuando la pérdida es desconcertante e incierta, las personas se quedan paralizadas y desorientadas pues no saben como asumir la situación, no pueden enfrentarla pues desconocen si es definitiva o temporal, (pueden reaccionar en una u otra forma, pero ninguna es satisfactoria), la incertidumbre impide que se adapten a su pérdida reorganizando los papeles, las relaciones y normas con sus seres queridos por lo que las relaciones se congelan en esa situación; un factor más que complica el duelo es que a éstas personas se les priva de los ritos que acostumbran dar soporte a una pérdida clara, la comunidad a su alrededor no llega a comprobarla por lo que la validación de lo que experimentan y sienten es escasa.

En cuanto al proceso de duelo ante una pérdida ambigua, es posible considerar que en determinado momento, la mayoría de las personas que sufren una pérdida incierta tocan fondo y cambia su percepción, empiezan a valorar su situación, tomar decisiones y actuar en consecuencia. Comienzan un proceso de reestructuración; a nivel personal y familiar, hasta resolver la pérdida, atribuir sentido al dolor y a la ambigüedad que experimentan, a través de un cierre simbólico, aprenden a vivir con lo que tienen y a dejar ir lo que ya no tienen (Boss, 2001).

A manera de conclusión, diremos que el duelo es un proceso único y personal lo mismo si se trata de una pérdida definida que de una incierta, que se ve influido por diversidad de factores dependiendo de la complejidad de cada situación, de experiencias de pérdida anteriores, del sistema de creencias espirituales o religiosas, cantidad y calidad de apoyos familiares o sociales, calidad de la relación con la persona perdida, y factores relacionados con el momento de desarrollo actual: niñez, adolescencia, adultez y vejez (Dersheimer 1990; Becvar, 2001; Boss, 2001; Webb, 2002).

En éste contexto, cabe plantearse la pregunta de si el duelo en el niño presenta diferencias con el duelo en los adultos, de ser así cuáles son éstas y cómo es posible caracterizarlo.

3.2 Características del duelo en el niño.

Al igual que los adultos, los niños experimentan el proceso de duelo, aunque en un sentido limitado, ya que no reciben información adecuada sobre posibles separaciones o pérdidas o que no tienen a nadie que se solidarice con ellos y que los ayude a adaptarse gradualmente, al anhelo de su progenitor perdido, a su ira o a su pena (Bowlby, 1986).

Para los adultos, el proceso de duelo es predecible, para los niños es una experiencia nueva, los niños buscan respuestas y consuelo en sus mayores. Como pasa con toda nueva experiencia, lo desconocido puede resultar confuso y amedrentador. La gran mayoría de los niños no saben que esperar luego de la pérdida de un miembro de la familia o un amigo (Perry, 1998).

Cuanto menor es el niño, menores posibilidades hay de que el duelo se parezca al de un adulto. Cuando las condiciones son favorables, se caracteriza por recuerdos e imágenes persistentes de la persona pérdida y por repetidos accesos de anhelo y tristeza, especialmente en reuniones de familia o aniversarios (Psicoartículos, 2006).

La principal diferencia entre el duelo en un niño y en un adulto, es que las expresiones intensas emocionales y de comportamiento no son continuas en los niños. El dolor en ellos puede aparecer de manera intermitente y relativamente breve en relación con los adultos, pero el proceso puede durar más tiempo. Esto se explica mediante el hecho de que la capacidad del niño de experimentar emociones profundas se considera limitada

El proceso de duelo en el niño generalmente tiene que ser analizado varias veces durante las etapas de su desarrollo o hitos cronológicos, ya que continúa a través del tiempo. Con frecuencia, el niño reexaminará la pérdida, especialmente en los eventos importantes de su vida -al ir de campamento, graduación de la escuela, matrimonio, el nacimiento de un hijo- (National Institute Cancer, 2006).

En el caso específico de la pérdida de uno de sus padres, las dificultades que el niño enfrente dependerán de la conducta del padre sobreviviente con él, éste tenderá a modificar la dinámica con su (s) hijo (s), pues se encuentra en un estado de ansiedad e inestabilidad emocional.

Una de las situaciones que se presentan, es la de alejar a los niños, o por el contrario, demandar compañía y consuelo para sí, depositar su responsabilidad de padres en otras personas, o verse orillados a desempeñar dos roles; también es común que se abrume al niño con exigencias o responsabilidades demasiado elevadas –disciplina laxa o en extremo estricta–, o se le exija sea una réplica del padre muerto, asimismo se observa ansiedad por la salud del niño y la propia (Psicoartículos, 2006).

Pese a esta gama de reacciones del padre sobreviviente, la tendencia general es buscar proteger al niño de la impresión de la muerte y de la situación de duelo.

Los adultos suelen estar presentes cuando alguien muere, y si no lo están, la información llega en forma pronta, en cambio, en nuestra sociedad, esto no ocurre con los niños y la información suele llegarles en forma tardía y equívoca, se posterga por semanas o incluso meses, debido a esto, la respuesta del niño no está en consonancia

Sumado a ello, los adultos suelen sentirse incómodos al hablar acerca de la muerte, intentan proteger a los niños de la exposición a ésta, pues prefieren que permanezcan inocentes y ajenos a éste terrible hecho de la vida (Webb, 2002).

Otro factor que contribuye al rechazo adulto de hablar con los niños acerca de la muerte, puede ser la experiencia de pérdida mutua, con frecuencia al tiempo que el niño experimenta duelo, (cuando está más necesitado de afecto, paciencia y comprensión), los adultos de su familia también, por lo que no están disponibles para confortarlo pues se encuentran inmersos en su propio proceso. A ello se suma el hecho de que los niños no expresan abiertamente sus sentimientos o son incapaces de tolerar el dolor, lo cual puede sugerir – erróneamente – a los miembros de la familia que el niño está bien (Webb, 2002).

En cuanto a las tareas de duelo, diversos autores – basándose en experiencias clínicas y entrevistas – exponen que las tareas tempranas de duelo para los niños abarcan auto-protección, necesidad de afirmación de su seguridad y cuidado, comprensión de la muerte, que incluye información certera de circunstancias que rodearon la muerte o bien, de los niños mayores, pueden incluir: aceptar la realidad de la pérdida, sufrir los aspectos emocionales de la pérdida, ajustarse a un ambiente en que la persona pérdida está ausente, colocar de nuevo a esa persona dentro de la vida y hallar maneras de conmemorarla (McEntire, 2003).

Sin embargo, Webb (2002) sugiere que las tareas de duelo en los niños, deben de contemplarse de manera distinta, en virtud de la inmadurez de su desarrollo tanto cognitivo

como emocional, y de que estos enfrentan cambios constantes pues están en proceso de desarrollo. Por ejemplo, la tarea de decir adiós puede no ser realista con niños pequeños, ya que éstos pueden intentar retener a la persona en una fantasía como un recurso para confortar a su ego e integridad.

En síntesis, es posible considerar que el duelo en niños está en función de su nivel de desarrollo tanto afectivo como cognitivo, dado que ello interfiere en su comprensión y elaboración de una pérdida, sea cual sea su naturaleza; en éste sentido, su proceso de duelo estará permeado por sus características de pensamiento, por su limitada capacidad para tolerar el dolor emocional y su escasa habilidad para verbalizar sus sentimientos, por la sensibilidad a sus diferencias con sus compañeros así como por la oportunidad que se les brinde de compartir y expresar emociones.

Sin embargo, un análisis de la manera en que el niño enfrenta las pérdidas no sólo debe incluir los factores individuales referentes a su desarrollo cognitivo y emocional, sino también los aspectos sociales tales como creencias culturales y religiosas del ambiente familiar del niño y los relativos a la naturaleza de la pérdida.

3.3 Factores involucrados en el duelo infantil.

En éste apartado se examinan los distintos factores que inciden en el proceso de duelo infantil, tanto individuales como familiares, socioculturales y relacionados a la pérdida.

Factores individuales

El intentar comprender el proceso de duelo en el niño nos remite en primera instancia a él mismo, es decir, a quién es, cómo piensa y qué siente en un momento determinado de desarrollo, a no detenernos en mirar solo sus actos, como operaciones particulares, sino más bien en la emoción que los posibilita.

A lo largo de diferentes etapas de desarrollo, los niños cambiarán sus concepciones del mundo, inventarán y reinventarán el universo, hasta que su concepción llegue a ser la que los adultos aceptan como la realidad consensuada. Avanzarán de un pensamiento pre-lógico y sincrético, hacia un enfoque lógico que les permita comprender conceptos abstractos tales como permanente-temporal, ausencia-presencia y vida-muerte (Imber-Black, Roberts y Whiting, comps. 1997).

En un inicio, el pensamiento del niño será concreto, egocéntrico y tenderá a deformar la realidad conforme a su propia comprensión o idiosincrasia, a pesar de las contradicciones lógicas; creerá que cada cosa es tal y como la ve, desde ésta peculiar óptica interpretará al mundo y todo lo que ocurre en él, incluidos los procesos de pérdida y duelo (Webb, 2002).

Más tarde, en su interactuar con otros, se gestará la aparición del lenguaje en el niño, lo que le permitirá contar con un espacio de reflexión acerca de sí mismo, manifestar lo que piensa y siente en relación a su pérdida y compartirlo con los demás, al sostener, crear y recrear diferentes tipos de conversaciones (Baeza, 2000).

De esta forma, todas las experiencias del niño se darán en un continuo entrelazamiento de emociones y lenguaje, en donde toda situación de cambio, en este caso una pérdida, implicará para él modificaciones no sólo a nivel de pensamiento, sino en sus relaciones y vida afectiva. Se verá sometido a un proceso de transformación constante en donde construirá y reconstruirá significados de acuerdo a sus propias vivencias e historia personal (Lavay, 2004).

Dado que en el niño nada ocurre ni hace que no esté definido por una acción de una cierta clase y por una emoción que la hace posible, haremos un alto para hablar de las emociones.

Las emociones constituyen un espacio de interacciones recurrentes que pueden ampliarse y estabilizarse como tal o culminar en la separación (Maturana, 1997 en Labay, 2004).

Es posible hablar de “emociones pre-lenguaje” que están presentes en las interacciones del niño con los demás y son el rechazo y el amor. El rechazo constituye “el espacio de conductas que niegan al otro como legítimo otro en la convivencia”, en tanto que el amor “constituye el espacio de conductas que aceptan al otro como un legítimo otro en la convivencia”. La ausencia de uno no lleva al otro, y ambos tienen como alternativa a la indiferencia (Maturana 1997, en Labay, 2004).

Ahora bien, cuando se menciona la palabra amor, se hace debido a que es la palabra que se utiliza en la vida cotidiana para hacer referencia a la aceptación y relevancia de los demás en la convivencia (Lavay, 2004).

En éste contexto es posible plantear que el niño requiere del otro – figuras significativas – para completar su proceso de desarrollo, para ir estructurándose a partir de sus experiencias cotidianas.

¿Qué sucede entonces cuando el niño enfrenta un proceso de desvinculación o pérdida? Ello dependerá de sus estructuras actuales constituidas por sus interacciones y experiencia cotidiana -condiciones de sus relaciones, sistema de creencias- (Labay, 2004).

Ahora bien, es cierto que los niños requieren del otro o figuras significativas para estructurarse, y que efectivamente les afecta la ausencia de una persona, pero ello no necesariamente interfiere de manera negativa en el curso de su desarrollo (con un efecto devastador que predispone al niño a la psicopatología) pues hay evidencia clínica de que los vínculos posteriores a la pérdida pueden fortalecerse y ayudar al niño a superar diversidad de situaciones estresantes (Webb, 2002).

Otro punto central a plantear en este segmento es que las emociones se consideran dinámicas corporales que especifican los dominios de acción en que nos movemos, y que cuando se cambia de emoción, se cambia de dominio de acción. Esto adquiere relevancia ante el hecho de que una pérdida genera cambios en las emociones y necesariamente cambios en los dominios de acción (Labay, 2004).

Estos cambios no sólo se dan en un sentido individual o personal sino a nivel familiar o social, en virtud de que el otro es fundamental para el desarrollo del niño y figura importante en situaciones adversas que éste debe enfrentar, a continuación se plantean los factores familiares que inciden en el proceso de duelo en el niño.

Factores familiares.

La familia es ese grupo íntimo de personas con las que uno puede contar a lo largo del tiempo, para obtener alimentación, cuidados, consuelo, apoyo, sustento y proximidad emocional (Boss, 2001), idealmente constituye el campo de las relaciones afectivas más profundas, de los lazos afectivos primarios, los modos de expresar afecto, la vivencia del tiempo y el espacio, las distancias corporales, el lenguaje y significados que se transmiten en la cotidianidad (Baeza, 2002).

Al constituir nuestro entorno más cercano, el ámbito familiar adquiere una importancia especial al intentar interpretar el significado personal de cada pérdida –sea ésta definida o indefinida– (Boss, 2001).

En el caso específico del niño, éste será especialmente vulnerable en función del impacto de la pérdida en toda la familia, por la posición y papel de la persona pérdida en el sistema familiar, por la relación con la persona pérdida (cercanía, calidad, profundidad y frecuencia de la interacción), por las reacciones a la pérdida en su familia, o apertura del sistema familiar, por la capacidad y disponibilidad de adultos significativos (Dersheimer, 1990; Webb, 2002; García, 2003).

Ubicándonos en el sistema familiar, tenemos que toda pérdida conlleva cambios para la estructura y la organización familiar, pues modifica las relaciones entre los miembros de la familia, al establecerse nuevas pautas de interacción que les permitan continuar con sus funciones. Es decir, que la dinámica interna del sistema, en este caso está dada por las interacciones que se entablan entre los miembros que lo componen y la propia evolución de cada uno de ellos, que se encuentran continuamente interactuando y acoplándose estructuralmente después de la pérdida (Baeza, 2002; Lavay, 2004).

Así asumimos que, la pérdida no sólo impacta al niño sino a la totalidad del sistema familiar, a todos y cada uno de los miembros involucrados quienes transforman sus vínculos, debido a que conservan su interdependencia, pero con un nuevo matiz. Al igual afecta a los amigos, modificando las relaciones con estos también (Baeza, 2002).

En un momento del proceso de duelo, es necesario un cambio de pautas, reglas de comunicación o criterios. En el caso del niño, estaríamos hablando de algunos aspectos que ya estaban establecidos entre él y su familia que servían de parámetros de referencia y que por la circunstancia dada, deben ser revisados y nuevamente negociados (Lavay, 2004).

En cuanto a la posición, función y tipo de relación con la persona perdida, varios autores han expuesto que el niño interpretará y asimilará la pérdida de manera distinta, según se trate de la muerte de uno de sus progenitores (Goldman, 2000; Webb, 2002; Greenwall y Lippman, 2004) de sus abuelos (Holden, 1993; Webb, 2002) o amigos (Webb, 2002) en cada caso influirá en un sentido diferente dependiendo del papel que cada uno de ellos tenga en su vida.

La primera experiencia de un niño con la muerte puede ser la de sus abuelos, algunos se convierten en figuras importantes en la vida del niño, como un recurso de amor incondicional y cuidados, sin embargo, en otras, la muerte de los abuelos es poco significativa. El niño responde a la muerte de los abuelos en dos términos, en un sentido personal de acuerdo a la calidad de su relación; y en otro, de acuerdo a su sistema familiar, según las reacciones de los demás miembros de su familia ante esa muerte.

En el caso de la muerte de los padres, el impacto dependerá de muchos factores y de la circunstancia única de cada caso, se requiere analizar cada situación a fin de evaluarlo. En algunas ocasiones, la muerte de un padre puede tener un impacto catastrófico en la vida de un niño, ya que éste deposita casi todos sus sentimientos en sus padres, a diferencia de los adultos, quienes dividen su amor entre diversas relaciones significativas. En virtud de que el niño no puede lidiar solo con las tareas de adaptación, la ausencia de un padre despierta sentimientos de ansiedad. En esencia, el impacto estará determinado por el nivel de apego de la relación y de las necesidades particulares de cada niño.

Por lo que respecta a la muerte de hermanos, la literatura reporta resultados pobres y contradictorios respecto a las reacciones de los niños ante éste hecho, algunos enfatizan cambios significativos en su comportamiento, sin embargo, hay poca atención e información en relación a esto y sus efectos están en función del tipo de interacción que mantenían.

En lo que se refiere a los amigos, puede considerarse una crisis que representa un peligro y una oportunidad para el niño. El peligro está en que para un niño pequeño es un tipo de muerte que puede ser emocionalmente devastador, la posibilidad es, sin embargo, emerger de la crisis con una nueva emocionalidad fortalecida (Webb, 2002).

Ahora bien, las pérdidas por muerte, no son las únicas que el niño debe enfrentar en su entorno familiar, en ocasiones, no existe congruencia entre la composición física y psicológica de su familia, hecho que altera el desarrollo óptimo del niño. pues éste ignora quienes están presentes y quienes ausentes en su vida afectiva.

Luego entonces, a los niños les resulta difícil funcionar con normalidad sin saber quien está presente de forma completa y cotidiana para ellos en cuanto a familia y quien está ausente.

Los acuerdos de divorcio que separan a los niños de sus padres y hermanos pueden constituir una pérdida, la incertidumbre sobre quién está con ellos y quién no, puede conducir a ambivalencia emocional (Boss, 2001).

La literatura indica que el duelo ante un divorcio es paralelo en muchas formas al duelo por muerte, refiere intensas reacciones asociadas con el divorcio que pueden incluir altos niveles de enojo, culpa y ambivalencia, anhelo, repudio, sentimientos de abandono, que son reacciones similares en ambos tipos de pérdida, sin embargo, la principal diferencia entre las dos es la intensidad de las respuestas de enojo tras el divorcio, éste es con frecuencia más pronunciado debido a los conflictos que precipitaron la ruptura, al igual que el enorme sentido de culpa al creer que contribuyeron a que el hecho sucediera (Webb, 2002).

Sean cuales sean las circunstancias en las que se produce el divorcio, la dinámica familiar se modifica en su totalidad, los padres se ven obligados a re-distribuir el tiempo y los espacios asignados a los niños, lo que trae como consecuencia un sentimiento de abandono o pérdida en los mismos (Ríos, 2006).

Ahora bien, la manera en que los niños vivan esta experiencia, o cualquier otra pérdida, dependerá en gran medida de la forma en que la familia interprete la experiencia, de su estabilidad después de ella, así como de su capacidad para lidiar con las tensiones. Si los niños perciben que los sentimientos o emociones intensas de rabia, miedo o tristeza son aceptados por su familia, los expresarán más fácilmente y ello les ayudará a adaptarse adecuadamente a la separación o pérdida (Giacchi, 2000).

Como se puede apreciar, la familia es el medio a través del cual se transmite la manera de vivenciar emociones, pero no sólo ello, también se aporta una serie de creencias culturales en función de las cuales se interpretará la pérdida, mismas que se enuncian en el siguiente apartado.

Factores socio-culturales.

Desde que el individuo nace está inmerso dentro de una cultura particular con la cual interactúa permanentemente. En ese mismo interactuar el individuo incorpora las construcciones consensuadas propias de esa cultura elaboradas por sus miembros.

La familia es un modelo cultural en pequeño, a partir de ese modelo cada familia elabora su propia variante, en general, a través de mitos, tradiciones, valores y rituales. Se incorpora el qué – los contenidos de la cultura – y también el cómo – los modos de hacer, de proceder, de aprender – los códigos de comunicación que están permitidos – gestuales, orales o el silenciamiento de emociones y sentimientos – la importancia de las fiestas, reuniones sociales o ceremonias, el sentido de la vida y la muerte, todas y cada una de estas formas básicas de comunicación, se aprenden e incorporan dentro de una familia (Baeza, 2002).

En lo que respecta al niño y su forma de enfrentar las pérdidas, tenemos que su contexto familiar – tanto padres como adultos significativos – le proporcionarán, diferentes tipos de información con los que éste construirá su sistema de creencias tanto religiosas como culturales, mismo que empleará para entender el mundo en el que vive y, en éste caso, interpretar las pérdidas a través de la ideología que le es transmitida (Ríos, 2006).

En éste estado de cosas es posible determinar la influencia del contexto socio cultural en el que se produce la pérdida y acotar que las formas de asumir las pérdidas variarán de cultura en cultura, de familia en familia y de persona en persona y que lo mismo aplica para las expresiones de adiós o rituales que podrán ser públicos o privados.

En su sentido más simple, un ritual es una secuencia específica de actos que supone que puntúan o promueven un cambio, en la vida de un individuo, una familia o un grupo social; en su forma más compleja, es intrínsecamente metafórico o analógico pues refiere simbólicamente elementos significativos (suele contener metáforas o símbolos que representan o refieren acontecimientos, acciones y objetos que no están presentes de modo inmediato), puede cargarse de símbolos potentes y redundantes referidos a diversos aspectos de la historia, valores y concepción del mundo de una persona o una cultura, su resonancia simbólica sirve para validar y perpetuar esa historia y concepción del mundo.

Cada ritual tiene un comienzo claro, una estructura y una secuencia de acciones organizadas en relación a un motivo, se ejecuta repetidamente, comunica un mensaje sobre el proceso de cambio, puede señalar el final de una etapa en la vida y el comienzo de otra, permitir re-estructurar la concepción del mundo o de la vida, hacer que la dinámica e interacciones cambien y posibilitar el trascender de una etapa a otra.

Un ingrediente esencial en todo ritual es la creencia de que efectivamente produce un efecto o mantiene un status quo deseado, y más aún si existe un consenso social de que es eficaz; asimismo, la creencia en el ritual aumenta cuando el conjunto de actos que lo constituyen tienen sentido dentro de la lógica o sistemas de creencias de una cultura, una familia o un niño, en este último resulta esencial su concepción del mundo así como sus modos de pensar característicos de la etapa de desarrollo en la que se encuentra.

En cuanto a los niños, tenemos que éstos fabrican rituales naturalmente en sus juegos, pasatiempos y en las rutinas cotidianas, son para ellos tranquilizadores y curativos, alivian su angustia y les proporcionan una sensación de dominio, de igual manera, son una expresión característica de su pensamiento mágico-sincrético y es posible que les sean de utilidad en momentos de tensión y conmoción emocional (Imber-Black, Roberts, Whiting, comps. 1997).

Así por ejemplo, algunos rituales pueden ayudar al niño a comprender la realidad de la muerte, (situaciones en donde no está presente el cuerpo, pueden privarlo de comprobar la realidad y finalidad de la muerte). Los niños pueden ser incapaces de comprender la abstracción muerte, y se benefician de hacer algo tangible por la persona muerta como escribir un poema, encender una vela, colocar una rosa (Webb, 2002).

Finalmente, hablaremos de los apoyos sociales, tanto de familiares, amigos y de la comunidad en general que son necesarios para asistir el proceso de duelo.

La asistencia y empatía de familiares y amigos son fundamentales en un proceso de duelo, su apoyo tiene impacto en distintos niveles: asistencia logística, cuidado de los niños, manejo de la casa, manejo financiero, mejoras en el funcionamiento personal y familiar, el compartir prácticas religiosas o ritos espirituales, reafirmar valores, creencias y el posible significado de la pérdida, el fomentar la resistencia en momentos críticos para salir fortalecidos, el apoyo que se brinda para que se expresen emociones asociadas a la pérdida (Dershimer, 1990).

En el caso del niño, los apoyos se reducen y lo dejan en un estado de mayor vulnerabilidad, es probable que los demás miembros de su familia se encuentren afectados por la misma pérdida y que se vea disminuida su capacidad y disponibilidad para apoyarlo, en lo que toca a sus iguales, los niños no responden positivamente a las condolencias de sus amigos pues no les gusta sentirse diferentes, por lo que no hablan con ellos de la pérdida, se sienten

confusos con sus sentimientos y con ello eliminan un recurso potencial para la elaboración de su duelo (Webb, 2002).

En suma, la afiliación religiosa y creencias acerca de la muerte que la familia transmite al niño, el significado que le otorgan a la pérdida y sus reacciones ante ella, las expresiones de adiós o ritos de los que lo hacen partícipe, así como los apoyos sociales con los que el niño cuente influirán en forma decisiva en la manera en que interpretará y asimilará su pérdida.

Además de estos factores socio-culturales, existen otros asociados a la naturaleza de la pérdida y que se presentan a continuación.

Factores relacionados con la pérdida.

En este apartado cabe resaltar la naturaleza de la pérdida, si ésta es definida o ambigua puesto que las implicaciones a nivel psicológico serán distintas en cada caso (Boss, 2001).

Diferentes autores han investigado los efectos de la separación o ausencia de figuras significativas, en la vida del niño por privación materna (Bowlby, 1986), abandono del padre (Juárez, 1985), la perspectiva del niño ante la separación de sus padres y en consecuencia la ausencia de uno o ambos y el aumento considerable de las horas de trabajo que han influido en la pérdida de espacios naturales de intercambio padre-hijo (Boss, 2001; Ríos, n.d), encontrando, diferencias en cada caso, dependiendo del tipo de pérdida de que se trate y de las condiciones que la permearon.

Si se trata de pérdidas definidas -como la muerte-, influyen factores como el tipo o causa de la muerte, si la muerte fue anticipada o imprevista, si el dolor o la violencia acompañó a la muerte o si ocurrió en condiciones asociadas a un estigma, como en el caso de un suicidio, homicidio, uso de drogas o sida.

Por lo que respecta a los niños, estos intentan comprender los comentarios hechos por familiares y amigos acerca de las condiciones que rodearon la muerte de un ser querido, si la muerte fue dolorosa, se vuelven especialmente sensibles, ansiosos y temerosos, al grado de despertarse su temor a morir y asociar enfermedad-muerte y creer que cualquier persona puede morir a causa de ello.

En cuanto al contacto con la persona muerta, los miembros de la familia determinan el grado en que el niño está involucrado en los ritos asociados a la muerte, el presenciarse, ver el cuerpo, asistir a las ceremonias; cuando los niños son separados de la familia y no se les da información precisa, tienen mayor dificultad para resolver su pérdida. Sin embargo, algunos niños prefieren no asistir y pueden no comprender el porqué del llanto. Finalmente, es el niño quien debe elegir (Webb, 2002).

Al respecto, Giacchi (2000), Sugiere permitir al niño participar en las ceremonias asociadas con la muerte -velatorio, funeral, entierro- dado que estos actos pueden ayudarle a comprender la realidad de la muerte y a iniciar al proceso de duelo, menciona que es importante explicarle con antelación, qué verá, escuchará y el porqué de esos ritos, animarlo a ver el cadáver, y previamente, explicarle que aspecto tendrá, para eliminar falsas creencias acerca de éste.

Finalmente, cabe acotar que sin importar el tipo de pérdida de que se trate ni las condiciones que la hayan rodeado, el proceso de duelo resulta difícil tanto para el adulto como para el niño, por lo que pueden requerir de un mediador o terapeuta que los ayude a transitar por este evento.

3.4 Intervención con niños que enfrentan un proceso de duelo.

El interés por ayudar a los niños que enfrentan una pérdida, se ha incrementado notablemente en los últimos años y esto ha sido gracias al trabajo de Kubler Ross (1991, 1993) quien ha contribuido a concientizar respecto a la educación de la muerte.

Más recientemente dicha preocupación se ha visto reflejada en autores como: Dodd (1994); Goldman (2000); Kroen (2002); Webb (2002); Greenweall y Lippman (2004) y Turner (2004) entre otros autores.

Algunos de estos trabajos constituyen elaboraciones relativamente simples que adoptan la forma de consejos, algunos otros se basan en teorías psicológicas.

Así por ejemplo, encontramos lineamientos de cómo pueden ayudar padres y maestros, o cuáles son los indicios de que un niño afligido por muerte necesita ayuda (Mc Entire, 2003); o bien, cómo y cuándo dar la noticia, explicar cómo y porqué ocurrió la muerte, animar al niño a participar en ritos funerarios, a expresar lo que siente, estar atentos a la aparición de signos de alerta (Giacchi, 2000); de igual manera, cómo hablarle al niño del suceso, como acompañarlo, qué se le debe decir, cuándo y qué actitudes adoptar frente a él (Perry, 1998).

En esta misma línea, encontramos los trabajos de Dodd (1994); Kroen (2002) y Turner (2004) quienes nos presentan consejos para ayudar a los niños a enfrentar la pérdida de un ser querido; nos hablan de la percepción del niño ante la muerte, de la manera en que reacciona dependiendo de su edad o etapa de desarrollo; asimismo, nos presentan anécdotas, casos reales y estrategias para apoyarlos en su proceso de duelo.

Mención aparte merece el trabajo de Goldman (2000), quien nos habla de los factores a evaluar en un niño que enfrenta un proceso de duelo y presenta un esquema de historia clínica en el que abarca aspectos como: Datos personales, antecedentes de la pérdida actual, participación en rituales, antecedentes de pérdida y duelo, acompañamiento familiar al duelo del niño, entorno familiar, historia escolar, antecedentes de evaluación sistemática, actitudes del niño ante otras personas significativas, intereses, conducta escolar actual, conducta actual en casa, conducta actual con los compañeros y amigos.

En cuanto a la intervención terapéutica, el proceso de duelo en el niño, se ha abordado desde distintas perspectivas, *la cognitiva*, que consiste en aclarar mitos, fantasías, falsas

creencias del niño y en donde se trabaja esencialmente con su pensamiento o bien, *la conductual*, a través de técnicas de modificación de la conducta, donde se tratan las alteraciones a que hubiere lugar; o *la terapia familiar* que se centra en el trabajo de elaboración de duelo, en aceptar las emociones que se vivencian en torno a la persona perdida, manejo adecuado de la culpa e idealización (Hernández, 2006).

Por su parte, Webb (2002) plantea estos abordajes en tres modalidades: *terapia individual*, *familiar* y de *grupo*, mencionando la forma de trabajo, ventajas y desventajas de cada una, enfatizando el momento o circunstancias del proceso de duelo en las que resultan más útiles.

Terapia individual.

El niño recibe atención uno a uno, se adopta la modalidad de terapia o consejería dependiendo de sus necesidades, se exploran sentimientos profundos e idiosincrasia del niño, se le ayuda con recuerdos intrusivos y miedos asociados a la pérdida. Se utiliza el dibujo, juego con muñecos y otras técnicas que permiten al niño sus sentimientos e involucran experiencias de catarsis, reducción de la ansiedad, redirección de impulsos, y expresión emocional correctiva. Esta modalidad resulta especialmente útil cuando hubo estigma en la muerte o en el caso de duelo complicado, aunque no siempre es posible ponerla en práctica.

Terapia Familiar.

La familia es el contexto por excelencia en donde se puede apreciar el significado único de la pérdida, observar el rol del niño, evaluar la disponibilidad de los miembros de su familia, la forma en que estos dan cuenta de la realidad de la muerte, si se establecen alianzas, o bien, si hay dificultad para empatizar con él, en virtud de que se encuentran inmersos en su propio proceso. En esta modalidad, se programan sesiones una vez que el shock inicial ha pasado y la familia es capaz de ocuparse de las tareas del duelo, el terapeuta o consejero trabaja con el niño, utilizando la información y observaciones de su familia para

comprender el significado de la pérdida a nivel familiar y las tareas que la familia tendrá que enfrentar para reorganizar su sistema. En esencia, se asiste al niño y se le ofrece una guía psicoeducacional.

Terapia de grupo.

La experiencia clínica sugiere que los grupos terapéuticos se constituyen como espacios de apoyo más naturales para los niños, que los tratamientos individuales, puesto que éstos funcionan como miembros de un grupo en sus actividades diarias.

La intervención a través de grupos de apoyo ha sido efectiva en una variedad de aspectos que afectan a los niños como el divorcio, abuso sexual, o procesos de duelo. Las actividades están diseñadas para ayudarlos a experimentar y lidiar con sus pensamientos, sentimientos y recuerdos asociados a la muerte, a través de técnicas como el dibujo o el contar historias.

Esta modalidad resulta útil en la etapa media del duelo pues alivia el aislamiento del niño y normaliza la experiencia de la muerte, le dota de la perspectiva de otros que atraviesan por un proceso similar, en consecuencia, sus creencias y percepciones se modifican por retroalimentación de sus iguales; en cada historia que escucha de sus compañeros tiene la oportunidad de confrontar la realidad de la muerte o la pérdida. Sin embargo, el niño puede llegar a involucrarse en historias de otros lo cual puede producirle ansiedad ante sus propios sentimientos, o bien, estar tan afectado o ser tímido que no participa en la dinámica grupal.

En síntesis, la investigación de grupos terapéuticos de niños es un fenómeno relativamente nuevo, pero un recurso sumamente valioso, con frecuencia el duelo infantil no cuenta con un verdadero apoyo de su sistema familiar por lo cual el niño puede requerir apoyo externo, en este sentido, los grupos terapéuticos les proporcionan una oportunidad para expresar sus emociones, conocer experiencias similares y aprender a través de juegos y rituales a otorgar nuevos significados a un evento traumático.

A su vez la intervención terapéutica en sus diferentes modalidades: individual, familiar o grupal puede llevarse a cabo asumiendo diferentes perspectivas, tal es el caso de la narrativa. En el siguiente capítulo destacamos éste enfoque como alternativo en la práctica terapéutica.

CAPÍTULO 4. Terapia narrativa.

La cultura occidental preocupada por resultados inmediatos que pueden ser manipulados, medidos y definidos ha descalificado prácticas como la pérdida o la narrativa, al considerarlas improductivas. Sin embargo, ésta última ha venido a reivindicar los procesos de pérdida y duelo al dar énfasis a los significados personales, a la naturaleza única de cada experiencia, al vislumbrar el proceso como una oportunidad de enriquecimiento personal (Rosenblatt, 2000).

De esta forma, la denominada psicología posmoderna – constructivismo – a través de la aproximación narrativa ha venido a constituir una opción o guía para la práctica terapéutica en los procesos de pérdida y duelo (Rosenblatt, 2000; Webb, 2002; Labay, 2004).

Esta nueva opción terapéutica – narrativa – es inherentemente holística, pues involucra todos los aspectos del ser, mente, cuerpo, espíritu y aspecto social de manera simultánea (Dershimer, 1990); y lo es también debido a su naturaleza o dificultad para analizar y depurar sus elementos (Labay, 2004).

Concretamente, el usar la narrativa como una forma de procesar la experiencia de pérdida implica emerger de la intersección de la emoción y el lenguaje como un proceso de elaborar significados e historias personales, así como un trabajo con metáforas o mapas en donde cada persona recorre un terreno específico y viaja con experiencias únicas a través de su propio proceso.

Desde este enfoque, las personas que intentan ser parte del proceso de duelo del adulto o del niño juegan un rol de mediador o agente de interacción más que de un experto, usando su conocimiento e intuición, niños y adultos exploran y crean posibilidades, ambos cambian por este proceso, en donde la autoridad, está basada en la intuición y la experiencia personal más que en fórmulas objetivas de poder.

Para fundamentar ésta exposición consideramos importante incluir la noción de narrativa, narrativa como enfoque o metodología de investigación, características y estructura de la terapia narrativa, y dado que éste rodeo teórico se ha dirigido a los niños, en el último apartado se examina la manera que adopta la práctica narrativa con niños.

4.1. Noción de narrativa.

De acuerdo con el enfoque narrativo no tenemos un conocimiento directo del mundo, ya que lo que sabemos de la vida, lo sabemos a través de la experiencia vivida. Pero ¿Cómo es que organizamos ese bagaje de experiencias vividas?, ¿Qué hacemos con esas experiencias para darle significado y expresar así nuestras vidas? ¿Cómo es que percibimos nuestra realidad y damos cuenta de ella? Todas estas interrogantes, encuentran respuesta en la narrativa.

La narrativa ha sido conceptualizada por diferentes autores, quienes la conciben como la forma primaria por la que le es dado sentido a la experiencia humana (Polkinghorne, 1988; cit. en Bolívar, 2002), una particular forma de reconstrucción de la experiencia, en la que por medio de un proceso reflexivo, se da significado a lo sucedido o vivido (Ricoeur, 1995; cit. en Bolívar, 2002), o bien, una trama argumental o secuencia temporal, en donde intervienen personajes y situaciones constitutivos de la configuración narrativa (Clandinin y Connelly, 2000; cit. en Bolívar, 2002).

Mención aparte merece la definición de Bruner (1988, cit. En Bolívar, 2002) quien concibe a la narrativa como una forma de construir realidad, puesto que no sólo expresa importantes dimensiones de la experiencia vivida, sino que, más radicalmente, media la propia experiencia y configura la construcción social de la realidad.

En congruencia con lo anterior White (1993), expone que las personas se enfrentan a la tarea de organizar sus experiencias y los acontecimientos en secuencias temporales a fin de ordenar su cotidianidad, interpretar vivencias y obtener una historia coherente de sí mismas y del mundo.

Argumenta que, en diversas situaciones sociales, las personas improvisan relatos de sí mismas, que describen su experiencia. Son relatos que crean a medida que los cuentan, a partir de sus recuerdos e interpretaciones, y donde los personajes son ellos mismos y sus conocidos. Para ello, gesticulan, imitan, hacen pausas y ademanes, tejiendo así, la historia de su vida (White, 1993).

Tenemos entonces que, la representación del mundo y la propia identidad de una persona no se corresponde con una descripción estática y fija sino con una historia viva o varias versiones de la misma, que se desplazan evolutivamente al ritmo y compás con que el propio narrador se desplaza por el tiempo (Massó, 2006).

Bajo este enfoque, las historias o relatos de vida, son un instrumento que facilita la comprensión de las diferencias entre lo que una persona razona y lo que hace, al dar sentido y significado, a través del relato narrativo, a sus propias conductas, al inventar su propio yo, darle una identidad.

Así, es posible considerar que cada persona tenga para sí un relato de su propia vida. De su propio yo, y que al narrar sus historias, fija recuerdos, crea su identidad y la retoca de forma sucesiva, va dando consistencia al sentimiento de su propia existencia, otorga significación y carga de congruencia sus actuaciones pasadas (Massó, 2006).

Concretamente, el relato del yo, incluye acciones, sentimientos, pensamientos y la interacción de los tres argumentos reunidos en una secuencia temporal. Se configura a manera de narrativa en primera persona que define la identidad de un individuo a base de sus recuerdos y percepciones de su vida actual, los papeles que juega en varios grupos e instituciones y sus relaciones sociales. Cabe destacar que los relatos a través de los cuales el individuo da sentido a su experiencia están influidos por factores sociales y culturales (en los niveles interpersonal, local y global) e inciden en valores (que se tornan evidentes y que el individuo interioriza) de grupos y sociedades.

Por lo tanto, las formas y contenidos de esas narrativas están determinadas por el contexto en el que viven las personas. El lenguaje, los conceptos y los supuestos de sus culturas, atraviesan sus relatos (Payne, 2003).

Otro rasgo característico de estos relatos es que ocurren conjuntamente en el plano de la acción y en el de la subjetividad de los protagonistas, en donde se contrasta realidad externa y realidad interna, y se conjugan tres elementos:

- a) Acontecimientos externos,
- b) Experiencia interna,
- c) Secuencia temporal.

De Esta manera, las personas viven o desempeñan sus relatos en un drama cotidiano donde interactúan, la acción (acontecimientos) y la conciencia (sentimientos, pensamientos y creencias), en una trama o secuencia temporal.

Dicho en otras palabras, las historias o relatos de vida se componen de dos panoramas distintos, pero simultáneos, diferentes pero esenciales. Uno, es el paisaje exterior de la acción, que enuncia hechos o acontecimientos; el otro, es el paisaje interior de la conciencia o significado, lo que los implicados sienten, piensan o saben o lo que no saben, no sienten, ni piensan. Hay un doble discurso, se evoca el pasado, junto a un juicio sobre la vida presente, lo que suscita la anticipación de futuros posibles (White, 1997).

Un aspecto más a nombrar, es que la construcción de estos relatos se caracteriza por su naturaleza inevitablemente selectiva y parcial de las descripciones, y por el hecho de que sólo expresan aspectos escogidos de la experiencia vivida. Por tanto, se deduce que esas historias o relatos son constitutivas, modelan las vidas y las relaciones, determinan la interacción y evolución de la vida de un individuo (Payne, 2003).

Finalmente, señalaremos que a medida que las personas viven su vida, sus experiencias se diversifican y las historias o relatos que cuentan sobre ella, se vuelven múltiples, complejas, y que se valen de diversos materiales para ir elaborando y reformando la construcción de su historia de vida.

- a) El pasado: Aporta modelos paternos, posición existencial, experiencias, costumbres, creencias, reacciones emocionales.
- b) La interacción: Los padres, abuelos, hermanos, amigos y toda aquella persona con la que se establece una relación tiene alguna significación.
- c) La circunstancia: El nido biopsicosocial, el espacio y el tiempo en el que se nace. Esa circunstancia externa que ofrece oportunidades o impone dificultades; la riqueza cultural, los medios materiales, que condicionan el desarrollo intelectual y emocional (Masso, 2006).

En síntesis, es posible concebir a la narrativa como la cualidad estructurada de la experiencia vista como un relato. Pero más allá de esto, se presenta como un marco integrador, que tiene como objeto la comprensión de las experiencias humanas, desde una visión holística, en donde se interpreta a la narración no sólo como un marco teórico de referencia sino también como un método de investigación.

En éste apartado se ha contemplado sólo una cara de la narrativa, el otro aspecto a examinar es la narrativa concebida como enfoque o metodología de investigación, mismo que se expone a continuación.

4.2 El enfoque narrativo.

La narrativa representa uno de los temas de mayor interés en la psicología contemporánea, tanto en su vertiente teórica como en la metodológica, este hecho probablemente proviene de su perspectiva constructivista - posmodernista.

Esta perspectiva, reconoce dos formas igualmente importantes de comprender y describir el mundo, la científica y la narrativa, puesto que las descripciones científicas han disfrutado de mayor respeto a lo largo de la historia de occidente, el posmodernismo, prefiere atender al enfoque narrativo.

En su modalidad de enfoque o metodología de investigación, la narrativa, refiere las formas y pautas de construir sentido -a partir de acciones temporales personales-, por medio de la descripción y análisis de datos biográficos o historias.

Ahora bien, dentro de esta descripción, es posible distinguir, dos tipos de investigación narrativa. Si bien ambas son formas legítimas de construir conocimiento, cada una tiene formas distintas de generarlo y criterios específicos de validación y fiabilidad, por lo que los informes de investigación según un modo no pueden ser verificados según el otro.

De acuerdo con el análisis y planteamientos de Bolívar (2002) estos tipos de investigación son:

- a) *Análisis paradigmático de datos narrativos*: Estudios basados en narrativas, historia oral o de vida, pero cuyo análisis (llamado, normalmente, "cualitativo") procede por categorías, para llegar a determinadas generalizaciones del grupo estudiado.

Ha sido la manera predominante de investigación cualitativa: Los datos obtenidos son examinados según patrones generales y comunes. Los datos contienen una información temporal acerca de las relaciones secuenciales entre los acontecimientos, describen cuándo ocurrió un suceso y los efectos que tuvo sobre los siguientes –se incluyen referencias a cuándo y por qué determinadas acciones tuvieron tales o cuales resultados o impactos–.

En éste sentido, el modo paradigmático de análisis de datos narrativos suele consistir en buscar temas comunes o agrupaciones conceptuales en un conjunto de narraciones recogidas como datos de base o de campo. Y se lleva a cabo de dos maneras:

1) Los conceptos se derivan de la teoría previa, y se aplican para determinar cómo cada una de las instancias particulares se agrupan en categorías.

2) Las categorías se derivan inductivamente de los datos.

Este último, ha sido el más usado en la investigación cualitativa, consiste en considerar los datos particulares, similares, y hacerlos encajar en categorías propuestas por el investigador para agruparlos.

Así, la principal tarea del investigador, es la reducción del material bruto en categorías, para que las categorías inducidas puedan irse reformulando hasta lograr su mejor ajuste con los datos. Posteriormente, se intenta buscar relaciones entre éstas categorías. En cualquier caso, siempre se pretende, de acuerdo con los procedimientos científicos, generar un conocimiento general a partir de un conjunto de historias particulares.

Bajo esta óptica, para que el conocimiento pueda ser válido debe ser abstracto y formal, e invalidar los aspectos singulares y únicos de cada historia. Para hacer creíble la investigación cualitativa se impone un tratamiento "riguroso" o cuantitativo a los datos categóricos narrativos.

Por otra parte;

- b) *Análisis narrativo*, propiamente dicho: Estudios basados en casos particulares (acciones y sucesos), pero cuyo análisis (narrativo, en sentido estricto) produce la narración de una trama o argumento, mediante un relato narrativo que torna significativos los datos. Aquí no se busca elementos comunes, sino elementos singulares que configuran la historia.

Este análisis requiere que el investigador desarrolle una trama o argumento que le permita unir temporal o temáticamente los elementos (configurarlos en una historia coherente,

unificada, con sentido, en lugar de separarlos en categorías), dando una respuesta comprensiva de por qué sucedió algo. El resultado de esta investigación, es una comprensión en retrospectiva de los hechos pasados, según una secuencia temporal continua.

De esta forma, los datos a analizar son integrados e interpretados en una trama narrativa, que determina que datos deben ser incluidos y con qué orden. El objetivo último es, en este caso, a diferencia del modo paradigmático, revelar su carácter individual y proporcionar una comprensión de su particular complejidad o idiosincrasia.

Cabe señalar que en este tipo de investigación, se practica una especie de visión binocular, una "doble descripción". Por una parte, un retrato de la realidad interna del informante; por otra, se inscribe ese retrato en un contexto externo que aporte significado y sentido a la realidad vivida por el informante.

En otras palabras, se sitúa a las experiencias narradas en el discurso dentro de un conjunto de regularidades y pautas explicables socio-históricamente, pensando que el relato de vida responde a una realidad socialmente construida, sin dejar de lado que es una historia única y singular.

En suma, este tipo de investigación, es un proceso complejo y reflexivo, en el que se recrean las narrativas de modo que el "lector" pueda "experimentar" las vidas o acontecimientos descritos, a través de una narración particular, a fin de expresar de modo auténtico la vida individual, sin manipular la voz de los participantes, por ejemplo, a través de un informe histórico, un estudio de caso, una historia de vida, un episodio narrado de la vida de una persona particular.

En cualquier caso, el enfoque narrativo, se presenta como un marco para la comprensión de las experiencias humanas, ya que permite representar un conjunto de dimensiones, que la investigación formal deja fuera: Sentimientos, propósitos, deseos, creencias.

A nivel práctico, este tipo de implicaciones adquiere un gran valor, ante todo, cuando la narrativa asume la forma de opción terapéutica con claras y definidas características.

4.3 Características de la terapia narrativa.

La terapia narrativa, tiene relación con una serie de ideas posmodernistas, en torno a la noción de ser humano, la construcción de la realidad y el conocimiento; sus cimientos se encuentran en perspectivas como el constructivismo, el construccionismo social y las teorías del poder-saber.

De acuerdo con estos enfoques, todo conocimiento es construido socialmente, por ende, la fuerza más poderosa que posee un individuo para modificar su vida son los relatos que construye día a día, que se cuenta constantemente a él mismo y a los demás y que representan su visión del mundo y de sus relaciones; a su vez, estos relatos van perdiendo memoria a medida que son filtrados por las normas y supuestos sociales y por “conocimientos expertos”, atribuidos a otras personas.

En este sentido, la terapia narrativa, permite re-crear, re-construir tales relatos, al tiempo que invita a cuestionar discursos de poder-saber, “verdades dominantes” originadas en la cultura, situación que dota a las personas de mayor perspectiva para superar sus problemáticas y les permite reconstruir su identidad y formas de relacionarse.

Todas estas ideas han tomado forma y han sido personalizadas en autores como Bateson, Gergen, Watzlawick, Maturana, Anderson, Epston y White entre otros.

Una vez puntualizado lo anterior, podemos intentar caracterizar a la terapia narrativa en palabras de uno de los principales representantes de éste movimiento.

De acuerdo con White (1993) la terapia narrativa:

- a) Favorece la percepción de un mundo cambiante mediante la colocación de las experiencias vividas en la dimensión temporal.

- b) Fomenta la multiplicidad de discursos y el uso del lenguaje coloquial en la descripción de vivencias y en la re-construcción de historias.
- c) Invita a adoptar una postura reflexiva y a apreciar la participación de cada uno en los actos interpretativos.
- d) Enfatiza las particularidades de la experiencia vivida y el mundo de significados personales.
- e) Amplía las posibilidades de re-significación (multiplicidad de perspectivas, subjetividades).
- f) Fomenta el sentido de la autoría y re-autoría de la propia vida y de las relaciones de cada persona.
- g) Apuesta por los discursos alternativos y los recursos culturalmente disponibles.
- h) Toma en cuenta aspectos sociales, políticos y culturales.

Estos señalamientos, constituyen una síntesis de la terapia narrativa pero en vista de que todas las modalidades de terapia son narrativas, resulta importante hacer un alto para puntualizar cuáles son los supuestos que la terapia narrativa –propriadamente dicha– comparte y en cuáles se diferencia de otras formas de entender la psicoterapia:

- a) *Psicoanálisis*. Comparte su interés por los procesos inconscientes o tácitos de atribución de significados y por sus orígenes relacionales evolutivos, pero se diferencia al no basarse en la noción de interpretación, sino de co-construcción.
- b) *Terapias humanístico-existenciales*. Comparte la posición de confianza básica en los procesos de crecimiento del cliente y la actitud despatologizadora, pero se diferencia al no asumir que eso basta para promover el cambio terapéutico.

- c) *Terapias cognitivas*. Comparte su énfasis práctico y optimista, pero se diferencia al no asumir una postura racionalista.
- d) *Terapias sistémicas*. Comparte la consideración de los procesos del cliente como inextricablemente ligados a los de su contexto relacional, pero se diferencia al darle tanta importancia a lo semántico y retórico como a lo pragmático (Botella, 2001).

Estas son las principales coincidencias y diferencias con otros modos de hacer terapia, para conocer los matices de la terapia narrativa, es necesario entenderla y representarla como un entramado de personajes, situaciones y condiciones que hacen que esta sea posible: La terapia, el cliente, el terapeuta, los recursos, las expectativas de cambio y la organización de las sesiones.

La terapia en sí

La terapia narrativa es una forma de acción conjunta en donde se da sentido a la experiencia propia y a la ajena, a través de ella es posible nombrar eventos de la vida, darles un significado, contar y cambiar las historias de vida. En esencia, permite el desarrollo de la reflexibilidad narrativa del cliente mediante el diálogo terapéutico.

“El cliente”

Bajo este enfoque se considera a las personas expertas de su propia vida, se asume que tienen habilidades, competencias, creencias y valores que les pueden ayudar a cambiar su relación con los problemas que traen a terapia, para no percibirlos como parte de sí mismos.

Se busca que el “cliente” se convierta en co-investigador de su propia vida y se transforme en autor que tiene iniciativa, crea y protagoniza el guión que se diseña a sí mismo.

El terapeuta.

El rol del terapeuta es activo, es un facilitador que participa en la conversación con la intención de crear un ambiente lleno de seguridad, donde el cliente pueda expresarse con plenitud y encontrar todo su potencial.

El terapeuta está consciente de que las personas llegan a conclusiones pobres de su vida, se conciben deficientes y tienen dificultad para acceder a su conocimiento, recursos y habilidades; y ante todo, para reducir la influencia del problema en sus vidas y relaciones.

Por tanto, sus principales tareas, son apoyar al cliente para que conciba sus problemas como externos, al tiempo que lo ayuda a deconstruir las narrativas que se ha venido contando y le posibilita el acceder a historias alternativas de vida

El problema.

Bajo este enfoque, se concibe a los problemas como construcciones, ya que los relatos que las personas traen a terapia están atravesados por ideas, presunciones y “verdades” originadas en la cultura.

En este sentido, la terapia narrativa asume que los factores sociales, políticos y culturales inciden en la vida de las personas y están presentes en los relatos que éstas traen a terapia. Por tanto, se toman en cuenta al ir conformando consensos y al situar el problema en un contexto.

Se reconoce que la terapia misma puede ser nociva si se basa en relaciones de poder tácitas, los terapeutas narrativos buscan minimizar este aspecto mediante el constante análisis crítico de su trabajo y la continua comprobación de que las personas lo encuentren aceptable.

Recursos terapéuticos.

El principal recurso terapéutico es el lenguaje externalizador, que se emplea a lo largo de toda la terapia y a través del cual se transmite implícitamente, que el problema tiene efectos en la vida de la persona en lugar de ser parte de ella.

Otro recurso importante, consiste en resaltar lo que es posible, lo que tiene probabilidades de efectuarse de forma distinta a como se comporta el problema, dado que la persona no siempre ha vivido con el problema que lo trae a consulta, por tanto, se ha manejado con otras habilidades; usando otros recursos, ha alternado entre momentos y circunstancias en las que no convive con el problema y otras en las que sí lo hace.

Un recurso más, es situar al problema de cara al futuro, ya que éste se generó en el pasado, donde se fraguaron las condiciones que cristalizaron en el problema actual. Dado que en el pasado, no es posible encontrar elementos para continuar, se anima a la persona a mirar hacia el porvenir.

Finalmente, dado que es el cliente el que quiere cambiar; el que inventó la situación que atraviesa, quién diseñó soluciones fallidas o no, para resolverla y en virtud de que nadie sabe más que él sobre sí mismo, ni es un experto en su vida. Por tanto, otro recurso importante lo constituye la invitación al cliente para recuperar el poder, asumir sus posibilidades de desarrollo, acrecentar su conciencia sobre los puntos fuertes en los que puede apoyarse para afrontar sus dificultades, prevenirlas y generar un sistema de vida nuevo.

Expectativas del cambio.

Se enfoca el tratamiento hacia las posibilidades de desarrollo de la persona, los cambios vienen determinados por la estructura de la persona y la interacción con el terapeuta. La principal expectativa del terapeuta es que el diálogo pueda hacer surgir una historia nueva.

Organización de las sesiones.

Las sesiones en terapia narrativa no tienen una duración determinada, se puede seguir la tradición de 50 minutos por sesión o extenderse hasta dos horas, no sólo con familias sino con individuos y parejas. El intervalo entre sesiones es también variable, no hay una norma de una sesión por semana ni nada por el estilo, en algunos casos se incluye un buen número de sesiones, en otras unas cuantas sesiones distanciadas entre sí, son suficientemente efectivas, incluso ante problemas de larga duración. La conversación terapéutica puede seguir diferentes direcciones y ninguna es mejor que otra (Payne, 2003)

En conclusión, todos y cada uno de estos elementos resultan esenciales dentro del proceso y en su conjunto, conforman a la terapia narrativa, en el siguiente apartado se presenta ésta de manera estructurada, según los distintos momentos por los que atraviesa.

4.4 Estructura de la terapia narrativa.

La estructura de la terapia narrativa se puede dividir en tres momentos principales: 1) Comprensión y deconstrucción de la historia dominante, 2) Co-creación de historias alternativas y 3) Conclusión de la terapia.

Payne (2003), ha retomado el trabajo de uno de los principales representantes del movimiento narrativo White, y partiendo de ello, ha elaborado su propia síntesis de los diferentes momentos que conforman la terapia narrativa:

1) Comprensión y deconstrucción de la historia dominante.

Las personas llegan a terapia con una historia, acerca de sus problemas, la cual se caracteriza por dominar sus vidas, por estar saturada del problema y por que se ha construido relegando diversos aspectos. A partir de ello, se construye un contexto terapéutico donde emergen estos eventos.

Descripciones saturadas del problema.

La terapia narrativa comienza cuando el asesor presta atención respetuosa y comprometida a una persona en un lugar seguro y privado, cuando invita a la persona a hablar de sus problemas y lo escucha con interés. Con frecuencia, las primeras historias están llenas de frustración, desesperación y dolor.

A estas descripciones se les denomina saturadas del problema y encarnan el relato dominante que la persona trae a terapia. El terapeuta acepta y se toma en serio ésta descripción, pero al mismo tiempo asume que es sólo parte de la historia.

Últimamente se ha abandonado el término “descripción saturada del problema” a favor del de “descripción rala” (o “enrarecida”), que refleja con más exactitud la idea de que el relato inicial siempre omite algunos elementos de la experiencia vivida.

De esta forma, se distingue entre una descripción “rala” derivada de las creencias que la persona ha tomado inconscientemente de su sociedad, y una “rica” o “gruesa”, que corresponde con más exactitud a la vida de la persona.

Una descripción “rala” puede surgir si la persona ha sido sometida a “diagnósticos expertos”, emitidos por personas con poder o instituciones.

En este sentido, la terapia narrativa ayuda a las personas a reexaminar sus vidas y dirigir su atención a su propio conocimiento local, situación que sirve de contrapeso y produce descripciones “ricas” o “gruesas” que permiten replantear el problema y reducir su influencia en la vida y relaciones de las personas.

Mapear los efectos del problema.

Una vez que la persona habiendo terminado su narración, hace una pausa, el terapeuta comienza a hacer preguntas para extender su relato, urgiéndola a detallar aún más la forma en que experimenta sus dificultades y las consecuencias de estas en su vida. A través de sus respuestas tanto el terapeuta como la persona hacen acopio de los recuerdos y experiencias que serán la base de la terapia.

Se usan preguntas detalladas y concretas para demostrar interés por la gama de efectos del problema, la influencia del problema en la vida y las relaciones, la esfera de influencia en lo emocional, en lo conductual, físico, interaccional y actitudinal para identificar el efecto del problema sobre varios vínculos, entre el problema y varias personas, entre el problema y varias relaciones.

En esencia, se indagan los efectos que han tenido las situaciones narradas – en este caso, las influidas por el problema – en la vida y relaciones sociales de las personas que las cuentan.

Nombrar el problema

Se invita a la persona a expandir su narrativa inicial, a poner un nombre específico al problema a través de una palabra o frase corta, el terapeuta hace sugerencias hasta que ambos eligen en conjunto un nombre provisional. Este nombre se utiliza hasta que subsiguientes descripciones permiten escoger uno más apropiado y preciso.

El nombrar el problema permite aprehenderlo en su totalidad, tener en cuenta sus múltiples facetas, evitar la simplificación, añadir énfasis y concreción, motivar a las personas a formular descripciones precisas y cada vez más ricas. Ante todo, posibilita el separar el problema del sí mismo y considerarlo objetivamente, atribuirlo a cuestiones de proceso o contexto, y no a características o defectos personales, y lo que es más importante, permite a la persona sentir que controla su problema y posibilita la externalización.

Externalización.

Es otra faceta de bautizar el problema. El terapeuta emplea un lenguaje que transmite implícitamente, que el problema tiene efectos sobre la vida de la persona en lugar de ser parte de ella. Este artificio se llama externalización del problema, e implica introducir y usar continuamente metáforas según las cuales el problema “ataca a la persona”, “invade su vida”, “le habla”, “le pone trampas” o de alguna otra forma “intenta herirla” .

La externalización encarna (mediante estos artificios verbales) un supuesto central de la terapia narrativa: que las personas responden a las situaciones problemáticas, no son ellas

mismas el problema, y por ende, que la persona puede actuar para enfrentar o expulsar el problema de su vida.

De acuerdo con este enfoque, la externalización:

- a) Reduce los conflictos inútiles entre personas, incluyendo las discusiones sobre quién es el responsable del problema.

- b) Socava la sensación de fracaso que muchas personas desarrollan en respuesta a la persistencia del problema, pese a sus intentos de resolverlo.

- c) Facilita la cooperación entre las personas, uniéndolas en una lucha con el problema y en un intento de escapar de su influencia en su vida y sus relaciones.

- d) Abre nuevas posibilidades a las personas para arrebatar sus vidas y relaciones a la esfera de influencia del problema.

- e) Les permite tomar una actitud más flexible, efectiva y reposada ante los problemas más serios,

- f) Tiende a establecer un diálogo, más que un monólogo en torno al problema.

En esencia, este proceso –de externalización– consiste en un examen explícito de las ideas y narrativas que subyacen a los problemas y que conducen a considerarlos como algo interno, en plantear contradicciones, que permitan externalizarlos.

Evidentemente, en este proceso se tienen en cuenta las formas de pensar y suponer típicas de una cultura o grupo social, que se encuentran tras el problema y que han incidido de manera decisiva en él, así como la necesidad cultural de ver los problemas como internos, o atribuibles a la identidad, personalidad o condicionamiento.

En este sentido, resulta importante puntualizar que la mayor parte de los relatos que las personas traen a terapia, incorporan elementos de autoinculpación y falta de autoconfianza y atribuyen los problemas a sus propias personalidades, defectos, pecados u otras concepciones de presunta forma interna. Esto se debe en gran medida al hecho de que la persona se basa en discursos populares que contienen “verdades evidentes” que apoyan esta interiorización.

Para contrarrestar estas ideas, el terapeuta utiliza el lenguaje externalizador a lo largo de toda la terapia, permitiendo a la persona distanciarse de sus problemas y concebirlas como producto de las circunstancias y los procesos interpersonales y no de su personalidad o psicología.

Deconstrucción.

La descripción detallada y focalizada, o deconstrucción, es un proceso a través del cual se indaga acerca de la forma en que se fueron construyendo creencias, significados, actitudes, prácticas de poder, que influyen en la historia de las personas. Se realiza a través de distintas conversaciones en torno a las circunstancias que han llevado a determinado individuo a interpretar su realidad como lo hace.

La terapia narrativa contempla tres áreas principales de deconstrucción:

- a) *La deconstrucción del relato o historia dominante.* A través de preguntas para deconstruir la narrativa, los hechos o movimientos que ha realizado una persona en alguna situación de su vida, los significados que ha otorgado a esos hechos, así como lo que la persona cree que pueden pensar los demás acerca de su experiencia –como interpretan ese evento las personas significativas–. A través de esto es posible

identificar deseos, preferencias, creencias. Se realiza un zigzag entre panorama de acción y el del significado en un marco temporal, pasado, presente y futuro.

- b) *La deconstrucción de las prácticas modernas de poder.* Aquí aparecen los aspectos políticos de la terapia narrativa, estas preguntas permiten al terapeuta descubrir discursos internalizantes, prácticas del sí mismo y de las relaciones que son culturalmente dominantes, conocimientos culturales dominantes que las personas adoptan. De esta forma, cuando el lenguaje en el que las personas expresan sus problemas parece indicar que los discursos de sus grupos sociales o culturales han tenido efectos perjudiciales en sus vidas, el terapeuta narrativo las invita a examinar estos discursos.

- c) *La deconstrucción de las prácticas discursivas del saber.* A través de preguntas para deconstruir las prácticas discursivas de saber o conocimiento, que permiten analizar las “verdades” originadas en la cultura y las formas en las que el lenguaje, refleja y perpetúa status de expertos. La terapia narrativa, permite adoptar posturas críticas ante los conocimientos expertos de figuras de autoridad, la deconstrucción del conocimiento experto, convirtiendo a las personas en autores de prácticas y saberes alternativos.

En un sentido general, la deconstrucción comprende los procedimientos que subvierten, las prácticas y las realidades que damos por hechas, “verdades” que son arrancadas de sus condiciones y contextos de producción, formas de hablar que ocultan prejuicios y presupuestos, prácticas de sí mismo y de las relaciones con otros que subyugan la vida de las personas. A través de éste proceso las personas se hacen conscientes del grado en que ciertas formas de ser y de pensar moldean su existencia y le permite nuevas formas de ser y pensar.

A través de éste proceso deconstructivo la persona contempla su experiencia con mayor perspectiva, escribe una historia más rica y sienta las bases de un cambio futuro.

Adoptar una posición ante el problema.

Cuando la persona genera una narrativa más rica y apegada a su experiencia, entabla una relación diferente con el problema al adoptar una nueva postura. Ha abandonado la narrativa saturada del problema, según la cual el problema dominaba su vida, para trazar su propia influencia en la vida del problema. Preguntando qué nombre puede ponerle al problema y qué piensa y siente sobre él se lo objetiva aún más. La persona comienza a pensar de otra forma, define su identidad haciendo caso omiso del problema, más ante todo comienza a modificar sus ideas sobre varios puntos antes ignorados de su historia en relación con este tema. Ahora ve que el problema no había englobado su vida entera en el pasado y que puede anticipar por tanto que no lo hará en el futuro.

Se opta por hablar de adoptar una postura y no de luchar contra el problema o vencer el problema, ya que este punto de vista, es parte de un discurso occidental moderno que destaca el esfuerzo individual como solución. Emplear inadvertidamente este discurso puede reforzar los problemas en vez de resolverlos, pues ignora sus aspectos sociales, políticos y culturales. Este discurso, implica que, ante todo, la persona debe reconocer y acrecentar sus fortalezas y recursos internos.

Asumir una postura es especialmente útil cuando la persona ha sido colocada en una posición por otra persona incluyendo a los “expertos”. La terapia narrativa la ayuda a romper con esta posición para buscar la suya propia, para que su descripción alternativa no se disuelva, sino por el contrario, se fortalezca.

2) Co-construcción de una narrativa o historia alternativa preferida.

Una vez que la persona ha mencionado aspectos de su experiencia que parecen negar, contradecir o modificar su relato saturado del problema, el terapeuta, por medio de preguntas centradas en sus sentimientos, pensamientos y conductas tanto en el pasado, como en el presente y futuro, lo invita a explayarse sobre las circunstancias y naturaleza de esos relatos y a considerar la medida en que desentonan con la historia saturada.

Durante el proceso de narración se van identificando acontecimientos que son vistos como únicos o aislados dentro de la historia dominante, que se caracteriza por estar saturada del problema. Estos eventos van a posibilitar la construcción de una nueva historia o trama alternativa, la cual proporciona un nuevo sentido y significado a diversos sucesos de la vida de la persona.

El terapeuta contribuye a esta construcción a través de preguntas, donde se pueda comprender de qué forma los eventos aislados tienen relación entre sí. En este momento de la terapia la conversación debe propiciar un sentido de agencia personal en las personas, preguntas llamadas de influencia relativa re-constructivas promueven la descripción de cómo la persona o los miembros de su familia han influido sobre el problema.

Para que estos eventos logren tener un significado para las personas se deben realizar tres aspectos:

- a) Situarlos dentro de un patrón de hechos que se deriven en explicaciones múltiples diferentes a la historia saturada del problema;
- b) Dar un significado o sentido a esa explicación, a partir de esto se re-describirán las significaciones de sí mismo, de los demás, sus relaciones, y de
- c) Abarcar escenarios futuros donde se vinculen estas re-descripciones, construyendo múltiples posibilidades.

El proceso de re-autoría comprende el resto de la terapia, en donde se anima a la persona a narrar y re-narrar nuevos sub-argumentos antes inexistentes en su vida, por que sus elementos no habían sido identificados, recordados o considerados significativos, se mueve a la persona a abandonar su descripción de los efectos del problema en su vida, para pasar a la influencia que la persona puede tener sobre el problema. Se le invita a confirmar,

identificar, describir y explayarse sobre las ocasiones en las que el problema no estuvo presente, cuando no surgía o lo hacía a medias.

Idealmente, estos recuerdos aparecen por sí solos en las descripciones más “ricas” de la experiencia de la persona, el terapeuta los focaliza e invita a la persona a estudiarlos en detalle mediante preguntas relativas a los sentimientos, pensamientos y acciones pasados y presentes, de la persona o quienes la rodean.

Este proceso implica estar atento a cualquier indicio que parezca contradecir, oponerse, desmentir o no encajar con el tema dominante. Estos indicios se contrastan con la persona y una vez que ésta advierte inequívocamente que son importante para ella dejan de ser indicios y se convierten en elementos significativos. Estos elementos ganan significado a medida que la persona organiza y formula un nuevo relato en función de la importancia y significado en su vida y da paso a la construcción de una alternativa.

El relato alternativo complementa la narrativa original -no significa que hay que abandonarla, rechazarla o desecharla- afecta la visión de la persona de sí misma, de su situación, sus relaciones y contexto social, revelando nuevas formas de pensar, actuar y sentirse.

3) Conclusión de la terapia.

Se considera que el proceso de terapia ha terminado cuando la persona ha podido resignificar aspectos de su vida que eran vividos como problemáticos y se construye un nuevo argumento a través del cual realiza acciones y les atribuye significados distintos.

Se proponen tres formas principales para celebrar el cierre de la terapia.

- a) *Uso de documentos terapéuticos.* El terapeuta puede emplear documentos escritos, de su propia autoría o creados por la persona que consulta. Estos documentos resumen los descubrimientos de la persona y le permiten describir su propio progreso. Ella puede conservarlos para utilizarlos de nuevo en el futuro cuando tenga necesidad de ellos. Pueden ser memorandos, cartas, declaraciones, listas, ensayos, contratos, reconocimientos o certificados. A veces serán sólo para el uso privado de la persona, a veces los compartirá con el terapeuta, sus asesores o personas significativas. Se utilizan para consolidar el progreso, dado que la palabra escrita es más poderosa que la hablada y en la sociedad occidental goza de mayor “autoridad”.

- b) *Comunicación a personas significativas.* Se sugiere identificar a las personas con las que les gustaría compartir las “narrativas revisadas” de su vida, en especial sus recién descubiertos éxitos en relación al problema que los aquejaba. Fuera de la terapia, este “público”, puede estar formado por amigos, parientes, compañeros, en la práctica terapéutica, por otros terapeutas, personas significativas o ambos. Estas personas son “testigos externos” que pueden compartir sus propios recuerdos con la persona, no para cuestionar o restar importancia a su relato sino para reforzarlo con las resonancias que les produce. El público puede también provenir de la comunidad en general, el terapeuta puede realizar una sesión en casa o en el espacio terapéutico. La sesión consiste en varios momentos de narrar y re-narrar. Puede grabarse en un video que la persona puede llevarse consigo y contemplar en privado.

- c) *Re-memorar*. Las personas pueden apoyarse en las reminiscencias de individuos importantes a los que han perdido. Familiares y amigos con los que ya han perdido el contacto o han fallecido, desconocidos que contribuyeron significativamente a la vida de la persona en alguna ocasión excepcional, gente famosa cuyos ejemplos de integridad y valor enriquecieron indirectamente a la persona. Con ayuda del terapeuta se invita “metafóricamente” a estas personas a unirse o excluirse de su “club de vida”.

La terapia termina cuando la persona decide que su relato de sí misma es suficientemente rico para abarcar su futuro, la última sesión es una celebración. La persona puede invitar a personas para ella significativas para compartir su experiencia, la ocasión puede festejarse con la entrega de un certificado terapéutico.

4.5 Modalidades de prácticas narrativas con niños.

La práctica de crear narrativas para aferrar la experiencia y de aferrar la experiencia por medio de la experiencia comienza muy temprano, desde muy pequeños, los niños poseen una capacidad especial para la organización y los discursos narrativos.

Varios autores, plantean este punto argumentando que a lo largo de su desarrollo, el niño juega con los materiales psicógenos que le proporciona la interacción con sus mayores y va transformando su historia de acuerdo a las circunstancias o acontecimientos que van sucediéndose en su entorno, que asimila contenidos, sentimientos, pensamientos, y significados que incorpora en su experiencia a manera de narrativa.

Por ejemplo, Bruner (1990; cit en Payne, 2003) describe un trabajo donde grabó lo que una niña se decía a sí misma, mientras jugaba con sus muñecas en un período de 18 meses. A medida que desarrollaba sus habilidades lingüísticas, sus expresiones espontáneas se organizaron progresivamente en forma narrativa, se convirtieron en relatos que incorporaban acontecimientos y reacciones a eventos en secuencia.

Algunos de los mejores y más conmovedores textos de los principales representantes de la terapia narrativa, White y Epston, son sus relatos del trabajo con niños y sus familias, en una diversidad de problemáticas infantiles (encopresis, terrores nocturnos, enfermedades orgánicas, abuso sexual, muerte y duelo) en los que se co-crea o co-escribe, teniendo en cuenta las percepciones y conocimientos del niño.

En “Fear busting and monster taming. An approach to the fears of young children” White (1997) sugiere a los padres opciones para ayudar a los niños a superar sus terrores nocturnos, la personificación, los dibujos, las fotos y los certificados juegan un papel muy importante.

En este trabajo, White pide a los padres conseguir un álbum de fotos y rotularlo “El álbum de cacería y domesticación de monstruos y gusanos”, tomar fotos de su hijo mientras se prepara para domar a sus monstruos. A la vez, pide fotografiar cualquier otro ámbito libre de miedos que pueda surgir en la vida del niño. Cuando el niño logra superar sus miedos, se le entrega un certificado o diploma que valida su éxito.

Por su parte, Epston y cols (1989, cit en Payne) han trabajado con niños que enfrentan un proceso de muerte y duelo, poniendo en práctica la terapia narrativa con todos sus elementos, partiendo de la historia saturada del problema, invitando a nombrar el problema, manejando tópicos como la externalización y deconstrucción del problema, creación de historias alternativas, uso de documentos terapéuticos.

Otra modalidad narrativa usada con niños, son las conversaciones colaborativas, de Anderson, en donde ha trabajado procesos de desvinculación como el divorcio, reuniendo a la familia, incluyendo obviamente a los niños y otorgándoles un papel primordial (Smith, y NyLnd 1997).

Para desarrollar su trabajo, los terapeutas narrativos se valen de diversos recursos, especialmente útiles cuando los niños no han desarrollado las habilidades verbales para describir sus experiencias, tales como, artes expresivas como la pintura, el dibujo, la

escultura, la creación de máscaras, la música, la danza, teatro con títeres, drama o personificación, o bien, el contar historias.

Todo ello ayuda a los niños a expresar sus experiencias, a separar los problemas de ellos mismos, y a crear y ejecutar su historia preferida.

Uso de historias o cuentos terapéuticos con niños.

Las historias con los niños son usadas en muchas formas, cuando se eligen con fines terapéuticos, se tiene en cuenta que éstas contienen elementos intelectuales, emocionales, espirituales, que los niños tienen una habilidad natural para contar, escuchar historias y responder en consecuencia, que las historias sugieren cambio, que presentan opciones, que estimulan la imaginación, que proporcionan una toma gradual de conciencia, en el caso específico de una pérdida, permiten recordar, validar, conmemorar. En suma, las historias hacen el mundo del niño más familiar y seguro, bajo esta perspectiva se puede ver al duelo como una habilidad de vida, como una manera de preparar al niño para las vicisitudes de la vida (Webb, 2002).

En los últimos años se ha incrementado la popularidad de la creación de historias personales con fines terapéuticos, en el caso de pérdidas, para ayudar a completar tareas de duelo. Se trate de niños o adultos, éstas adoptan la forma de leer o escribir poesías, historias o metáforas, o incluso libros.

Webb (2002), habla de como construir historias terapéuticas individualizadas, creadas a partir de materiales y circunstancias relacionadas con el niño:

- a) Hacer eco de los problemas y conflictos del niño, ser congruente con lo que éste piensa acerca del conflicto, no con lo que siente, la idea es hacer que el niño piense: “Sí. así es exactamente como te sientes”.
- b) Ser simples, usar lenguaje y conceptos que el niño pueda comprender.

- c) Crear una historia honesta, creíble y congruente con la experiencia interna del niño.
- d) Reforzar la identidad del niño, entrelazar esto en la historia, ayudar al niño a recordar o incrementar el sentido individual de su valor y capacidad.
- e) Usar el humor cuando sea posible, para aligerar la tensión.
- f) Cuando el niño esté tenso, usar su voz como instrumento para relajarlo.
- g) Al momento de leer la historia, observar el lenguaje corporal del niño para encontrar señales, si el niño está comprometido se está cumpliendo el objetivo, si está desinteresado o tenso, puede ser que haya algo en el contenido que no está listo o dispuesto a escuchar.
- h) Si se está inseguro de continuar, preguntarle al niño que piensa...animarlo a responder como en un juego de adivinanzas de tal forma que de la dirección para continuar.
- i) Dar al niño opciones para terminar, en una forma que lo lleve a aliviar el carácter estresante de la historia.

En algunas ocasiones el niño co-crea la historia y su contenido es cuidadosamente elegido y alterado por las respuestas verbales y no verbales del niño. El éxito clínico de esta modalidad, se debe precisamente a la interacción del niño en la historia –lo cual tiene poder curativo en sí mismo–.

En su libro *Terapia narrativa con niños y adolescentes*, Smith y Nylind (1997) describen una serie de modalidades o prácticas narrativas que se usan con éxito para tratar diversidad de problemáticas infantiles y que se presentan a continuación:

Externalización y juego.

En los niños, la externalización, sucede fácilmente a través del uso de objetos, títeres, muñecos, máscaras y otros materiales creativos, que varían en textura, forma, peso, tipo. A través de estos objetos, los niños descubren el mundo fuera de ellos mismos, se separan de sus problemas y expanden su perspectiva.

En niños muy pequeños, se puede hacer a través de sus sentidos usando materiales como la plastilina, arcilla u otros materiales táctiles. Esta técnica invita a la exploración de todos sus sentidos, su sentido común y les proporciona experiencias que enriquecen su percepción del mundo.

Los objetos funcionan como instrumentos que ofrecen posibilidades para analizar caracteres e historias, para ejercitar opciones, para crear una separación entre el niño y el problema, se abre un espacio para adoptar formas preferidas de relacionarse con un problema, al explorar historias alternativas.

Por ejemplo, un niño que elige un títere-tarántula, puede descubrir formas para desarrollar una relación diferente con el miedo; otro niño que crea su propio mundo en una caja de arena, externaliza su experiencia y se convierte en autor de ese mundo, lo que le abre nuevas posibilidades. Cuando el mundo es visto en miniatura, se hace visible o aparente y adopta una forma diferente de la previamente experimentada.

Creación de historias alternativas y juego de personificación.

Ocurre cuando el niño empieza a jugar a ser el mismo en una situación familiar y entonces pretende ser alguien más, este proceso de personificación y transformación en el niño crea una experiencia de cambio que experimenta a diferentes niveles corporal, cinestésico, perceptual, conceptual.

El juego de roles o personificación permite a los niños moverse hacia atrás o hacia delante en el tiempo como una forma de explorarse a sí mismos en el presente, pasado y futuro. Les permite desempeñar diferentes roles de manera “simultanea”, por ejemplo, un niño juega a ser un profesor y es ambos el niño (no el profesor), y el profesor (no el niño) al mismo tiempo. Esta relación paradójica entre un niño y un rol abre un espacio para diferentes tipos de experiencias y opciones, pues engendra historias alternativas.

La personificación adopta diversas formas y roles. Actor, director, observador y auxiliar, cada una ofrece posibilidades de expansión y una “historia alternativa”, una historia que muestra a un niño en su rol preferido, o que lo invita a usar diferentes formas dramáticas como una historia o narrativa, diálogo, pantomima, en donde se muestre una alternativa a la historia saturada del problema, y se tome conciencia, a otras salidas que a la vez conducen a otras; algunas de estas escenas pueden ser de la vida real y otras escenas imaginarias o hipotéticas.

En suma, la personificación integrada con la narrativa invita a la creatividad, para expandir el espacio terapéutico, brinda posibilidades de historias alternativas, nuevas auto descripciones y cambios, además el drama y la narrativa pueden ayudar al terapeuta a conducir al niño a un conocimiento corporal y relacional, a tomar un estatus de colaboración y a utilizar métodos externalizantes.

Otras técnicas usadas con niños.

Espacio maravilloso. Se “fabrica” una esfera, silla, caja, diario o alguna otra forma que constituya un espacio especial para el niño. En un momento dado, de la sesión terapéutica, al niño y el terapeuta pueden ir a ese espacio y dibujar, escribir o recrear una escena con objetos acerca de algo que el niño considere maravilloso.

El círculo de transformación. Es un círculo especial donde suceden cambios, puede ser representado con gis o indicado por una cuerda flexible. El niño o el terapeuta entran en este círculo, cada vez que quieren cambiar algo o cada vez que han experimentado un cambio, quién entra puede hablar, dibujar o crear con objetos lo que ha cambiado o lo que le gustaría cambiar.

La esquina de la consulta. Se diseña una mesa especial con suministros de arte, materiales para construir murales, libros, o máscaras: papel, lápices de colores, crayones, tijeras. También se puede incluir una grabadora, cámara, videocámara e instrumentos musicales. En este espacio el niño elige algo que considere benéfico para su proceso, escribir una carta o un libro, hacer un dibujo especial, crear un mural o una máscara, recrear un momento especial a través de una fotografía o hacer una video grabación, entrevista, pieza musical.

Acciones rituales. Asisten a los niños para darle sentido a las cosas, o para enfrentar obstáculos. Las acciones repetidas en un ritual, con frecuencia invitan a un sentido de confianza y a un lugar seguro.

Todas y cada una de éstas técnicas fundamentan la naturaleza y el valor de la narrativa como proceso terapéutico. En el desarrollo del capítulo es posible apreciar que los niños tienen una habilidad natural para contar historias, para escucharlas atentamente y responder en consecuencia. Por lo tanto, la narrativa se constituye como un recurso adecuado a su nivel de desarrollo y a sus características de pensamiento a la vez que estimula su desarrollo intelectual, emocional y espiritual.

En el próximo capítulo se expone el diseño de una metodología basada en la narrativa y orientada a descubrir su valor como enfoque metodológico o de investigación ante una experiencia estrictamente personal como lo es la pérdida.

CAPÍTULO 5. Metodología.

En este estudio se trabajó con 4 niños, 2 varones de 6 y 12 años y dos niñas de 9 y 10 años. A decir de la institución escolar cada uno de ellos habías enfrentado situaciones de pérdida de diversa naturaleza.

Para el análisis de cada una de estas experiencias, se programaron 3 sesiones con cada niño, cada sesión tuvo una duración variable y las conversaciones se presentan en un formato de historia de caso.

Para la realización y videograbación de estudio se solicitó permiso tanto a la institución escolar como a los padres.

En un primer momento, se grabó una a entrevista con los padres, para la elaboración de la guía de entrevista, se modificó la historia clínica planteada por Goldman (2000) que abarcó diversos aspectos tales como datos generales (del padre y del niño), entorno familiar (como está estructurada su familia, con quién convive, cantidad y calidad de tiempo que se le dedica a la relación con el niño), descripción y circunstancias de la pérdida actual (posición y papel de la persona perdida en el sistema familiar, cercanía, calidad y frecuencia de la interacción con la persona perdida, manifestaciones ante la pérdida en su familia), creencias y participación del niño en rituales, así como los antecedentes de pérdida y duelo (Ver anexo 1).

Una vez obtenida esta información se programó una plática informal con cada uno de los niños, con la finalidad de contribuir a generar su apertura, confianza y participación en este estudio.

Para conocer los significados que los niños atribuyen a las pérdidas (materiales, muerte, ausencia) se realizaron 2 actividades en las que se invitaba a cada uno de los participantes a expresarse a través de una conversación narrativa. Para motivar esta conversación, se

usaron diferentes recursos tales como la creación de historias, el hacer dibujos y representaciones con títeres (grabadas en video).

Como herramienta principal de trabajo, se eligió una entrevista narrativa, que se caracteriza por varias cuestiones:

- Por la forma de elaborar y utilizar las preguntas (se usan para generar experiencia y no para reunir información).
- Las preguntas no buscan afirmar, interpretar o emitir dictámenes.
- Las preguntas poseen una naturaleza reflexiva y un propósito facilitador (estimulan la inventiva y opciones para el niño).
- Las preguntas ofrecen al niño formas posibles de hablar de una situación “difícil”.

Las actividades se denominaron: “El ataque de Tod” (Ver anexo 3) y “Cuéntame tu historia (Ver anexo 4). La primera fue construida para conocer la manera en que el niño concibe diferentes tipos de pérdidas: materiales, muerte, ausencia. La segunda se creó con la intención de conocer la interpretación del niño acerca de una experiencia de pérdida concreta, por la que cada uno de ellos había atravesado.

En ambas actividades se recurrió a las conversaciones narrativas y al uso de dibujos. Se eligieron estos recursos por los motivos que se exponen a continuación:

Razones para elegir la narrativa:

- A través de diferentes tipos de acción simbólica como la narración y el juego, los niños simulan y reconstruyen su experiencias emocionales.
- Los niños transforman sus experiencias emotivas en secuencias temporales, con un inicio, un desarrollo y un fin, lo que les permite una comprensión de sus propias acciones e intenciones y las de los otros.

- Los niños aprenden a secuenciar sus experiencias a través de fantasías, personajes, cuentos, en los que simulan afectivamente su propia experiencia.
- La narrativa es un vehículo idóneo de contenidos simbólicos que le permiten al niño secuenciar y especificar su experiencia emotiva en temas de su vida personal y social.

Razones para elegir el dibujo:

- El dibujo aparece como un diálogo del niño consigo mismo, con su mundo interior de elementos aprendidos y socializados comunes a su cultura, pero también de elementos cotidianos, personales vinculados a una vivencia individual.
- En el dibujo el niño no sólo revela ciertas aptitudes prácticas (motrices y perceptivas) sino ante todo expresa sus reacciones emocionales, sus actitudes afectivas en situaciones determinadas.
- El dibujo en el niño tiene un valor narrativo, en el sentido de que el niño aporta explicaciones o historias acerca de lo que el dibujo le representa.

Cada sesión fue videograbada, al final se llevó a cabo una transcripción de diálogos y discursos. A través del análisis de estas conversaciones se intentó acceder a la explicación de la construcción de la experiencia de pérdida en cada uno de los participantes.

Actividad 1. “El ataque de Tod”

Descripción de la actividad.

Se presentó un video a cada uno de los participantes. El video contenía una historia (ver anexo 2), que intentaba recrear la vida cotidiana de un niño, durante el desarrollo de la historia ocurría un evento inesperado que traía como consecuencia situaciones de cambio y pérdida.

Para conocer la interpretación del niño, se representaron en el video diferentes situaciones que implicaban pérdidas, ya sea materiales, por muerte, desaparición de un ser querido o ausencia de un amigo. Al finalizar la narración se le pidió a cada niño que contara la historia en sus propias palabras, después se le hicieron diferentes preguntas para identificar la manera en que interpretaba cada una de las pérdidas. Algunas de estas preguntas fueron tomadas del trabajo de Barrera (2001).

¿Qué sucedió con el juguete favorito de “X”?

¿Qué crees que pensó y cómo se sintió al perderlo?

¿Qué sucedió con la casa de “X” ?

¿Qué crees que pensó y cómo se sintió al perder su casa?

¿Qué pasó con la mamá de “X” ?

¿Qué crees que pensó y cómo se sintió cuando su madre murió?

¿Qué es la muerte?

Si la muerte tuviera color o forma ¿Cómo la describirías?

¿Puede una persona muerta moverse, respirar, alimentarse, crecer, pensar, sentir, soñar?

¿Muere todo el mundo?

¿Mueren los animales? ¿Mueren los vegetales? ¿Mueren los objetos?

¿Puede una persona muerta regresar a la vida?

¿Puedes pensar en alguien que nunca muere?

¿Se puede revivir a alguien con medicina o palabras mágicas?

¿Qué pasa con el cuerpo de una persona cuando muere?

¿Qué es lo que se hace con el cuerpo de una persona o animal cuando muere?

¿Sabes a dónde van las personas cuando mueren?

¿Qué sucedió con el hermano de “X” ?

¿Sabes qué es la ausencia?

Si la ausencia tuviera color o forma ¿Cómo la describirías?

¿Qué crees que pensaba y cómo se sentía “X” de que su papá estuviera fuera de casa todo el día?

¿Qué sucedió con el pajarito amigo de “X”?

¿Qué crees que pensó y cómo se sintió “X” cuándo éste se fue?

En este ejercicio se incluyeron representaciones que el niño brindó en cuanto a los rituales posteriores a una pérdida, representándolo en el juego, lo que se debía hacer con el cuerpo de la persona o animal, o bien, rituales de alguna otra naturaleza.

Objetivo: Conocer la manera en que cada niño interpreta diferentes tipos de pérdida así como las creencias y discursos populares que subyacen a su noción de pérdida y que están presentes en su narrativa.

Materiales: Para el desarrollo de esta actividad se utilizaron los siguientes materiales: Historias, títeres, grabadora de voz, micro cassetes, videos (formato vcd), videograbadora, video cassetes (formato Hi 8) y computadora.

Actividad 2: “Cuéntame tu historia”

Descripción de la actividad.

Se construyó una historia de pérdida individualizada, es decir, basada en la experiencia particular de cada niño (Los datos se obtuvieron de las conversaciones con padres y niños), se adecuó de manera que captara su interés y atención.

La construcción de ésta historia se hizo contemplando la propia experiencia y circunstancias de la pérdida en cada niño, y siguiendo los criterios planteados por Webb (2002):

- a) Crear una historia creíble y congruente con la experiencia interna del niño.
- b) Usar lenguaje sencillo y conceptos que el niño pueda comprender.
- c) Al momento de leer la historia, observar el lenguaje corporal del niño para encontrar señales, si el niño está comprometido con la tarea, si está desinteresado o tenso, si hay algo en el contenido que no esté listo o dispuesto a escuchar.

Se utilizaron títeres para representar la historia del niño (estos variaron de acuerdo a la experiencia de cada uno), se videograbó su historia de pérdida y se les presentó en un video, se le pidió a cada niño que realizara un dibujo (s) en donde plasmara la secuencia de ideas que se le presentaron al tiempo que narraba lo que dibujaba (para ello se diseñó una mesa especial con materiales de dibujo).

La narración de la experiencia de pérdida dada por cada niño, permitió apreciar su interpretación de su pérdida y los dibujos permitieron apreciar los elementos o símbolos que el niño utilizaba para representar la pérdida, o bien, aspectos que no expresaba en su narración.

Objetivo: Describir y analizar los discursos personales de cada niño acerca de su experiencia particular de pérdida, de acuerdo a la manera en que cada uno expresa, representa e interpreta su experiencia.

Materiales: Para el desarrollo de esta actividad se usaron los siguientes materiales: Historias, títeres, grabadora de voz, micro cassetes, videgrabadora, video cassetes (formato Hi 8), televisión, reproductor DVD, hojas, lápices de colores y computadora.

Caso: Alejandro.

Entrevista.

Datos generales:

Nombre de la madre: Claudia.
Edad: 23 años.
Ocupación: Empleada.

Nombre de la abuela: Isabel.
Edad: 50 años.
Ocupación: El hogar.

Nombre del tío: Mauricio.
Edad: 18 años.
Ocupación: Empleado.

Nombre del tío: Carlos.
Edad: 52 años.
Ocupación: Empleado.

Nombre del niño: Alejandro.
Edad: 6 años.
Grado escolar: Tercero de Kinder.

Entorno familiar:

Su familia está integrada por su abuela, madre y dos tíos, un hermano de su mamá y uno de su abuela. El niño pasa la mayor parte del día con su abuela ya que su mamá trabaja de 9:00 de la mañana a 9:00 de la noche. Respecto a las actividades que realiza con cada uno de ellos, con su abuela estudia y hace tareas, con su tío juega, con su mamá come y comentan lo que hizo en el día (a lo sumo pasa con el niño 2 hrs. al día, le pregunta en relación con la escuela y su estado de ánimo).

Circunstancias de la pérdida actual:

¿Cuáles fueron las circunstancias de la pérdida? ¿Cómo sucedió?

“Bueno todo empezó cuando yo conocí a esta persona, tuvimos una relación duradera -dos años- la relación iba bien, teníamos planes de boda y todo, en el momento en que salí embarazada él se desentendió completamente, nos dejó solos a mí y al bebé, se fue del país -a Canadá- y prácticamente no lo volví a ver hasta hace unos días cuando me lo encontré casualmente”.

¿Cómo vivió la pérdida? ¿Cuáles fueron los diferentes momentos por los que atravesó?

“Para mí fue muy duro el abandono, me sentí sola por el lado emocional, no quería tener al bebé, lloraba todos los días y no comía, después llegó un momento de enojo y odio hacia el padre de mi hijo, con el paso del tiempo me resigné y lo superé con el apoyo de mi familia y una terapeuta”.

¿Cómo impactó la relación con su hijo?

“La relación con el niño se vio un poco afectada en los primeros meses, no estuve con él, prácticamente lo vio mi mamá, yo lo alimentaba y lo cargaba, pero de ahí en fuera no había

convivencia como madre e hijo, fueron tres meses o un poco más, después estuve con él todo el tiempo tratando de recuperar el tiempo perdido y pues estamos bien. Nunca le he transmitido al niño sentimientos de culpa o resentimiento, para mi eso ya quedó en el pasado, mi hijo es el motor de mi vida, lo quiero bastante”.

Describa la relación actual con el padre de su hijo.

“Con el padre de mi hijo no tengo ningún tipo de relación, ni afectiva, ni personal, lo veo ocasionalmente porque vive cerca de la casa, sé que tiene hijos y esposa. Sólo ha intentado tener contacto con el niño en ocasiones – su cumpleaños, tomándole fotos desde lejos – por lo demás actúa como si no nos conociera”.

Describa la relación actual del niño con su padre.

“Por parte del niño no ha habido ningún acercamiento, no sabe absolutamente nada de él, mi mamá y yo no le permitimos que se acerque, ambas acordamos decirle que es un sr. que se lo quiere robar. No le permitimos ningún contacto con él porque tenemos miedo de que nos lo quite. En ocasiones el niño ha mostrado inquietud cuando nos escucha hablar mal de él, pero evadimos sus preguntas, por lo demás reacciona normal ante estos comentarios, lo toma como un juego, se cuida o se esconde de él”.

Describa la relación actual del niño con su tío Carlos (a quien considera su papá).

“El niño nunca ha preguntado por su papá biológico, su figura paterna es el hermano de mi mamá (su tío Carlos) él lo llama “papá Carlos”, conviven cada 15 días, lo va a ver, le llama todos los días, lo ayuda a estudiar, a hablar bien, a leer, le compra cosas como si fuera su papá. El se ha dedicado a nosotros porque no tiene familia ni hijos”.

Describa si el niño ha presentado algún tipo de problema físico, emocional, académico a causa de esta circunstancia.

“El niño desconoce la situación y como se dieron las cosas, por lo que no ha tenido ningún problema físico o emocional, algún síntoma depresivo (come y duerme bien), en la escuela es inteligente y aprende rápido aunque es muy distraído”.

Creencias y rituales.

En relación con la muerte...

“Al niño se le ha hablado de la muerte, se le dice que es algo natural que a todos nos va a pasar algún día. Que es algo de lo que no debemos asustarnos, que no se debe de preocupar y básicamente es algo natural y pues algún día a todos nos va a llegar y las personas que se mueren van al cielo con papá Dios”.

En relación con las pérdidas...

“Al niño se le ha enseñado a enfrentar las pérdidas, a tomarlas en cuenta, a tomarlas bien, como son, le hemos ayudado mucho a superarlas, le platicamos para que entienda el motivo de por que son esas pérdidas y por qué pasan”.

En relación con los rituales...

“En cuanto a los rituales, pues todas las noches antes de dormir reza, le pide a papá Dios por toda su familia, su mamá, que lo cuide a él, a su abuelita Isa, a su tío Mauricio, a su papá Carlos, a toda la demás familia, a los animales, a sus tortugas”.

Otras pérdidas.

“Bueno pues ha experimentado dos pérdidas, una pues la mía, el que no esté con él, apoyándolo, por lo mismo de que mi trabajo me absorbe todo el tiempo, mi hijo me reclama qué por que no estoy más tiempo con él, y luego sí lo noto triste o sacado de onda y yo que

más quisiera que estar todo el día con él, pero pues no puedo o trabajo o estoy con el niño. En mi tiempo libre, juego con él, lo cuido, lo protejo”.

Hace una pausa y continúa...

“La otra pérdida puede ser la de su tortuga que se murió hace poco, si se puso muy triste mi hijo, estuvo llorando que por que se murió, y bueno pues aún así yo pienso que la más importante es la mía porque le afecta tanto en su rendimiento escolar como el físico y el emocional”.

Acompañamiento al duelo del niño.

“El apoyo que el niño ha recibido ante sus pérdidas ha sido de toda la familia, lo tratan bien y lo quieren mucho, es un niño noble y bueno, corresponde muy bien a los buenos tratos, pues prácticamente es el apoyo emocional el que le hemos dado a mi hijo”.

“Por parte de la escuela ha recibido apoyo de una trabajadora social que ha manifestado la necesidad de que se le hable al niño sobre la ausencia de su padre”.

Finalmente, la señora Claudia comenta que no ha considerado la posibilidad de que el niño reciba apoyo psicológico por sus pérdidas, pues la trabajadora social le ha ayudado en ese aspecto con información y en el sentido de plantarle las cosas al niño de acuerdo a las inquietudes que va presentando, sin ir más allá para que no le afecte el día que llegue a enterarse de lo de su papá. Argumenta que con el niño las pláticas son dentro de la escuela, por lo que no puede estar presente pero cuando ve a la trabajadora social le comenta que platica mucho con su hijo sobre el tema de su papá, que el niño se expresa muy bien del que cree que es su papá. Le dice que considere un posible daño sentimental cuando le diga quien es su papá y le quite la imagen que hasta ahora ha tenido.

* Datos proporcionados por la Sra. Claudia Pastrana (madre de Alejandro).

Actividad 1: “EL ataque de Tod”.

Alejandro observó atento y en silencio la proyección de un video en donde se representaban diferentes situaciones de pérdida (ver anexo 2). Sólo en algunos momentos de la historia – debido a su contenido – mostró asombro o inquietud. Al finalizar se le pidió que narrara la historia.

Haber Alex, cuéntame la historia...

“La niña X tenía un hermano, una mamá y un papá, el papá tenía un coche y la hija tenía una habitación, llegó el monstruo y destruyó toda la ciudad y su mamá se murió y su hermano desapareció”.

¿Qué sucedió con el juguete favorito de X?

ALEJANDRO: (piensa, duda y responde) No sé.

¿Qué sucedió con la casa de X?

ALEJANDRO: Se destruyó.

¿Qué crees que pensó X cuando vio que su casa estaba destruida?

ALEJANDRO: ¿Por el monstruo?

¿Cómo crees que se sintió cuando el monstruo destruyó su casa?

ALEJANDRO: ¿Muy triste? Porque se murió su mamá y su hermano desapareció.

¿Qué pasó con la mamá de X?

ALEJANDRO: Se murió.

¿Cómo crees que se sintió cuando murió su mamá?

ALEJANDRO: ¿Muy mal? Porque se murió con el monstruo.

¿Qué es la muerte Alex?

ALEJANDRO: Que uno se mate con algo y se muere (golpea su mano para simular que algo cae).

Si la muerte tuviera color ¿Cómo la describirías?

ALEJANDRO: Rojo como de sangre (pensativo con la mano en la barbilla).

¿Y si tuviera forma?

ALEJANDRO: Como agua porque se va.

¿Puede una persona muerta moverse?

ALEJANDRO: Sí, si todavía está viva.

¿Y si ya no lo está?

ALEJANDRO: No.

¿Una persona muerta puede respirar?

ALEJANDRO: Algunos sí, otros no.

¿Cuáles si pueden respirar?

ALEJANDRO: Los que no están muertos.

¿Pero los que están muertos pueden respirar?

ALEJANDRO: No (contundente).

¿Las personas muertas se alimentan?

ALEJANDRO: Mmm no (pensativo con la mano en la barbilla).

¿Las personas muertas pueden crecer?

ALEJANDRO: No (duda y responde).

¿Las personas muertas pueden pensar?

ALEJANDRO: Ahhhh no.

¿Las personas muertas pueden sentir?

ALEJANDRO: Eh yo creo que sí

¿Y qué sienten?

ALEJANDRO: Dolor

¿Dolor, pero si ya murieron?

ALEJANDRO: ¿Feo?

¿Y pueden soñar?

ALEJANDRO: Ay pues claro que no.

¿Muere todo el mundo?

ALEJANDRO: Mmm algunos

¿Mueren los animales?

ALEJANDRO: Con metralletas sí.

¿Mueren los vegetales?

ALEJANDRO: Como éste (señala la mesa y pregunta) mmm no.

¿Mueren los objetos? (así como éste lapicero)

ALEJANDRO: Mmm no.

¿Puede una persona muerta regresar a la vida, volver a vivir?

ALEJANDRO: Aaaa ¿no?

¿Puede revivir alguien con medicina o palabras mágicas?

ALEJANDRO: Ya te dije que no (sonríe y finge molestia).

¿Qué pasa con el cuerpo de una persona cuando muere?

ALEJANDRO: Mmm no sé (piensa)... ¿se muere también?

¿Qué es lo que se hace con el cuerpo de una persona o animal cuando muere?

ALEJANDRO: Mmm no sé (niega con la cabeza).

¿Sabes a dónde van las personas cuando mueren?

ALEJANDRO: Allá (señala hacia arriba) con papá Dios, ¿está bien?

¿Que pasó con el hermano de X?

ALEJANDRO: Se desapareció (extiende los brazos).

¿Y qué es desaparecer?

ALEJANDRO: Que a alguien no lo encuentran, haber otra vez (se corrige en voz baja), busca alguien su hermano, su mamá o su papá que desapareció, no saben todos donde está su hermano porque desapareció.

¿Sabes qué es la ausencia?

ALEJANDRO: mmmm (niega con la cabeza).

¿Qué crees que pensaba X y cómo crees que sentía de que su papá estuviera fuera de casa todo el día?

ALEJANDRO: Ah ¿Muy mal?

¿Por qué?

ALEJANDRO: Por que estaba muy lejos y quería la niña estar todo el rato con él para jugar.

¿Qué sucedió con el pajarito amigo de “X”?

ALEJANDRO: Se fue a volar (Simula el vuelo con su brazo).

¿Qué crees que pensó “X” cuando se fue?

ALEJANDRO: Triste (Se muestra ansioso y cansado) ¿Ya acabó? ¡Ay que rápido!

ALEJANDRO: ¿Puedo hacer un dibujo?

Se habla a sí mismo al hacer el dibujo, piensa y mira hacia arriba (Ah sí tenía una casa).

ALEJANDRO: ¿Oye las tortugas son verdes y cafés?

Sí.

ALEJANDRO: Ya acabé.

¿Qué dibujaste aquí? (Ver fig. 1a).

ALEJANDRO: Este es el monstruo y esta la casa de “X” y esta es su habitación (señala cada uno).

¿Y que más dibujaste ?

ALEJANDRO: Nada más

¿Y qué sucedió?

ALEJANDRO: Que el monstruo destruyó la casa y la niña corrió (Lo simula con sus brazos)

¿Y cómo crees que se sintió “X” después de que todo eso sucedió?

ALEJANDRO: Triste

¿Y qué es estar triste?

ALEJANDRO: ¿Mande?

¿Qué es estar triste?

ALEJANDRO: Que alguien llora, que alguien pierde a su hijo, llora, alguien se pega, llora, y eso es algo.

¿Eso que dibujaste qué es?

ALEJANDRO: Es como un dinosaurio.

¿A ti te dan miedo los monstruos?

ALEJANDRO: Unos, yo tengo un monstruo.

¿Cómo se llama tu monstruo?

ALEJANDRO: No sé, nunca lo veo

¿Dónde está?

ALEJANDRO: Esta ahí en mi cama

¿Y no sabes cómo es?

ALEJANDRO: Mmm no, sólo uno que se llama Freddy, que tiene cuchillos en sus guantes, se mete a los sueños de los niños y es malo porque creo que mató a un niño y creo que asesinó a su papá con su guante.

¿Puedo hacer otro dibujo del monstruo? (Ver fig. 1b).

Actividad 2: “Cuéntame tu historia”.

En ésta actividad, el lenguaje corporal de Alejandro es rico, hace numerosas gesticulaciones. Durante la proyección del video “Alex” (Ver historia en anexo 3) asiente al ir reconociendo a cada uno de los personajes y voltea para confirmar, muestra júbilo al reconocer a su “papá”, en los momentos tristes de la historia observa atento y en silencio, parpadea y aprieta su boca, pregunta acerca de un personaje que no reconoce como propio de su historia y trata de descubrir quién es (¿Ese quién es?, ¿Es Isa? ¿Es Mau? Ah ya se quién es ¿Es el ladrón?). Toma un lápiz y quiere dibujar, está serio y nostálgico, comenta que esta historia es más corta que la anterior. Pregunto si le agregaría algo y si sabe de quién es la historia, responde que de Alex se señala y agrega:

ALEJANDRO: Si le entendí a la historia, un niño Alex tiene a su papá, a su mamá , su hermano y su abuelita, que dijo su mamá, tengo que ir a trabajar, ¿Por qué mamá?, (¿Si?), Por que así vamos a conseguir más dinero para comer o ropa, también vamos a poder comprar juguetes. Es la primera parte como en la historia de la tortuga, así como una raya (se refiere a la transición de escenas de la historia anterior) y continúa...

ALEJANDRO: ¿Quién es ese señor feo abuelita? es un señor feo que roba niños, ¿Por qué? y ¿Por qué quiere robarme a mi?, ¿No preguntes? (Busca confirmar ¿Si?), y Alex no tiene miedo, obedece a Isa, a su abuelita (pausa).

ALEJANDRO: Y su papá Carlos, quiere que viva todo el tiempo, ya tengo que irme Alex, ¿Por qué?, voy a mi casa, allá vivo y voy a trabajar, quédate aquí, no, tengo mi casa y tengo que trabajar.

Toma el lápiz y comienza a dibujar a su familia (Ver fig. 1.c).

ALEJANDRO: ¿Pongo también aquí a mi papá?

Cuando termina sus dibujos, les anota su respectivo nombre y empieza a colorearlos, al hacerlo se da cuenta que omitió a su papá y dice con asombro: ¡Faltó mi papá!

¿Por qué faltó tu papá Alex?

ALEJANDRO: ¡Se me olvidó!

¿El quién es?

ALEJANDRO: Es mi tío Mau.

Pero no le pusiste su nombre ¿Por qué?

ALEJANDRO: Me hace muchas travesuras a mi.

¿Y por eso no le pusiste su nombre?

ALEJANDRO: Mmm me espanta, me pega, me dice cosas de terror.

Guarda silencio y empieza a dibujar a su papá.

ALEJANDRO: Ahora falta mi papá ¿El lápiz?, ésta es su corbata, ¿Cómo se escribe papá?

¿Te falta dibujar algún personaje de la historia?

ALEJANDRO: No, ah el ladrón (se golpea la cabeza) son muchos personajes.

Duda y dice no saber como dibujarlo.

¿Has visto al ladrón alguna vez?

ALEJANDRO: ¡Lo vi! escondido (se refiere a la historia).

Pero no en la historia, en la calle, por tu casa...

ALEJANDRO: lo vi...una vez (cara de asombro) lo vi en la tienda, tenia una playera roja, su pantalón era de este color (señala un lápiz de color café). Ya acabe.

¿Qué dibujaste?

ALEJANDRO: Aquí está mi tío, yo (se confunde y se ríe) me equivoque (hace un recuento), otra vez porque me faltó Isa (la dibuja y cuenta otra vez), puse dos papás. Bueno ahora voy a dibujar a mi mamá.

Toma el lápiz y se dibuja despidiéndose de su mamá (Ver figura 1.d).

¿Cómo se siente Alex cuándo se despide de su mamá?

ALEJANDRO: ¿Muy feliz?

¿Muy feliz?

ALEJANDRO: Sí, porque estoy con mi abuelita y veo caricaturas ¿Tu vez caricaturas con tu hijo? pasan una de unos “power rangers” yo los veo siempre, bueno ahorita no porque estoy aquí. Mmm me falta colorear... ya acabé

¿Qué coloreaste?

ALEJANDRO: (señala su boca) La boca de mi mamá.

¿Sólo la boca de tu mamá tiene color? La tuya ¿No?

ALEJANDRO: No, no soy niña.

La boca de todos es roja aunque no te maquilles. ¿Qué le está diciendo Alex a su mamá?

ALEJANDRO: Adiós mamá.

Y ¿Qué le dice su mamá a Alex?

ALEJANDRO: Mamá... ouch (se lleva las manos a la cabeza) Adiós hijo.

¿Ahora vas a dibujar a tu papá?

ALEJANDRO: No, no puedo dibujar a un papá.

¿Por qué no?

ALEJANDRO: No sé cómo son los papás.

Y ¿Tu papá Carlos?

ALEJANDRO: Mmm así un poco greñudo.

Comienza a dibujarlo (Ver figura 1.e).

Cuando termina se levanta y dice que está cansado. Haber Alex que dibujaste.

ALEJANDRO: Ay es mucho hoy... ¿Quieres ver caricaturas?

Fig. 1.a



Fig. 1.b

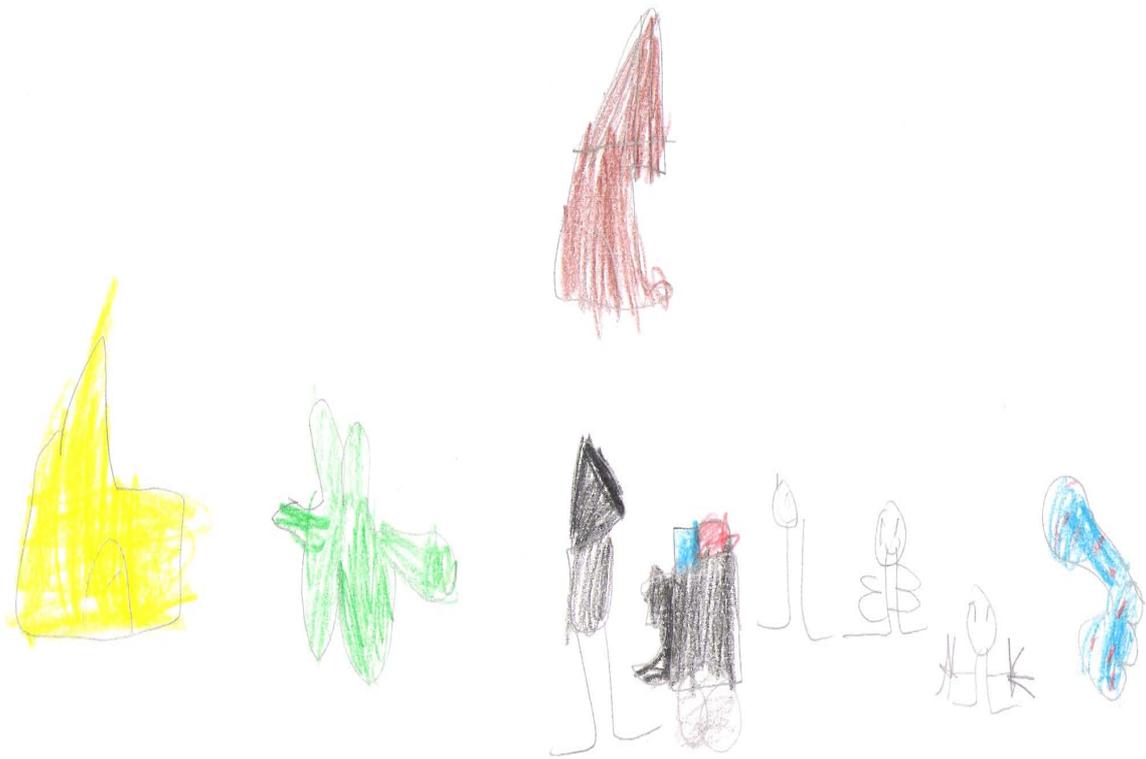


Fig. 1.c



Fig. 1.d



Fig. 1.e



Caso: Sofía

Entrevista.

Datos generales:

Nombre del niño:	Sofía
Edad:	9 años.
Grado escolar:	4to. año de primaria.
Nombre de la madre:	Norma.
Edad:	45 años.
Ocupación:	Ama de casa.
Nombre del padre:	Luciano.
Edad:	35 años.
Ocupación:	Mariachi.
Nombre del hno mayor:	Jacobo.
Edad:	19 años.
Ocupación:	Estudiante universitario.
Nombre del hno menor:	Juan Manuel.
Edad:	7 años.
Ocupación:	Estudiante de primaria.

Entorno familiar:

La familia de la niña está integrada por el padre, la madre, un hermano mayor de 19 años y un hermano menor de 7 años.

La niña pasa la mayor parte del día con su mamá, pues ésta la lleva y recoge de la escuela, le ayuda con sus tareas escolares, con su hermano mayor la interacción no es frecuente, sin embargo, comparte el gusto por las computadoras, con su hermano menor va a la escuela, juega y ve televisión, la interacción con su padre se da en menor medida, a pesar de que él también está todo el día en casa, pues trabaja por las noches. La interacción con su padre se lleva a cabo fuera de la casa, cuando salen con sus tíos y abuelos, a comer, al cine o al parque. A decir de la madre, la niña presenta un “distanciamiento” con él, pues ocasionalmente la agrede física o verbalmente. La relación con su madre es cordial aunque no es cálida o afectiva, el contacto físico es escaso. A decir de ésta, la interacción con cada uno de los miembros de la familia es “buena” pese a que la niña ha manifestado sentirse relegada y que le prestan mayor atención a su hermano menor.

Circunstancias de la pérdida actual.

Hace tres meses, murió su perra “Simona” a causa de una enfermedad denominada “parvo virus” que contrajo en casa de su abuela. La perra sufrió durante varios días los síntomas de la enfermedad llegando al extremo de no comer, por lo que finalmente murió. La niña se enteró al regresar de la escuela, ella misma vio como murió, su mamá trató de explicarle tanto a ella como a su hermano menor lo que había sucedido en términos que ellos comprendieran. Ante la pérdida, la niña tuvo diferentes manifestaciones emocionales, llanto, tristeza, dolor y resignación. La relación con el animal era “amistosa” pues era su “perra querida” con la que la niña jugaba y platicaba. En cuanto a la manera en que los demás miembros de la familia vivieron la pérdida, tanto el papá como el hermano mayor mostraron indiferencia, la mamá y el hermano menor manifestaron tristeza.

Creencias y rituales.

Respecto a las creencias que le han sido transmitidas a la niña, estas son básicamente de tipo religioso, la familia es muy apegada a la religión católica y a la niña se le ha dicho que cuando alguien muere se va a un lugar mejor, en sus propias palabras:

“Si la persona se ha ganado la salvación, va ante Dios y muestra su vida ante él, si lo considera apto para el cielo, entonces se va al cielo donde están todas las personas que mueren y donde está Dios, si no, se va al infierno donde es castigado por el diablo”

Después comenta lo que su padre le ha dicho en relación con la muerte de los animales.

“No te preocupes Sofía existe un cielo de perros, y ahí se fue Simona”

Agrega que ese tipo de comentarios tranquilizaron mucho a la niña.

En cuanto a los rituales en los que la niña participó, fueron el acudir a un parque para enterrar a su mascota y despedirse de ella y también le regaló una foto suya a la perra, para que la recordara desde el cielo (la metió en una manta en la que estaba envuelta su perrita cuando murió).

Antecedentes de Pérdida y duelo.

Por lo que respecta a otro tipo de pérdidas, la niña ha sufrido la pérdida de dos seres queridos, su abuelo y abuela materna, aunque se vio mínimamente afectada pues cuando sucedió estaba muy pequeña, su edad no le permitía entender lo que pasaba. En cuanto a la relación con su papá, aunque no está ausente, ella lo percibe así, según se lo ha manifestado a su madre, asimismo ésta ha notado cierta agresividad y reproches dirigidos hacia él.

Acompañamiento al duelo del niño.

Solamente recibió apoyo religioso o espiritual por parte de su padre y su madre, pues no consideraron necesario acudir con algún psicólogo o algún médico especializado. En cuanto al apoyo familiar, en quien encontró mayor consuelo fue en su hermano menor pues también sufrió la pérdida, al igual se le brindó cariño y atenciones durante los días posteriores a la muerte de su mascota.

* Datos proporcionados por la Sra. Norma Díaz (madre de Sofía).

Actividad 1: “El ataque de Tod”

Se presentó un video que contenía una historia en donde se evidenciaban diferentes pérdidas, durante la proyección, Sofía se veía seria y sólo mostró una sonrisa ante situaciones familiares, al finalizar el video se le pidió a la niña que narrara su contenido y se le hicieron algunas preguntas al respecto.

Al inicio de su narración, Sofía se mostraba nerviosa, movía sus piernas y frotaba sus manos, conforme avanzó su narración, se tranquilizó y adoptó una posición mas cómoda, al terminar cruzó sus brazos.

Al término del video se hicieron a la niña las siguientes preguntas:

Muy bien Sofía ahora te voy a hacer algunas preguntas sobre la historia ¿Está bien?

SOFIA: (Asiente con la cabeza)

¿Qué sucedió con el juguete favorito de “X”?

SOFIA: Fue aplastado por un monstruo.

¿Qué crees que pensó y cómo se sintió al perderlo?

SOFIA: Pues mal por que era su juguete favorito y pensó que ya no tendría más con quien jugar. que... ya nunca jamás lo volvería a tener y que siempre iba a recordar los momentos felices cuando estaba con él... se sintió triste por que era su juguete favorito y le tenía mucho aprecio

¿Qué sucedió con la casa de “X” ?

SOFIA: Fue destruida por el monstruo.

¿Qué crees que pensó y cómo se sintió al perder su casa?

SOFIA: Pensó que ya no tendría los... los mismos recuerdos y se sintió triste por que ya no tendría la casa en donde pasó muchos momentos felices con su hermano, su papá y su mamá.

¿Qué pasó con la mamá de “X” ?

SOFIA: La aplastó el monstruo y se murió.

¿Qué crees que pensó y cómo se sintió cuando su madre murió?

SOFIA: Se sintió triste por que la aplastaron y ya no tendría a nadie... este... que....pues estaría triste por que... pues ya no habría la persona que... que hiciera brotar los dulces de su jardín y que ya no tendría quien la llevara al parque.

Sofía ¿Qué es la muerte?

SOFIA: Una persona que se muere, cuando alguien se va por distintas razones... cuando una persona ... este... se... se va a otro lugar por que o la atropellan o muere naturalmente o varias, puede haber muchas muertes.

Aparte de las que me mencionaste ¿Cuáles otras conoces?

SOFIA: Este... un atropellamiento o que... en una mala operación o que falta un miembro del cuerpo...

Si la muerte tuviera color o forma ¿Cómo la describirías?

SOFIA: De color negro y de una forma grande... una forma mal y extraña.

¿Puede una persona muerta...

¿Moverse?

SOFIA: No.

¿Respirar?

SOFIA: No.

¿Alimentarse?

SOFIA: No.

¿Crecer?

SOFIA: No.

¿Pensar?

SOFIA: No.

¿Sentir?

SOFIA: No.

¿Soñar?

SOFIA: No.

¿Muere todo el mundo?

SOFIA: Sí.

¿Mueren los animales?

SOFIA: Sí.

¿Mueren los vegetales?

SOFIA: Sí y también las piedras.

¿Mueren los objetos?

SOFIA: Sí... se van destruyendo por el paso del tiempo.

¿Puede una persona muerta regresar a la vida?

SOFIA: No sólo en los cuentos de hadas.

¿Puedes pensar en alguien que nunca muere?

SOFIA: No... no hay nada que no se pueda morir hasta la tierra se muere por que la tierra se va yendo y ya se muere, no creo que haya algo... a la mejor y el sol u otra cosa, no sé.

¿Se puede revivir a alguien con medicina o palabras mágicas?

SOFIA: No

¿Qué pasa con el cuerpo de una persona cuando muere?

SOFIA: Se va poniendo dura, huele mal y se va haciendo cenizas y polvito... se comen la carne los gusanos y luego se hacen los huesos y luego ya después de mucho tiempo se va haciendo parte de la tierra.

¿Qué se hace con el cuerpo de una persona o animal cuando muere?

SOFIA: Hay algunos que los entierran y otros que los hacen... ceniza para que lo tengan.

¿Sabes a dónde van las personas cuando mueren?

SOFIA: Sí, al cielo o al infierno depende de cómo te hayas portado

Haber cuéntame ¿Cómo es eso?

SOFIA: Por que si te portas mal y has sido malo en toda tu vida pues obviamente te vas a ir al infierno, pero si has sido amable y buena persona en tu ciudad a lo mejor te vas a al cielo

¿Al cielo?

SOFIA: Pues es un lugar muy... muy hermoso que... que se encuentra allá arriba hasta arriba como por las galaxias y ahí se encuentran todas las personas que se han portado bien

Y ¿El infierno?

SOFIA: Un lugar malo donde hay llamas y te torturan.

¿Te torturan?

SOFIA: Sí, te hacen sufrir con... por decir si te lastima algún sonido con eso te torturan o te hacen... te hacen así como enojar.

Volviendo a la historia dime...

¿Qué sucedió con el hermano de "X"?

SOFIA: Que no lo encontraron pero... yo había escrito algo que... que se había escondido con... con un escritorio y que salió vivo

Y ¿Por qué escribiste eso?

SOFIA: Por que creo que sería bonito que alguien hubiera sobrevivido de su familia además de ellos dos.

¿Por qué su hermano?

SOFIA: Por que... yo creo que era la persona más cercana y además de que quería más a su mamá... también lo quería a él

Y ¿Por qué no se salvó su mamá?

SOFIA: Por que.. yo creo que su hermano debió haber sido más inteligente y luego que escuchó al monstruo fue y se escondió debajo de su escritorio pero en el cuento decía que su mamá fue aplastada por que... a la mejor iba a otro lugar y fue aplastada.

Sofía ¿Qué es la ausencia?

SOFIA: Cuando una persona no está o... algo... alguna otra cosa... cuando una persona se va y no regresa.

¿Cuándo una persona no regresa?

SOFIA: Como... por decir un perro... ausencia de un perro o... de alguna cosa.

Explícamelo...

SOFIA: Este... por decir si... si te habían prometido de que... de que te iban a traer un perro... pero tú... después de que te fuiste a un largo viaje, tú sientes que... que esa ausencia no está, que... que ese animal no está... que no te lo van a traer... así...

Si la ausencia tuviera color o forma ¿Cómo la describirías?

SOFIA: De... un color... claro... por que... como que... por que siento que la ausencia es algo que no se ve... que se puede sentir cuando alguien no... no esta aquí contigo y por eso como que es transparente.

¿Transparente?

SOFIA: Por que lo sientes... como que si fuera... algo tan importante que lo sientes como si estuvieras conectado con ello.

Y ¿Dónde lo sientes?

SOFIA: Pues en todo el cuerpo... en tu mente... este... en tus brazos.

Y ¿Cómo lo sientes?

SOFIA: Con... con este.. con algo del cerebro que te hace pensar así... que está ausente esa persona o cosa .

¿Y si tuviera forma?

SOFIA: Y si la ausencia tuviera forma mmm... sería como una nube... porque es como... como algo que se puede sentir que ahí está y que... sabes que tu siempre a la mejor la vas a ver por que.. Por que va a estar ahí.

Entonces la ausencia es algo que está siempre ahí ¿La nube siempre está ahí?

SOFIA: Entonces la describiría como... algo que no existe... que no está...

¿Qué no está?

SOFIA: Como... algo grande y extraño... extraño por que siempre va a estar oculto por que... nadie... nadie lo necesita.

El papá de "X" estaba todo el tiempo fuera de casa ¿Eso es ausencia?

SOFIA: Sí.

¿Por qué?

SOFIA: Por que no está contigo sabes que lo vas a ver pero no está contigo por que en unas largas horas no lo ves y está ausente... eso entiendo

¿Qué pensaba de que su papá estuviera fuera de casa?

SOFIA: Pensaba de que él iba a muchos lugares a salvar a muchas vida y personas y que lo veía en las noches.

¿Cómo se sentía?

SOFIA: Un poco triste por que no lo veía en todo el día.

Volviendo a la historia ¿Qué sucedió con el pajarito amigo de "X"?

SOFIA: Se fue volando para llevarle las lombrices después de que las encontraron.

¿Qué crees pensó X?

SOFIA: Que algún día lo volvería a ver.

Actividad 2: “Cuéntame tu historia”.

Se diseñó una historia basada en la experiencia de pérdida de la niña y se le presentó a través de un video. Al término del mismo se le pidió que narrara la historia en sus palabras, y después se le preguntó acerca del contenido de la historia.

Al inicio, Sofía se mostró feliz y sonrió al ver que se trataba de su historia, después, permaneció atenta observando la pantalla, en el momento en que se mencionaba su pérdida pareció nostálgica. Al final de la historia, cuando Sofía escuchó que su hermano recibía más atención que ella, mostró una expresión de tristeza y aún cuando hubo terminado la proyección permaneció pensativa mirando la pantalla por unos segundos.

Al comenzar su narración de su historia, Sofía comenzó a balancearse en la silla y colocó sus manos detrás de ella, cuando empezó a hablar de su mascota, puso sus manos al frente y las entrelazó y continuo moviéndose hasta que terminó de narrar su historia.

Se realizaron las siguientes preguntas acerca de la historia:

¿Que te pareció la historia?

SOFIA: Estuvo muy bonita me gustó mucho.

¿En qué se parece Pía a ti?

SOFIA: En que tenemos una misma perra y en que pensamos igual, decimos los secretos a nuestra perra, y en el nombre... y en que tiene el mismo número de familia, cinco personas en la familia de Pía y cinco en la mía.

¿Cómo te sentiste al darte cuenta que la historia de Pía se parecía a la tuya?

SOFIA: Me sentí feliz, pensé esa niña se parece a mí, tiene casi todo igual. Por que pensé que... pues tenía los mismos pensamientos que mi papá y de Pía que tenía los mismos pensamientos que yo, era casi igual pero no era igual.

¿Casi igual?

SOFIA: Es que el papá de Pía era un poco regañón, pero... mi papá en vez del papá de Pía no es tan regañón. Ajá, porque de vez en cuando la regañaba por que metía a Simona a su cuarto... por que la andaba ahí abrazando y no se lavaba las manos.

Pausa... y después agrega:

SOFIA: Y también pateaba a su mascota y Pía se ponía triste porque lastimaba a Simona.

Recuerdas que en la historia decía que Pía le contaba sus secretos a su mascota ¿Qué crees que le contaba?

SOFIA: Que... que siempre iba a estar con ella o que a la mejor... que se sacó siete en alguna calificación y que no se lo quería decir pero... como que no lo quería decir porque sentía que era malo pero que Simona quería que se lo dijera.

¿Por qué crees que ella podía depositar su confianza en un animal?

SOFIA: Simona era más sensata que una persona, por que una persona puede ir ahí diciendo bla bla bla... pero un perro puede ser más sensato que una persona aunque no hable por que puedes saber que siempre va a guardar tu secreto por que pues es un perro y no habla, va a ser más sensato que una persona.

Ahora que no está su mascota ¿A quién crees que le va a contar sus secretos?

SOFIA: No sé, porque creo que Pía tenía la conciencia de que Simona era su mejor amiga y que nunca la iba a defraudar. A lo mejor a su mamá, porque tiene buena relación con ella, pero a su hermano Juan no, porque es muy “hablador”.

¿Cómo crees que se sintió Pía cuando murió Simona?

SOFIA: Triste por que ya no tendría con quien platicar y con quien estar.

Si tuvieras la posibilidad de cambiar la historia ¿Qué cambiarías?

SOFIA: Le cambiaría de que Pía no hubiera llevado a Simona a la casa de su abuelita y la hubiera dejado en su casa y que hubieran sido felices hasta que se muriera naturalmente como todas las personas.

¿Por qué crees que el no llevarla con su abuelita hubiera cambiado las cosas?

SOFIA: Por que sí... la perra Simona de Pía se enfermó por que estaba junto con unos perros que vivían en la casa de su abuelita y que esos perros tenían la enfermedad del “pardo virus”, a lo mejor se hubiera muerto de otra forma pero no de una enfermedad.

¿Tu crees que Pía tuvo la culpa?

SOFIA: No, no lo creo por que... entre todos yo creo que entre toda su familia de Pía dijeron vamos a llevarla no hay que dejarla, pobrecita a lo mejor y regresamos tarde pues yo creo que así ha de haber pensado la familia de Pía.

¿Entonces quién tuvo la culpa?

SOFIA: Nadie... por que la familia de Pía no sabían que ahí iba a contraer la enfermedad del “pardo virus”.

¿Qué más cambiarías?

SOFIA: Nada más, sé que ahora Simona... la perra de Pía, Simona está en un mejor lugar y que a lo mejor hubiera muerto de una forma peor que una enfermedad, al menos murió tranquila y sabiendo que hizo mucho bien con Pía al jugar con ella y que le contara sus secretos.

Ahora, Sofía vas a hacer algunos dibujos acerca de esta historia.

SOFIA: ¿De la historia que vi en el video?

Sí.

Sofía realizó tres dibujos, ilustrando diferentes momentos de la historia que observó en el video, haciendo anotaciones en cada uno de ellos en la parte de atrás de la hoja.

Bien, Sofía vamos a ver tus dibujos, este que hiciste primero (*Ver fig. 2.a.*)

SOFIA: Dibujé a Pía y a su perra Simona que están muy felices por que están juntas y por que... Pía le está contando uno de sus cuentos o secretos.

¿La niña tiene los brazos abiertos?

SOFIA: Sí por que la va a abrazar.

¿Por qué su vestido es multicolor?

SOFIA: Me acordé del cuento y la niña traía un vestido rosa pero ya había dibujado rosa entonces se lo dibujé con azul, para que como que fuera el agua o el cielo azul.

¿Y por qué Simona no tiene color?

SOFIA: Por que Simona en el cuento era blanca y café y era distinta

La dibujaste abajo y alejada de Pía. ¿Por qué?

SOFIA: Por que ahí iba a ir saltando y Pía la iba a agarrar.

¿Por qué no dibujaste a Pía en el centro de la hoja?

SOFIA: Por que... ahí me estaba acostumbrando mejor a dibujar y también por que no iba a caber bien Simona.

Dibujaste una flor en su vestido...

SOFIA: Por que en el cuento venía una flor en su vestido y por que parece como si allí estuviera un campo de flores como si entraras y vieras un campo de flores muy bonito.

¿Simona está mirando hacia donde se encuentra Pía?

SOFIA: Si está viendo que ella es su amiga y que siempre van a estar juntas hasta que se muera

Vamos a ver el siguiente (*Fig. 2.b*).

SOFIA: En éste Pía estaba arrimada a un cachito de su casa por que estaba triste por que Simona se había muerto

¿Tiene sus brazos hacia abajo?

SOFIA: Sí, por que así la iba a abrazar o sea como arrullando.

Dibujaste de colores su vestido...

SOFIA: Sí, por que... me recordaron muchas cosas, como el naranja me recordaba (corrige, refiriéndose a la niña de la historia) le recordaba a ella el sol que reflejaba Simona, el azul que Simona era transparente como el agua y el verde que era como... el pasto fresco que siempre se levantaba, por eso le dibujé a Pía así su vestido para... Simona su perra.

¿Está envuelta en algo?

SOFIA: Sí, por que en el cuento venía que su mamá la había envuelto en una cobija a su perra Simona.

¿Tiene como una crucecita en su ojo?

SOFIA: Por que como que si se hubiera muerto y yo así tapándola del frío .

Sofía tiene manchas en su cara ¿Por qué?

SOFIA: Es que estaba llorando por que Simona se había muerto.

Dibujaste a Sofía sonriendo y luego borraste su boca para que pareciera triste ¿Por qué?

SOFIA: Por que había pensado de que me habían dicho que la dibujara tapándola y por eso la dibuje primero sonriente y luego la borré y la dibujé triste por que se había muerto.

¿Y en éste qué dibujaste? (*Ver fig. 2.c*).

SOFIA: En éste se estaba despidiendo de Simona

¿Por qué dibujaste su vestido de ese color?

SOFIA: Por que... como en el cuento venían así varios colores de su vestido pues... este simulé que el morado en vez de rosa lo puse morado en vez de rosa.

¿Y por qué tiene así su boca la niña?

SOFIA: Por que está seria por que ya no va a tener con quien jugar ni con quien platicar esta Pía, y como que está triste y está feliz.

Posteriormente manifestó su deseo de dibujar su propia historia y realizó tres dibujos más, de igual forma hizo anotaciones atrás de la hoja en cada uno de ellos. En ésta ocasión. La niña describió el contenido de sus dibujos espontáneamente.

Del primer dibujo que realizó (Ver Fig. 2.d) comentó:

“Estoy feliz por que estoy con Simona y me sentía muy feliz por que era mi compañera y en el dibujo Simona está viendo a Juan (su hermano menor). La dibujé con cadena por que a veces se escapaba, no tiene color por que era blanca, y los colores de mi ropa son porque así me vestí la primera vez que salí a pasear con Simona”.

Al reverso de su dibujo escribió:

“Cuando Simona estaba viva me sentía muy feliz, pues tenía con quien compartir y hablar . La quiero muchísimo”. “Nació el 5 de mayo a las 5:00 a.m.”

Del siguiente dibujo (Ver Fig. 2. e): argumentó:

“En éste me dibujé con Simona cuando había regresado de la escuela, mi ropa es guinda porque mi uniforme es de ese color, la dibujé como en una cobija, porque mi mamá la tapó para que no tuviera tanto frío cuando estaba enferma del... pardo virus y estoy llorando porque se murió Simona”.

Al reverso de este anotó:

“Cuando Simona murió me sentí muy mal, lloré mucho y estuve triste. La extraño. Murió el 2 de febrero a las 2:57”.

De su último dibujo (Ver Fig. 2. f) dijo:

“Estoy seria en el dibujo por que murió Simona y por que ya no tengo con quien platicar, me gustaron los colores por que me recordaban mucho a Simona, uno de sus suéteres favoritos tenía esos colores y estoy triste porque todavía extraño abrazar a Simona (se balancea en la silla, baja la cabeza y se queda mirando su dibujo) pero creo que Simona me ve desde el cielo, pues le mandé una foto dentro de su cobija para que me recordara y para que la foto se la llevara al cielo”.

En este último escribió:

“Me siento triste y sola. La extraño mucho”.

Fig. 2.a.



Fig. 2.b.



Fig. 2.c.



Fig. 2.d.

tu y simona



cuando simona estaba viva me sentía muy
feliz pues tenía con quien compartir y
hablar lo que me gustaba muchísimo.
Nació 11 de mayo a las 5:00 AM.

Fig. 2.e

dia que se murio simona



Cuando simona murio me senti muy
mal lloré mucho y estube triste la e
Murio el 2 de febrero a los 2:57 P.M.

Fig. 2.f



Me siento triste y sola lo extraño mucho

Caso: Areysis

Entrevista.

Nombre: Luciano.
Edad: 42 años.
Ocupación: Comerciante.

Nombre: Raquel
Edad: 39 años
Ocupación: Finada.

Nombre: Areysis.
Edad: 9 años
Grado escolar: 3er año de primaria.

Nombre hna mayor: Isabel.
Edad: 16 años.
Ocupación: Estudiante de Secundaria.

Nombre hna menor: Luciana.
Edad: 6 años
Ocupación: estudiante de primaria.

Entorno familiar.

Desde la edad de 4 años Areysis vive con sus padrinos de bautizo, con una de sus hermanas y una media hermana (hija de sus padrinos). Su hermana tiene 16 años y su media hermana 6 años. En un inicio, su hermana mayor manifestó el deseo de quedarse a vivir con sus padrinos y después lo hizo ella, a ambas les gustaba la manera de convivir con esa familia (siempre las llevaban al cine o algún centro recreativo).

Aunque no vive con sus padres y hermanos los ve todos los días pues son vecinos. Su mamá se llama Juana y su papá Domingo, sus hermanos son Karina de 17 años, Isabel de 16, Lesly de 13, Pamela de 7, Dana de 3, Evelyn de 2 años. De todas ellas sólo Isabel vive con ella y sus padrinos.

Dentro de las actividades que realiza con su padrino, se encuentran el colocar un puesto (el Sr. es comerciante), ahí pasa la mañana ayudándole a vender hasta el momento en que se va a la escuela, con sus hermanas y primas juega y convive todo el día incluso en la escuela, pues asisten a la misma y también están juntas a la hora de comer o dormir.

De su propia relación con la niña comentó que la ve como si fuera su hija por que convive con su familia, aunque se muestra contradictorio al considerar que por el momento le es imposible llevar el papel de su padre como tal.

En cuanto a la relación entre hermanas, dijo que tiene “buena” relación con la mayor, pero que con la menor discute con frecuencia y que por ello era constantemente reprendida.

Con sus padres y hermanos comenta que también la relación “es buena”, pues los ve como lo que son “sus padres”, los trata “como se le ha enseñado” con respeto y sin reproches y no los extraña pues los ve todos los días.

En cuanto a la relación con la persona perdida (su madrina) dice que era “buena”, cálida y afectuosa, que su esposa se interesaba en todo lo relacionado con la niña, que le ayudaba a realizar sus tareas escolares y que incluso era su tutora en la escuela.

Agrega que cuando Areysis llegó a vivir con ellos se puso feliz porque no tenían hijos propios, pero cuando nació su primera hija la relación se deterioró notablemente pues la atención se centró en “la bebé”, por lo que la niña resintió el cambio. Esta situación, ocasionó que Areysis rivalizara con su hermana menor, discutiera con ella y fuera reprendida por eso, situación que se presenta hasta la fecha.

Cabe señalar que tanto la profesora de la niña como el Director de su escuela, manifestaron que la niña fue abandonada por sus padres y “regalada” a sus padrinos debido a problemas económicos. Y que pese a que su tutor comenta que la niña “está bien”, ellos han observado que presenta signos de maltrato y abusos, su aspecto es descuidado y tiene problemas escolares (se muestra distraída, cansada y ansiosa) y que no les extrañaría que la “sacara” de la escuela para que le ayude a vender todo el día.

Circunstancias de la pérdida actual.

Al Sr. le avisaron los hermanos de su esposa, le pidieron documentos (credencial de elector, acta de nacimiento) le dijeron que estaba grave y le daban pocas posibilidades de vida, fue con ellos al hospital, al llegar ya había fallecido. Ella murió el 10 de mayo del 2007, le detectaron “pus alrededor del corazón y los pulmones”, tenía meses padeciendo la enfermedad, aunque los doctores nunca dieron un diagnóstico preciso por lo tanto nunca supieron con exactitud lo que tenía. Antes de fallecer estuvo en estado de coma.

Cuando se enteró de su muerte no pudo contenerse y “se le salieron las lágrimas”, no habló directamente con sus hijas porque no quería “inquietarlas”, solamente se lo comunicó a su hija mayor.

Al conocer la noticia del fallecimiento de su esposa las tres niñas tuvieron la misma reacción, “lloraron mucho” lo mismo pasó durante el velorio y el entierro, de regreso a su casa ya se habían tranquilizado.

Respecto a la relación de 10 años que llevaba con su esposa, manifiesta que era “buena” aunque en ocasiones “discutían como cualquier pareja”, “como en todo matrimonio”, había tanto momentos buenos como malos, pero que guarda un bonito recuerdo de ella.

En cuanto a la manera en que enfrentó la pérdida, comentó:

“No acepto su muerte hasta el momento... no puedo creer que ella haya muerto... porque con ella iba a todas partes... ella estaba siempre en todo momento conmigo... es por eso que no me es tan fácil olvidarla... lo único que me puede ayudar es el tiempo... el tiempo lo decidirá... como lo acabo de mencionar era muy difícil que a mí me dejara solo... pero de mi parte no hay enojo (contradictoriamente su tono de voz refleja enojo) no puede haber enojo porque yo creo en Dios y cuando ella estaba viviendo momento muy difíciles porque estuvo en un tipo de coma, supe que yo tendría que aceptar la voluntad de Dios, aunque en esos momentos yo tenía la esperanza y le pedía tanto a Dios de que ella regresara a la casa...porque llevaba varios días hospitalizada... como una semana más o menos, sólo deseaba abrazarla”.

Creencias y rituales.

La niña estuvo presente en el velatorio y el entierro, la manera en que la conmemora es a través del rezo que realiza todos los días antes de dormir. Al respecto comenta:

“Yo les enseñé a aceptar la voluntad de Dios y a rezar por su madrina que es mi esposa, a darles una motivación de que así lo quiso Dios, que quizás algún día me toque a mí y que no lloren, que esa es disposición de Dios y que no podemos ninguno de nosotros contra la voluntad de él, que ella ya está tranquila y en paz porque se fue al cielo... todo eso con palabras más tiernas... sólo hay que rezarle todos los días”.

Y continúa.

“Yo les he comunicado a ellas que cuando Dios lo decide debemos de aceptar su voluntad, que algún día me voy a ir o a lo mejor mi hija o Daniela o Areysis y que no debemos de llorar porque Dios así lo pide y quiere y él es el que manda porque él es el padre... es lo que yo les he inculcado, que nosotros somos prestados y que él nos llama”.

Antecedentes de pérdida y duelo.

A decir del señor Luciano, la única pérdida que ha tenido es ésta, aunque se separó de sus padres, pero siempre lo ha asimilado bien (se niega a seguir hablando de este tema).

Pese a estos comentarios; personal de la escuela argumenta posible maltrato por parte de sus padres, pues es una familia numerosa que vive situaciones de conflicto por problemas económicos y por el tipo de interacciones que establecen (existe violencia intrafamiliar).

Acompañamiento al duelo del niño.

El único apoyo que la niña ha recibido es el de su padrino, quien no ha considerado la posibilidad de que la niña reciba apoyo psicológico por que él la ve “bien”. Al respecto comenta:

“Yo le hago ver las cosas, lo que es positivo y lo que es negativo... y en la manera de conversar con ella me doy cuenta que es una niña normal, o sea la catalogo así, pues está bien, va a la escuela, no tiene dificultades para estudiar, para entender y ver las cosas... como le vuelvo a repetir, la niña reaccionó aceptando la voluntad de Dios, pues la niña preguntas no me ha hecho, por momentos la menciona o recuerda y detalles de esos... pues su papel de mi esposa era como su mamá ya que era su tutora en la escuela”.

* Datos proporcionados por el Sr. Luciano Torres (padrino de Areysis), así como por su profesora y el director de la escuela.

Actividad 1: “El ataque de Tod”.

Ahora me vas a contar la historia que viste

AREYSIS. “Se trataba de una niña que su cuarto era una cereza, que su papá no pasaba mucho tiempo con ella y que cuando llegaba ella ya estaba dormida, su hermano siempre la iba a visitar los fines de semana, de vez en cuando su mamá la llevaba al parque... una vez ella encontró un pajarito que se había caído de su nido entonces le pidió a su mamá que si la ayudaba a curarlo, tardó un tiempo en que pudiera recuperarse pero después que se recuperó abrió una ventana y el pajarito se fue y ella se sintió muy triste. Después apareció un monstruo en la ventana que había destruido toda su casa y a su mamá la había matado con un pisotón y la enterraron, su hermano desapareció y nunca lo encontraron. Destruyó casi toda su familia y nada más quedaron juntos su papá y ella”.

Si tuvieras que titular la historia ¿Cómo la llamarías?

AREYSIS: (pensativa) Sobre mi vida.

¿Sobre tu vida?

AREYSIS: Se trata sobre la vida de la niña, lo que le pasa a su familia, como era ella y donde vivía (pausa) el monstruo representa la malo porque mató a su mamá.

¿Recuerdas que dentro de la historia la niña tenía un juguete favorito?

AREYSIS: Sí.

¿Qué le sucedió a su juguete favorito?

AREYSIS: Se rompió a la hora que el monstruo destruyó su casa.

¿Qué crees que sintió cuando perdió su juguete?, ¿Qué crees que pensó?

AREYSIS: Mal por que ella quería mucho ese juguete, por que era su favorito de todos.

¿Qué sucedió con la casa de la niña?

AREYSIS: Fue destruida.

¿Qué crees que pensó cuando destruyeron su casa?

AREYSIS: Pensó que... que era su casa, pensó que ya nada más quedaba sola, que ya no tendría a nadie quien la podría ayudar hasta que llegó su papá.

¿Cómo crees que se sintió?

AREYSIS: Mal por que ahí estaba su mamá.

¿Qué pasó con la mamá de la niña?

AREYSIS: Murió y la enterraron.

¿Qué crees que pensó cuando su madre murió?

AREYSIS: Se asustó por que pensó que el monstruo pudo haber destruido a su papá y a sus dos hermanos y que ella nada más se iba a quedar sola.

¿Cómo crees que se sintió por que su madre murió?

AREYSIS: Por el pisotón del monstruo y ella se sintió mal por dentro por que ella era la que la llevaba al parque de vez en cuando, por que su papá no le daba mucho tiempo.

¿Qué es la muerte?

AREYSIS: La muerte es cuando pierdes a un ser querido que no vas a volver a ver nunca pero que siempre vas a tener en tu corazón, o como una tortuga la quieres mucho y al final no sabes por qué pero se muere y eso se siente muy feo.

¿Qué se siente?

AREYSIS: (Con voz triste, apenas audible) Se siente como si por dentro tu estuvieras mal, pero es más fuerte que ese dolor, tal vez nunca vas a poder olvidar... tal vez con el paso del tiempo pero no creo.

Si la muerte tuviera color o forma ¿Cómo la describirías?

AREYSIS: Amarillo, por que muchos dicen que la muerte es negra y ese color no es tan bonito.

¿Y la muerte es bonita?

AREYSIS: No.

¿Tú por que le pondrías el color amarillo?

AREYSIS: Por que a la vez el amarillo denota tristeza y a la vez no.

¿Y si tuviera forma?

AREYSIS: (Pensativa) La describiría como una escalera por que lleva al cielo.

¿Tu sabes si una persona muerta puede moverse?

AREYSIS: No puede.

¿Respirar?

AREYSIS: Sí, No (ríe).

¿Puede alimentarse?

AREYSIS: No.

¿Crecer?

AREYSIS: No.

¿Pensar?

AREYSIS: Tampoco.

¿Sentir?

AREYSIS: No.

¿Soñar?

AREYSIS: No.

¿Muere todo el mundo?

AREYSIS: Sí, todos.

¿Mueren los animales?

AREYSIS: Sí.

¿Mueren los vegetales?

AREYSIS: Sí, cuando se pudren.

Y ¿Los Objetos?

AREYSIS: No.

Dijiste que todos morían.

AREYSIS: Los objetos no, por que esos siempre se quedaran por que esos no tienen vida.

¿Puede una persona muerta regresar a la vida?

AREYSIS: No.

¿Puedes pensar en alguien que nunca muere?

AREYSIS: No.

¿Se puede revivir a alguien con medicinas o palabras mágicas?

AREYSIS: Sí, con medicinas.

¿Después de que muere, una vez que ya murió?

AREYSIS: Sí.

¿Qué pasa con el cuerpo de una persona cuando muere?

AREYSIS: Que se lo comen las lombrices y se quedan los puros huesos.

¿Qué es lo que se hace con el cuerpo de una persona o animal cuando muere?

AREYSIS: Los animales se ponen en suéteres, bolsas o ropa de vestir y los entierras, a una persona cuando muere no le pueden hacer nada ya queda muerta y nada más le quedan los huesos.

Al igual que a los animales ¿A las personas se les entierra?

AREYSIS: Bueno sí, se hace un velorio y todos lloran cuando meten el ataúd a la tumba.

¿Un velorio?

AREYSIS: Sí, los velorios son para que su familia lo recuerde por última vez..

Y ¿El entierro?

AREYSIS: El entierro se hace porque una persona muerta no la puedes tener en tu casa... porque unos dicen que cuando están muertos huelen feo... además no puedes tener el ataúd en tu casa.

¿Sabes a dónde van las personas cuando mueren?

AREYSIS: Algunos dicen que al cielo... mi madrina me dijo que las personas buenas mueren pronto y se van al cielo y que las malas se quedan en la tierra porque Dios los castiga con más vida, que sufren mucho y después se van al infierno.

¿Y tú que piensas?

AREYSIS: Digo que a la vez... que Dios los perdona a algunos al final.

Volviendo a la historia ¿Qué sucedió con el hermano de la niña?

AREYSIS: Se perdió.

¿Sabes qué es la ausencia?

AREYSIS: No.

¿Cómo sabes que el hermano de la niña de la historia se perdió? Y ¿Cómo sabes que es perderse?

AREYSIS: Cuando te metes por un laberinto y no sabes por donde salir te da miedo y no sabes por donde entrar o por donde salir.

Si tuvieras que describir la ausencia ¿De qué color la describirías?

AREYSIS: Gris por que no se siente bien cuando alguien no está, cuando desaparece alguien.

Para ti ¿Qué forma tendría la ausencia?

AREYSIS: (Pensativa) No sé ¿Qué forma tendría? mmm rectangular por si tu le pones rayas y cuadrillos se queda como un laberinto como si alguien se perdiera en ese laberinto, como si te quedaras en ese laberinto.

¿Qué crees que pensaba la niña de la historia de que su papá estuviera fuera de casa todo el tiempo?

AREYSIS: No se sentía nada bien, por que ella no tenía con quien platicar, como su mamá que la llevaba al parque, por que cuando llegaba su papá ella ya estaba dormida.

¿Cómo crees que se sentía por la ausencia de su papá?

AREYSIS: Se sentía muy mal por que ella quería que estuviera siempre con ella.

¿Qué sucedió con el pajarito amigo de la niña de la historia?

AREYSIS: Se despidió y se fue volando a un lugar que fuera más cálido, se sintió mal por que ella quería mucho al pajarito y el fin de semana fue su hermano y fue cuando apareció el monstruo y lo de su mamá y cuando desapareció su hermano le pasaron muchas cosas juntas y por eso estaba triste.

Actividad 2: “Cuéntame tu historia”.

A continuación se presenta la narración de su propia historia después de haberla observado en un video.

AREYSIS: “Areysis quería mucho a su madrina Raquel, una vez encontró en un baúl una fotografía de su madrina Raquel, ella siempre peleaba con su... hermana, y su madrina siempre la regañaba. Una vez su hermana le dijo que su padrino había llegado con flores y ella se sintió mal por que estaba viva su madrina, nada más que parecía muerta por que nada más dormía pero si respiraba, una vez llegó y se murió su madrina, Areysis se sintió muy triste, ya cuando estaba en su tumba, le prometió que ya no iba a pelear más con su hermana (se quiebra su voz y llora).

La niña realiza una serie de tres dibujos, en los que representa diferentes momentos de su experiencia y después los narra de la siguiente manera.

Primer dibujo (*Ver fig. 3. a*).

“Dibujé cuando ellas dos se querían mucho... la niña quería mucho a su madrina y ella a su madrina... siempre la pasaba feliz cuando estaba con ella...”

Segundo dibujo (*Ver fig. 3.b*)

“Cuando su madrina murió se sintió mal y le hizo una promesa... después empezó a llorar porque había muerto y ella quería que siguiera viviendo pero eso ya no se podía... dibujé el ataúd abierto y a las dos vestidas de negro porque así es cuando vas a un velorio... pienso que le hizo la promesa para que en el cielo su madrina se sintiera mejor y para que supiera que ya se comporta bien y que ya no pelea mucho con su hermana... me dibujé sola porque quería estar con mi madrina y mi hermana me molesta mucho y quería que jugara con ella pero le dije a mi padrino y la regañó... me siento mal de decir mentiras porque la regañaron a ella en vez de a mí... y lloró mucho porque no se siente bonito que alguien muera... pero

está mal porque mi madrina me dijo que cuando lloras por alguien que se muere no lo dejas descansar en paz...”

Tercer dibujo (*Ver figura 3.c*)

“Dibujé a la niña cuando se sentía mal porque quería que su madrina estuviera con ella... se fue a llorar a una esquina sola porque quería estar así y poder llorar sin que nadie la viera... sus brazos están abiertos como queriendo decir que su madrina viniera... a la vez la niña se siente culpable porque su madrina hacía muchos corajes porque peleaba con su hija aunque no tanto porque no se murió por eso...”

Fig. 3.a



Fig. 3.b



Fig. 3.c



Caso: Oswaldo*Entrevista.*

Nombre del padre: José Juan.
Edad: 36 años.
Ocupación: Trabajos eventuales.

Nombre de la madre: Guadalupe.
Edad: 37 años.
Ocupación: Empleada.

Nombre hno mayor: Iván.
Edad: 16 años.
Ocupación: Desempleado.

Nombre hna: Brenda.
Edad: 14 años.
Ocupación: Estudiante de Secundaria.

Nombre del niño: Oswaldo.
Edad: 12 años.
Grado escolar: 6to. año de primaria.

Entorno familiar.

Oswaldo vive con su papá, su mamá, un hermano y una hermana mayores. El niño está solo prácticamente todo el día, pues su mamá sale a trabajar desde temprano y regresa noche, su hermano mayor sale de casa todo el día y su hermana estudia la secundaria, en ocasiones se queda con su papá aunque parece ausente por el consumo de drogas. La única actividad que

realizan juntos como familia es la de comer, es el único momento del día en el que se reúnen.

La relación con su padre solía ser buena antes de que éste comenzara a consumir drogas, compartían intereses y su afición por el fútbol, pero a raíz de esa situación se deterioró considerablemente hasta casi nulificarse.

En lo que respecta a su mamá, ella está fuera de casa todo el día y cuando regresa presenta un estado de ansiedad constante por los problemas económicos y lo agrede física y verbalmente, le dice cosas como “eres un idiota”, “eres un inútil”, “no sabes hacer nada bien” .

La relación entre hermanos también es violenta, discuten por “cualquier cosa” y se agraden física, verbal y emocionalmente.

Según reporta personal de la escuela el niño acude y regresa solo de la escuela, tiene problemas de rendimiento escolar, no hace tareas, se presenta sucio y descuidado y no atiende adecuadamente a sus clases. Resulta evidente el descuido y falta de atención del niño por parte de sus padres.

Circunstancias de la pérdida.

Desde hace varios años su papá consume drogas, sustrae objetos de su casa para venderlos lo que ocasiona discusiones familiares, aunado a ello su actual estado no le permite trabajar de manera constante por lo que lo hace ocasionalmente con las consabidas repercusiones económicas.

El consumo de estas sustancias ha traído consecuencias severas a su relación familiar, pues ya no convive con sus hijos, hay discusiones con ellos, quienes terminan por correrlo de la casa lo que hace que se ausente por largos períodos de tiempo.

Por su parte su mamá vive en un estado de constante ansiedad por su situación económica que la hace irascible y la lleva a agredir a sus hijos constantemente. Pasa la mayor parte del día fuera de casa por lo que prácticamente no convive con ellos.

Su mamá no les habla directamente del consumo de drogas de su papá aunque resulte evidente para todos ellos. Su propia ausencia trata de justificarla con motivos económicos.

Oswaldo y sus hermanos han resentido esta situación percibiendo ausencia tanto de su padre como de su madre, manifestando agresividad y problemas escolares.

Antecedentes de pérdida y duelo.

Antes de que su padre empezara a consumir drogas, Oswaldo tenía una buena relación con su padre, convivían y compartían intereses y aficiones. Pero a raíz de esta situación se alejó de sus hijos y ellos comenzaron a percibirlo ausente.

En cuanto a otras pérdidas, solamente la muerte de su bis abuela, pero estaba muy pequeño y no cree que lo recuerde.

Acompañamiento al duelo del niño.

El niño no ha recibido ningún tipo de apoyo para asimilar esta situación, ni a nivel familiar, ni religioso, ni psicológico.

Su mamá no confía en ningún especialista, dice que esas son puras “payasadas”, que el niño debe aprender a enfrentar sus problemas y salir solo de ellos.

Por parte de la escuela el apoyo es mínimo, aunque tratan de brindarlo a través de una trabajadora social que ha citado a su padres en innumerables ocasiones mismas que no han asistido.

* Los datos de esta entrevista fueron aportados por la sra. Silvia Torres (tía de Oswaldo) así como por su profesor y el director de la escuela, en virtud que ninguno de sus padres asistió a la escuela para consentir la entrevista.

Activad 1: “El Ataque de Tod”

Oswaldo se muestra sumamente inquieto mientras observa el video, da vueltas en su silla y le es imposible mantenerse quieto y atento. Cuando se le pide que cuente la historia, se “equivoca” en varias ocasiones se corrige y auto califica con diferentes frases: “ouch... porque soy tan menso”, “chale todo lo dije al revés”. Cada vez que se equivoca se golpea la mejilla y da vueltas en su silla. Durante la proyección se siente a “prueba” y se habla a si mismo en voz baja repitiendo la información para “grabársela” y evitar “errores”.

Si tuvieras que titular la historia ¿Cómo la llamarías?

OSWALDO: La destrucción de Tod.

¿Qué es Tod para ti?

OSWALDO: Un monstruo que significa la destrucción, la muerte y la tristeza.

¿Qué sucedió con el juguete favorito de “X”?

OSWALDO: Se lo comió el monstruo.

¿Qué crees que pensó al perder su juguete favorito?

OSWALDO: ¿Qué pensó? que ya nunca más lo iba a ver.

¿Cómo crees que se sintió al perderlo?

OSWALDO: Triste porque lo quería mucho.

¿Que sucedió con la casa de “X”?

OSWALDO: Se destruyó.

¿Qué crees que pensó al perder su casa?

OSWALDO: ¿Cuándo perdió su casa? qué donde iba a vivir.

¿Qué crees que sintió al perder su casa?

OSWALDO: Triste por su papá, por su hermano y su mamá y por ella, porque donde iban a vivir.

¿Qué pasó con la mamá de “X”?

OSWALDO: Se murió.

¿Qué crees que pensó “X” cuando su madre murió?

OSWALDO: Este... estuvo triste pensó que nunca más la iba a ver.

¿Cómo crees que se sintió cuando su madre murió?

OSWALDO: Triste por que ya no la iba a tener cerca de él.

¿Qué es la muerte?

OSWALDO: Este... ¿Qué es la muerte? morir (se ríe).

¿Y qué es morir?

OSWALDO: Pues ya no estar aquí .

Ya no estar aquí, ¿Estar dónde?

OSWALDO: Pues aquí viven.

¿Qué más me puedes decir acerca de lo que es la muerte?

OSWALDO: ¿Para la mamá o para ella?.

¿En general qué es morir? .

OSWALDO: La tristeza de los demás....este... ya pasar a la otra vida ¿qué más? ya no poder estar con ellos...no poder estar aquí..

Si la muerte tuviera color ¿Cómo la describirías?

OSWALDO: Blanca por que así pintan a las calaveras.

Si la muerte tuviera forma ¿Cómo la describirías?

OSWALDO: Huesuda como las calaveras.

¿Puede una persona muerta moverse?

OSWALDO: No, a menos de que la carguen.

¿Puede respirar?

OSWALDO: No.

¿Puede alimentarse?

OSWALDO: No.

¿Crecer?

OSWALDO: No.

¿Pensar?

OSWALDO: No.

¿Sentir?

OSWALDO: No.

¿Soñar?

OSWALDO: No.

¿Muere todo el mundo?

OSWALDO: No.

¿Mueren los animales?

OSWALDO: No, ah no sí ya cuando... sí.

¿Mueren los vegetales?

OSWALDO: No por que es comida.

OSWALDO: (interrumpe) Muere todo el mundo sí también a su debido tiempo ¿No?

¿Puede una persona muerta regresar a la vida?

OSWALDO: Si Dios le da vida sí... bueno así normal no.

¿Puedes pensar en alguien que nunca muere?

OSWALDO: No.

¿Se puede revivir a alguien con medicina o palabras mágicas?

OSWALDO: En los que creen sí y en los que no pues no.

¿Qué pasa con el cuerpo de una persona cuando muere?

OSWALDO: Se lo comen las lombrices .

¿Qué es lo que se hace con el cuerpo de una persona o animal cuando muere?

OSWALDO: Este... se mete en una tumba o se convierte en ceniza.

¿Sabes a dónde van las personas cuando mueren?

OSWALDO: Al cielo o al infierno.

¿Qué sucedió con el hermano de "X"?

OSWALDO: Desapareció.

¿Sabes qué es la ausencia?

OSWALDO: No.

¿Qué significa que el hermano de “X” desapareció?

OSWALDO: Tristeza y tener que buscarlo.

¿Qué crees que pensaba “X” de que su papá tuviera que estar todo el día fuera de casa?

OSWALDO: Este... pues que no podía estar con su papá.

¿Cómo crees que se sentía?

OSWALDO: Triste por que no podía estar con su papá ni un ratito.

¿Qué pasó con el pajarito amigo de “X”?

OSWALDO: Lo curó y se fue con sus polluelos.

¿Qué crees que pensó “X” cuando se fue?

OSWALDO: Este... pues nada por que el pajarito le explicó.

¿Cómo crees que se sintió cuando se fue? .

OSWALDO: Triste.

Si tu fueras “X” o te pudieras poner un momento en su lugar, descríbeme cómo te sentirías.

OSWALDO: Triste por la muerte de su mamá y porque su hermano desapareció y destruyeron su casa.

Actividad 2: “Cuéntame tu historia”.

Durante el video Oswaldo hace comentarios irónicos y ríe, se muestra inquieto, toma objetos, los manipula y después los coloca en su lugar. Sonríe cada vez que se identifica con situaciones que se presentan en la historia y que él vive como cotidianas. Cuando se menciona la situación con su padre parece nostálgico, cuando termina se queda observando la pantalla y sonrío, pide que se ponga de nueva cuenta el video.

“Bueno había una vez un niño llamado Oswaldo (se ríe), su hermana llamada Brenda que en vez de su hermana parecía su enemiga y su hermano llamado Iván que no iba a la escuela siempre se la pasaba de vago y su papá que es un “huevoón” nada más (se ríe) y su mamá (en tono de burla) que todo el día se la pasa trabajando, y su mamá cuando viene de trabajar sólo viene a insultarlos. Oswaldo veme a traer esto, si mamá ahorita (pausa) ay eres un tarado nada haces bien, Oswaldo está triste, se está acordando de sus viejos tiempos, de cuando su papá era un excelente arbitro, su hermano un excelente medio campista y él un portero y que más... y que él le podía demostrar a su maestro que a la vez se podía jugar y a la vez se podía estudiar para ir bien en la escuela y a su director enseñarle lo mismo y ya”.

Si tuvieras que titular la historia ¿Cómo la llamarías?

OSWALDO: Este... la solidaridad .

¿Por qué?

OSWALDO: Pues por que todos están separados, cada quien por su lado.

¿Cómo se siente Oswaldo en la historia?

OSWALDO: Triste por que están separados y no se llevan bien.

¿Cómo es la relación de Oswaldo con su mamá?

OSWALDO: Mala, por que le dice muchas cosas malas.

¿Como es la relación de Oswaldo con sus hermanos?

OSWALDO: Mala por que no se llevan bien.

¿Cómo es la relación de Oswaldo con su papá?

OSWALDO: Distanciada por que casi nunca están juntos y cuando están juntos pues como se podría decir... no se hablan, por que su papá está por otro mundo. Eso es lo que entiendo yo y es lo que dice la historia... que a la vez lo siente cerca y a la vez lo siente lejos, por que su papá esta ahí pero nunca le hace caso y están distanciados por eso.

¿Y qué los distancia?

OSWALDO: Que su papá está en otro lado, en otro mundo.

¿Por que está en otro lado o en otro mundo?

OSWALDO: De eso si no me acuerdo.

¿No recuerdas por que motivo está en otro mundo?

OSWALDO: pero el muñequito de la historia no mi papá (muestra enojo y reitera que se trata de la historia que vio en el video y no de la suya).

Ok, el papá de la historia ¿Por qué crees que está en otro mundo?

OSWALDO: Porque creo que consume drogas y se que eso te destruye la neuronas y si pierdes la memoria es estar en otro mundo.

Y en tu vida cotidiana ¿Cómo es la relación con tu papá?

OSWALDO: ¿En la mía? No pues no nos distanciamos, si acaso nos peleamos pero no, pero mi papá no está en otro mundo, no tiene nada que ver con mi papá, con la que peleo es con mi hermana Brenda.

Oswaldo es tajante en su respuesta y se muestra renuente a seguir tocando el tema, pregunta que si va a dibujar (ve los materiales de dibujo en la mesa) y comenta que no quiere dibujar porque no lo sabe hacer, agrega que a su hermano mayor si le quedan bien los dibujos. Después toma unas tijeras y comienza a cortar la hoja de papel, se muestra inquieto, pero después empieza a dibujar.

Su primer dibujo lo tituló “familia feliz” (*Ver fig. 4.a*) en el presenta a cada uno de los miembros de su familia. Se dibujó al lado de su hermano y su papá, colocó una pelota en los pies de su papá. En la parte de arriba (a manera de diálogo) escribió la frase “vamos a jugar fútbol”, su papá y hermano respondiendo que “sí”. En el otro extremo dibujó a su hermana y a su mamá, planteando la posibilidad de que ellas realizaran una actividad independiente a la de ellos.

El segundo dibujo lo tituló “familia triste” (*Ver fig. 4 b*) en este se dibujó al lado de su hermana, discutiendo con ella, también dibujó a su hermano, su mamá y su papá y les anotó a cada uno de ellos sus nombres, ninguno de los personajes realiza comentarios como si fueran ajenos a la situación que vive con su hermana.

El último dibujo lo nombró “hijo y papá peleando” (*Ver fig. 4.c*) se dibujó con su papá (se dibujó en otro plano y alejado de él) y puso diálogos en la parte de arriba, le pide que recuerde cuando compartían su afición por el fútbol y su papá le responde que lo deje dormir, esta situación le molesta y lo ofende. Cuando termina el dibujo intenta romperlo, lo corta con unas tijeras.

Fig. 4.a

Família trizte

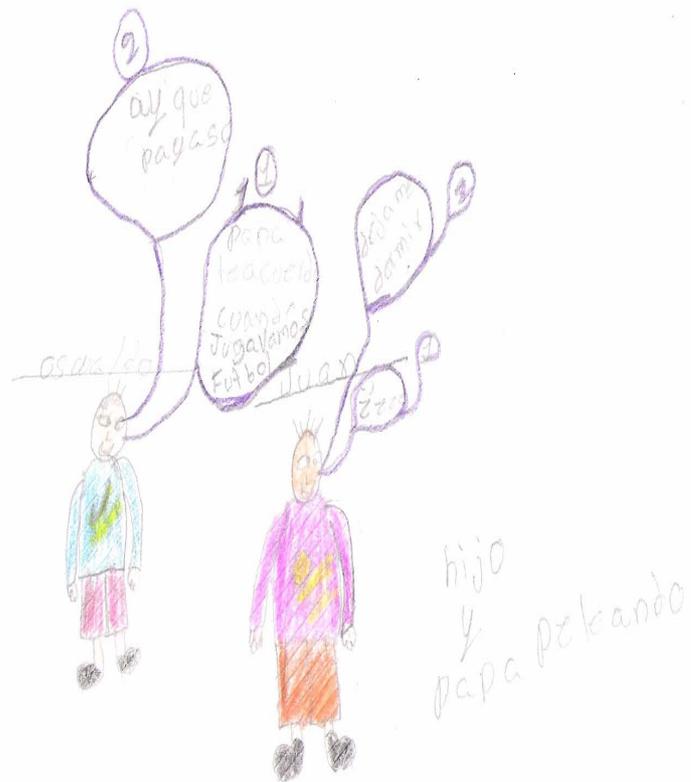


Fig. 4.b

Pamía Aeliz



Fig. 4.c.



ANÁLISIS DE CASOS.

En cada uno de los casos presentados resulta evidente que los significados que los niños atribuyen a la pérdida dependen de diversos factores de índole individual, familiar y socio-cultural. Sus discursos, por tanto, están permeados por cada uno de estos factores.

En cuanto al *factor individual*, estaríamos hablando básicamente de su edad y nivel de desarrollo cognitivo. Así por ejemplo, en lo que se refiere al concepto de muerte, se aprecian diferencias en función de su edad, encontrado en el niño de menor edad un pensamiento tautológico, en edades intermedias el concepto adulto de muerte en desarrollo y en el niño de mayor edad una concepción que pone de manifiesto un proceso de síntesis.

¿Qué es la muerte?

– “Que uno se mate con algo y se muere” (Alejandro, 6 años).

– “Una persona que se muere, cuando alguien se va por distintas razones... cuando una persona se va a otro lugar por que o la atropellan o muere naturalmente o varias, puede haber muchas muertes” (Sofía, 9 años).

– “La muerte es cuando pierdes a un ser querido que no vas a volver a ver nunca pero que siempre vas a tener en tu corazón, o como una tortuga la quieres mucho y al final no sabes por qué pero se muere y eso se siente muy feo” (Areysis, 10 años).

– “¿Qué es la muerte? morir (se ríe y continua) Pues ya no estar aquí” (Oswaldo, 12 años).

Cada niño parece referir la muerte asociándola a ciertos eventos o circunstancias concretas., su concepto de pérdida parece provenir de lo que se les ha enseñado que es la muerte, más que de su experiencia directa con ella. Sólo uno de ellos incluye connotaciones afectivas referidas a una pérdida personal.

En cuanto a los elementos del concepto de muerte: Irreversibilidad, cesación, universalidad. Las respuestas de cada niño reflejan disparidad sin importar su edad.

Respecto a la cesación, tanto Sofía (9 años) como Areysis (10 años) demuestran poseer el concepto. Alejandro (6 años), por su parte, aporta respuestas contradictorias, debidas tal vez a la forma en que se le plantea la pregunta, al replanteársele denota manejo del concepto:

- ¿Puede una persona muerta moverse?
- Sí, si todavía está viva.
- ¿Y si ya no lo está?
- No.

- ¿Una persona muerta puede respirar?
- Algunos sí, otros no.
- ¿Cuáles si pueden respirar?
- Los que no están muertos.
- ¿Pero los que están muertos pueden respirar?
- No (contundente).

De igual manera Oswaldo denota manejo del concepto, aunque hace un comentario en el que es difícil determinar si no entendió el sentido de la pregunta, bromeaba o en realidad forma parte de su lógica de pensamiento.

- ¿Puede una persona muerta moverse?
- No, a menos de que la carguen.

En cuanto a la irreversibilidad, a pesar de la diversidad de ideas planteadas ante estas preguntas, los niños parecen insistir en un carácter temporal y reversible de la muerte, debido tal vez a las creencias que les han sido inculcadas tanto religiosas como culturales.

De nueva cuenta Alejandro se muestra contradictorio, al dudar en un inicio y al ser contundente y cuestionar la lógica que subyace a la segunda pregunta:

- ¿Puede una persona muerta regresar a la vida, volver a vivir?
- ¿Aaaa no? .
- ¿Puede revivir alguien con medicina o palabras mágicas?
- Ya te dije que no (sonríe y finge molestia).

Sofía refiere una idea aportada por su entorno social y con ello denota que su concepto de irreversibilidad de la muerte es influido por ese factor.

- ¿Puede una persona muerta regresar a la vida?.
- No, sólo en los cuentos de hadas.
- ¿Se puede revivir a alguien con medicina o palabras mágicas?
- No.

Por su parte, Areysis se encuentra en una etapa de transición entre el pensamiento mágico y el pensamiento abstracto, pues considera que una persona muerta no puede regresar a la vida, pero “reconsidera” cuando se trata de algo “serio” que puede devolver la vida, como lo es la medicina. De igual manera, de esta idea se puede deducir que equipara muerte con enfermedad.

- ¿Puede una persona muerta regresar a la vida?
- No.
- ¿Se puede revivir a alguien con medicinas o palabras mágicas?
- Sí, con medicinas.
- ¿Después de que muere, una vez que ya murió?
- Sí.

Por su parte, para Oswaldo, la reversibilidad de la muerte tiene connotaciones espirituales o religiosas como lo revelan sus respuestas.

–¿Puede una persona muerta regresar a la vida?

– Si dios le da vida sí... bueno así normal no.

–¿Se puede revivir a alguien con medicina o palabras mágicas?

– En los que creen sí y en los que no pues no.

En lo que respecta a la universalidad, la mayoría de las preguntas versa sobre muerte humana, animal o vegetal, las respuestas de los niños no son consistentes ni reflejan su consideración de la muerte como universal (a excepción de Areysis).

La concepción de la muerte en Alejandro es peculiar, pues no sólo considera que no muere todo el mundo, sino que ciertas formas de vida (animales) sólo pueden morir en circunstancias específicas (con metralletas), en este caso no es posible ahondar en esta concepción dado que no se plantearon contra sugerencias.

–¿Muere todo el mundo?

– Mmm algunos.

–¿Mueren los animales?

– Con metralletas sí.

–¿Mueren los vegetales?

– Como éste (señala la mesa y pregunta), mmm no.

–¿Mueren los objetos?

– Mmm no.

Por su parte, Sofía concibe a la muerte como un fenómeno universal, algunas de sus respuestas denotan sofisticación y cierta “confusión”, pues considera que también los objetos mueren.

–¿Muere todo el mundo?

– Sí.

–¿Mueren los animales?

– Sí..

–¿Mueren los vegetales?.

– Sí y también las piedras.

–¿Mueren los objetos? .

– Sí... se van destruyendo por el paso del tiempo.

– ¿Puedes pensar en alguien que nunca muere?.

– No hay nada que no se pueda morir hasta la tierra se muere por que la tierra se va yendo y ya se muere, no creo que haya algo, a la mejor y el sol u otra cosa, no sé.

Pareciera que piensa en la muerte como desaparición, o un cambio de estado.

Areysis denota en sus respuestas su consideración de la muerte como universal.

–¿Muere todo el mundo?

– Sí todos.

–¿Mueren los animales?

– Sí.

–¿Mueren los vegetales?

– Sí cuando se pudren.

– Y ¿Los objetos?

– No.

– Dijiste que todos morían.

– Los objetos no, por que esos siempre se quedarán por que esos no tienen vida.

– ¿Puedes pensar en alguien que nunca muere?

– No.

Oswaldo tiene dificultad para intentar conceptuar a la muerte como un fenómeno universal, dado que sus respuestas se contradicen.

–¿Muere todo el mundo?

– No.

–¿Mueren los animales?

– No, ah no sí ya cuando... sí.

–¿Mueren los vegetales?

– No por que es comida ...

– (interrumpe) Muere todo el mundo sí también a su debido tiempo ¿no?

– ¿Puedes pensar en alguien que nunca muere?

– No.

En cuanto a los rituales posteriores a la muerte, Alejandro no da cuenta de ello, parece desconocer lo que sucede con una persona o animal cuando muere pues responde con duda o esperando confirmación a sus ideas.

– ¿Qué pasa con el cuerpo de una persona cuando muere?

– Mmm no sé (piensa)... ¿se muere también?

– ¿Qué es lo que se hace con el cuerpo de una persona o animal cuando muere?

– Mmm no sé (niega con la cabeza).

Sofía, aporta una serie de ideas en relación a lo que sucede con una persona después de que muere.

– ¿Qué pasa con el cuerpo de una persona cuando muere?

– Se va poniendo dura, huele mal... se comen la carne los gusanos... se hacen polvito... después de mucho tiempo se va haciendo parte de la tierra.

– ¿Qué se hace con el cuerpo de una persona o animal cuando muere?

– Hay algunos que los entierran y otros que los hacen ceniza para que los tengan.

La descripción de Areysis resulta detallada e incluye el manejo de mensajes sociales.

- ¿Qué pasa con el cuerpo de una persona cuando muere?
- Que se lo comen las lombrices y se quedan los puros huesos.
- ¿Qué es lo que se hace con el cuerpo de una persona o animal cuando muere?
- Los animales se ponen en suéteres, bolsas o ropa de vestir y los entierras, a una persona cuando muere no le pueden hacer nada ya queda muerta y nada más le quedan los huesos.
- Al igual que a los animales ¿A las personas no se les entierra?
- Bueno sí, se hace un velorio y todos lloran cuando meten el ataúd a la tumba.
- ¿Qué es un velorio?
- Los velorios son para que su familia lo recuerde por última vez...
- Y ¿El entierro?
- El entierro se hace porque una persona muerta no la puedes tener en tu casa... porque unos dicen que cuando están muertos huelen feo... además no puedes tener el ataúd en tu casa.

Las respuestas de Oswaldo resultan concretas y denotan su conocimiento del tema.

- ¿Qué pasa con el cuerpo de una persona cuando muere?
- Se lo comen las lombrices.
- ¿Qué es lo que se hace con el cuerpo de una persona o animal cuando muere?
- Este... se mete en una tumba o se convierte en ceniza.

Ahora bien, las respuestas de cada niño reflejan que su concepto de muerte está influido tanto por su *ambiente familiar* como *sociocultural*. Esto es, las creencias religiosas y las historias que circulan en su entorno, influyen en la forma en que cada uno de ellos interpreta su experiencia.

¿Sabes a dónde van las personas cuando mueren?

– “Con papá Dios, ¿está bien?” (Alejandro, 6 años).

– “Sí, al cielo o al infierno depende de cómo te hayas portado. Por que si te portas mal y has sido malo en toda tu vida pues obviamente te vas a ir al infierno, pero si has sido amable y buena persona en tu ciudad a lo mejor te vas a al cielo” (Sofía, 9 años).

– “Algunos dicen que al cielo... mi madrina me dijo que las personas buenas mueren pronto y se van al cielo y que las malas se quedan en la tierra porque dios los castiga con más vida, que sufren mucho y después se van al infierno” (Areysis, 10 años).

Resulta interesante el uso de metáforas en los niños para referirse a temas complejos como la muerte. He aquí algunos ejemplos.

Si la muerte tuviera color ¿Cómo la describirías?

– “Rojo como de sangre” (Alejandro, 6 años)

– “De color negro” (Sofía, 9 años).

– “Amarillo, por que muchos dicen que la muerte es negra (Areysis, 10 años).

– “De color blanco como las calaveras” (Oswaldo, 12 años).

Y si tuviera forma ¿Cómo la describirías?

– “Como agua por que se va” (Alejandro, 6 años).

– “De una forma grande... de una forma mal y extraña” (Sofía, 9 años).

– “Como una escalera porque lleva al cielo” (Areysis, 10 años).

– “Huesuda como las calaveras” (Oswaldo, 12 años).

En lo que respecta a la ausencia, ninguno de ellos parece familiarizado con el término, ya que ninguno es “capaz” de conceptualizarla. Sin embargo, al cambiar la forma de

preguntarles todos aportan ideas sobre el concepto y de manera implícita parecen conocer lo que dicho término significa (en su lugar, suelen emplear el concepto desaparición).

¿Qué es la ausencia?

– “Que a alguien no lo encuentran... busca alguien su hermano, su mamá o su papá que desapareció, no saben todos donde está su hermano porque desapareció” (Alejandro, 6 años).

– “Cuando una persona no está o... algo... alguna otra cosa... cuando una persona se va y no regresa”. (Sofía, 9 años).

– “Cuando te metes por un laberinto y no sabes por donde salir te da miedo y no sabes por donde entrar o por donde salir” (Areysis, 10 años).

Algunos la refieren de forma concreta y otros de manera abstracta, pero sin duda, el objetivarla les resulta más sencillo para poder “conceptualizarla”, la misma función cumple el uso de diferentes metáforas para describirla.

Si la ausencia tuviera color ¿Cómo la describirías?

– “De un color claro... transparente” (Sofía, 9 años).

– “Gris... porque no se siente bien cuando alguien no está” (Areysis, 10 años).

Si la ausencia tuviera forma ¿Cómo sería?

– “Sería como una nube, porque es como algo que se puede sentir que ahí está” (Sofía, 9 años).

– ¿Qué forma tendría? Mmm rectangular por que si tú le pones rayas y cuadritos se queda como un laberinto como si alguien se perdiera en ese laberinto, como si te quedaras en ese laberinto (Areysis, 10 años).

Para finalizar con el análisis de la primera actividad cabe señalar que todos estos tópicos se estructuraron a manera de una historia, en donde se hacía mención de diferentes pérdidas tanto materiales como humanas así como la ausencia. Esta situación aportó un contexto que enriqueció la actividad y la tornó atractiva y significativa para cada uno de los niños.

En lo que respecta a la segunda actividad, las conversaciones giraron acerca de una experiencia de pérdida concreta por la que había atravesado cada uno de los niños participantes, tanto la narración de su propia historia, los cuestionamientos que se les hicieron al respecto, así como los dibujos que realizaron permitieron conocer la manera en que cada uno de ellos interpretaba su experiencia de pérdida.

En cuanto a los dibujos, evidentemente, existieron variaciones individuales, Alejandro de 6 años, pide dibujar espontáneamente, es reactivo a las instrucciones y a dejarse influenciar en el tema de su dibujo, mientras que Sofía de 9, Areysis de 10 y Oswaldo de 12 se apegan más fácilmente a las instrucciones y al tema que se les solicita dibujar.

Para concluir, se presenta un análisis individual de los aspectos más relevantes de la segunda actividad.

Alejandro (6 años).

Alejandro no mantiene una relación con su padre biológico y enfrenta la ausencia psicológica de su mamá (debido a su jornada de trabajo), se observa negación de la ausencia, de las pérdidas, situaciones psico somáticas, descuido, un problema de obesidad y dificultades con el lenguaje.

La narración que aporta Alejandro de su propia historia es espontánea aunque a momentos trata de apegarse al guión e incluso trate de decirlo de manera textual y en forma de diálogos, otro aspecto a resaltar es que en todo momento busca confirmación (¿Sí?, ¿Está bien?)

Alejandro realiza un total de 4 dibujos en los que intenta representar las historias que observó en los videos. Algunos de sus dibujos son abstractos y la única guía que nos proporciona para conocer su contenido son los comentarios que hace al respecto. De igual forma, se muestra tolerante al hecho de que una forma dibujada con cierta intención sea interpretada en otro sentido.

En su primer dibujo trata de recordar cada uno de los personajes para plasmarlos, se afana en dibujar cada personaje, pero sus trazos le parecen contrarios a su proyecto por lo que borra y vuelve a comenzar para corregirlo o interpretarlo de modo diferente. Borra todo e intenta destruir el dibujo pretextando que eso no significa nada. (se da cuenta que no había dibujado a su papá y luego lo “compensa” dibujando 2 muñequitos anotando la palabra papá).

En este primer dibujo aparece su familia completa y a un lado el “Sr. malo”, en la parte de arriba escribe el nombre de la empresa donde trabaja su mamá, hace comentarios acerca del lugar, de cuando lo visita, de lo que su mamá hace. El tema de su segundo dibujo es la relación con su mamá, se dibuja a su lado y aparece despidiéndose de ella, en su tercer dibujo, se le solicita que plasme la relación con su papá, argumenta no poder hacerlo, dice no saber “cómo son los papás”, pero después comienza a dibujar y a describir lo que dibuja (su corbata, su cabello, está un poco greñudo).

Tanto lo que dibuja como lo que omite, su confusión y sus comentarios hablan de la ausencia, aunque se niegue a hablarlo directamente.

Para el cierre del proceso individual, se habló con la madre de Alejandro acerca de la implicaciones psicológicas que puede tener el manejo que hace respecto a su padre biológico. Se comentó también, la última pérdida que acaba de enfrentar (la muerte de la persona que fungía como su padre) de la importancia de ver en su justa dimensión la manera en que puede afectarle a Alejandro, así como de la necesidad de no minimizar las manifestaciones físicas que ha estado presentando a raíz de esta pérdida (estuvo agripado y faltó por un espacio de dos semanas a la escuela). Se intentó concientizar acerca de la

prioridad de que reciba apoyo psicológico para que vaya asimilando cada una de estas pérdidas.

Sofía (9 años).

En apariencia Sofía se presenta como una niña segura, que se desenvuelve en un ambiente familiar cordial, parece haber asimilado bien la pérdida de su mascota (aunque se encontraba fuertemente vinculada a ella) dice comprender y asimilar lo que sucedió, pese a ello, se muestra triste y nostálgica cuando menciona su pérdida o cuando habla de que a su hermano menor se le presta mayor atención.

La narración de su historia refleja sentimientos contradictorios de enojo y aceptación, tristeza y alegría (por la muerte de su mascota y por la consideración de que esta se encuentra en un “mejor lugar”). Parece ser que las creencias que le fueron transmitidas la tranquilizan y la ayudan a asimilar su pérdida.

En las dos series de dibujos de Sofía es posible apreciar temas comunes, el hecho de que titula cada uno de sus dibujos, a la vez que realiza anotaciones. Al primero lo nombra “Yo y Simona”, el segundo lo nombra “el día que murió Simona” y el último “Yo”. Parece ser importante para ella establecer una cronología de los hechos pues anota día y hora en que sucedieron. La segunda serie de dibujos la realiza porque considera que la historia de ella y la de la niña que aparece en el video corresponden a dos historias diferentes pese a que reconoce las similitudes.

En el caso de Sofía sería importante un proceso terapéutico encaminado a descubrir situaciones de conflicto, no del todo aparentes, pero presentes en sus cambios de actitud y sentimientos contradictorios. Parece haber asimilado bien la pérdida concreta que enfrentó, gracias al apoyo familiar (a la oportunidad que se le brindó de expresarla, de compartirla, a las creencias que le fueron transmitidas); no así la pérdida indefinida que vive cotidianamente por la ausencia de su padre (la niña lo percibe ausente pues considera que su padre no está ahí para ella como lo está para su hermano menor). Sofía muestra una

actitud de “extrema” madurez y “auto suficiencia”, que denota en sus actitudes y “perfectas narraciones”, en su énfasis en no depender de los demás, en su desapego.

Areysis (10 años).

Areysis se muestra retraída y triste en las dos sesiones, a momentos expresa su dolor a través del llanto, su pérdida es reciente por lo que se encuentra asimilándola, algunas de las creencias que le fueron transmitidas parecen obstaculizar su proceso de duelo (no debe llorar porque no deja descansar a la persona, no es necesario el llanto, sólo la resignación).

La narración de su historia parece denotar posibles sentimientos de culpa que también aparecen reflejados en sus dibujos (promete “portarse bien” y no propiciar situaciones de conflicto).

Realiza una serie de tres dibujos, el primero se caracteriza por su colorido, en éste se representa al lado de su madrina comunicándose su cariño mutuamente. Los dos restantes muestran connotaciones explícitas de muerte, pues se dibuja junto al ataúd de su madrina prometiéndole que ya no va a pelear con su hermana menor como ella se lo solicitó en su momento. En el último, se dibuja llorando (comenta que está en un rincón, sola) diciéndole a su madrina que la extraña mucho.

Areysis ha vivido diferentes situaciones de pérdida, al verse separada de su familia biológica y enfrentarse al estigma de ser una niña “regalada” cuestión fuertemente criticada en nuestro entorno social. Al mismo tiempo pierde una serie de expectativas acerca del cuidado y protección que brinda la familia de origen. De nueva cuenta enfrenta la pérdida de esas expectativas debido a la ausencia de la persona que le proporcionaba cuidados y protección (muerte de su madrina), se percibe sola con una hermana mayor ausente (una adolescente que está en su propio mundo) y una hermana menor con la que rivaliza, además de enfrentar situaciones de violencia y posible abuso por parte de su tutor.

Areysis se aprecia triste, su arreglo personal denota descuido, su tono de voz es bajo, responde con timidez, se distrae fácilmente, su postura corporal y su actitud en general denotan cansancio, abandono, situaciones e implicaciones que se comentaron con la Institución escolar ya que la persona que está a cargo del cuidado de la niña les prohibió que se siguiera tocando el tema con ella por temor a que ésta se viera afectada.

Es evidente que la niña requiere un proceso terapéutico en donde se le brinde el acompañamiento necesario para poder asimilar sus pérdidas, el principal obstáculo a vencer es conseguir la autorización para que la niña entre en este proceso (su tutor negó este consentimiento y la institución escolar no parece interesada en ir en contra de dicha prohibición).

Oswaldo (12 años).

El niño muestra signos de maltrato y negligencia de sus padres. Interactúa en un ambiente familiar violento y da cuenta de ello en todo momento durante las dos sesiones. Se muestra inquieto, ansioso, se auto califica de manera negativa, se corrige y habla a sí mismo en un tono de voz bajo.

Vive su pérdida de manera contradictoria, no la reconoce de manera explícita, aunque sabe que existe y que algo cambió en la relación con su padre a partir de que éste comenzó a consumir drogas, se niega a tocar el tema y se siente cómodo hablando de manera indirecta (haciendo referencia al problema del muñequito).

En sus dibujos registra su estado emocional y denota agresividad, pues rasga el papel con sus trazos y en otra ocasión toma deliberadamente las tijeras y lo corta.

En sus tres dibujos aparece su familia, el primero lo titula “Familia feliz”, el segundo “Familia triste”, el último no lo titula y en éste sólo aparecen él y su papá. Anota diálogos tratando de denotar el tipo de interacción familiar, en el primero discute con su hermana mientras los demás miembros de su familia parecen permanecer al margen, en el segundo,

muestra las actividades que comparten como familia y hace dos grupos, su mamá y su hermana y su papá, su hermano y él; en el tercero dibuja la relación con su papá, sus peticiones de atención e interés por compartir intereses en común y su enojo al no conseguirlo.

En el caso de Oswaldo se observan situaciones de riesgo debido al ambiente en el que se desenvuelve (violencia intrafamiliar y abuso de drogas), que lo han conducido a comportamientos agresivos y a la negación de la realidad que enfrenta. En todo momento trata de justificar las situaciones que vive manejándolas como algo externo o ajeno a él, aunque a momentos sea conciente de su problemática.

Para Oswaldo seguir un proceso terapéutico sería de gran valor pues resulta indispensable que se le apoye para que pueda asimilar la pérdida indefinida que enfrenta, reconociendo los aspectos de la relación con su padre que ha perdido y los que aun conserva, así como la manera en que se ve afectado por la violencia intrafamiliar.

CONCLUSIONES.

Hablar de pérdida y duelo, es hablar del mundo afectivo, es involucrar emociones, pensamientos, simbolismos y significados individuales y universales, es remitirnos a la historia de cada persona e intentar comprenderla en un contexto socio-cultural específico, es entender cómo es que se ve trastocada la experiencia total de la propia vida y la manera en que re significamos y re construimos nuestro mundo afectivo.

Damos por sentado que el mundo afectivo se construye y que sus significados internos se dan a través de diferentes etapas de desarrollo y a diferentes niveles de significación.

El entorno social (constituido por padres y adultos significativos) juega un papel medular al proporcionar la información necesaria para construir el sistema de creencias que utilizamos para dar sentido a las experiencias que vivimos, en este caso concreto, a nuestras experiencias de pérdida.

Sin importar el tipo de pérdida de que se trate, contemplamos la idea de que ésta asume una particular forma de construcción e interpretación en cada persona y que cualquier intento de análisis de esta experiencia debe incluir no sólo los factores individuales relacionados al desarrollo cognitivo, sino también aspectos socio culturales.

Bajo estas premisas, nos interesamos en descubrir cómo es que los niños dan cuenta de sus experiencias de pérdida, los significados que atribuyen a ella, la manera en que la expresan, representan o interpretan.

Se optó por el enfoque narrativo dado que permite la comprensión a través de la descripción, (la interpretación de la interpretación) y, en éste sentido, permite interpretar la experiencia del niño a partir de su interpretación personal.

Nos acercamos a diferentes experiencias de pérdida, como la muerte de una persona significativa, la muerte de una mascota o la ausencia psicológica de personas importantes en la vida de cada uno de los participantes de este estudio, observando que los significados atribuidos a las pérdidas (muerte-ausencia) fueron distintos y llevaron el sello de la edad, nivel intelectual, ambiente familiar y sociocultural de cada niño.

Cada uno de los “casos” aquí presentados no es de ninguna forma representativo del modo de pensar y sentir una pérdida por parte de los niños, sino simplemente constituyen descripciones de experiencias y expresiones concretas.

Por tanto, nos encontramos con una diversidad de significados que corresponden a una historia única y singular, en donde los discursos de los niños acerca de temas como la muerte o la ausencia están influidos tanto por su edad, como por las creencias religiosas o espirituales que les han sido transmitidas.

La naturaleza contradictoria de las respuestas de los niños podrían indicar “problemas metodológicos”, más que su incapacidad para comprender temas complejos como la muerte o la ausencia, al no permitir conocer si en realidad los niños no saben lo que se les está cuestionando o bien nunca se lo han planteado de esa manera y si sus respuestas son producto de sus creencias o de su fantasía y soluciones creativas.

Otra limitante importante podría ser el manejo inadecuado de la entrevista narrativa, el hecho de no apegarse a sus criterios, ya sea por la forma de elaborar y usar la preguntas, por dejar de lado su naturaleza reflexiva y propósito facilitador o bien, por limitarse a afirmar o interpretaciones de lo que el niño dice.

Parecería importante adaptar las preguntas a la fase evolutiva del niño y considerar si no resultan demasiado generales o abstractas, sin embargo, en éste estudio la atención se centra en los relatos individuales en diferentes niveles evolutivos y en tener presente las diferentes formas de pensar, saber y comprender de cada uno de los niños que participaron.

La clave está como lo expresa Bruner (1986) en “Utilizar preguntas para proporcionar recursos lingüísticos que el niño pueda relacionar con sus conocimientos y su imaginación para desarrollar posibles significados y abrir el camino a ideas originales”.

Así, este enfoque en vez de limitarse a hacer interpretaciones de base teórica pretende centrarse en descubrir los significados personales que cada niño atribuye a la experiencia de pérdida (las nociones y metáforas que aportan acerca de la muerte y la ausencia). Lo importante es escuchar con atención y mente abierta los significados que los niños adscriben a los acontecimientos, atendiendo al simbolismo y la metáfora para obtener su versión de la historia (la interpretación que el niño hace de la pérdida).

Este tipo de enfoque investigativo contiene connotaciones prácticas para la intervención y nos remite a considerar el valor de la narrativa como terapéutica y la manera en que puede ponerse en juego con todos sus elementos para procesar una experiencia como la pérdida.

En este estudio se proporcionó a los niños un espacio lúdico en el que podían hablar de una experiencia dolorosa, en el que podían expresar su pérdida, sus sentimientos, pensamientos y creencias al respecto, con las consabidas repercusiones terapéuticas. Nos permitimos conocer el valor de diferentes recursos como las representaciones con títeres, la creación de historias o dibujos para la expresión y representación de una pérdida.

Observamos la facilidad con que los niños exteriorizaban su experiencia, al ver la propia historia proyectada y reconocer e identificarse con su contenido, situación que contribuía a su apertura para hablar de un tema “difícil”. Así, a los niños les resultaba más “sencillo” y significativo hablar desde ahí, en un ambiente de confianza y juego.

Un punto más a señalar es el valor de la narrativa como medio para resignificar experiencias, tomando en cuenta que las narrativas dominantes del entorno socio-cultural del niño estructuran su experiencia interna, los medios narrativos permiten analizar discursos transmitidos y dar pie a su reinterpretación.

Otra consideración importante la constituye el hecho de que este enfoque permite apreciar los matices de la pérdida, sea definida o indefinida, así como también el análisis del encadenamiento de pérdidas como se evidencia en algunos de los niños: Ausencia física y psicológica del padre biológico-ausencia psicológica de la madre-muerte de una persona significativa; pérdida de la familia biológica-estigma-pérdida de expectativas de protección y cuidado-muerte de la persona que “suplía” esas funciones.

Finalmente, esta experiencia con los niños nos conduce a contemplar y reconsiderar las propias pérdidas, re evaluarlas y enfocarlas con la simplicidad del prisma infantil.

La principal conclusión que podemos obtener después de este recorrido, es que la narrativa constituye una opción terapéutica para los niños que enfrentan un proceso de pérdida y duelo pero que, sin embargo, existen importantes obstáculos a vencer.

En nuestra cultura no se le da la importancia que amerita el acompañamiento en un proceso de duelo en vista de la concepción generalizada de la pérdida como sinónimo de “tristeza pasajera”, situación agravada en los niños, a los cuales se les oculta o minimiza, por su “inmadurez” o “falta de capacidad” para asimilar una situación de esta naturaleza.

En cada uno de los casos, se vio la posibilidad de llevar a cabo un proceso terapéutico, sin embargo, hubo que contemplar dos situaciones: La primera, que excedía el objetivo de éste estudio dado su carácter investigativo más que terapéutico y la segunda y más importante, las cuestiones éticas. Sin embargo, nos enfrentamos a la falta de apertura y compromiso de las instituciones tanto familiar como escolar (En el caso de Areysis, los profesores expresaron temor por las repercusiones de tratar el tema con la niña después de que su tutor lo prohibió; por lo que respecta a Alejandro, la madre y abuela consideraron que hablar

abiertamente con el niño lo perjudicaba más que beneficiaba; en el caso de Sofía, sus padres no se negaban a que se tocara el tema con su hija, sin embargo, lo consideraban innecesario pues creían que con el tiempo lo asimilaría sola; Por último, Oswaldo cuyos padres no mostraron interés alguno en que se tratara el tema con el niño).

Por lo que un factor medular sería profundizar en la manera en que los niños están viviendo esta ausencia psicológica y falta de disposición de adultos significativos de su entorno (como ya se apuntaba al interior del estudio), así como en sus implicaciones en el bienestar y desarrollo integral de los niños.

ANEXOS

Anexo 1

Guía de entrevista para padres.

Datos generales.

- Nombre del padre:
- Edad:
- Ocupación:

- Nombre del niño:
- Edad:
- Grado escolar:

Entorno familiar.

- ¿Cómo está integrada su familia?
- ¿Con quién interactúa cotidianamente el niño? ¿Qué actividades realiza con cada uno de los miembros de su familia?
- ¿Cantidad y calidad de tiempo que cada uno dedica a la relación con el niño?

Descripción y circunstancias de la pérdida actual:

- ¿Cuáles fueron las circunstancias de la pérdida? ¿Quién?, ¿Cómo?, ¿Dónde? y ¿Cuándo?
- ¿De qué manera se enteró el niño?, ¿Quién se lo comunicó y cómo?
- ¿Qué manifestaciones físicas o emocionales presentó o ha presentado el niño ante el evento?
- ¿Qué relación mantenía el niño con la persona perdida?

- ¿Qué posición ocupaba y que función desempeñaba la persona perdida en la familia?
- Calidad y frecuencia de la interacción con la persona perdida
- Describa la manera en que cada miembro de la familia vivió la pérdida.

Participación en los rituales.

- Describa las creencias que le han sido transmitidas al niño en relación con las pérdidas, con la muerte.
- Mencione los rituales en los que el niño participó, (si lo hizo) velatorio, entierro, u otras maneras de honrar y conmemorar a la persona perdida, especificar.

Antecedentes de Pérdida y duelo.

- Qué otras pérdidas ha experimentado el niño (divorcio, mudanza, pérdida de familiares, amigos, mascotas, otras, especificar)
- ¿Cómo cree que esas pérdidas puedan influir en la pérdida actual del niño?

Acompañamiento al duelo del niño.

- Que tipo de apoyo ha recibido el niño para asimilar su pérdida (familiar, psicológico, espiritual o religioso, especifique en qué ha consistido):

Anexo 2

“El ataque de Tod”

En un lugar llamado “Villa Ornitorrinco” –que es en realidad una isla en forma de tortuga– vive un niño llamado “X”, su casa tiene la forma de un pastel de chocolate y su recámara es la cereza. “X” vive con su padre llamado “N”, quien trabaja en el departamento de policía de la Villa, en un edificio en forma de patrulla. El sr. “N” pasa la mayor parte del día fuera de casa por lo que no convive con “X” pues cuando regresa, éste ya se durmió. Cada mañana, “X” se pone muy triste al despedirse de su papá y lo extraña todo el tiempo. “X” también vive con su mamá “M”, que se dedica a cuidar su jardín en el cual crecen en vez de flores, dulces. A “X” le gusta mucho estar con ella pues tienen una relación muy especial y divertida. El último integrante de la familia de “X”, es su hermano mayor “Y”, él es ¡grande!, ¡grande! o al menos eso dicen todos. “Y” se encuentra estudiando en una ciudad lejana denominada “Villa Malvavisco”. “Y” solo visita a su familia los fines de semana, y cuando eso sucede todo es fiesta y alegría.

A “X” le encanta pasar horas en su cuarto en forma de cereza, pues tiene tantos juguetes como no te puedes imaginar, aunque su juguete favorito es “Buz” un muñeco que hace sonidos y vuela. “X” va a la escuela, aunque últimamente, no le agrada mucho pues casi todo el tiempo está triste y alejado de los demás niños pues extraña enormemente a su padre y hermano. Durante el recreo le gusta sentarse en una banca para observar a sus compañeros jugar y espera con ansia poder estar de vuelta en casa donde se siente tan bien al lado de su madre.

En ocasiones, su mamá lo lleva al parque, le gusta trepar en los árboles y recordar que un día su hermano y él construyeron una casa, cuando sube a ella piensa en todo lo que hacían juntos, como observar las estrellas y de vez en cuando vislumbrar un ovni que deambulaba por las noches. A “X” le encantaría que su hermano pudiera estar todo el tiempo con él, aunque sabe que desafortunadamente no puede ser así.

Un día al salir de la escuela, “X” se sentó en la banqueta a esperar a su mamá, se encontraba jugando con su muñeco favorito, cuando de pronto vio que a su lado estaba tirado un pequeño pajarito de color azul con manchas rojas, observó con susto que éste tenía lastimada una de sus alas, “X” lo tomó en sus manos y éste se quedó muy quieto. Cuando llegó su mamá le mostró al animalito y le pidió que lo ayudara a curarlo, y así lo hicieron cuando llegaron a su casa. Al pajarillo le llevó varios días recuperarse. Al transcurrir de los días, el niño y el pajarito aprendieron a comunicarse con un lenguaje especial, entonces éste último le contó que vivía al otro lado del mundo y tenía dos polluelos que habían enfermado y que para curarse necesitaban comer lombrices azules, las cuales sólo vivían en “Villa Ornitorrinco” y que por esa razón había emprendido el largo viaje; también le contó que el vuelo fue agotador por lo que se quedó dormido y cayó lastimándose su ala.

Ambos personajes se hicieron muy amigos y pasaron días felices juntos. Una tarde, “X” preguntó al pajarillo que era lo que se sentía al volar y éste trató de enseñarle, le describió la sensación y el niño la imaginó por un instante. En agradecimiento “X” ayudó al pajarito a buscar sus lombrices... el día que las encontraron el pajarillo azul se puso triste y el niño no entendía porque, el pajarito le dijo que pronto tendría que irse pues se aproximaba el invierno y emigraría con sus polluelos a un lugar más cálido. Al día siguiente el pajarito se encontraba en la ventana listo para irse, “X” lo observó con lágrimas en los ojos y le pidió que no se fuera, sin decir más el animal emprendió el vuelo.

“X” pasó varios días extrañando a su amigo... El fin de semana llegó su hermano y le contó lo que sucedió con el animalillo. “Y” hizo todo lo posible porque su hermano sonriera y se sintiera mejor, pasaron todo el día jugando y en la noche cansados se fueron a dormir.

A la mañana siguiente “X” se despertó sobresaltado al sentir que todo se movía, corrió a la ventana para ver que sucedía y con asombro vio a un monstruo gigantesco que medía como un millón de metros –pensó– salió a toda prisa al pasillo y en ese momento el enorme monstruo destruyó su cuarto, con mucho miedo salió a buscar a su hermano, al abrir su recámara no encontró nada. Se fue al cuarto de sus papás, sólo estaba su mamá, trató de

abrazarla, pero el monstruo de un pisotón destruyó la pared y “X” quedó solo en el pasillo. Lo último que vio de su mamá fue que desapareció bajo el pie del monstruo.

Se quedó sentado ahí mientras ese ser seguía destruyendo lo que encontraba a su paso... cuando todo terminó salió asustado a la calle, su casa había sido destruida –con tristeza recordó que había dejado a “Buz” en su cuarto– su hermano no aparecía por ningún lado y no sabía lo que le había sucedido a su mamá.

Cuando por fin llegó su padre, “X” corrió a abrazarlo, éste lo sostuvo por un momento y luego entró a la casa... al salir, “X” lo vio llorando, se acercó a él y éste le explicó lo que había sucedido con su madre y hermano... le dijo que su hermano estaba desaparecido y que su madre... había muerto... el niño no entendió muy bien lo que eso significaba.

Más tarde el departamento de policía informó por radio que la ciudad había sido atacada por un monstruo llamado “Tod”... Pasaron varios días más y “X” junto con su papá buscaron por toda “Villa Ornitorrinco” a “Y” pero no apareció... después enterraron a su mamá y “X” se despidió de ella mientras el ataúd era cubierto de tierra...

Anexo 3

“La historia de Alex”

Alejandro es un niño pequeño y noble, que vive con su mamá Claudia y su tío Mauricio, además de su abuela Isabel a quien quiere mucho, pasa la mayor parte del día con ella, juegan juntos, comen, hacen la tarea, ven la TV y están siempre el uno con el otro. Alex, extraña todos los días a su mamá, ya que ella sale a trabajar muy temprano y regresa por la noche, los momentos en que se ven son muy pocos, esto no le agrada nada al niño y en ocasiones lo comenta con su mamá...

Alex: Oye mamá porque tienes que trabajar todo el día.

Mamá: Pues porque gracias al trabajo tenemos que comer, que vestir, y hasta nos alcanza para tus juguetes.

Alex: Pues sí pero... te extraño mucho.

Mamá: Y yo te extraño a ti... me encantaría quedarme en casa contigo, pero sabes que no puede ser así.

Alex: Pues sí mami entiendo.

Además de su mamá y su abuela Isa, Alex tiene a otra persona que es muy especial en su vida, se trata de papá Carlos, pero tampoco lo ve todos los días, sino sólo cuando éste lo visita en su casa, cuando lo ve, Alex es el niño más feliz, pues papá Carlos juega con él y lo aconseja, le compra juguetes y lo protege, pero siempre se pone triste cuando se va... pues sabe que tienen que pasar muchos, muchos días para volver a verlo.

Carlos: Ya me tengo que ir Alex.

Alex: No, aún es temprano.

Carlos: Pues sí, pero sabes que vivo muy lejos.

Alex: Ya sé... por qué no te quedas a vivir con nosotros con mi mamá, con mi abuela Isa y con mi tío Mau.

Carlos: Sabes que eso no puede ser... tengo mi casa y un trabajo que me esperan

Alex: Mmm está bien pero prométeme que vas a regresar pronto

Carlos: Ok lo prometo...

Todos los días el niño acude contento a la escuela y hace cada uno de sus trabajos con dedicación, su maestra siempre lo felicita, por ser un niño inteligente. Alex siempre es el primero en terminar sus tareas y el primero en salir corriendo para poder ver a su mamá, ella lo lleva a casa, comen juntos y después se regresa al trabajo y así es todos los días. En la vida de Alejandro sólo existe una preocupación, se trata de un Señor que en ocasiones ve cuando regresa de la escuela, su mamá y su abuela le han dicho que ese Sr. se roba a los niños, por eso cuando lo ve se esconde de él, en ocasiones le ha preguntado a su abuela Isa por ese Sr.

Alex: Isa quién es ese Sr.

Isa: Ya te lo he dicho es un sr. feo que roba niños.

Alex: Y ¿para qué se los roba? y ¿por qué me dices que me puede robar a mí?

Isa: No sé, no preguntes, sólo ten cuidado y aléjate de él...

Alejandro no comprende bien lo que le dicen, pero confía en ellas y obedece. Aparte de esta situación, Alex no siente temor, es muy feliz con su abuela, aunque en ocasiones se siente solo y extraña muchísimo a su mamá y a papá Carlos y piensa en que le gustaría tenerlos con él todo el tiempo.

Anexo 4

“La historia de Pía y Simona”

Sofía es una niña de 9 años a la que de cariño le dicen Pía, ella vive con su mamá Norma, su papá Manuel y sus hermanos Manuel y Jacobo.

Pía tenía una perrita llamada “Paloma”, la cual se embarazó y tuvo tres perritos llamados “Simona”, “Celso” y el “sin nombre” a ellos los regalaron, pero los siguió viendo, y sólo conservó a Simona. Por los tres sentía mucho cariño, pero Simona se convirtió en su mascota favorita y se hicieron las mejores amigas.

Pía platicaba a Simona todo lo que le sucedía en el día y aunque el animal no hablaba, se sentía querida y escuchada, le hubiera gustado que existiera un lenguaje especial para poder comunicarse con ella y que Simona le contestara, sabía que eso no podía ser pero aun así hablaba con el animal.

Pía: Simona, Simona

Simona ladra y se acerca a la niña, ésta la abraza y se sienta con ella en la sala.

Pía: Ya llegué Simona, quieres que te cuente cómo me fue en la escuela, pues bien y mal, terminé pronto todos mis trabajos pero que crees... que cuando salí al recreo un niño me puso el pie y me caí, mira me raspé las rodillas y me duele mucho...

Siempre le decía como se sentía, jugaban mucho y dormían juntas. En ocasiones Pía bañaba y peinaba a su perrita para salir a pasear, la llevaba a todos lados con ella.

Un día Pía y Simona visitaron la casa de su abuela, Simona estuvo jugando con otros perros que en vivían ahí, días después Simona empezó a comportarse extraño, lloraba y se arrinconaba debajo de la cama pues contrajo una enfermedad llamada “parvo virus”, Simona dejó de comer y todos pensaron que se trataba de una enfermedad del estómago, le

dieron medicinas y la cuidaron pero ella no mejoraba. Pía estaba preocupada por su perrita que se escondía debajo de los muebles. Un tarde al regresar de la escuela, Pía vio a su mamá sentada en el sillón con Simona en sus manos, aún estaba viva, pero al poco rato murió, como si hubiese aguantado hasta el último momento para ver a Pía y despedirse de ella. Pía se puso muy triste, lloró mucho y fue a enterrar a Simona junto con su papá y su hermano menor en un árbol del bosque, como último recuerdo Pía le obsequió a Simona una foto suya y la puso en su cobija para que ésta la recordara en el cielo.

Anexo 5

“La historia de Areysis y Raquel”

Esta es la historia de Areysis y Raquel.

Areysis es una niña de 10 años que durante mucho tiempo había vivido con sus padrinos, Luciano y Raquel y con sus hermanas Isabel y Luciana, pues desde muy pequeña se separó de sus padres... sin embargo hace unos días le sucedió algo muy triste que cambió esta situación.

Areysis entra buscando algo en un baúl...

Areysis buscaba afanosamente dentro un viejo baúl...después de un rato encontró la fotografía de una mujer, la tomó en sus manos, se sentó a contemplarla y después cerró sus ojos y empezó a recordar...

La mujer de la foto es su madrina Raquel quién tanto la quería, abrazaba y cuidaba todos los días. Recordó con gran nostalgia lo mucho que disfrutaba estar con ella, comer juntas o hacer la tarea, visitar el bosque de Chapultepec o cualquier otro parque...

Se puso muy triste al recordar cuando la regañaba por discutir con su hermana menor y se le vino a la mente lo que siempre le repetía.

Raquel: Areysis prométeme que ya no vas a discutir con tu hermana y que si algo me pasa vas a cuidar de ella.

Areysis: Sí madrina te lo prometo.

Recordó también cuanto se asustaba cada vez que su madrina le decía que presentía que pronto iba a morir, o lo mucho que se preocupaba cada vez que ésta se enfermaba y caía en cama.

Después recordó el día en que su hermana Isabel llegó corriendo y le dijo:

Isabel: Areysis, Areysis.

Areysis: Qué pasa

Isabel: Mi padrino está comprando flores para Raquel y está llorando...

Cuando Areysis escuchó eso se asustó muchísimo, pues su madrina se encontraba hospitalizada y estaba muy enferma, a ella le molestaba que los doctores no la dejaran verla y le sorprendía que su padrino le dijera que Raquel estaba todo el tiempo dormida como si estuviera muerta aunque seguía respirando...

A ella nadie le explicaba nada pero la niña tenía una extraña sensación, sentía como si le hubieran quitado algo de encima...

Al llegar la noche su padrino le dijo que tendría que ir al velorio de Raquel y ella lloró mucho pues aunque no entendía muy bien lo que sucedía, sólo sabía que nunca más volvería a ver a su madrina.

Al llegar a donde se encontraba Raquel..se acercó a ella y vio que su cara estaba muy pálida, en silencio se despidió de ella e imaginó que ésta le hablaba....

Areysis: Madrina.

Raquel: Qué pasa Areysis.

Areysis: Te quiero decir algo.

Raquel: Te escucho.

Areysis: Te prometo que ya no voy a tratar mal a tu hija y la voy a cuidar.

Desde aquel día Areysis está triste y aunque va a la escuela, estudia y juega, extraña mucho a Raquel, piensa que ella se fue al cielo y que desde ahí la cuida todos los días. En ocasiones su padrino la regaña y le pide que trate bien a su hija, en esos momentos piensa en su madrina, en su mamá y en su papá, en lo mucho que le gustaría que su madrina siguiera viva, o en lo que se sentiría vivir con sus papás...

Anexo 6

Historia de Oswaldo: ¿Estás ahí papá?

Oswaldo es un niño que vive con su hermano Iván, su hermana Brenda, su mamá Guadalupe y su papá José Juan. Oswaldo es muy inteligente y va a la escuela, la cual a veces le parece aburrida y sin sentido, se lleva muy bien con el director y le gustaría que su maestro pudiera entenderlo y así demostrar que se pueden hacer travesuras e ir bien en la escuela.

Oswaldo piensa que su familia es un desastre y por eso siempre está solo, su hermano dejó la escuela y se la pasa en la calle con sus amigos, su hermana Brenda en vez de su hermana, parece su enemiga siempre se la pasan peleando.

Su mamá trabaja mucho y cuando está en casa sólo los ofende y golpea.

Mamá: Oswaldo ve a la tienda.

Oswaldo: Si mamá ahorita.

Mamá: ¡Ándale ya! Eres un estúpido nunca haces las cosas cuando te digo.

De su papá ni hablar, el siempre está en su mundo, totalmente alejado, esto molesta a Oswaldo pues no puede compartir nada, ni con su papá, ni con su familia.

Oswaldo: Papá, papá, ¿Te acuerdas cuánto te gustaba el fútbol y cómo disfrutabas jugar con mi hermano y conmigo?

Papá: (No dice nada)

Oswaldo: ¡Papá!

Papá: (En silencio)

Oswaldo: No puedo platicar contigo.

A veces se siente inmensamente triste y muy solo como si no encajara en ningún lado, extraña los viejos tiempos, cuando su papá era un excelente árbitro de fútbol, él, el mejor portero y su hermano Iván, el mejor medio campista, ahora su papá ya ni lo reconoce, está como perdido, parece como si hubiera perdido la memoria, por eso no sabe si aún tiene papá o ya no, pues es complicado, está ahí y a la vez no, en realidad no entiende por que su papá está así, ni por que se dejó vencer ni tampoco entiende por que su familia no se puede llevar bien y si siempre será así o si algún día podrá volver a platicar con su papá y hermano, sueña en poder volver a compartir su afición por el fútbol con ellos y volver a jugar juntos, ahora no sabe que sucederá en el futuro pero espera que vengan tiempos mejores.

BIBLIOGRAFÍA.

Archer, J. (1999). The nature of grief the evolution and psychology of reactions to loss. Londres-New York, The Guilford Press.

Barrera, G. (2001). Desarrollo del concepto de vida en el niño. Tesis de Licenciatura. Facultad de Psicología, UNAM.

Becvar, D. (2001). In the presence of grief. Helping family members resolve death, dying and bereavement. New York, The Guilford Press.

Boss, P. (2001). La pérdida ambigua. Como aprender a vivir con un duelo no terminado. Barcelona, Gedisa.

Bowlby. (1986). Vínculos afectivos: Formación, desarrollo y pérdida. Madrid, Morata.

Bruner J. (1984). Acción, pensamiento y lenguaje. Madrid, Alianza.

.....(1988). Realidad mental y mundos posibles: Los actos de la imaginación que dan sentido a la experiencia. Barcelona, Gedisa.

..... y Haste, H. (1990). La elaboración del sentido: La construcción del mundo por el niño. Barcelona-México, Paidós.

Dershimer, R. (1990). Counseling the bereaved. New York, Pergaman Press.

Dodd, R. (1994). Ayudar a niños a enfrentar la muerte. México, Centenario.

Freeman, Epston y Lovobits (2001). Terapia narrativa para niños: Aproximación a los conflictos familiares a través del juego. Paidós.

Greenwall, L y Lippman, G. (2004). Helping children cope with the death of a parent. Westpot, Praeger.

Goldman, L. (2000). Life and loss. A guide to help grieving children. Philadelphia, Taylor&francis.

Harris, P. (1989). Los niños y las emociones. El desarrollo de la comprensión. Madrid, Alianza.

Harvey, J. (1998). Perspectives on loss a source book. California, Taylor and Francis book.

Holden, L. (1993). El mejor truco del abuelo. México, Fondo de cultura económica.

Imber-Black, E., Roberts, J. y Whitting, R. (comps). Rituales terapéuticos y ritos en la familia. Gedisa.

Juárez, R. (1985). La elaboración del duelo en el niño por muerte o abandono del padre. Tesis de Licenciatura Facultad de Psicología, UNAM.

Kroën, (2002). Como ayudar a los niños a afrontar la pérdida de un ser querido. Un manual para adultos. Barcelona, Oniro.

Kübler, R. (1990). Los niños y la muerte. Barcelona, Pax.

..... (1993). Recuerda el secreto. Barcelona, Luciérnaga.

Payne, M. (2003). Terapia narrativa. Barcelona-México, Paidós.

Piaget e Inhelder (1975) Psicología del niño. Madrid, Morata.

..... (1976) La construcción de lo real en el niño. Grijalbo, México.

..... (1978) La representación del mundo en el niño. Madrid , Morata.

Rosenblatt, P. (2000). Parent grief narratives of loss and relationship.
Philadelphia-Pennsylvania, Ed. Taylor & Francis.

Smith, C. y NyInd. (1997). Narrative therapies whit children and adolescents. New York,
Guilford Press.

Speece, y Brent (1989). Children's understanding of death a review of three components of
a death concept. Child Development. 55, 1671-1686.

Turner (2004). Cómo hablar con niños y jóvenes sobre la muerte y el duelo. Barcelona,
Paidós.

Webb, B. (2002). Helping bereaved children a handbook for practitiones. New York,
Guilford.

White, M. y Eptson, D. (1993) Medios narrativos para fines terapéuticos. Barcelona,
Paidós.

White, M. y Epston, D. (1997). El enfoque narrativo en la experiencia de los terapeutas.
Barcelona, Gedisa.

Widlocher, D. (1988) Los dibujos de los niños: Bases para una interpretación psicológica.
Barcelona, Herder.

MEDIOS ELECTRÓNICOS

Allidiere. (2001). “La infancia ¿Una categoría problemática?”. Agosto/2006

www.catedras.fsoc.uba.ar/pdf/observaciones_infancia.pdf

Almagro. (2003). “La familia ante la pérdida ambigua: adaptación o cambio”. Agosto/2006

<http://www.interpsiquis.com/2003/areas/at41/index.html>

Baeza, S. (2000). “El rol de la familia en la educación de los hijos”. Publicación virtual de la facultad de psicología y psicopedagogía de la USAL. Año I. septiembre del 2000.

<http://www.salvador.edu.ar/ua1-9pub01-3-06.htm>

Bolívar, A. (2002). Epistemología de la investigación biográfico narrativa en educación. Revista electrónica de investigación educativa. 2006. En.

<http://redie.uabc.mx/contenido/vol4no1/contenido-bolivar.pdf>

Botella. (2001). “Constructivismo y psicoterapia”. Mayo/2006.

<http://recerca.blanquerna.url.edu/constructivisme/Qu%C3%A9%20es%20el%20constructivismo.pdf>

García. (2003). “El duelo. Sus características y manejo en el niño”. Mayo/2006.

[www.sld.cu/galerias/txt/sitios/puericultura/psicologia_el duelo.txt](http://www.sld.cu/galerias/txt/sitios/puericultura/psicologia_el_duelo.txt)

Giacchi. (2000). “El duelo en los niños”. Mayo/2006.

<http://www.vivirlaperdida.com/dueloinfantil.htm>

Hernández. (2006). “El duelo infantil”. Mayo/2006.

<http://www.tupedriatra.com/temas/tema233.htm>

Labay, V. (2004). "Proceso de divorcio y mediación familiar. La influencia de los acuerdos en el contexto de la mediación familiar". Tesis de maestría. Universidad del Aconcagua. Mendoza Argentina.

www.cejaamericas.org/doc/documentos/1_med_familiar_09_vlabay.pdf

Massó. (2006). "El Constructivismo en psicología". Mayo/2006.

<http://www.cop.es/colegiados/M-00407/CONSTRUCTIVISMO.HTM>

Mc Entire. (2003). "Los niños y el duelo: La muerte de un ser querido". Mayo/2006.

<http://ceep.crc.uiuc.edu/eearchive/digests/2003/mcentire03s.pdf>

National Cancer Institute. (2006). "Los niños y la pena". Agosto/2006.

www.cancer.gov/espanol/pdq/cuidados-medicos-apoyo/duelo/patient/page

Pedrosa. (2007). "El impacto del delito de impedimento y obstrucción del contacto".

APADESHI Asociación de Padres Alejados de sus hijos.

<http://www.apadeshi.org.ar/impactosociaimpedimento.htm>

Perry, B. (1998.) "La pérdida en el niño: Muerte, luto y duelo. Cómo pueden ayudar los cuidadores a niños que han estado expuestos a muertes traumáticas". Academia child trauma. Serie educativa para cuidadores. Vol. 1 núm. 4. Mayo/2006

<http://www.childtrauma.org/ctamaterials/deathsp.asp>

Psicoartículos. (2006). "Duelo infantil".(2006).Mayo/2006.

<http://www.psicologia.cl/psicoarticulos/articulos/duelo.htm>

Ríos. (2006). "Talleres para padres: Al encuentro de espacios perdidos". Mayo/2006.

<http://www.agba.org.ar/articulo23.htm>

Sanhueza. (2001). "El constructivismo". Mayo/2006.

<http://www.monografias.com/trabajos11/constru/constru.shtml>