

147
2es.



UNIVERSIDAD NACIONAL AUTONOMA DE MEXICO

FACULTAD DE PSICOLOGIA

"Efectos de la Institucionalización, Adopción
y Divorcio de los Padres en un Infante de
diez años. Estudio de caso con Orientación
Terapéutica".

T E S I S
QUE PARA OBTENER EL TITULO DE:
LICENCIADO EN PSICOLOGIA
P R E S E N T A:
FERNANDO LARA MORALES

Directora de Tesis:

LIC. PATRICIA PAZ DE BUEN RODRIGUEZ

México, D. F.

Febrero, 1998



TESIS CON
FALLA DE ORIGEN

258208



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 está 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

Agradezco de la manera más atenta el tiempo y conocimientos invertidos por el cuerpo de revisores en este trabajo, así como su paciencia para conducirme en las diferentes partes del mismo.

A Tere, mi esposa, por su valiosa ayuda en la transcripción de este trabajo.

*Dedico este
trabajo a mis
hijos: Gabriel y
Valeria.*

INDICE

	Pp
Agradecimientos	ii
Dedicatorias	iii
Índice	iv
Introducción	1
Parte I Marco Teórico	5
Capítulo 1 Institucionalización	6
Capítulo 2 Adopción	17
Capítulo 3 Divorcio	27
Capítulo 4 Terapia de Juego	40
Parte II Método	46
1 Problemas y Objetivos	47
2 Etapas del desarrollo del Estudio de Caso	48
2.1 Historia Clínica, Sujeto	49
2.2 Primera Evaluación Psicológica	50
2.3 Intervención Terapéutica	53
2.4 Segunda Evaluación Psicológica	55
Parte III Discusión, Análisis e Interpretación, Conclusiones y Recomendaciones	57
1 Análisis e interpretación del trabajo terapéutico	58
2 Conclusiones	67
3 Recomendaciones	69
Anexo	70
Figura 1: Figura Humana, 1ª evaluación	71
Figura 2: Bender, 1ª evaluación	72
Figura 3: Figura Humana, 2ª evaluación	73
Referencias Bibliográficas	74

INTRODUCCIÓN

La nuestra, es una época de profundos cambios en diversos aspectos de la dinámica familiar propia de nuestra cultura. Las concepciones sobre los papeles fundamentales de las relaciones de pareja es uno de ellos. Otro, la incorporación masiva de niños, desde edades tempranas, al cuidado de instituciones como jardines de niños, guarderías, casa-cuna, etc. Uno más, es la aceptación del divorcio como un recurso válido para la solución de los problemas de la pareja. Dichos cambios, desafortunadamente, conllevan la creación de prácticas - aún avaladas por las leyes - que frecuentemente pasan por alto la realidad psicológica de los depositarios últimos de estas transformaciones: los niños.

La creación de instituciones (especialmente guarderías) es un reclamo de las madres trabajadoras actuales. Día a día, la mayoría de estas instituciones tratan de depurarse en cuanto a la calidad de sus servicios profesionales (médicos, alimenticios, pedagógicos, etc.), pero en ellas hay poca preparación en cuanto al conocimiento de los cambios que experimenta el niño al dejar repentinamente el hogar durante buena parte del día y ser entregado al cuidado de extraños, que en el mejor de los caos ponen su mejor esfuerzo en la tarea.

La pobreza creciente de nuestro país ha generalizado una práctica devastadora para el sano desarrollo psicológico del infante: el abandono. Unas veces, este es literal (y la nota amarilla de los periódicos se encarga de reflejarlo); otras, simplemente se echa al niño a la calle a una edad temprana, a ganarse la vida en cualquier actividad. Algunas instituciones de caridad y subsidiadas por el Estado recogen a un gran número de estos pequeños. Algunos podrán ser posteriormente adoptados (otros, desgraciadamente no). Y aunque el recurso de la adopción es aceptable, muy pronto los padres adoptivos perciben que los pequeños adoptados son un poco "diferentes" a los hijos de la propia pareja o a los de otras parejas, lo que complica las labores de crianza y educativas de estos niños.

El divorcio es un fenómeno que alcanza a casi la mitad de las parejas (UNESCO, cit. en Urdaneta, 1986) y en nuestra sociedad se le ha retirado el estigma que tenía unos años atrás. Es muy probable que día con día, las parejas recurran a él con mayor frecuencia como la salida idónea a sus problemas. Es posible ya oír hablar de "divorcio creativo", recomendado por consejeros familiares. Las prácticas de tutelaje, fundadas en leyes más o menos precisas omiten, sin embargo, aspectos fundamentales de las circunstancias psicológicas del niño y el adolescente, sobre todo en lo que concierne a los efectos, leves o severos, que provocan en ellos los conflictos antes y después del divorcio de los

padres. Los propios padres y luego los maestros podrán observar posteriormente tales efectos en el desempeño de los pequeños en su vida cotidiana.

Lo que se ha dicho parece dibujar un cuadro un tanto pesimista, pero estas realidades son innegables y nos revelan que se está enfrentando a gran cantidad de niños a circunstancias familiares y sociales para las cuales ellos no tienen la capacidad de entender y asimilar.

Afortunadamente, el avance de la investigación en diversas áreas y especialmente en el campo de la Psicología del Desarrollo ha ido integrando un copioso acervo de conocimientos sobre las problemáticas mencionadas (institucionalización, adopción y divorcio) y sus evidentes efectos sobre el desarrollo de la personalidad lo que sin lugar a dudas podría dar paso a la creación de prácticas de ayuda, asesoría y terapéuticas en diversas áreas sociales, y aunque es muy poco probable que se pueda detener el "deterioro social" que acarrearán estos fenómenos, los psicólogos, trabajadores sociales, médicos y padres de familia podrán enfrentar mejor la difícil tarea de satisfacer al mismo tiempo las demandas sociales de su labor, así como el compromiso con el desarrollo armónico del niño. **El objetivo** de este trabajo es examinar el caso de un niño de diez años que a temprana edad ha pasado por experiencias de: a) institucionalización (primer año de vida); b) adopción (segundo año de vida) y c) divorcio de sus padres adoptivos (tercer año de vida), a través de un trabajo terapéutico y de evaluación psicométrica de los efectos de dicho trabajo.

Cuando se hable de **institucionalización** tendremos en mente un concepto fundamentado en los principales hallazgos empíricos de la mitad del siglo XX y que nos permiten dejar en claro lo siguiente:

- a) Los efectos de una institucionalización durante los primeros años de vida del niño son sin lugar a dudas negativos;
- b) A diferencia de los hallazgos pioneros de autores como Bowlby, Spitz y Goldfarb dichos efectos no necesariamente se traducen en desajustes irreversibles de la personalidad.
- c) Algunos factores atenuantes pueden ser una institución con personal capacitado, una buena adopción y cierta cantidad de cuidados compensatorios posteriores que permitan al niño institucionalizado neutralizar algunos efectos que hasta hace algunos años aún eran vistos como irreversibles.

El concepto de **adopción** que se emplea en este trabajo se inscribe en la corriente psicológica del **Sí Mismo** (Self) propia de buena parte de la psicología actual. Es un concepto

flexible, que incorpora hallazgos los mismo del Psicoanálisis que de la Psicología empírica. Su mérito mayor tal vez sea la formulación del desarrollo humano en términos de ciertas tendencias básicas, de tareas que se deben cumplir durante el ciclo vital (Erikson), y de instituciones y grupos sociales que operan como marco único del desarrollo humano en cada una de tales etapas.

La visión del **divorcio** en este trabajo es de naturaleza funcional: ¿qué es el divorcio?, ¿qué efectos provoca en el desarrollo del niño y el adolescente?, ¿se pueden evitar los efectos más dañinos en la personalidad de los pequeños?, son algunas de las preguntas que guían la indagación teórica de este trabajo y cuyas respuestas dan aceptable claridad sobre nuestro caso.

La alternativa propuesta para el **trabajo terapéutico** con el sujeto del caso es la **Terapia de Juego**, corriente derivada de los hallazgos pioneros del Psicoanálisis acerca de la Psicología del niño y enriquecida posteriormente con las aportaciones de otros teóricos y practicantes de la terapia (S. Freud, Ana Freud, M. Klein, C. Rogers, etc.).

La **línea metodológica** adoptada en este trabajo es el **Estudio de Caso con Orientación Terapéutica** (Bellak y Herzen, 1989), que es un instrumento adecuado para dar cuenta científicamente de fenómenos psicológicos como los del campo de la psicopatología, en los que la gran diversidad de variables en juego hacen casi imposible un control preciso de cada una de ellas. En esta orientación se integran en todas sus posibilidades (y limitaciones también) las herramientas clásicas del psicólogo clínico: entrevista, evaluación psicológica, sesión terapéutica y su evaluación. Más aún, en el terreno de la psicopatología infantil es difícil pensar en un acercamiento más adecuado. Además, buena parte de los materiales teóricos consultados para este trabajo se fundamentan también en estudios de caso.

No se puede soslayar que para la realización de este trabajo se enfrentaron ciertas dificultades propias de dicha metodología: las sesiones terapéuticas canceladas (afortunadamente no fueron muchas), las presiones de los padres actuales del sujeto por ver resultados rápidos, especialmente en términos de rendimiento académico, un arreglo postdivorcio ambiguo y que hasta la actualidad origina tensiones en el sujeto, y por último, la conflictiva familiar de los padres actuales con su secuela de castigos verbales y físicos hacia el niño. Aún así, el trabajo realizado reviste características de reto y de continuo interés, sobre todo cuando se sabe que estamos frente a un pequeño que - como muchos otros - ha carecido de una buena parte del patrimonio humano por excelencia **el amor sostenido y generoso en los momentos más necesarios de la vida: la niñez.**

La Parte I es una revisión teórica dividida en cuatro capítulos: 1 Institucionalización, 2 Adopción, 3 Divorcio y 4 Terapia de Juego.

La parte II establece las líneas generales del método: Historia del sujeto, tratamiento aplicado e instrumentos usados para su evaluación.

La Parte III resume los resultados, las conclusiones y recomendaciones pertinentes del caso.

Un único anexo muestra las realizaciones pictóricas del sujeto antes y después del tratamiento.

PARTE I MARCO TEÓRICO

- 1) Institucionalización
- 2) Adopción
- 3) Divorcio
- 4) Terapia de Juego

CAPITULO 1 Institucionalización

El estudio de los efectos que sobre la personalidad del niño tienen los períodos prolongados de institucionalización, entendida en el contexto de este trabajo como la estancia de un infante en casas - cuna, guarderías, etc. bajo el completo cuidado del personal de dichas instituciones y sin atención personalizada por parte de alguien, se convierte en un área de investigación sistemática en la década de los cuarenta.

Goldfarb (1944) comparó a niños con una institucionalización prolongada (0-3 años) y próximos a ser adoptados con niños ubicados en hogares adoptivos desde su nacimiento. Su trabajo se centró en los siguientes aspectos: intelectuales, lenguaje, coordinación motora, madurez social y personalidad. Sus resultados se pueden agrupar como sigue :

En el área intelectual, la media de los niños institucionalizados era inferior en términos de su grupo de edad mientras que la media de los niños adoptados se ubicaba en el promedio del grupo de edad correspondiente.

La aplicación del test de Rorschach evidenció la inmadurez generalizada en aspectos del desarrollo psicológico en los niños institucionalizados.

No se encontraron diferencias en el área de madurez social ni en la de coordinación motora.

Goldfarb hace notar que las diferencias entre ambos grupos en el área intelectual permanecen hasta entrada la adolescencia y remarca: "La privación psicológica extrema en la infancia produce una laguna en el desarrollo mental que se mantiene aún bajo nuevas condiciones de estimulación enriquecida" (p. 30). También señala que un factor causal importante pudiera ser la deficiencia en el lenguaje de los niños institucionalizados pues dicho retraso se manifiesta hasta los ocho años aproximadamente.

También hace notar la extrema apatía de los niños institucionalizados , misma que se prolonga hasta la adolescencia, "la apatía se refleja en la naturaleza de las relaciones interpersonales de los niños, su respuesta a la frustración o al fracaso, a la separación, las limitaciones y en su poco empeño para las actividades de manipulación del medio y la poca motivación que este les ofrece" (p. 31). Una observación importante del autor es que después de seis meses de adopción, los niños institucionalizados sufrían una regresión en sus competencias sociales, lo que pudiera deberse " al trauma de separación del familiar ambiente de la institución".

Goldfarb concluye: "hay creciente evidencia de que un periodo prolongado de privación en bebés institucionalizados produce profundos daños en su desarrollo psicológico...la extrema experiencia de privación de los niños institucionalizados resulta en una fijación a los más primitivos niveles de conducta intelectual y emocional" (p. 32).

Bowlby (1953), realizó numerosas observaciones sobre los efectos de la falta de cuidados maternos afectuosos y continuos en infantes institucionalizados. Asimismo y por encargo de la UNESCO revisó lo que en diversas partes del mundo se venía conociendo al respecto. Resume así sus hallazgos:

"Todos demuestran que desde las primeras semanas muchos infantes manifiestan el efecto perjudicial de su separación de la madre...Entre los síntomas observados hay algunos muy notables. El niño privado difícilmente sonríe a un rostro humano o responde a un mimo, puede tener mal apetito o, a pesar de estar bien alimentado, no aumentar de peso, puede dormir mal o no mostrar ninguna iniciativa" (p. 21).

Bowlby cita algunos estudios de los que no da referencia precisa debido a la naturaleza de divulgación de su trabajo en los que apoya sus conclusiones :

1.- Un estudio con treinta niños de aproximadamente tres años (la mitad de estos pequeños había vivido bajo cuidados institucionales y la otra mitad en hogares adoptivos) encontró grandes rezagos en los niños de institución, los que "rayaban en la deficiencia".

2.- Otro estudio comparó 113 de institución con un grupo parecido de niños que asistían a escuelas o guarderías diurnas y encontró que "el desarrollo promedio de niños que vivían en familia era normal, mientras que el de los otros estaba retrasado" (p. 23).

3.- Un estudio de un Dr. Lowrey trató con 22 niños que habían sido criados en institución desde su primero hasta el cuarto año de vida. Un examen que se les practicó a los cinco años de edad reveló en estos pequeños manifiesta agresividad, negativismo, egoísmo, llanto excesivo, dificultades para comer, defectos del habla y falta de un control esfinteriano; en menor grado se halló actividad exagerada y temores.

4.- Un estudio de 1924 que comparaba a 95 adultos que habían pasado su primera infancia al cuidado de instituciones con 84 que habían pasado dicha etapa en hogares substitutos reveló que: "los resultados demuestran que los que crecieron en institución se adaptaron de manera notablemente inferior a los que permanecieron los cinco primeros años en lugar

adoptivo...No menos de la tercera parte de los niños de institución resultó ser socialmente 'incapaz' y de esa tercera parte, la mitad eran delincuentes" (p. 44).

Un colega de Bowlby, Ainsworth (1964, anexo de Bowlby, 1953) revisó ampliamente los trabajos de Bowlby y otros a fin de actualizar y clarificar el campo de estudio de la privación materna. Ainsworth llamó "privación institucional" al resultado, casi siempre negativo que sobre la personalidad del niño tiene el permanecer en instituciones sin un cuidado materno privativo del pequeño. La autora cita un estudio de Provence y Lipton (1962) en el que se comparó el desarrollo de 75 infantes criados en institución con el de otros 75 criados con su familia durante el primer año de vida. Los resultados se pueden agrupar de la siguiente manera:

a) en el área motriz y durante el primer mes no había diferencias entre ambos grupos y posteriormente, si acaso se reveló en los niños de institución un poco menos de dominio de la cabeza y capacidad para sentarse y erguirse.

b) El área verbal pronto evidenciaba diferencias y aunque la comprensión del lenguaje era semejante en ambos grupos, el habla de los niños institucionalizados estaba más afectada.

c) Socialmente, las diferencias entre ambos grupos también eran significativas. Los niños de institución permanecían indiferentes hacia las niñeras y su sentido de autoconfianza no se desarrollaba; tampoco recurrían a algún adulto cuando tenían problemas; asimismo, mostraban poco interés por los juguetes y al perderlos no mostraban signo alguno de dolor ni anhelo alguno por recuperarlos.

Otro estudio citado por Ainsworth (op. cit.), es el de Heinecke (1956), quien comparó niños con edades de entre 15 y 30 meses, admitidos en una institución con niños de una guardería diurna. Ambos grupos tuvieron la oportunidad de afianzar vínculos con el personal de sus respectivas guarderías, pero los pequeños de guardería residencial establecieron un tipo de vínculo más "intenso y ambivalente", con mayor desobediencia y hostilidad muy intensa.

Un tercer estudio citado por la autora es el de Aubry y cols. (sin ref.) quienes observaron las reacciones de niños a la separación de la madre y a la colocación en instituciones; dichos autores resaltan la intensidad del sufrimiento inicial y los graves trastornos de la personalidad que pueden resultar de una separación madre-hijo prolongada sin suficiente cuidado materno sustituto.

Spitz (1965) llamó *depresión anaclítica* al síndrome que observó en infantes que entre el sexto y el octavo mes de vida sufrían la separación de la madre durante un período de tiempo prolongado y que eran colocados en casa-cuna. Al comienzo de la separación los pequeños lloraban intensamente, "después, el lloriqueo daba paso al retraimiento. Solían yacer postrados en sus camitas, desviando el rostro y negándose a tomar parte en la vida de su alrededor" (p. 30). Se presentaba también una pérdida generalizada de peso y en algunos casos, insomnio, además de que su índice de desarrollo "revelaba un retraso en el crecimiento de la personalidad y luego un descenso gradual" (p. 30).

Al lloriqueo, seguía una rigidez acentuada y los pequeños se mantenían postrados y con una casi absoluta falta de expresión. Spitz registró de la manera siguiente el desarrollo del síndrome mes a mes:

"Primer mes: los niños se vuelven llorones, exigentes, tienden a asirse al observador, cuando éste logra hacer contacto con ellos.

Segundo mes: el lloriqueo muchas veces se cambia en gemidos. Se inicia la pérdida de peso. Hay una detención en el índice de desarrollo.

Tercer mes: los niños se niegan al contacto. Yacen postrados en sus camitas la mayor parte del tiempo. Se inicia el insomnio; prosigue la pérdida de peso. Hay una tendencia a contraer enfermedades intercurrentes; el retraso motor se generaliza.

Después del tercer mes, la rigidez facial queda firmemente establecida. Los lloriqueos cesan, siendo reemplazados por gemidos. El retraso motor se acrecienta y es reemplazado por el letargo. El índice de desarrollo decrece" (pags. 199, 200).

Según Spitz, una condición necesaria para la aparición del síndrome es que las relaciones madre-hijo hayan sido buenas antes de la separación, pues cuando éstas son malas, los efectos son diferentes. "Evidentemente, es más difícil reemplazar un objeto amoroso satisfactorio que otro insatisfactorio" (p. 204).

Si madre e hijo se reúnen nuevamente, los daños (aparentemente) para el niño se neutralizan, pero si la separación se prolonga más de cinco meses se puede asegurar casi por completo la irreversibilidad de los daños en la personalidad del niño. Spitz llama a esta secuela de la privación "Hospitalismo" y la describe así:

" Los síntomas de la depresión anaclítica seguían unos a otros en rápida sucesión y pronto, después de un período

relativamente breve de tres meses, aparecía un nuevo cuadro clínico: el retraso motor se hacía evidente por completo, los niños se tornaban pasivos por completo yaciendo postrados en sus camitas. No lograban alcanzar la etapa del control motriz requerida para darse vuelta en la posición que tenían hasta quedar bocabajo. El rostro se tornaba inexpresivo, la coordinación ocular era defectuosa; la expresión, muchas veces de imbecilidad. Cuando, al cabo de cierto tiempo reaparecía la movilidad tomaba la forma de cabeceos espasmódicos en algunos niños mientras que en otros se mostraba en movimientos digitales extraños, que recordaban los movimientos descerebrados o atetósicos" (p. 205).

El índice de desarrollo lo decrecía progresivamente hasta llegar al final del segundo año, a un índice del 45% y cuando llegaban a los cuatro años, casi ninguno hablaba, caminaba, se sentaba o se sostenía en pie. Un dato revelador lo constituye el hecho de que entre estos pequeños el índice de mortalidad era más alto de lo normal.

Hernández (1973) realizó un seguimiento durante dos años, de un pequeño que había ingresado a una casa-cuna a la edad de 11 meses. El primer año de observaciones corresponde a la estancia del pequeño en dicha institución.

Al llegar a la casa-cuna el pequeño, de nombre Eduardo, presentaba notable grado de desnutrición y la primera semana de estancia sufrió fuertes diarreas y vómitos así como altas temperaturas; su sueño era irregular y en general, daba plenas señales de sufrimiento. A los dos meses de estancia fue evaluado con la escala de Gessell y presentaba un retraso de un mes.

Hacia el tercer mes (edad cronológica, 1,2 años) Eduardo lloraba en exceso y para su alimentación no aceptaba más que leche. Los juguetes no llamaban su atención. Sus movimientos de prensión se hicieron más precisos y la única palabra que balbuceaba era "mamá". Cayó enfermo de amigdalitis y su situación empeoró al grado de que su interés por lo que le rodeaba parecía estar desapareciendo por completo.

Hacia el quinto mes, Eduardo seguía presentando problemas con el sueño y exhibía constantemente un movimiento descrito como sigue: "puestas las rodillas sobre el colchón, el tórax apoyado sobre la almohada y la cabeza allí mismo, ejecutaba un movimiento empujándose sobre sus rodillas como si tratara de ahondar el hueco que su cabeza hacía en la almohada" (Hernández, p. 39). Su coordinación motriz para el gateo era deficiente. Su retraso en la escala de Gessell era de cuatro meses.

Para el octavo mes (edad cronológica 1.7 años) su situación seguía siendo difícil pues aunque ya aceptaba la comida, frecuentemente la vomitaba. Solía aventar las cucharas. Por

este tiempo, una afanadora se encariñó con él y lo mimaba, lo cambiaba, cuidaba que comiera, lo ayudaba a caminar y jugaba con él.

Su marcha mejoró aunque muy lentamente. Decía la palabra "mamá" cuando se dirigía a la empleada que se encariñó con él. Los juguetes ya llamaban su atención y se enojaba cuando se los quitaban, llorando, golpeándose la cabeza y tirándose al suelo.

A la menor frustración el pequeño se jalaba los cabellos hasta arrancárselos. Cuando alguien le hablaba no parecía escuchar ni prestar atención y ante ruidos inesperados reaccionaba con llanto. Comenzó a experimentar cierto atractivo por los colores de los cuales prefería el rojo. No reaccionaba al estímulo que frecuentemente se le daba por alguna conducta adecuada a cierta situación (comer, caminar, etcétera). No jugaba con los demás niños y cuando se les acercaba era solo para quitarles algún juguete. Gustaba de estar solo. Su retraso en la escala de Gessell era de cinco meses.

Hacia el año de estancia en la institución (edad cronológica 1.11) ya presentaba un peso aceptable (10.500 kgs.) pero seguía padeciendo frecuentes diarreas. Su desarrollo motor había avanzado notablemente, caminaba solo en la sala aunque su andar era todavía inseguro. Pronunciaba las palabras "mira", "mamá", "luz". Captaba órdenes sencillas siempre y cuando se las explicaran. Sumó el verde a sus colores preferidos y se le veía frecuentemente caminando solitario por los pasillos. Se mostraba agresivo hacia los demás niños y prefería la soledad. Si se alejaba un adulto que en determinado momento lo estuviera atendiendo lloraba y se tiraba de los cabellos hasta arrancárselos o se golpeaba con algún objeto a su alcance.

Podía ya obedecer mejor las órdenes, especialmente las que se le daban para que cooperara en su alimentación. Su retraso en la escala de Gessell era de cinco meses.

Las últimas observaciones que Hernández realizó del pequeño Eduardo (edad cronológica 2.2) mostraban que el ritmo de sueño había mejorado, pero su alimentación seguía siendo irregular. No presentaba indicios de control esfinteriano y seguía padeciendo diarreas frecuentes. Garabateaba y realizaba algunos trazos; aumentó su vocabulario con las frases "ahí está" y "¡ya viste!". Aparecieron algunos indicios de afecto (la autora no dice hacia quien). Si algo no le gustaba, seguía tirándose al suelo a llorar. Rechinaba los dientes durante casi todo el día. Se mordía frecuentemente la mano derecha cuando no se le daba algo que quería y, aunque le pegaran para que dejara de hacerlo, seguía haciéndolo.

Su retraso en la escala de Gessell era de ocho meses. Algunos estudios de carácter experimental y observacional con especies diferentes al hombre, iniciados en la década de los cincuenta impulsaron el estudio de los efectos de la privación materna en seres humanos. Bowlby (1993) resume algunos de estos trabajos:

Bolwig (1963) crió a un pequeño mono desde los primeros días de vida, "el monito daba muestras de no tener miedo al hombre pero lloraba mucho y era víctima de pánico cuando se le dejaba solo...sus aullidos, que emitía con la boca abierta y el rostro distorsionado, sólo se oían cuando el observador se ponía fuera del alcance del campo visual del mono. En tales ocasiones aquel con frecuencia corría tambaleante hacia la persona más cercana" (cit. en Bowlby, 1979, p. 78).

Hayes (1951) adoptó una hembra chimpancé desde los tres días de vida y hacia los cuatro meses su apego a la madre sustituta era intenso, "desde el momento en que dejaba la cuna hasta que la arropábamos nuevamente por la noche...se sentaba en mi regazo mientras yo comía o estudiaba. Se me colgaba de las polleras mientras caminaba. Si estaba en el piso o yo hacía amagos de salir, aullaba o me asía a la pierna hasta que la levantaba...si por extraño descuido dejaba que nos separara una habitación atravesaba a la carrera el abismo, aullando con todas sus fuerzas" (cit. en Bowlby, p. 79).

Harlow y cols. (1962) realizó un experimento en el que se separó de sus respectivas madres o cuatro monos rhesus de entre 24 y 30 meses de vida. El tiempo de separación fue de tres semanas ; la madre permanecía en una jaula contigua de manera que había contacto visual entre madre e hijo ; además, a cada mono se le proporcionó compañía de otro mono y plena disponibilidad de agua y alimento.

Cuando se interpuso una pantalla entre madre e hijo, los monos protestaron con aullidos y gritos y corrían desesperados por la jaula. Al quedarse un poco más tranquilos, los monos se acurrucaron contra la pantalla lo más cerca posible de la madre. Durante este período, los monos no mostraron interés por sus compañeros de jaula y jugaban muy poco y al reunírseles nuevamente con sus madres permanecían fuertemente aferrados a ellas.

Harlow y Seay (1965) repitieron este experimento reduciendo el período de separación entre madre e hijo. Los resultados fueron los mismos : a) desesperación, gritos, alaridos ; b) escaso interés por jugar con el compañero de jaula, apatía y gritos esporádicos. Los autores observan : "esta segunda etapa es similar, desde el punto de vista de la conducta, a

la descrita como de desesperación en los niños separados de sus madres" (cit. en Bowlby, p. 84).

Kaufman y Rosenblum (1967) estudiaron también el efecto de la separación madre - hijo en la especie de monos "pigtail", con la diferencia en relación a los estudios de Harlow de que después de la separación el monito quedaba en compañía de un macho, varias hembras y otros monitos.

El período de separación fue de cuatro semanas y la conducta manifestada por los monitos siguió una secuela de tres etapas : "agitación, depresión y recuperación". Una variante encontrada fue que los machos atravesaron literalmente por la secuela mencionada, mientras que las hembras mostraron menos evidencias de depresión y tendían a reunirse con las otras hembras del grupo. La conducta de los machos es descrita de la siguiente manera :

"Durante la primera fase parecían constantes las caminatas por la jaula, los movimientos de cabeza buscando a la madre, los viajes frecuentes a la puerta y las ventanas, los estallidos esporádicos y breves de pautas de juego erráticas y los movimientos cortos hacia otros miembros del grupo. Era frecuente el arrullo o grito plañidero del pequeño macaco. Se produjo un aumento progresivo de la conducta autodirigida, como la succión de los dígitos y el manipuleo o contacto bucal con otras partes del cuerpo, incluyendo los genitales. La reacción subsistió durante el primer día , durante el cual el bebé no pudo dormir.

"De 24 a 36 horas después el comportamiento de los tres monitos cambió de manera sustancial. Todos ellos se sentaban encorvados, prácticamente hechos un ovillo, a menudo con la cabeza entre las piernas. Los movimientos eran infrecuentes, excepto cuando el bebé era desplazado de manera activa. Los movimientos producidos parecían en cámara lenta , excepto a la hora de comer o en respuesta a las agresiones. El animalito rara vez respondió a las invitaciones sociales o efectuó un gesto de carácter social, y prácticamente se interrumpió toda pauta de juego. En apariencia, parecía desinteresarse del ambiente que lo rodeaba . En ocasiones levantaba la vista y emitía una suerte de arrullo.

"Después de cinco o seis días sin experimentar cambio alguno, la depresión comenzó a desvanecerse gradualmente. La recuperación comenzó con la adopción de una postura más erecta y el resurgimiento del interés por el ambiente inanimado. Aumentó la exploración tentativa y gradual. Poco a poco el animalito separado de la madre comenzó a interactuar también con el ambiente social, principalmente con sus pares, y luego a jugar una vez más. La depresión continuaba, aunque amenguada. Los periodos de depresión se sucedían entre periodos de exploración de objetos inanimados y juego. Aumentó la frecuencia y ritmo de los movimientos. Hacia fines del mes el animalito se mostraba alerta y activo gran parte

del tiempo, aunque todavía no se comportaba como un niño tipo de esa edad" (cit. en Bowlby, p. 85-86).

Tizard y cols. (Tizard y Rees, 1974 ; Tizard y Rees, 1975 ; Tizard y Hodges, 1978) realizaron estudios de seguimiento con niños que estaban bajo los cuidados de instituciones de crianza de "alta calidad" : buen ambiente, libros y juguetes, buen promedio de personal por niño, etc. Lo único que según los autores faltaba en estas instituciones era un cuidado cariñoso y personal para los niños, " las estrechas relaciones interpersonales entre niños y adultos eran poco comunes y el cuidado de cada niño había pasado por muchas manos (en promedio, 24 niñeras habían trabajado con cada niño semanalmente durante sus dos primeros años de vida y para los cuatro años el número de niñeras se había elevado a cincuenta" (Tizard y Hodges, 1978, p. 29).

De los 65 niños objeto de seguimiento, 24 fueron adoptados entre los 2 y los 4 años ; 15 fueron entregados nuevamente a sus padres naturales y 26 permanecieron en la institución. Hacia los cuatro años y medio se comparó a los tres grupos de niños con un grupo control de pequeños criados en su hogar desde el nacimiento. "No se reportó que los niños de institución y los que regresaron con sus padres naturales presentaran un mayor número de problemas que los del grupo control, mientras que los niños adoptados presentaron pocos problemas. La mayoría de ellos lograron vínculos de apego normales con sus nuevos padres. Sin embargo una minoría de niños ex-institucionales así como un pequeño grupo de niños que permanecieron en institución eran descritos como desapegados hacia los adultos o inclinados a apegarse a cualquier persona que diera muestras de interesarse por ellos" (Tizard y Hodges, 1978, p. 99-100).

Algunos de los niños habían sido ya evaluados a la edad de dos años, cuando aún se encontraban en la institución, encontrándose su desarrollo del lenguaje retrasado. Para los cuatro años y medio (etapa de la comparación) el C.I. de los niños institucionales era inferior (en promedio 10 puntos) comparado con el de los niños adoptados (105-115 puntos de C.I.). Según los autores no habría que buscar la causa de esto en factores hereditarios o selectivos (los niños inteligentes serían en su mayoría adoptados) pues en dos de los niños adoptados el C.I. se mantuvo parecido al de los niños que permanecieron en la institución, ni tampoco como una respuesta sencilla a un ambiente diferente al de la institución pues los niños que regresaron con sus padres naturales mostraron un incremento muy ligero en su C.I.

A la edad de ocho años, de los 65 niños del estudio original sólo ocho permanecían bajo cuidados institucionales y uno de

ellos vivió en adopción durante un cierto periodo de tiempo. Los autores pudieron entrevistar a 51 de los 65 niños del estudio original. "A la edad de ocho años se hallaron marcadas diferencias entre los diversos grupos de niños ex-institucionales. Los niños adoptados antes de los cuatro años mostraban un C.I. promedio de 115 mientras que los que fueron reintegrados a su hogar natural mostraban un C.I. promedio de 103. El grupo de niños adoptados mostraba, incluso, una superioridad de 10 meses en su capacidad lectora en relación a los niños reintegrados a su hogar" (op. cit. p. 112). Aunque se podría hablar de una relación de estos avances con el hogar de clase media (en su mayoría) al que fueron entregados en adopción los pequeños, también se hallaron "asociaciones significativas dentro de cada grupo entre las evaluaciones cognitivas y conductuales y el apego a la madre" (p. 112).

La revisión de los problemas conductuales manifestados por cada grupo reveló notables diferencias, pues mientras las dos terceras partes de los niños reintegrados a sus padres naturales fueron remitidos con el tiempo a alguna Clínica de Orientación Infantil, sólo el 12% de los pequeños adoptados fueron remitidos a dichas clínicas. En su mayoría, los niños remitidos eran reportados como acaparadores de atención y demasiado amigables. Además los reintegrados a su hogar natural reportaban tics nerviosos, dolores de estómago de origen nervioso y frecuente tartamudeo.

No dejan de ser sorprendentes las indudables semejanzas entre ambos grupos, sobre todo en cuanto al tipo de problemas conductuales que presentaban pues aún en el ámbito escolar los maestros también describían a los niños ex-institucionales de ambos grupos como más problemáticos y sus quejas giraban en torno a que estos pequeños eran más desobedientes, infatigables y con relaciones pobres con sus compañeros.

"Estos resultados parecen sugerir que aún después de seis años de haber dejado el ambiente institucional algunos niños manifiestan los efectos de su crianza en tales lugares" (p. 114), sin que por ello se puedan descartar algunas explicaciones alternativas como la predisposición genética a la inestabilidad y el estrés bajo el cual pudieron haber vivido estos niños desde el embarazo de sus madres; también se podría argumentar en favor de una acumulación de vivencias negativas desde su nacimiento: ser hijos únicos, ser rechazados por sus padres naturales, etc.

Los autores concluyen (1978): "Aunque una explicación para la conducta de estos niños en términos de su medio ambiente es difícil de probar, también es difícil pensar en alguna otra que pueda explicar su situación. Es más realista pensar que

las dificultades de muchos de estos niños son debidas a sus experiencias de crianza en instituciones combinadas con factores genéticos" (p. 115).

Ugalde y Rios (1976) estudiaron sistemáticamente a cinco niños que toda su vida la habían pasado en una institución (guardería) . El promedio de edad de los niños al momento del estudio era entre diez y trece años encontrando en ellos serios problemas de desajuste social, sobre todo acentuada agresividad ; también encontraron notable retraso intelectual, desarrollo motor deficiente, problemas de personalidad : tendencias esquizoides, orientación sexual inadecuada y notables tendencias depresivas.

Sarmiento (1987) revisó 3,845 expedientes de niños institucionalizados en una casa cuna y encontró que, al ingresar, más del 50% de los pequeños presentaban desarrollo normal, pero en una evaluación posterior menos del 5% de la población presentaba desarrollo normal, incrementándose significativamente los índices de retraso. Al salir de la casa cuna en promedio se registraba una mejoría en el desarrollo de la población sobre todo en las áreas adaptativa y social. De las áreas estudiadas (adaptativa, social, verbal y cognitiva) los descensos más marcados se presentaban en el área verbal. En el área cognitiva 30% de los niños que al ingresar eran normales presentaron descensos notables en la evaluación posterior.

De Yta y Esquer (1988) estudiaron la percepción que de sí mismos tienen los niños de guardería en 16 sujetos usando como grupo control a un grupo de niños que asistían a un jardín de niños en horario normal. Emplearon pruebas proyectivas (HTP y Dibujo de la Familia) y encontraron que los niños de guardería eran inseguros, dependientes y hostiles mientras que los pequeños de jardín de niños eran más maduros y seguros de sí mismos, se percibían como parte importante de la familia, tenían mayor sociabilidad y manifestaban un buen nivel de convivencia grupal.

CAPÍTULO 2 Adopción

Brodzinsky, Schachter y Marantz (1992) basándose en la teoría del desarrollo de la personalidad de Erikson realizaron amplias observaciones longitudinales con niños, jóvenes y adultos adoptados. Estos autores proponen, de la misma forma que Erikson, una serie de tareas para cada etapa de la vida del adoptado. Para los fines del presente trabajo será útil describir los aspectos psico-sociales correspondientes a la tercera etapa, la que abarca las edades de 6 a 12 años aproximadamente y que para Erikson tiene como meta el desarrollo de la voluntad de trabajo (Industria) y cuando este desarrollo no se logra el niño crecerá con un sentimiento de inferioridad.

Para el niño adoptado esta etapa tiene como meta el logro de cuatro aspectos fundamentales :

- a) entender el significado y las implicaciones de haber sido adoptado ;
- b) respuestas aceptables sobre el propio origen y las razones del "rechazo" de los padres biológicos ;
- c) trascender el hecho de las diferencias físicas entre él y el resto de la familia ;
- d) trascender el estigma social asociado a la adopción.

"Mi madre adoptiva se burlaba de mi todo el tiempo, decía que eran sólo bromas pero a la edad de seis u ocho años yo me lo tomaba seriamente ; por ejemplo, me decía que si no me portaba bien me mandaría de regreso. También me decía que mi papá y ella habían elegido entre un chimpancé y yo y que habían elegido equivocadamente"
(Katharin, adulta adoptada. Op. cit.)

La mediana infancia es el período de la vida en el que haber sido adoptado es visto por primera vez como un serio problema. Es cuando el niño comienza a reflejar el significado de haber sido adoptado es visto por primera vez como un serio problema. Es cuando el niño comienza a reflejar el significado de haber sido adoptado, lo que generalmente lo lleva a sentimientos de confusión o a sentirse extraño o diferente ; y es cuando el niño, debido a su creciente capacidad de pensamiento lógico comienza a descubrir que existe un aspecto no aclarado de su adopción : que para haber sido "escogido", primeramente tuvo que haber sido "regalado".

Asimismo, la búsqueda de un sí mismo (self) valioso y realizado toma un giro importante en esta etapa debido al

intenso desarrollo de dos aspectos fundamentales : la **autoestima** (qué tanto le agrada al niño su ser) y el **autoconcepto** (cómo se ve a sí mismo el niño).

El autoconcepto está claramente ligado al desarrollo cognoscitivo y los estudios sobre este rasgo, dicen Brodzinsky y cols., revelan que después de los ocho años los niños ya pueden hacer claras distinciones entre mente y cuerpo, entre lo que ellos piensan y hacen y entre posesiones materiales y personalidad. El autoconcepto a esta edad es ya autoreflexivo y "entre los ocho y los doce años los pequeños son más conscientes de las características personales de los demás y las utilizan para evaluarse ellos mismos" (p. 63).

El componente valorativo de la personalidad, la autoestima, juega un papel muy importante en el ajuste emocional del niño y es un factor relevante para definir si el pequeño se orientará hacia el desarrollo de la laboriosidad. Un desarrollo adecuado de la autoestima implica en el niño un sentimiento de dominio : la idea de que es capaz de hacer cosas en su entorno que tengan un impacto, "A medida que el niño en edad escolar logra un dominio de lo académico, lo deportivo y lo social, también intenta integrar a su naciente autoconcepto la idea de haber sido adoptado" (p. 66). Esta situación puede tornarse problemática y confusa tanto para los padres adoptivos como para el pequeño en quien se dan los primeros atisbos de que su ajuste personal a la adopción está sufriendo cambios, esencialmente en términos de una ambivalencia hacia el hecho mismo de la adopción.

"Parece haber cambiado - dice la madre de un pequeño de 10 años, adoptado -, ya no es el niño feliz que conocí. Se muestra triste cuando se trata el asunto de su adopción. A veces se pone furioso...tal vez esté pasando por algunos problemas emocionales. También me pregunto si algo hice mal. ¿Hablé con él de su adopción demasiado pronto o demasiado tarde ? ¿no estaba preparado para saberlo ?" (una madre de un pequeño adoptado).(p. 66-67)

Dichos cambios, dicen los autores, son esencialmente normales y apoyan su opinión en estudios realizados por el mismo equipo de trabajo en los que hallaron que los niños adoptados menores de seis años opinaban que, en comparación con los no adoptados, ellos eran más listos, felices, populares y con mayor autoconfianza. Después de los ocho años, aunque siguen opinando favorablemente de su adopción, los niños experimentan dificultades y confusión en relación a ella. Tal confusión gira en torno a una "sensación de pérdida y sentimientos de ser diferente. Los sentimientos comunes son

la tristeza y la ira así como creciente incertidumbre acerca de sí mismo" (p. 67).

No hay que perder de vista que estos cambios ocurren como parte de un proceso más amplio de desarrollo personal y que están asociados íntimamente con el desarrollo intelectual del niño. "El desarrollo del pensamiento lógico (propio de esta etapa) tiene un efecto profundo en todas las áreas de la vida del niño. Desarrolla habilidades más efectivas para la solución de problemas, aumenta la sensibilidad para entender la perspectiva de otras personas y estimula una nueva conciencia de sí mismo y del mundo en general. Para el niño adoptado, es una herramienta para el entendimiento más realista de la adopción" (p. 68).

Así, entre los seis y los siete años el adoptado puede ya discriminar entre el nacimiento y la adopción como dos formas independientes de tener una familia y en conclusión sabe que la mayoría de los niños nacen en el seno de una familia. También descubre que para ser adoptado hubo necesariamente dos parejas de padres : los que lo concibieron y los que lo criaron. Una pequeña de siete años lo expone así :

"Adopción significa decir adiós a tus primeros padres e irse a vivir con tus segundos padres. Los primeros son los que te hicieron y los otros son tus padres para siempre, te cuidan y todo lo demás" (p. 69).

Esta distinción entre ambas parejas de padres llevará hacia mediados de la etapa preescolar al descubrimiento profundo y significativo de la adopción. "Entre los ocho y los once años el adoptado entiende y valora las implicaciones de la adopción. Paralelo al desarrollo de este conocimiento, se da una declinación de las actitudes positivas hacia el hecho de haber sido adoptado. Se puede ver la aparición de problemas psicológicos, conductuales y académicos comunes entre los adoptados" (p. 69).

De hecho, el pequeño adoptado realiza esfuerzos para analizar seriamente las circunstancias que dieron lugar a la adopción y a las posibilidades que pudo haber tenido la madre biológica para evitar entregarlo para adopción.

"Si nadie le enseñó como ser una mamá, alguien debió haberle enseñado. Hubiera ido a la escuela a aprender". (Carla, nueve años). (p.69-70)

"Si no tenía suficiente dinero para mantenerme, por qué no consiguió un trabajo" (Mónica, ocho años).

"Me pregunto por qué ella y mi primer papá se casaron. Juntos probablemente me podrían haber

mantenido. Ella sola no lo hubiera podido hacer. Me enfurece pensar que mi primer padre no haya hecho el esfuerzo y probablemente me abandonó" (Timothy, 11 años).

Un factor que complica los sentimientos del niño acerca de su adopción es su creciente comprensión de la familia como un proceso. El niño pequeño define la familia a partir de la geografía (es una familia el grupo de personas que viven bajo el mismo techo), pero a partir de los siete años el niño sabe que la definición de familia debe hacerse en términos de lazos sanguíneos. El pequeño adoptado sabe que tiene padres y tal vez hermanos biológicos lo que aumenta su confusión.

"Es extraño ser parte de algo de lo que no sabes nada. Cuando hicimos nuestro árbol genealógico en la escuela no sabía qué hacer" (niño adoptado, 11 años). (p.76)

El pequeño adoptado cobra clara consciencia del abandono implícito en su adopción. A un pequeño menor de seis años se le puede enfocar la adopción a partir del deseo de los padres adoptivos de tener un hijo y de la necesidad de éste de tener un hogar. Lo que probablemente no se discute es ¿por qué necesita un hogar el pequeño?. En la mediana infancia el niño descubre que para haber sido adoptado primero tuvo que ser entregado por sus padres y es justo en ese momento en el que el pequeño empieza a experimentar lo que de acuerdo a los autores es el factor principal en el desarrollo de los aspectos negativos en torno a la adopción: el dolor por la pérdida de sus padres biológicos, es decir, la imagen que se ha forjado de ellos.

Para los niños que son adoptados durante los primeros meses de vida el dolor toma la forma de confusión, tristeza ocasional, aislamiento social y explosiones periódicas de frustración o enojo.

Para los niños que son adoptados después del primer año de vida, el dolor se expresa en depresión profunda, llanto incontrolable, shock psicológico y odio intenso.

A los ojos de los padres adoptivos estas manifestaciones resultan incomprensibles pero deben ser vistas como lo que realmente son, una etapa pasajera de dolor.

Es necesario remarcar, de acuerdo a los autores, la gran variabilidad en las expresiones de dolor en los niños adoptados: algunos niños sólo sufren un ligero dolor asociado al reconocimiento de la adopción, mientras que para otros el dolor es frecuente y perturbador; para unos el enfrentamiento con dicha realidad es directo y abierto en tanto que otros niños recurren a defensas psicológicas como

la negación y la evitación. Y también hay un pequeño grupo de adoptados para quienes la sensación de pérdida se oculta con un odio intenso y conducta desintegrada; son niños alegadores, negativistas, intensamente iracundos y que ocasionalmente causan daño físico a otros niños y aunque conscientemente nieguen relación alguna entre su conducta y el hecho de haber sido adoptados, "dentro de esa coraza está un niño pequeño que ha sido profundamente herido por la vida" (p. 74).

"Aún mi madre real no me quiere" (Evan, 11 años). (p. 74)

Se puede apreciar claramente en estos pequeños una fachada de odio, desafío y distancia emocional. Son los niños más difíciles de alcanzar, los más vulnerables.

Hacia el final de esta etapa (entre los nueve y los doce años) los conflictos derivados de la creciente distancia física y psicológica entre el niño y sus padres da lugar a diversas manifestaciones, una de ellas, de especial importancia es la que Freud llamó "novela familiar", que es una fantasía en la que el niño se concibe como adoptado; su familia original es muy diferente a la real, incluso en status social, ya sea inmensamente más rica o más pobre. Los padres "reales" son dibujados como mejores que los actuales. Para el niño adoptado la solución de dicha fantasía se vuelve más complicada, porque la "fantasía" es en gran medida "real". El niño adoptado imagina unos padres casi míticos, llenos de cualidades, muy diferentes de los actuales.

"Sigo pensando en ellos como en alguien importante. Pudiera ser que mi padre haya sido un héroe, que fue a la guerra y que hizo algo grande y que luego murió...mi mamá tal vez fue una modelo o actriz de cine, muy bella, pero que trabajaba tanto que no pudo cuidarme...sé que esto no es verdad, pero me gusta pensar así. Mis padres actuales son buenos, pero hacen cosas que me hacen enojar. No me escuchan cuando quiero hablar de mí. Si no hago algo que me ordenan, se enojan. A veces me pregunto si mis otros padres harían lo mismo" (Gwen, 11 años). (p. 77)

Para muchos niños adoptados, la novela familiar toma un giro en el que, debido a que ellos encuentran amenazante sentir odio hacia sus padres adoptivos, todo su odio y desacuerdo lo vuelcan hacia sus padres biológicos. "El balance de buenas y malas cualidades que se atribuyen a los padres biológicos difiere de un adoptado a otro y aún el mismo adoptado puede cambiar sus valoraciones de un momento a otro. Creemos que la

fantasía predominante es una variación del tema freudiano : los padres de nacimiento son de origen humilde pero excepcionalmente buenos y cariñosos" (p. 78).

En este sentido cabe señalar que la dirección del odio del niño adoptado depende de la forma en que él concibe su "entrega" por parte de sus padres biológicos. Así, los adoptados que creen haber sido abandonados o rechazados se muestran generalmente furiosos hacia sus padres.

"Los odio por lo que hicieron. No me cuidaron lo suficiente, me alejaron de ellos porque yo era feo o algo parecido" (Meg, 10 años). (p. 78)

"Los golpearía o los ahogaría si pudiera. Apesta...y no me importa porque ellos apestan" (Drew, 7 años). (p. 78)

Los adoptados creen haber sido robados o comprados, dirigen su odio hacia sus padres adoptivos :

"Creo que ellos (padres de nacimiento) me extraviaron y tal vez todavía me buscan. Me extraviaron cuando era pequeño...luego fui entregado a mamá y papá porque ellos no podían tener un bebé. Me enoja que hayan hecho eso conmigo" (Will, 9 años). (p. 79)

"No es justo que me hayan comprado con dinero. Los niños deben estar con sus padres reales. No soy un juguete para ser comprada" (Erica, 9 años). (p. 79)

Y los niños que creen que fueron adoptados porque algo andaba mal en ellos, dirigen su odio hacia sí mismos.

"Tal vez lloraba mucho o no comía bien. Sigo creyendo que yo hacía algo mal" (Melisa, 8 años). (p. 79)

Llega el momento que todos los adoptados buscan, fantaseada o literalmente, a sus padres biológicos, "¿por qué sucedió?", "¿quiénes son ellos?", "¿dónde están ahora?", son algunas preguntas que reflejan esa búsqueda de los orígenes y que el niño adoptado puede realizar abiertamente, en voz alta o únicamente hacérsela a sí mismo, en silencio.

El proceso es completamente normal, aunque se puede ver complicado por el hecho simple de que las "exploraciones" mentales del niño pueden, en un momento dado, involucrar y lastimar a los padres adoptivos.

"Me pregunto quien es ella (refiriéndose a su madre biológica), me gustaría hablarle por teléfono y decirle '¡habla tu hija!'. Ella

probablemente me diría '¡qué bueno que hablaste, ven a visitarme !'. Yo no aceptaría porque ella podría ya no dejarme regresar y no quiero dejar a mi familia. Me gusta estar aquí...pero también me gustaría ver a mi primera madre un poco" (Phoebe, 7 años).(p. 81)

Para algunos niños la búsqueda puede llegar a hacerse obsesiva :

"Es la principal pregunta de mi vida. ¿Por qué me regalaron ? (Michael, 9 años).(p. 81)

A pesar de que esta etapa de la vida está caracterizada por una intensa búsqueda de la propia individualidad, al niño por lo general, no le gusta experimentarse a sí mismo como diferente de su grupo de amigos. "Si ser adoptado lo hace sentir diferente, el niño experimentará estrés" (p. 82) y las respuestas a esta situación pueden variar. Así un pequeño entrevistado por Brodzinsky y cols. Gustaba hacerse el payaso de la clase en respuesta a que sus padres solían presentarlo como "nuestro hijo adoptivo, Freddy". Una adoptada adulta recordaba sus sentimientos hacia la adopción de la siguiente manera :

"No me gustaba haber sido adoptada, me sentía diferente de los demás. Me sentía rechazada".(p. 83)

Los sentimientos que parecen ser los más frecuentes ante este extrañamiento son la envidia y los celos. El niño adoptado no puede evitarlos :

"Me siento diferente de mis amigos, como desconectado ; envidio a la gente que tiene familias normales".(p. 83)

"Siempre envidié a las familias en que unos se parecen a otros"(p. 83)

"Quiero saber todas las cosas que los no adoptados den por un hecho. Siento que me han robado algo importante". (p. 83)

Mas aún, los pequeños escolares pueden ser frecuentemente muy crueles cuando captan alguna diferencia y la aprovechan para burlarse.

"A veces los niños de mi escuela se burlan de mi porque soy adoptado. Cuando peleamos me dicen '¡tú no sabes quien es tu mamá !'" (Becky, 8 años). (p. 83)

Unos cuantos niños adoptados transitan por todos los aspectos descritos de la adopción sin sufrir mayores efectos. Brodzinsky y cols. llaman a estos pequeños los "niños resistentes". Las razones de esta resistencia, dicen los autores, podrían ser :

1. los padres adoptivos se muestran solícitos en explicar al niño adoptado cualquier aspecto relacionado con la adopción.
2. Algunos padres parecen tener estrategias adecuadas de adopción y los autores citan al sociólogo H. David Kirk, quien sugiere que los padres honestos y que reconocen las diferencias inherentes entre las familias adoptivas y los que no lo son, ofrecen el mejor ambiente para el desarrollo del niño adoptado.

"Cuando estaba tratando de entender porque tuve que ser adoptado me ayudó mucho que mis padres, especialmente mi madre siempre me alentaba a preguntarle. Me sentía seguro de que no importaba lo que pensara o hiciera, mi madre me aceptaría. (p. 85)

Butler (1989, cit. por Brodzinsky y cols. 1992) opina algo semejante : "Cuando algunos padres adoptivos tratan de negar las diferencias entre un hijo biológico y uno adoptado, surgen varios problemas. Ignorar esa realidad causa confusión al interior de la familia. Una constante comparación se conforma y de la que surge un enfrentamiento entre la familia adoptiva y el niño adoptivo. Los padres caen en un círculo vicioso en el que ellos tratan de probarse su amor por el niño y el niño los presiona, buscando ver hasta donde son capaces ellos de llegar y confirmar si lo que dicen sobre su amor por él es cierto" (p. 178).

Es muy diferente la visión del niño adoptado cuando estas diferencias no son reconocidas :

"No puedo decir qué siento realmente por haber sido adoptado por mis padres. Tal vez los lastimaría. Ellos me hacen sentir como un malagradecido cuando quiero hablar de mi adopción, especialmente cuando menciono a mi primera madre. Es un secreto en mi familia. Es duro, pero a veces yo me siento mal y ellos no me ayudan". (p. 85)

Y tal vez haya algunos "niños resistentes" a causa de factores genéticos, niños a los que su personalidad los ayuda a superar sin aparente dificultad el estrés de la adopción. "Son niños calmados, reflexivos, capaces de controlar su

conducta y sus emociones...aunque no niegan ciertos sentimientos negativos acerca de la adopción, generalmente encuentran la forma sana de integrarlos en una autoimagen positiva" (p. 85).

"No hay nada especial en ser adoptado. Es algo que sucede. He pensado en mis padres de nacimiento frecuentemente pero ahora ya no tanto...sé que no es un asunto serio. Tal vez lo sea para algunos niños, pero no lo es para mí" (Laurel, 11 años). (p. 85)

Aunque en estos niños no están ausentes sentimientos de tristeza y odio, tienen lo que pudiera llamarse "soporte emocional" efectivo para superarlos.

"Recuerdo cuando pensé por primera vez en mi adopción, tenía cuatro años. Recuerdo que creía que mi primera mamá me había puesto dentro de mi mamá y en eso consistía la adopción. Cuando tuve cinco o seis años supe que había salido de mi primera mamá, no de mi segunda mamá. Me sentí bien al saberlo. No sabía quien era ella. Me sentía triste por no haberla conocido y quería saber cómo era.

"A veces me pongo triste pero no me lastima demasiado. Cuando mi abuela murió me puse muy triste, la conocí toda mi vida. Es difícil estar triste realmente por mi primera madre si ni siquiera la conocí, excepto cuando nació.

"No creo que ser adoptado sea del todo malo. Aún cuando tu no conoces a tus primeros padres, tu tienes nuevos padres y eso es lo que cuenta" (Paul). (p. 86)

Brodzinsky y cols. (1984) observaron que aunque ciertos reportes no mostraban indicios claros de que los niños adoptados fueran más problemáticos que los niños no adoptados un número considerable de reportes coincidían en que, proporcionalmente, los niños adoptados acudían más a las clínicas psicológicas que los no adoptados. Para comprobarlo realizaron un estudio comparativo con 260 niños adoptados y no adoptados y sus resultados demuestran que, en efecto, los niños adoptados presentan más problemas psicológicos y de aprendizaje que los no adoptados. También pudo observarse en ellos menor competencia social y éxito académico, "Estos resultados deben ser vistos como un apoyo al punto de vista de que los adoptados son más vulnerables que los no adoptados a problemas emocionales y conductuales.

Un resultado digno de tomarse en cuenta de este estudio fue que la naturaleza de los problemas era bastante regular entre los rangos de edad estudiados (6 y 7 años, 8 y 9 años, 10 y 11 años). También encontraron que aunque los niños adoptados muestran una adaptación más pobre, en pocos casos este nivel se ubica en la anormalidad, "En otras palabras, los niños adoptados por lo general no manifiestan severas patologías, simplemente exhiben un poco más de conductas extremas de las que se encuentran en niños no adoptados" (p. 88).

En su trabajo de 1992 (op. cit.), Brodzinsky y cols. se preguntan : "¿Por qué los adoptados tienen mayores riesgos de tener dificultades del aprendizaje ?" Sus respuestas son las siguientes :

- 1) "Muchos de los rasgos de personalidad que van aparejados con dificultades de aprendizaje (impulsividad, juicio pobre, inmadurez) también se relacionan con embarazos no planeados y no deseados. Las mujeres jóvenes que entregan a sus hijos para adopción pueden, ellas mismas, sufrir problemas de aprendizaje y heredar una predisposición genética hacia estos problemas a sus hijos" (p. 89).
- 2) "Un embarazo no planeado y no deseado es generador de estrés y esto puede crear un ambiente intrauterino poco óptimo para el desarrollo neurológico. En algunos casos, la madre acepta el embarazo un poco tarde, lo que implica que continúa bebiendo, fumando o comiendo mal en meses cruciales para el desarrollo intrauterino del pequeño. Esto aumenta el riesgo de daño del sistema nervioso, lo que a su vez puede llevar a la aparición de problemas de aprendizaje" (p. 89).
- 3) "Los problemas emocionales pueden darse con mayor probabilidad en adoptados preocupados con su adopción. Esto dificulta su concentración en otras tareas, incluidas las actividades escolares". (p. 89).

Las dificultades del aprendizaje pueden obstruir la comprensión del niño de su adopción y pueden llegar a provocar distorsiones en la información, incluida la que se refiere a las causas de la adopción, llegando algunos adoptados a creer que la causa de su adopción fue su incapacidad para el aprendizaje.

CAPÍTULO 3 Divorcio

De acuerdo a De Ajuriaguerra (1983), "El divorcio podría considerarse como un problema personal entre adultos con la intención de resolver conflictos correspondientes a un desacuerdo y a una desadaptación familiar. De hecho, el divorcio es la legalización del fracaso y además la consecuencia de una situación perturbada en el hogar, la consecuencia de un "divorcio emocional" que precede siempre al divorcio legal y que desempeña en sí mismo un importante papel destructor" (p. 797).

Según este autor, se pueden distinguir claramente las reacciones del niño ante el divorcio de sus padres en : a) fenómenos agudos y b) reacciones ulteriores. El niño generalmente reacciona bien cuando sabe que el divorcio es el único camino de salida a los problemas de sus padres. El pequeño puede mostrar emociones intensas y ciertas actitudes de derrota si llega a tomar partido por alguno de los padres. El divorcio le revela al niño todo lo insatisfactorio de su vida familiar. Las reacciones auto punitivas, en ese caso son casi inmediatas.

Las reacciones más frecuentes del niño son de naturaleza depresiva y angustiosa, tendencia a aislarse, rechazo de alimentos, terror y pesadillas nocturnas, accesos de ira y reacciones de huida. Las reacciones a largo plazo dependerán de diversos factores entre los que Ajuriaguerra destaca : elección del padre que se hará cargo del niño y la actitud del otro cónyuge que, frecuentemente, abandona sus responsabilidades.

Ajuriaguerra cita a McDermott (1968) quien sostiene que las reacciones a largo plazo del niño ante el divorcio son de naturaleza conductual y las atribuye al cambio prematuro de rol que junto con las imágenes negativas del padre generan un patrón conductual "predelincente".

Urdaneta (1987) ve al divorcio como parte insoslayable de la "vida moderna" y ofrece cifras (O.N.U.) según las cuales el 45% de los niños nacidos en 1983 experimentará en algún momento el divorcio de sus padres y un 20% sufrirá un doble divorcio. Para la autora el divorcio es el resultado normal de ciertos desarrollos lógicos referidos a la naturaleza de la autoexpresión y la búsqueda de la felicidad propia. Para la autora, si el ser humano de la sociedad occidental actual ve obstaculizadas estas dos vías de autorrealización en su situación matrimonial, tarde o temprano elegirá la vía del divorcio como única alternativa a dicha frustración.

La solución del divorcio es, en muchos casos, un mal menor sobre todo cuando se enfoca desde el punto de vista de los niños.

La experiencia del divorcio, de acuerdo a la autora, es vivida de manera diferente por los cónyuges ; por ejemplo, cuando la esposa es abandonada, experimentará sensaciones de desequilibrio de su integridad y de destrucción de su hogar y en este caso los impulsos agresivos hacia el ex compañero no debieran ser considerados como patológicos. Son muy frecuentes ante el divorcio las regresiones, los impulsos sexuales, la depresión y las ideas suicidas. La permanencia de estas expresiones dependerá de cada individuo en particular.

Por otra parte, se experimentan por lo general resentimientos y tiende a verse la figura del ex cónyuge como la depositaria de todas las situaciones de amargura y frustración vividas en la situación matrimonial.

"Todos los sentimientos de rabia, malestar y culpa van creando una atmósfera de tensión. El rencor, la ira y el reproche contaminan toda futura o posible comunicación entre los ex - cónyuges. No se puede o no se quiere olvidar los agravios, bien porque fueron demasiado frecuentes o vívidos o por ser el producto del hecho de abandono. Ellos generan sentimientos muy variados, entremezclados y confusos". (Urdaneta, p.15).

La autora considera la experiencia de la separación como una experiencia de duelo de la que generalmente la persona se puede recuperar elaborando la pérdida y asimilando la experiencia de manera positiva, crecer.

Soto (1979) revisó casi treinta estudios (la mayoría norteamericanos) sobre el divorcio de los cuales mencionaremos algunos por su pertinencia con el presente estudio. Morval (1975), quien estudió el Dibujo de la Familia en niños de padres divorciados, encontró en ellos una autoimagen perturbada o distorsionada, más ansiedad y mayor ambivalencia hacia el padre. Un estudio de McDermott (1970) reveló que los efectos del divorcio persisten en los niños mayores de 14 años. La mayoría de los niños demostró tendencias depresivas después del divorcio. También se halló una alta correlación entre los síntomas del sujeto y la imagen del padre ausente, lo que sugiere una identificación con la figura paterna como recurso ante su alejamiento. Un estudio de Hoffman (1977) encontró que la conciencia del niño es afectada de modo adverso por el divorcio de sus padres y asocia el juego mayormente agresivo con la ausencia del padre. Este autor hipotetiza que es el padre quien proporciona modelos de control de sí mismo al niño ; cuando el padre se separa, estos controles se relajan y el niño se torna abiertamente agresivo.

Jenkins y Smith (1993) evaluaron reportes que hacían madres divorciadas de sus propios hijos en cuanto a posibles cambios conductuales derivados del divorcio y luego los compararon con reportes de niños que vivían en hogares con conflictos paternos y reportes de niños que vivían en hogares armoniosos. El objetivo de estos autores era discriminar entre los efectos del divorcio per se en la conducta de los niños y los efectos que en ellos produce lo que podría llamarse el clima de predivorcio en la familia. Sus observaciones partían del seguimiento de 139 niños de los cuales 16 sufrieron la separación de sus padres.

Sus resultados indican que los niños de padres divorciados no presentan un incremento significativo de patologías comparado con el que presentan los niños que viven en hogares conflictivos, quienes cuando se comparan con niños de hogares armoniosos, sí presentan altos niveles de perturbación.

En cuanto al reporte que los propios niños dan sobre su vivencia del divorcio de sus padres, estos indican que los niños que viven con padres en conflicto y divorciados presentan niveles más altos de perturbación que los que viven en hogares armoniosos y se encontró que las estrategias de los niños para enfrentar el divorcio de sus padres son las siguientes :

Preocupación por la separación.	80%
Sentimientos de culpa por la separación de sus padres.	25%
Creer que los padres no se han separado realmente.	53%
Preocupación por el padre que tiene la custodia.	42%
Preocupación por el padre que no tiene la custodia.	8%
Hablar a los amigos del divorcio de sus padres.	20%
Hablar a adultos de la separación de sus padres.	7%
Pedir información a sus padres acerca de su separación.	40%
Juntarse con niños cuyos padres también se han separado.	75%

Los autores concluyen :

- a) los niños de padres divorciados presentan perturbaciones desde antes del divorcio,
- b) los efectos de los problemas parentales en el niño se dan antes de la separación propiamente dicha,
- c) no es muy claro que los niños sean más afectados que las niñas,

- d) el divorcio es un hecho angustiante, al grado de que más de la mitad de los niños se resiste a creer que realmente ocurrió,
- e) en términos de acciones terapéuticas debe quedar en claro que el daño se presenta en el niño mucho antes del divorcio por lo que se deben emprender acciones de carácter preventivo. También sugieren los autores que los padres debieran dar explicaciones adecuadas a sus hijos cuando van a tomar la decisión de divorciarse, especialmente enfocadas a desterrar los sentimientos de culpa que pudiera experimentar el niño.

Stern (1989) estudió el impacto del divorcio en diferentes etapas del desarrollo de la vida familiar, que iban desde el matrimonio joven sin hijos hasta parejas con hijos casados. La autora discrimina los siguientes efectos en función de las diferentes etapas :

- a) Las parejas "recién casadas" que también incluye a parejas que han convivido cierto tiempo sin haber llegado a tener hijos. El riesgo mayor para estas parejas es que por lo general sus integrantes volverán con sus padres nuevamente y se presentan por lo general sentimientos de odio, vergüenza, pérdida y confusión. "Al mismo tiempo que un adulto divorciado necesita motivación para desarrollar nuevas relaciones de amistad, un buen trabajo de las relaciones con su familia original pudiera evitar en lo futuro un patrón de fracasos continuos en sus relaciones íntimas" (p. 89).
- b) Familias con niños pequeños. Los efectos principales del divorcio en niños en edad preescolar tiene que ver necesariamente con los fuertes vínculos de dependencia aún existentes en estos pequeños y con las dificultades que experimentará la madre para su crianza. "El divorcio puede crear un niño demandante e introvertido, aferrado a la persona que cuida de él" (p. 90). Otro daño que puede sufrir el pequeño es no crear vínculos emocionales fuertes con el padre ausente. También se pueden presentar regresiones en diferentes formas : ansiedad de separación, perturbaciones del sueño, mojar la cama, temor de abandono y fantasías agresivas. Las reacciones inadecuadas de las madres a estas situaciones pueden llegar a obstaculizar el correcto desarrollo de la identidad sexual lo que puede llevar a que en su etapa adolescente, el pequeño pueda ser vulnerable a expresiones sexuales inadecuadas.
- c) Para los niños en edad escolar básica el efecto del divorcio puede ser más profundo principalmente debido a su sentido de realidad que les permite percibir lo que sucede pero siendo aún incapaces de asimilar la experiencia de

manera madura. Son frecuentes los fuertes sentimientos de tristeza y ansiedad en relación al padre que se aleja, así como frecuentes fantasías de reconciliación que el niño cree estar en posibilidad de lograr por sí mismo. En la escuela, el desempeño desciende notablemente y las relaciones con los compañeros se tiñen de agresividad o pasividad. También se dan conflictos de lealtades hacia los padres y muchos padres empiezan a hacer del niño una especie de confidente o de compañero "adulto" o de cuidador de los hermanos más pequeños.

- d) La familia con adolescentes. Los efectos en el adolescente del divorcio de sus padres deben entenderse en el contexto de su propia búsqueda de identidad. La reacción típica del adolescente es la ira y dos escenarios negativos pueden presentarse : algunos jóvenes se embarcan en actividades de carácter autodestructivo (abuso de drogas, delincuencia, expresiones sexuales inadecuadas) y otros jóvenes pueden llegar a amenazas de suicidio y aún cumplirlas. El segundo escenario es el del joven que acepta abiertamente ser confidente de alguno de sus padres, o desempeña el papel de padre para sus hermanos menores o de administrador de los asuntos hogareños. Esta situación aleja al joven de sus reales necesidades de relación con amigos de su edad y puede llegar a obstaculizar su futura separación del ambiente hogareño.
- e) Familias con adultos jóvenes. Muchas parejas ven esta etapa de su vida familiar como la ocasión apropiada para reevaluar sus relaciones y, llegado el caso, optar por el divorcio. "El divorcio después de mucho tiempo de casados crea en la pareja un tremendo conflicto debido a la larga historia de la pareja y al miedo de que muy probablemente sea ya tarde para empezar otra vez" (p. 94) y puede ser fuertemente angustiante para los hijos, que aunque han disminuido su dependencia de los padres, pueden llegar a experimentar un aumento anormal de responsabilidad hacia sus padres. Puede generarse mucho odio hacia el padre por abandonar a la madre y dejarla al cuidado de los hijos. La relación padre - hija también se pone en peligro y no son raros los sentimientos de tristeza y pérdida del hogar y de cierta angustia ante la perspectiva de un fracaso en su propia relación matrimonial. Hay también indicios de aumento del alcoholismo en jóvenes adultos ante el divorcio de sus padres. Probablemente se trata de jóvenes que a su vez fracasan en sus propios matrimonios.
- f) La familia en la vejez. "El divorcio en la última etapa de la vida reverbera como una onda de shock en todo el sistema familiar, con la consiguiente exageración de los problemas de esta fase de la vida" (p. 95). El divorcio a esta edad genera sentimientos de completo fracaso y aún cuando el matrimonio pudiera no haber funcionado desde años atrás, pocos miembros de la familia están realmente preparados

para enfrentar el divorcio. Se generan sentimientos de amargura y hostilidad en los hijos, que pueden acrecentarse debido a las propias responsabilidades como adultos a su vez responsables de su propia familia. La carga adicional que representa cuidar a uno de sus padres por el divorcio puede generar odio, preocupación y culpa.

Oppawsky (1989), realizó un estudio de casos con niños (5-18 años) de padres divorciados con el fin de conocer el punto de vista de los pequeños sobre la situación de divorcio de sus padres. Las entrevistas indican que con el divorcio, los niños "son obligados a ejecutar patrones de interacción defectuosos y a realizar una serie de funciones en el contexto de las relaciones familiares en ruptura" (p. 140). La autora observa cuatro de estos patrones: los que se refieren a las relaciones hijo - padre; los que conciernen a las relaciones padre - hijo, las que se dan entre los padres mismos y las que se dan entre hermanos.

1) Expresiones de interacción defectuosa hijo - padre.

Oppawsky encontró que más del 80% de los niños de su estudio que presenciaron los severos desacuerdos entre sus padres, desarrollan frustraciones, miedo y odio intenso hacia uno o ambos padres. Todos los niños que llegan a condenar a sus padres, han sufrido severos pleitos paternos. Esta condena lleva a intensos sentimientos de desesperanza, soledad y deseo de escapar o separarse de la familia lo más pronto posible.

Las entrevistas también revelan que la mayoría de los niños (el 100% de los que tenían entre 6 y 12 años y el 67% de los que tenían entre 12 y 18 años) desean abiertamente o en su fuero interno que sus padres permanezcan juntos o que vuelvan a unirse. El desagrado por uno de los padres surge cuando el niño es testigo de violencia hacia uno de sus padres por parte del otro (generalmente la madre). Tres procesos entran en juego ante esta situación: reforzamiento de los vínculos del niño con la parte de la familia que permanece unida; un reforzamiento normal de los vínculos del niño con la parte de la familia que permanece unida; un reforzamiento normal de los vínculos entre esa parte de la familia y un fuerte deseo del niño de tener una familia. Uno de los motivos de esta triple dinámica es el hecho de que los niños se vuelven temerosos ante la posibilidad de no ser amados. Este miedo perpetúa muchas reacciones emocionales como la tristeza, odio, agresión, depresión y regresión.

La mayoría de los niños tienden a distanciarse emocionalmente de la familia en conflicto. La autora aplicó material proyectivo y encontró que el 52% de los sujetos se

sentían ajenos a la familia y el 80% de estos niños dijeron haber sido testigos de severas disputas entre sus padres. Esta "separación" genera en el niño una crisis de lealtades, problemas de comunicación, indiferencia hacia los padres así como sentimientos de soledad y desvalimiento. Los niños mayores buscan refugio fuera del hogar pudiendo llegar a formar relaciones inadecuadas para satisfacer sus necesidades. Oppawsky opina que la "separación" es utilizada por niños de diversas edades "para recuperar el equilibrio en el turbulento escenario del divorcio y para enfrentar esta situación" (p. 142). Otro patrón de interacción es el que la Oppawsky llama enredo. En el enredo los límites entre los subsistemas de la familia están escasamente diferenciados, son débiles y traspasados fácilmente y, sobre todo, no existe una demarcación clara entre las acciones del niño y las de los padres.

Buena parte de los niños transitan del enredo a la separación y "Cuando los niños son obligados a asumir roles falsos como ser un paliativo de la pareja o a una sobreparticipación en asuntos de adultos (un claro ambiente de enredo) experimentan frustraciones, confusión, ira y sentimientos de ira hacia sus padres. Al querer recuperar el control, los padres generalmente fracasan. Este proceso doble lleva al niño a la separación. Algunos de ellos se rebelan y tienen acting-outs, otros enfrentan la situación a costa de grandes esfuerzos" (p. 142).

2) Expresiones de interacción parental defectuosa. Los efectos más negativos del divorcio a los ojos del niño son los constantes pleitos entre los padres, los que revisten muy diversas formas: pleitos fuertes y constantes, pleitos entre padres con abuso hacia el niño, daño físico entre ambos padres, uso de armas, amenazas de suicidio y evidencias de infidelidad (en casa o fuera de ella y con presencia del niño). "A los niños, estas situaciones les provocan reacciones negativas de diversas intensidades, entre otras, llanto, tristeza, ira, agresión, odio y sentimientos de hostilidad hacia los padres así como vergüenza por la conducta de los padres, descenso en el logro académico (86% de los niños), angustia y represión" (p. 144). La mayoría de los niños que tienen estas experiencias, buscan consuelo en amigos en la misma situación.

3) Expresiones de interacción padre - hijo defectuosas. "Los niños exponen su manipulación por parte de los padres como puentes para cuatro propósitos generales, lo que les produce sentimientos de inseguridad y culpa y los pone en problemas de lealtades y deslealtades hacia los padres" (p. 145).

- a) El niño es usado como puente para dar información a uno de los padres con quien su contraparte tiene poco contacto.
- b) El niño es usado para dar información de éxitos o fracasos del padre, que éste podría dar a la ex - esposa en las visitas acordadas.
- c) Los niños son usados para dar información de un padre a otro cuando éstos, aunque divorciados, viven bajo el mismo techo.
- d) Los niños son usados para mantener la comunicación entre ambos padres, lo que le permite a ellos negar sus propios problemas.

El 25% de los niños son usados por sus padres (tutores sobre todo) como una especie de compañero adulto y los pequeños se quejan de ser alejados de las actividades propias de su niñez. "Su privacidad era invadida, su independencia frustrada y tienen que renunciar a su autonomía. Estos pequeños reportaban sentimientos de soledad, aislamiento, discriminación, vulnerabilidad y fuerte animosidad hacia los padres. Además, tendían a expresar su deseo de abandonar el hogar al llegar a la mayoría de edad" (p. 147).

Los niños llegan a ser, en estos casos, sucedáneos del padre ausente, fenómeno que se presenta bajo dos formas : a) la relación padre - hijo es reemplazada como respuesta a las necesidades emocionales del padre y b) el niño siente necesidad de proteger a su padre y "pagar" el amor que recibe.

La forma más común utilizada por los padres custodios es tratar al niño como una especie de pareja para la conversación y las entrevistas dejan entrever que son los niños mayores los que pasan a ocupar este dudoso privilegio, "Los niños se rebelan contra esta situación y son los únicos sujetos de todo el estudio que tienen inclinaciones protectoras hacia los padres custodios" (p. 147). Por su parte, los padres no custodios utilizan una de las formas más comunes de tener una pareja sucedánea : los regalos y las salidas.

Cuando los padres quieren volver a tratar a sus hijos como lo que son, niños, generalmente ya no lo logran.

En el 30% de los niños y jóvenes entrevistados un tema principal fue el uso de un patrón de comunicación conocido como buscar chivos expiatorios. "Ya sea que el niño sea elegido como el chivo expiatorio de todos los males o como el consentido o simplemente que sea involucrado como chivo expiatorio, la experiencia produce en el niño profundos problemas" (P. 147). Por lo general experimenta sentimientos de desesperanza y sentimientos de baja autoestima y desesperación así como resentimiento y coraje hacia los miembros de su familia. Incluso, algunos niños

pasan de ocupar un papel de chivo expiatorio de los males que ocurren en su familia a un papel de chivo expiatorio positivo, dependiendo esto de la situación prevaleciente.

El 90% de los niños se ven envueltos en relaciones de "doble vínculo" y tres formas son las más características :

- a) contradicción entre lo que en la familia se dice y lo que se hace
- b) los padres rivalizan por la atención y preferencia de los hijos
- c) el problema del "doble vínculo" ocasionado por el derecho a la custodia

De las tres formas, la primera es la más frecuente y ni la edad, el sexo o el desarrollo mental impiden la aparición en el niño, de fuertes sentimientos de ambivalencia, crisis frecuentes de lealtad, actitudes de rechazo y apego hacia los padres derivados de la puesta en juego de este patrón de comunicación.

Los sujetos revelan (57% tres diferentes formas de mistificación (falsificación) producto del divorcio de sus padres :

- a) mistificación del amor de los padres hacia los niños, para el niño ya no es claro el amor de sus padres hacia él ;
- b) mistificación de las razones del divorcio por parte de padres e hijos ;
- c) mistificación del conflicto marital.

La mistificación produce una severa distorsión de la realidad. "Las entrevistas sugieren que los niños sospechan o que realmente saben lo que está pasando, pero eligen mantener el status quo en la situación de crisis para evitar encarar la deteriorada relación familiar o descubrir que los padres puedan haberlos dejado de querer" (p. 151).

Uno de los mayores interrogantes que se hace el niño en torno al divorcio de sus padres hacia él y todos los patrones de conducta mencionados tiene como resultado que ésta pregunta quede abierta y tal vez sin respuesta.

El 41% de los niños manifestó algún síntoma psicossomático en reacción al divorcio de sus padres. La enuresis apareció en la mitad de estos caos y se dio exclusivamente en las niñas. Algunos síntomas de menor incidencia fueron el mutismo, tics faciales y temores nocturnos.

- 4) **Interacciones entre hermanos.** El 45% de los niños entrevistados expresó sentir celos de los hijos de la nueva pareja de sus padres (cuando los había) lo que les acarrea culpabilidad, inseguridad y falta de cariño hacia ellos. Dos patrones de interacción con los hermanos manifestados con intensidad son : la adoración hacia un hermano mayor y la hostilidad de las niñas hacia los

hermanos mayores, derivados ambos de la pérdida de interacción con el padre.

Otros patrones de interacción mencionados por los niños son : mayor interacción con un padre u otro, mayor cohesión entre hermanos. El resultado que los niños consideran más positivo del divorcio es la terminación de las riñas y los gritos. "Esta reducción de los desacuerdos familiares permite al niño la relajación de la tensión y el estrés, le brinda tranquilidad, estabilidad, armonía, disminuye sus miedos y mejora sus logros académicos" (p. 151).

El 65% de los niños expresaban que lo único que podrían hacer los padres para reducir el trauma del divorcio, era dejar de pelear.

Neugebauer (1989) entrevistó a 40 niños y jóvenes de entre 7 y 18 años, con el fin de conocer las percepciones que del divorcio de sus padres tienen estos pequeños. "Para los niños, el divorcio significa, principalmente, que ya no podrá vivir con uno de sus padres. Operacionalmente, el divorcio es percibido como una pérdida de una relación emocional significativa, por lo que lo más difícil para el niño en la situación de divorcio no es la muerte del matrimonio de sus padres, sino que uno de ellos (generalmente el padre) ya no formará parte de su vida diaria" (p. 156).

El autor encuentra en estos niños y jóvenes sentimientos de ira, tristeza, ansiedad y depresión. Más específicamente, halló una respuesta diferencial de acuerdo al sexo del niño, por ejemplo, los niños exhibían mayores problemas de adaptación escolar como efecto del divorcio de sus padres. La duración de estos efectos iba de un año y medio a dos años después de la separación.

Por unanimidad los niños ven el divorcio como un alivio a la caótica vida familiar que llevaban, en medio de conflictos o violencia física. Los de cuatro años o más reportaban sentimientos de depresión y pasaban mucho tiempo llorando a solas en su recámara ; niños aún más pequeños reconocían que mojaban sus camas ; otros reconocían en ellos problemas emocionales y otros hablaban de sus problemas escolares. La mayoría señalaba que enfrentaban el problema de manera solitaria y pocos tenían el apoyo de sus hermanos. Un pequeño de 10 años lo expresaba así :

"Todo iba bien hasta que comenzaron a pelear y peleaban bastante. Cierta ocasión, mi hermana y yo tomamos unos cuchillos y les dijimos que nos mataríamos si ellos no dejaban de pelear"

Aunque entre los propios hermanos no se discutía mucho el divorcio de los padres, indudablemente éste tiene un efecto.

"Nunca hablábamos de eso, pero a veces cuando mis padres peleaban Lisa y yo conspirábamos contra ellos" (Molly, 14 años).

En general los hermanos tienden a prestarse apoyo en caso de problemas, en el contexto del divorcio de los padres se evidenciaba una relajación de sus relaciones, como si los conflictos de los padres fueran contagiosos.

Unánimemente también, los niños experimentan un clima hogareño más adecuado después del divorcio y "ninguno de ellos deseaba la reconciliación de los padres" (p. 158).

"Bueno...fue un descanso. No había ya pleitos. Yo estaba triste porque mi papá se fue...mi mamá parecía feliz. Al menos había más calma. Los nudos de mi estómago se empezaron a deshacer y las cosas mejoraron mucho" (Cyril, 11 años).

Los niños (tres casos) que vivían en custodia compartida padecían menos que los que vivían bajo la custodia de uno de los padres y "ninguno de los tres sentía haber perdido un padre ni sufrían desajustes por la separación" (p. 158).

Lo que sí resultaba difícil para los niños era ser separado de sus hermanos. Dos de los niños entrevistados fueron separados de sus hermanos y trasladados a otras ciudades y "consecuentemente, vivir separados de sus hermanos y su padre creaba más desorganización en la vida de los niños" (p. 158). La relación con los demás familiares también sufría una caída considerable y la única relación que realmente extrañaban los niños era la de los abuelos paternos. "En algunos casos los abuelos pasan a ocupar el lugar del padre ausente, por lo que los niños de padres divorciados desarrollan una red de personas en los cuales apoyarse emocionalmente" (p. 159).

Aún cuando pocos padres daban información a sus hijos sobre los motivos reales del divorcio, los niños de nueve años ya pueden sacar conclusiones razonables sobre las diferencias e incompatibilidades de sus padres y eran pocos los casos (tres) que se auto culparan por la separación. Uno de ellos lo expresaba de la siguiente manera :

"No me dijeron nada. Un día mi papá se fue y ya. Un día manejé el auto sin permiso y después de eso mis papás siempre estaban peleando. Antes de eso no lo hacían. Creo que fue mi culpa. Creo que eso fue".(David, 8 años).

La mayoría de los niños no evaluaba negativamente el divorcio, más bien lo veían como una solución adecuada a los problemas de los padres. Incluso algunos adolescentes llegaban a verlo como un aprendizaje para su futuro matrimonio. Lo que más parecía molestar a los niños era su falta de participación en los arreglos post - divorcio para

cuestiones como las visitas, responsabilidades, etc. y los niños más satisfechos con el divorcio de sus padres eran los que vivían bajo custodia compartida.

Hamilton (1993) revisó ampliamente la literatura existente sobre el efecto del divorcio en niños que pasan por el período de latencia en función del reto académico que todo niño enfrenta durante esta etapa (cronológicamente asociada con los estudios básicos : jardín de niños y primaria). "La sociedad mide el valor de un niño por su éxito académico. Si la escuela le demuestra al niño que es un fracasado, académicamente hablando, el niño asume que es un fracaso como persona. El período de latencia sienta las bases para el desarrollo del autoconcepto y del éxito académico del niño" (p. 67)

El autor cita un estudio de Johnson y cols. (1985) quienes hallaron que los niños que sufren el divorcio de sus padres durante la primera fase del período de latencia (6'8 años) son severamente afectados, mientras que los niños de la latencia tardía (9-12 años) pueden evitar el conflicto y los adolescentes utilizan una tercera "estrategia" : toman partido por uno de los padres, lo que lleva al adolescente a sentimientos de depresión, culpa y bajo rendimiento académico. En dicho estudio también se hacía notar que la actividad más dañina para el niño con padres divorciados se da cuando el pequeño se dedica a espiar a uno de los padres para informar al otro.

Uno de los aspectos fundamentales para el éxito académico del niño de padres divorciados es que la escuela reconozca que el niño está en una situación problemática y, derivado de eso, le brinde apoyo efectivo al pequeño para mejorar su estabilidad académica.

Otro aspecto esencial para el mantenimiento de la salud emocional de estos niños es que ellos puedan seguir manteniendo el mismo tipo de relaciones con cada uno de los padres. Otro estudio citado por Hamilton es el de Pruet (1987) quien encontró que es necesario el apoyo activo de ambos padres (principalmente del padre ausente) para incrementar la capacidad del niño para enfrentar el reto educativo. "En el caso de un acuerdo entre ambos padres donde las hostilidades no son manifestadas en presencia del niño, este sistema de apoyo doble optimiza las oportunidades de éxito académico" (Hamilton, p. 69).

El papel de los padrastros también debe tomarse en cuenta pues diversos estudios demuestran que la percepción que el niño tiene de su relación con su padrastro será un factor en el desarrollo académico del niño.

Para todo niño el representante por excelencia del sistema educativo es el maestro. Son bien conocidos los resultados que demuestran que la percepción que tiene el maestro del

niño afectan directamente el rendimiento del pequeño. Un estudio citado por Hamilton (Green y Schaffer, 1984) demostró que los maestros con experiencias de divorcio se muestran más sensibles hacia los niños de padres divorciados y esto da como resultado que generalmente se esperen resultados más pobres de estos niños en las actividades académicas. En cuanto al grupo de mayor influencia para el niño en la etapa de latencia, los amigos, Hamilton cita un estudio de Kaminsky (1986) que descubrió que una buena relación del niño de padres divorciados con sus coetáneos le brinda ayuda para superar los principales problemas derivados de su experiencia: bajo rendimiento académico, problemas disciplinarios, retardo escolar, etc. También se debe considerar la percepción que tiene el grupo de amigos del compañero que sufre el divorcio de sus padres. Dice Hamilton: "Las conclusiones de este autor son que la aceptación o el rechazo de parte de estos niños hacia el amigo, juegan un papel muy importante en la autoestima del pequeño y, por lo tanto, en su éxito académico" (p. 73).

CAPÍTULO 4 Terapia de Juego

Se debe a Ana Freud (Dorfman, 1951) el primer intento de utilizar el juego infantil como herramienta terapéutica. La incapacidad del niño para la asociación libre y para establecer la transferencia, la llevaron a modificar la técnica clásica del Psicoanálisis. Aunque no era su intención, al menos de principio, usar el juego como la parte central del tratamiento del niño ; más correcto sería decir que la usaba como una especie de "gancho" para ganar la confianza del pequeño al principio de la sesión.

Posteriormente, Melanie Klein (Dorfman, op. cit.) ideó el llamado "análisis lúdico" que parte de la idea de que las actividades de juego del niño están "sobredeterminadas" emocionalmente y por lo tanto pueden ser interpretadas. La intención de Klein era dar al niño dichas interpretaciones profundas de su conducta, lo que lograría reducir la ansiedad del niño y que a su vez llevaría al pequeño a que valorara positivamente el trabajo terapéutico y le diera motivación suficiente para continuarlo.

Las reformulaciones de Otto Rank a la teoría clásica de Freud y aplicadas a la terapia de juego por Taft y Allen (Dorfman, op. cit.) son otra influencia definitiva en el trabajo terapéutico con niños. Un rasgo importante de este enfoque radica en la idea de que cierto tipo de relación terapeuta - paciente es, en sí misma, curativa. Otro lo es la opinión de dichos autores de que lo importante de una sesión terapéutica es el esfuerzo por ayudar al paciente a resolver sus problemas tal y como se presentan en el presente, lo que llevara a aun considerable ahorro de tiempo en la duración del proceso. Así mismo destacan la necesidad de que el niño se autodefiniera en relación a la persona del terapeuta y conciben la sesión terapéutica como "una experiencia de crecimiento concentrado". En ella, el niño gradualmente podría llegar a darse cuenta de que es una persona independiente, una fuerza impulsiva, y que, sin embargo, existe en una relación en la que otra persona podía tener sus propias cualidades" (Dorfman, op. cit. p.).

Otra corriente que ha influido notablemente en las formulaciones actuales de la terapia de juego es la corriente no-directiva cuya mayor influencia ha sido la obra de Carl Rogers. Quien ha dado la forma más acabada a las ideas de este autor es Axline (Axline, 1970). Para esta autora, al interior de cada ser humano existe una fuerza que lo lleva al desarrollo. Dicha fuerza esta presente en todos los momentos de la vida y permite que la persona opte, dadas ciertas condiciones, por una conducta integrada y significativa.

El trabajo del terapeuta de juego deberá consistir en crear el ambiente adecuado para que esta fuerza irrumpa en el niño y lo lleve a niveles adecuados de adaptación en relación a su entorno, pero sobre todo, en relación a sus propias autoevaluaciones que son a final de cuentas la que mejor le indican el camino a seguir.

Boyd (1991) intenta una definición integrada del proceso de terapia de juego en los siguientes términos : "La terapia de juego es un método psicoterapéutico basado en principios psicodinámicos y del desarrollo humano, que busca aliviar de la presión (*distress*) psicológica a niños pequeños a través de una variedad de materiales de juego imaginativos y expresivos tales como títeres, muñecos, barro, juegos de mesa y objetos en miniatura" (p. 27).

En realidad, la terapia de juego involucra algo más que la llamada "metáfora del juego", pues a través de las relaciones interpersonales con el terapeuta el niño experimenta diversos procesos : catarsis, reducción de emociones problemáticas, reorientación de sus impulsos y experiencias emocionales correctivas.

La seguridad que le brindan al niño esos encuentros en un ambiente permisivo y el uso de su propia fantasía, le permiten la expresión de sus sentimientos lo que es el paso principal para su posterior regulación. Chethik (cit. en Boyd p. 28) lo expresa de la siguiente manera : "El juego, en sí mismo, de ordinario no produce más cambios en la oficina del terapeuta que en el patio de juegos. Es la intervención del terapeuta y su utilización del juego lo realmente relevante. Algunos de los propósitos específicos de la terapia de juego son los siguientes :

- 1) Ayudar al diagnóstico psicológico.
- 2) Ayudar a establecer la relación terapéutica.
- 3) Es un medio para atenuar las defensas psicológicas y manejar las ansiedades del niño.
- 4) Promover la verbalización de sentimientos.
- 5) Ayudar al niño a expresar material inconsciente y aliviar las tensiones que acompañan dicha expresión.
- 6) Mejorar los intereses lúdicos del niño para su eventual uso fuera del marco terapéutico.

Así, el papel del terapeuta tiene como objetivo central adaptar sus intervenciones a las necesidades del pequeño con problemas y a las metas específicas para cada caso. Bien podría el terapeuta adoptar un rol de observador pasivo en un caso y en otro, uno completamente activo. West (1992) discrimina cuatro niveles de actuación del terapeuta en el contexto de una sesión de terapia de juego :

Nivel 1 . Incluye la presencia física del terapeuta y cuya meta principal es atender y centrar su atención en los mensajes tanto verbales como no verbales del niño, dando respuestas simples a dichos mensajes : "veo lo que haces", "sí, te escucho", etc.

Nivel 2 . En este nivel el terapeuta refleja lo dicho por el niño, ya sea : a) repitiéndolo, alterando la inflexión de voz o describiendo verbalmente lo que hace el niño, b) resumiendo las palabras o hechos del niño, c) amplificando a alentando al niño a que haga o diga más de lo que hace o dice, y d) confortando las contradicciones del discurso o conducta del niño.

Nivel 3. En este nivel, el terapeuta ofrece al niño interpretaciones en tercera persona que equivalen a lo que comúnmente se denomina empatía. El terapeuta intenta reflejar pensamientos y sentimientos del niño desde el punto de vista de este último, evitando dirigir dichas reflexiones de manera directa, por ejemplo, usando la tercera persona (singular o plural) : "algunos niños", "el niño miente", etc.

Nivel 4 : Implica la interpretación directa, la que debe hacerse con la máxima cautela y siempre basándose en lo que el terapeuta ve, siente o deduce. El terapeuta reconceptualiza la expresión del niño tratando de ver sus motivaciones profundas. Las interpretaciones se sustentan en información disponible de varias sesiones y que dibujan una tendencia conductual más o menos clara.

Las problemáticas psicológicas infantiles en las que se ha trabajado consistentemente con terapia de juego abarcan un amplio espectro. West (op. cit.) enumera las siguientes :

- 1) Conducta inmadura.
- 2) Dificultades de vinculación.
- 3) Fracaso en prosperar.
- 4) Maltrato físico y abuso sexual.
- 5) Masturbación excesiva.
- 6) Problemas psicósomáticos
- 7) Enuresis y encopresis.
- 8) Mentiras.
- 9) Respuestas emocionales inadecuadas.
- 10) Retraimiento, berrinches y violencia.
- 11) Falta de afecto y dificultades en las relaciones.
- 12) Escrupulosidad o conducta caótica.
- 13) Daño a sí mismo.
- 14) Bajo rendimiento escolar sin causa aparente.
- 15) Rehusarse a ir a la escuela.

Y entre las situaciones traumáticas que pueden ser tratadas con terapia de juego la autora destaca las siguientes :

- 1) Abuso sexual.
- 2) Enfermedad o accidentes graves (secuela psicológica).
- 3) Muerte de una persona significativa.
- 4) Dolor emocional.
- 5) Paternidad inadecuada.
- 6) Estilo de vida destruido o paupérrimo.
- 7) Exposición al alcohol o drogas.

La terapia de juego se vale de una amplia gama de técnicas para lograr sus propósitos. Entre otras se destacan :

- a) Técnicas artísticas, ya sea gráficas o plásticas.
- b) Juego con títeres.
- c) Juego con muñecos.
- d) Narración de historias.
- e) Juegos de mesa.
- f) Arenero y tina de agua.

TERAPIA DE JUEGO APLICADA A NIÑOS CON PROBLEMAS DE INSTITUCIONALIZACIÓN Y DIVORCIO DE PADRES

Remkus (En Boyd, 1991) utilizó terapia de juego en el tratamiento de un niño de tres años que había pasado por varios hogares antes de ser adoptado a los dos años y medio. Los efectos de esta situación eran claros en el desarrollo del lenguaje, motor y de la autonomía personal. La evaluación psicológica (C.I.) del niño arrojaba resultados muy pobres sobre todo en el área verbal. Estos resultados sugerían retardo mental idea que fue desechada posteriormente. Se transcribe a continuación una parte de la primera sesión terapéutica a fin de dar una idea de la situación del niño.

Terapeuta : Hola, mi nombre es Joyce. ¿Cual es tu nombre ?

Joseph : Nombre

La madre : Así habla él pero creo que entiende lo que pasa. Joseph ¡ve por un carro ! (Joseph se va). Adora los carros pero no parece saber qué hacer con ellos (Joseph regresa sonriente con un camión de plástico).

T : ¿Qué es eso ?

J : Eso

T : Muy bien J., ¿quieres jugar ?

J : Sonríe

T : (Colocándose en el suelo) Échame tu camión

J : (Sonriendo, manda rodando el camión a la terapeuta).

"Después de un año, J. parecía haber sufrido una metamorfosis. Partiendo de su casi total incapacidad para jugar y su retraso verbal, el niño desarrolló una gran

capacidad de juego. Su vocabulario, aunque había aumentado, no había alcanzado la normalidad y seguía siendo pobremente articuladoSu C.I. era normal para su edad" (op. cit. p. 160).

La autora concluye : "Aunque los casos como el de J. no son abundantes, su historia y tratamiento nos animan a entender la etiología y anular los efectos de las tempranas privaciones y de la ansiedad de separación. (op. cit. p. 161).

Másur (en Boyde, 1991) aplicó psicoterapia de juego a un niño de seis años que había perdido a su madre al año y medio de edad. El pequeño, Chris, vivía con una tía a la que llamaba mamá la que, al nacimiento de su propio hijo ya no pudo hacerse cargo de él, ni de su hermano (Chris tenía 4.5 años de edad). Ambos hermanos fueron entregados al cuidado de una familia de clase media y católica..

Cuando llevaron a Chris para evaluación presentaba encopresis, sufría constantes accidentes, no se concentraba en las actividades escolares, se chupaba el dedo y hablaba como si fuera bebé.

La autora reporta un éxito aceptable del tratamiento (cerca de un año) sobre todo en su adaptación a su nueva familia, aunque expresa algunas dudas sobre la total efectividad del tratamiento debido a la duración y a las severas privaciones psicológicas del niño en su primera infancia (su padre a la muerte de su madre lo había entregado a una casa hogar) .

Price (En Boyd, 1991) reporta los efectos de la terapia de juego en un niño de ocho años que había sufrido la separación de sus padres cuatro años antes y el divorcio dos años después. El niño expresaba el deseo de suicidarse amenazando arrojarse por una ventana de la escuela en presencia de sus compañeros. A pesar de que el pequeño recibió sólo unas cuantas sesiones de terapia de juego el pequeño se liberó de la idea de suicidio como solución a las conflictivas relaciones con su madre.

Robinson (En Boyde, 1991) reporta un caso terapéutico de un niño de diez años, Charlie, de padres divorciados cinco años atrás. El pequeño era una de los mejores alumnos de su clase pero comenzó a mostrar serios desajustes después del divorcio de sus padres : pleitos con su hermana, amenazas, golpes a su madre y la negativa a hablar con familiares de género femenino. El factor desencadenante parece haber sido una visita que hizo a su padre (quien vivía en otra ciudad) un fin de semana. Aunque el tratamiento fue interrumpido abruptamente a los siete meses debido a que su madre experimentaba la relación de su hijo con el terapeuta como una traición, Charlie, no obstante, tuvo la oportunidad de experimentar una relación empática con el terapeuta lo que le

permitió la expresión de sentimientos que, como la agresión, en su casa eran tabú o de plano reprimidos. Saber que podía ser comprendido sin amenaza alguna, le sirvió para apaciguar su crítica situación. Estas experiencias podrían ser la base de un desarrollo psicológico más sano.

Ha sido difícil encontrar estudios de caso terapéuticos con niños cuya problemática deriva de experiencias de Institucionalización, Adopción o del Divorcio de sus padres, como es el caso del niño del presente estudio. Aún hay que agregar que en general estudios de caso que reúnan estas tres variables son escasos por lo que el presente trabajo significa un necesario incremento en la literatura de estos temas.

PARTE II MÉTODO

1) Problema y Objetivos

2) Etapas del desarrollo del Estudio de Caso.

2.1 Historia Clínica del Sujeto

2.2 Primera evaluación psicológica

2.3 Intervención Terapéutica

2.4 Segunda evaluación psicológica

MÉTODO

1. Problema y Objetivos.

La literatura examinada sobre Institucionalización, Adopción y Divorcio de los padres indica claramente que cualquier niño entre los 6 y los 10 años de edad que haya pasado por estas experiencias manifestará, con toda probabilidad desajustes de la personalidad que se traducen en desadaptación emocional, social y familiar, más aún si en la vida de tales niños se suceden dichas experiencias una tras otra, tal como ocurrió con el sujeto del presente trabajo. El problema que enfrentamos es el de si existe la posibilidad de ayudar mediante Terapia de Juego a un niño que a la edad de 10 años ha sufrido estas tres experiencias. Se trata esencialmente de ayudarlo a encontrar un camino propio hacia el desarrollo de vínculos humanos maduros y perdurables. La carencia de éstos en nuestro sujeto se manifiestan a los ojos de los que le rodean como "rebeldía", "desgano", etc. lo que lo pone en serias desventajas en un ámbito social que valora de manera preponderante la constante adaptación de sus integrantes a los diversos espacios que va ofreciendo conforme dichos integrantes se desarrollan. El niño de diez años, sujeto de nuestro estudio no tiene las bases necesarias para adaptarse a estos cambios.

El problema que se plantea en este trabajo puede formularse como sigue:

¿ Es la terapia de juego un recurso terapéutico adecuado para ayudar a un niño de diez años que ha pasado por una prolongada etapa de institucionalización - diez meses -; una posterior adopción y luego el divorcio de sus padres adoptivos a los tres años de edad?

El objetivo de este trabajo es precisamente: utilizar la terapia de juego y posteriormente valorar sus efectos en la conducta de un niño de diez años que ha pasado por las experiencias de institucionalización, adopción y posterior divorcio de sus padres adoptivos. Dicha conducta al comienzo de la terapia se caracteriza por:

- A. Desadaptación escolar: agresión a compañeros de clase, aislamiento, bajo rendimiento.
- B. Desadaptación familiar: destrucción de objetos como cortinas y muebles, mentiras, robos, falta de higiene después de defecar.
- C. Apatía generalizada hacia actividades propias de su edad como juegos, salidas, vinculación a clubs u otros grupos. Adopción de conductas y actitudes femeninas en juegos propios de la infancia.

La valoración de los efectos de la terapia de juego se realizó mediante una batería de pruebas aplicada antes y después del tratamiento. Dicha batería está constituida por:

- WISC
- BENDER (Test Gestáltico Visomotor)
- Dibujo de la Figura Humana

2. Etapas del desarrollo del Estudio de Caso.

Por anticipado se aclara que la línea metodológica del presente trabajo corresponde al **Estudio de Caso con Intervención Terapéutica**. En este tipo de estudios, "el investigador está fundamentalmente interesado en un desorden clínico y puede: o bien describir el curso normal del trastorno o desarrollar una intervención para tratar el problema del cliente" (Kratochwill y cols., en: Bellak y Herzen, eds. 1989, p. 74). Esta clase de estudios se dividen en dos grandes áreas:

- a) **Casos ex-post facto.** "Son aquellos en los cuales el investigador no tiene un control directo de la variable independiente, pudiendo así, modificar o no parte de las disposiciones experimentales habituales" (op. cit. p. 74), y
- b) **Casos planeados.** En éstos el investigador "puede planificar directamente la implementación de una intervención y la extracción por tanto, de inferencias más válidas de los datos" (op. cit. p. 74).

El presente estudio de caso corresponde a los del segundo tipo y los pasos seguidos para su realización fueron los siguientes :

- A. Desadaptación escolar: agresión a compañeros de clase, aislamiento, bajo rendimiento.
- B. Desadaptación familiar: destrucción de objetos como cortinas y muebles, mentiras, robos, falta de higiene después de defecar.
- C. Apatía generalizada hacia actividades propias de su edad como juegos, salidas, vinculación a clubs u otros grupos. Adopción de conductas y actitudes femeninas en juegos propios de la infancia.

La valoración de los efectos de la terapia de juego se realizó mediante una batería de pruebas aplicada antes y después del tratamiento. Dicha batería está constituida por:

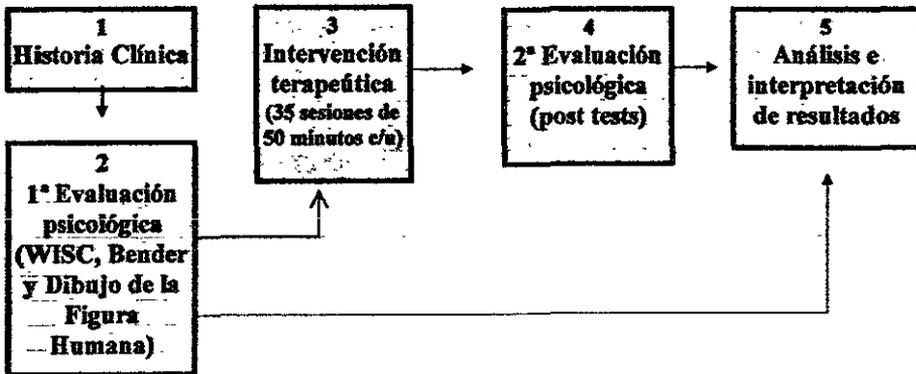
- WISC
- BENDER (Test Gestáltico Visomotor)
- Dibujo de la Figura Humana

2. Etapas del desarrollo del Estudio de Caso.

Por anticipado se aclara que la línea metodológica del presente trabajo corresponde al **Estudio de Caso con Intervención Terapéutica**. En este tipo de estudios, "el investigador está fundamentalmente interesado en un desorden clínico y puede: o bien describir el curso normal del trastorno o desarrollar una intervención para tratar el problema del cliente" (Kratochwill y cols., en: Bellak y Herzen, eds. 1989, p. 74). Esta clase de estudios se dividen en dos grandes áreas:

- a) **Casos ex-post facto**. "Son aquellos en los cuales el investigador no tiene un control directo de la variable independiente, pudiendo así, modificar o no parte de las disposiciones experimentales habituales" (op. cit. p. 74), y
- b) **Casos planeados**. En éstos el investigador "puede planificar directamente la implementación de una intervención y la extracción por tanto, de inferencias más válidas de los datos" (op. cit. p. 74).

El presente estudio de caso corresponde a los del segundo tipo y los pasos seguidos para su realización fueron los siguientes:



2.1 Historia Clínica.

SUJETO.

M.A., el pequeño de este caso nació en un hospital público que se colapsó con los sismos de Septiembre de 1985. El recién nacido corrió la misma suerte de muchos otros niños al ser llevado a la Casa - Cuna del DIF y ser etiquetado como de "Padres Desconocidos". Casi todo el primer año de su vida (hasta los once meses) transcurrió en esa Institución, al principio en medio de graves carencias debido a la gran cantidad de niños reclusos ahí y posteriormente con sobrados recursos materiales donados por gobiernos e Instituciones extranjeras pero nunca con los necesarios cuidados personales y afectivos para su edad. Su padre adoptivo relata que la Primera Dama de Estados Unidos lo tuvo en sus brazos en una visita de cortesía que realizó en las semanas siguientes a los sismos.

Cuando sus padres adoptivos iniciaron los trámites de adopción no encontraron contratiempo alguno e incluso se les permitió elegir al pequeño. "Era muy simpático" comenta el padre al recordar la primera vez que su ex-esposa y él vieron a M.A. Además el personal describía al pequeño como tranquilo y nada problemático.

Pronto se dieron cuenta de que en realidad era "demasiado tranquilo" y que algunos logros fundamentales del desarrollo tardaron en manifestarse: caminó a los 16 meses, el lenguaje hablado apareció hasta cerca de los tres años. Cuando tenía esa edad, nació su hermana, lo que produjo en M.A. un desajuste que le hizo perder temporalmente el control de esfínteres (se orinaba en la ropa en el día). Su padre no recuerda cuanto tiempo duró esta situación. Cuando estaba por cumplir los cuatro años sus padres se divorciaron, quedando M.A. y su hermana al cuidado de su madre quien se trasladó a

otra ciudad en busca de empleo y de sus familiares. Un año después contrae la madre matrimonio nuevamente con un divorciado que tenía a su cuidado a sus tres hijos, dos niñas y un pequeño.

La unión de ambas familias produce en M.A. fuertes reacciones emocionales principalmente de carácter agresivo : robos a los medios hermanos, pleitos constantes con el menor de ellos, destrucción de objetos personales de su madre. A los siete años la madre le pidió por teléfono al padre del niño que se hiciera cargo de él pues ella ya no lo aguantaba. La hermana de M.A. permaneció al cuidado de su madre. Al llegar a esta ciudad M.A. pasa a vivir con su padre y la mujer de su nuevo matrimonio.

Su padre le buscó escuela pero como el ciclo ya estaba avanzado, M.A. no pudo regularizarse y reprobó el segundo grado. Repitió con éxito ese grado y a la fecha cursa el tercero con muchos altibajos en calificaciones. El reporte que se tiene de la escuela es de constantes quejas sobre su conducta : falta de motivación y atención para el trabajo escolar, sobre todo en matemáticas y lenguaje, constantes agresiones a sus compañeros de clase principalmente a las niñas, poca disposición hacia las actividades grupales, preferencia por los juegos de niñas. Ya en la primera sesión de evaluación M.A. dice odiar todo lo referente a la escuela y que si por él fuera se pasaría todo el día viendo televisión.

Su madrastra comenta que en casa comete robos de pequeñas cosas, no se limpia después de defecar, se pinta las uñas, asume poses afeminadas, miente constantemente y manipula a su papá para lograr premios y evitar castigos.

Su familia actual es de clase media alta, católica. El padre es profesionista y la madrastra se dedica al hogar y tiene estudios incompletos de preparatoria.

2.2 Primera evaluación psicológica.

Después de la entrevista que arrojó los datos anteriores se procedió a la evaluación psicológica del niño, misma que se integró de las siguientes partes:

- ◆ Entrevista con M.A.
- ◆ Aplicación de WISC
- ◆ Aplicación de Dibujo de la Figura Humana
- ◆ Aplicación de Test de Bender.

Los resultados de esta primera evaluación se describen a continuación.

A) Entrevista con M.A.

El niño se muestra casi completamente reacio a hablar de sí mismo y de sus familiares de manera directa. Se le pregunta por sus problemas escolares y los acepta pero no da ninguna causa de los mismos ni propone alternativas de solución. Cuando es interrogado sobre sus gustos dice que lo único que le gusta es ver televisión y jugar, que odia la escuela y que sólo va porque su padre lo obliga. De su madrastra casi no habla pero se refiere a ella de manera despectiva y no la considera como figura materna "ella no es mi mamá, mi mamá está en X". Se le pregunta sobre sus aspiraciones y deseos a futuro y no expresa ninguna. De sus amigos favoritos señala el nombre de los niños pero no como amigos sino como compañeros de juego con los cuales riñe constantemente. La causa: envidias por posesiones materiales. De sus maestros da una opinión despectiva, sobre todo de la de francés de quien se expresa como una "vieja" malhumorada y "regañona". Ninguna le simpatiza. Dice extrañar un poco a su madre y hermana pero que cuando quiera, puede ir a verlas o hablarles por teléfono. Quizá lo más impactante es que todas estas cosas las dice con una actitud de certeza y de manera enfática.

B) Aplicación de WISC.

M.A. obtuvo una puntuación total de C.I. de 83 puntos, correspondiendo al C.I. verbal 74 puntos y al C.I. de ejecución 83 puntos. La puntuación obtenida por el niño en las diferentes subescalas fue la siguiente :

Escala Verbal (C.I. = 74)	
Información	6 puntos escalares
Comprensión	6 puntos escalares
Aritmética	8 puntos escalares
Semejanzas	5 puntos escalares
Vocabulario	0 puntos escalares
Retención de Dígitos	10 puntos escalares

Escala de ejecución (C.I.= 83)	
Figuras Incompletas	10 puntos escalares
Ordenamiento de Dibujos	7 puntos escalares
Diseño con cubos	10 puntos escalares
Composición de Objetos	12 puntos escalares
Claves	9 puntos escalares

La actitud del niño ante las diferentes pruebas fue variable : en la parte verbal se muestra apático y no hace gran esfuerzo cuando de primera instancia no sabe la respuesta. Aunque no llega a rechazar la labor del psicólogo tampoco parece darle mucha importancia, lo que pudiera en parte explicar los pobres resultados en esta prueba. Hacia los reactivos de la escala ejecutiva se muestra un poco más interesado e incluso solicita volver a ver los dibujos de Ordenamiento de Dibujos una vez terminada la prueba.

C) Dibujo de la Figura Humana.

La figura realizada por M.A. (cfr. Anexo, figura 1) es un monigote bastante deformado al que dió el nombre de "M....." que es el nombre real de su madre y de su hermana. El dibujo revela algunos rasgos de daño orgánico (según criterios de Koppitz, 1993) : brazos extendidos, pobreza en la integración, ausencia de prendas de vestir, los dedos de la mano en forma de pétalos. El tamaño del "retrato" es pequeño lo que revela inadecuación y desvalimiento personal ; los ojos bizcos expresan rebeldía e ira hacia su entorno y el desproporcionado tamaño de las manos muy probablemente refleje tendencias al robo. Después de realizado el dibujo, M.A. se lanzó a contar una historia en la que involucró a su madre y hermana. En cierta ocasión yendo a nadar con ellas al deportivo, su madre tragó agua y estuvo a punto de ahogarse, pero el le ofreció su tabla de nadar y logró salvarla. En la historia hay claros elementos de ambigüedad afectiva hacia la figura materna y cuando la narró su tono era nostálgico y de tristeza por el distanciamiento de su madre y de su hermana.

D) Test de Bender. (cfr. Anexo, figura 2).

Se manifestaron los siguientes signos de organicidad (Según criterios de Koppitz, 1993) :

- ◆ Dificultades con las curvaturas en las figuras 1, 2, 4 y 6.
- ◆ Dificultades con los ángulos en la figura 2.
- ◆ Puntos por círculos en la figura 2.
- ◆ Inhabilidad para corregir rotaciones en la figura 2.

2.3 Intervención Terapéutica.

De entre los principales objetivos de la terapia de juego (pag. 42) se consideraron para los propósitos del presente trabajo los siguientes:

- A. Fomentar una relación terapeuta - paciente que brinde confianza al niño para exponer sus problemas de manera abierta.
- B. Atenuar las defensas psicológicas expresadas por M.A. en diversas formas: afeminamiento, agresión, silencios.
- C. Promover la adecuada verbalización de sentimientos.

Cuando se haga el análisis del trabajo terapéutico se detallarán pormenorizadamente los logros en cada uno de estos objetivos a fin de valorar los alcances de dicho trabajo.

Ya en la primera evaluación psicológica de M.A. resultaba claro que el peso principal de los problemas con su entorno recaía en los efectos de diversas experiencias traumáticas y que habían dejado en él una huella de desvalimiento, baja autoestima, incapacidad para relacionarse adecuadamente con sus semejantes y la adopción de conductas y estereotipos inadecuados para su edad y sexo. Así pues, se podía entrever que una ayuda psicológica para M.A. : tendría necesariamente que orientarse por los tres principales objetivos citados más arriba. Era claro que el niño había carecido durante etapas importantes de su vida de personas en quien confiar para expresar su propia visión de las cosas que le sucedían y más bien parecía -a pesar de los escasos datos de la historia contados por el padre - que él quedaba siempre atrapado en medio de los problemas familiares y que su situación personal no era considerada por los adultos a su cargo a la hora de tomar decisiones importantes para el futuro de su familia y de él.

El trabajo terapéutico fue acordado con los padres y se estableció que se trabajaría semanalmente una sesión con duración de 50'.

El tratamiento tuvo una continuidad aceptable pues sólo fueron canceladas tres sesiones por parte de los padres del sujeto durante todo el proceso y una vez por parte del terapeuta. También se acordó un receso de dos semanas correspondiente a unas vacaciones de fin de año en las que el niño fue llevado fuera de la ciudad.

Las sesiones se llevaron a cabo en tres espacios de diferentes dimensiones (en conjunto aproximadamente 70 mts. cuadrados) ; estos espacios estaban aislados adecuadamente para permitir la libre expresión del niño sin la interrupción de terceros. Los espacios estaban equipados con los materiales de juego indicados a continuación : muñecos, títeres, aviones, helicópteros, naves, carros de combate, pistolas, monstruos, soldados materiales de construcción, familias de muñecos a escala, casa de muñecas, arenero, tina de agua, plastilina, pinturas, grabadora y cassettes, juegos de mesa, máquina de coser portátil, retacería de telas, pelotas, un espacio de salón de clases, colchonetas, máscaras, utensilios de cocina.

Durante el proceso se realizaron dos comunicaciones con la psicóloga del colegio al que asistía el niño aunque los informes dados eran más bien generales ya que por políticas del colegio para brindar información de los alumnos únicamente los padres podían hacerlo. Esto hacía que la información del rendimiento y comportamiento escolar fuera a través de los padres.

Todas las sesiones tuvieron la duración mencionada (una hora) excepto dos de ellas (la cuarta y la novena) en las que la segunda madre adoptiva del niño pidió diez minutos para hacer comentarios sobre el comportamiento de éste.

En general las sesiones daban comienzo con algunos comentarios amables del terapeuta ("buenas tardes", "¿cómo te ha ido ?", etc.) y posteriormente se alentaba al niño a jugar haciendo uso de los materiales que el quisiera de entre los señalados arriba. El niño respondía a esta invitación y no mostraba inhibiciones para utilizar algún material o espacio de juego y se ceñía regularmente al tiempo marcado para la sesión.

Algunas veces llegó al consultorio no habiendo hecho la tarea escolar por lo que experimentaba una cierta presión para retirarse una vez concluido el trabajo. Cuando no era así gustaba de preguntar diversas cuestiones al terapeuta sobre su trabajo, comentar asuntos propios, etc.

Se puede decir que en términos generales el trabajo terapéutico se dio en un contexto favorable material y anímicamente a excepción de ciertas presiones de los padres para "acelerar" el proceso en vista de los reiterados fracasos escolares del niño y de cierta falta de cooperación de su parte a participar en reuniones de evaluación de los avances del trabajo, tal vez debido a su creencia de que la labor terapéutica por sí sola era suficiente para solucionar los problemas del niño.

2.4 Segunda evaluación psicológica.

A) Aplicación del WISC.

Entre la primera y segunda aplicación del WISC el sujeto tiene una ganancia de cinco puntos en el CI total (83 puntos en la primera aplicación y 88 en la segunda) debido a un aumento en la subescala verbal y ejecutiva de cinco y cuatro puntos respectivamente. En ocho de las 11 subescalas aplicadas se aprecian ganancias y en tres se observan pérdidas (aritmética, retención de dígitos y composición de objetos). De las subescalas que obtienen ganancias destaca la de vocabulario, que en la primera aplicación arrojó un puntaje de cero puntos y en la segunda, de once puntos. Sería necesario señalar que en la primera aplicación el sujeto mantuvo una actitud de cierta reserva lo que explica su pobre actuación. Glaser y Zimmermann, 1990 afirman que Vocabulario es tal vez la subescala que represente "la mejor medida aislada de inteligencia en general" (p. 113), pues proporciona una excelente imagen de conjunto de la capacidad de aprendizaje del niño, de su información y de la variedad de ideas así como de la calidad de su lenguaje y pensamiento abstracto. No se podría afirmar rotundamente que el proceso terapéutico haya sido el único factor actuante en el incremento sustancial del rendimiento del sujeto en esta subescala pero, pudiera ser que dicho proceso ayudara a revelar parte del real potencial intelectual del sujeto por medio de la liberación de ciertas inhibiciones y de la concomitante mejoría en su autoconfianza, lo que podría haber dado lugar a una mejor realización.

Por lo que respecta a las tres subescalas que sufrieron decrementos : aritmética (tres puntos), retención de dígitos (seis puntos) y composición de objetos (tres puntos), cabría suponer que esto puede ser resultado de la reaparición de diversas problemáticas hacia el final del proceso. Glaser y Zimmermann afirman que, por ejemplo, retención de dígitos pone en juego la capacidad de atención del sujeto en una situación relativamente fácil y sostienen que los problemas en esta subescala derivarían de tres fuentes posibles : a) un posible deterioro en la atención, b) la posibilidad de daño cerebral y c) factores psicológicos como ansiedad e incapacidad de autocontrol. Una evaluación psicopedagógica independiente de este trabajo realizada al sujeto recientemente reveló que este se encontraba en un nivel normal de sus funciones mentales (comprensión, razonamiento, etc.) lo que nos permitiría hipotetizar que las fallas del sujeto en esta subescala bien pudieran corresponder a una probable combinación de los tres aspectos señalados por dichos autores. También resulta importante señalar que en cuanto a la subescala de aritmética, Glaser y Zimmermann recalcan las mismas problemáticas cuando el sujeto tiene

fallas en su desempeño y concluyen que "en vez de acelerar la manipulación del material y alcanzar así el éxito, el niño puede perder el interés en compensar sus sentimientos de impotencia" (op. cit., p. 134). En una visión de conjunto se puede afirmar que los mejores resultados de la segunda evaluación se ven favorecidos por los incrementos en la escala ejecutiva, lo que vendría a confirmar lo observado por De la Cruz (1984) en un grupo de niños institucionalizados quienes mejoran su rendimiento ejecutivo en un post test, no así el verbal (la autora uso el WISC para dicha evaluación).

B) Evaluación Dibujo de la Figura Humana.

El segundo dibujo de la Figura Humana (cfr. Anexo, figura 3) realizado por M.A., una semana después de suspendido el tratamiento terapéutico es un dibujo pequeño y que revela sentimientos de tensión, desadaptación y temor (las piernas juntas); los signos de daño orgánico persisten: brazos extendidos, falta de prendas de vestir, aunque hay una mejor integración de la figura. A pesar de esto, vemos plasmado en el dibujo un niño pequeño varón con un semblante abiertamente sonriente lo que podría revelarnos: a) que M. A. había dejado atrás los sentimientos de vivir en el pasado con los recuerdos de su madre y hermana, y b) el dibujo revela ya una postura inequívoca en cuanto a su orientación vital: M.A. parece tomar como modelo de su dibujo a sí mismo, un niño muy pequeño, dibujado con pocos elementos y muy probablemente con baja autoestima, pero con una actitud indudablemente más realista lo que habría que ver con mayor optimismo en términos del futuro del niño.

C) Evaluación del test de Bender.

El test de Bender no pudo aplicarse debido a que el niño no asistió a la sesión prevista para este trabajo y sus padres ya no accedieron a una nueva cita.

PARTE III DISCUSIÓN

1) Análisis e Interpretación del Trabajo Terapéutico.

2) Conclusiones.

3) Recomendaciones.

DISCUSIÓN

1) Análisis e interpretación del trabajo terapéutico.

"Es importante que un niño sea capaz de conquistar la realidad a través del juego. Pero aún más crucial para su desarrollo es la libertad para transformar un evento del cual ha sido agente pasivo en uno en el cual él es activo instigador y regulador"

Bruno Bettelheim

¿Ha sido la Terapia de Juego una ayuda significativa para que M.A. supere los problemas derivados de sus tempranas experiencias de Institucionalización, Adopción y Divorcio de sus padres ?

A continuación se analizan e interpretan los datos en función de los tres principales objetivos de la Terapia de Juego empleados como criterios de evaluación en este trabajo (ver inciso 2.3 del capítulo anterior)

a) Fomentar una relación terapeuta-paciente que brinde confianza al niño para exponer sus problemas de manera abierta.

En la primera sesión se dan a M.A. los lineamientos principales sobre el trabajo en el espacio de terapia de juego: usos, límites. Horarios, lo que sirve para que él de inmediato explore el espacio y después de tomar una muñeca y levantarle el vestido, elige su primer juego: jugar con un barco pirata en una tina llena de agua. Pareciera que en su actitud rápida y decidida, M.A. estuviera aprovechando lo ofrecido por el terapeuta. Pide muñecos, animales y cuando ha dispuesto todo, se entrega a un solitario juego en el que el barco se hunde y casi todos los tripulantes perecen ahogados, enfatizando la muerte del capitán. Uno de los pocos tripulantes que se salva grita "eleven anclas". Voltea a ver al terapeuta (T. de aquí en adelante) y pregunta por el sentido de la frase. Es la única vez que se dirige al T. De hecho, en su juego no hay diálogos, sólo gritos de "¡auxilio!", "¡amigos!", "¡Ay amigo!"

En la segunda sesión, jugando con muñecos, M.A. dice:

M.A: Mi papá es feo, quisiera cambiar de papá

T: ¿Por qué?

M.A: Porque me regañó muy feo porque saqué cero en cálculo mental (matemáticas)

T: Pero hay otras veces en que no te regaña, sino que te da regalos y felicitaciones

M.A: Si, es cierto.

Después M.A. abraza con su muñeco al que tiene el T. en sus manos.

En la quinta sesión, en el arenero, haciendo hoyos comienza a contestar preguntas del T. sobre diversos aspectos: su comida favorita ("pizza"), su cantante favorito ("Fey") y luego le cuenta cómo un perro se le aventó a su madrastra.

Hacia la sexta sesión M.A. llama al T. por su nombre abreviado y cuenta los problemas que tiene con una prima cuando juegan: "¡Es una mandona!, ¡M.A. haz esto!, ¡trae los muñecos!", etc.

En la décima tercera sesión llega a revelar al T. algunos de sus robos a compañeros de juego.

En la décima sexta sesión narra cómo fue regañado en clase por su maestra por hablar con otros niños. En la siguiente comienza a hablar del terremoto de 1985, pero se interrumpe. El T. no lo presiona a seguir hablando. M.A. pasa a expresar su deseo de volver con su madre porque en esta ciudad "tiembla mucho".

En la vigésima segunda sesión, M.A. comenta que un compañero le ha dicho "monosexual" y le pregunta al T. el significado del término. El t. le corrige y después le explica el significado. Después M.A. comenta que varias veces le han dicho así y que sus compañeros se burlan de él.

En la sesión vigésima novena el T. le pregunta las razones que motivaron su regreso a esta ciudad. M.A. responde.

M.A: Porque había mucho tráfico

T: No puedo creerlo, X es una ciudad pequeña

M.A: Bueno, porque quise

T: Parece haber otras razones

Y luego M.A. se entrega a un extenso relato sobre su vida en aquella ciudad: sus pleitos con sus hermanastros, de cómo les ponía tierra en la cama y que a su hermanastro le puso caca de perro bajo la almohada. Un rato después comenta que en su actual escuela dicen (no especifica quién) que él habla "puras babosadas".

Lo anterior da a entender de manera clara que la figura del T. brindaba a M.A. la suficiente confianza para exponer pasajes significativos de su vida, de manera imprecisa en ocasiones, detallada en otras (las menos). Era indudable que quedaba trabajo por hacer, sobre todo en términos de una actitud más abierta de M.A. para responder sin ambigüedades las preguntas que él mismo motivaba en el T., pues aunque siempre fue parco en la expresión de los hechos que narró al T., el sabía que las preguntas de éste no se hacían esperar. El diálogo profundo sobre sus vivencias, sobre todo las más difíciles, estaba realmente por comenzar, aunque es justo

decir que los cimientos de dicho diálogo estaban ya colocados.

b) Atenuar las defensas psicológicas de M.A. como negativismo y afeminamiento.

Se ha comentado ya en el apartado anterior la actitud elusiva de M.A. cuando el T. lo enfrentaba con aspectos de su realidad cotidiana. Las respuestas favoritas del niño eran "no sé", "porqué sí", "ya no hablemos de eso", etc. También se ha comentado cómo a pesar de esto, en ocasiones, M.A. respondía abiertamente a ciertas preguntas hechas por el T.

Un punto que requiere un análisis detallado es el que corresponde al afeminamiento de M.A., uno de los motivos por los que fué traído al consultorio. Hacia la cuarta sesión, toma un monstruo llamado "Godzila" y lo comienza a arreglar, para lo cual se arma de trapos y listones. Le hace un gorro de plastilina y después de vestirlo pide otro Godzila para que sea el novio del primero (al que ha vestido cuidadosamente como novia). Simula luego una boda y los dos Godzilas se van de luna de miel. Todas sus actividades las realiza con movimientos afeminados y con voz chillona que pretende imitar la de una mujer, sobre todo cuando él toma a la novia y la hace hablar.

En las dos siguientes sesiones M.A. juega en el arenero con muñecos y organiza aventuras de buenos y malos y al final de la sexta, toma un caballo y le dice a un muñeco que el T. tiene en ese momento: "Soy una mujer" y el T. le responde "más bien pareces un caballo grande y fuerte". M.A. ríe.

En la siguiente sesión llega un poco apático. Cuando el T. le pregunta "¿A qué quieres jugar hoy?", M.A. responde: "Yo quiero jugar a ser niña". El T. le reitera "quieres jugar a ser niña" y M.A. reafirma aunque inmediatamente pide ir al baño. Ya allí, finge hablar con alguien, aunque lo hace con voz afeminada. Posteriormente juega a que es hermana del T. y tiene a su cuidado a los muñecos. El juego consiste en que hacia la medianoche él sale de casa y regresa luego diciendo que su novio venía borracho y que ha tenido que matarlo. El T. pregunta el por qué pero M.A. sólo responde: "¡ya duérmete!", en tono mandón. Después él se recuesta y cuando amanece, ya no habla como mujer.

En la siguiente sesión pide al T. su opinión sobre el hecho de que juegue a ser mujer. El T. le responde "me parece que eres un niño fuerte y los juegos en el arenero y con agua son mejores para ti". M.A. se sonroja y pide ir al baño. Se lleva un teléfono y desde allí habla al T. Al salir dice al T. que no quería oír todo lo que éste le dijo antes de que él entrara al baño. Toma unos muñecos de Play Mobil y él quiere ser la enfermera. Luego, ésta comienza a agredir al doctor, a otra enfermera y a los camilleros.

En la siguiente sesión vuelve a querer jugar a que es hermana del T. y a querer salir de casa a media noche. El T.

{su hermano) le advierte de los peligros que hay en la calle a esas horas y M.A. responde "¡Ya deja de decir estupideces!". El T. le reclama sus insultos. M.A. sale moviéndose afeminadamente. Ya afuera grita algunas cosas en tono afeminado.

Cuando regresa, su hermano (el T.) le pregunta sobre lo que hizo y le hace ver que si algo le pasa será su propia responsabilidad. M.A. responde "¡Cállate!" y pellizca a su hermano. Este le reclama, pero M.A. se finge dormido. Al despertar, vuelve a su voz y actitudes normales.

En la undécima sesión, pide al T. que se voltee y cuando éste lo hace, lo golpea con un cordón. El T. le señala su actitud y M.A. evade responder; pide jugar a la escuelita. El quiere ser la maestra y cambia el tono de voz por uno afeminado. Se contonea imitando a una mujer. Hay un festival escolar y pone música y baila realizando pasos afeminados. Después de algunas piezas está cansado aunque sonriente. Su tono de voz vuelve a ser normal.

En la décima segunda sesión, observa un estuche de belleza y dice: "Yo si me pintaría los labios". El T. le pregunta si lo ha hecho y responde con un "Sí" enfático, luego agrega que su mamá lo deja. El T. pone esto en duda y él acepta que lo ha hecho, pero a escondidas. Luego se dedica a coser un vestido para su muñeca favorita de los Power Rangers (Kimberly).

En la siguiente sesión comienza a dejar de hacer movimientos amanerados, su voz es más firme y juega a que cocina pizzas. Durante todo el juego no cambia el tono de voz ni hace movimientos amanerados.

Al finalizar la sesión, su madre adoptiva comenta al T. que M.A. está muy cambiado y ha mejorado muchísimo en casa y en la escuela.

A la siguiente sesión llega molesto, pues ha tenido un fuerte pleito con su madre adoptiva. Quiere jugar a la comidita y él quiere ser la mamá. Se pone un paliacate en la cabeza y vuelve a hablar en voz chillona y a hacer movimientos amanerados. Tiene cinco hijos y a todos los cuida y les da de cenar, posteriormente los duerme cuidadosamente.

En la décima quinta sesión vuelve a jugar a la comidita. Insiste en ser otra vez la mamá. Cuando está preparando la comida, cambia de opinión y se pone a jugar con un boliche. Incorpora al T. al juego; M.A. hace trampa lo cual se lo hace ver el T. y él lo acepta.

En la siguiente sesión comienza con un juego de soldados pero el asunto acaba cuando quiere casar a su kimberly con uno de los jefes de soldados. Prepara la boda con voz y movimientos amanerados.

En la sesión número diecisiete juega con el barco y nuevamente ahoga a los muñecos.

En la siguiente sesión juega a la casita y dispone dos cuartos: uno para los papás y el otro para los niños. El

papel de la madre toca a su Kimberly y el de papá a un Batman. Los hace que se besuqueen durante un rato.

A la siguiente sesión trae una peluca de mujer y pide que el T. le ponga un casett para bailar. Baila e imita la voz femenina de los cantantes. El T. le pregunta si se sabe la parte que toca al cantante varón. Dice que sí y la canta, pero luego vuelve a la parte femenina. Al final el T. le hace ver cómo sus movimientos y voz correspondieron a la cantante femenina. M.A. se apena pero responde "Ya no me digas eso".

En la vigésima sesión vuelve a usar a su heroína para enamorar soldados. Su voz y ademanes son afeminados cuando habla por la Kimberly.

En la vigésima primera sesión la Kimberly vuelve a ser heroína y después de luchar con los "malos" los ahoga. El T. le hace ver que es un castigo demasiado fuerte para los malos, pero el insiste en ahogarlos.

En la siguiente sesión llega muy animado. Concede l T. la elección del juego quien elige jugar Damas. Como M.A. no sabe jugarlo, el T. le enseña y luego da inicio el juego. Al principio comete muchos errores pero luego mejora. Se ve muy contento. El T. lo felicita por un triunfo.

En la sesión veintitrés M.A. juega con el T. a derribar soldados con canicas "es de lo más divertido" comenta y al final, los une a todos y los sienta a cenar. El T. hace una observación sobre su voluntad de reconciliarlos y M.A. está de acuerdo en que ese es su deseo. Las dos siguientes sesiones las dedica a jugar con muñecos presentándolos en un pequeño escenario. Lo hace con bastante soltura y puede fingir hasta seis voces diferentes. No realiza ninguna trama, únicamente los presenta y los muñecos hablan de sí mismos y de su familia. El T. trata de inducirlo a crear algún argumento. M.A. rechaza la idea.

En la sesión treinta organiza un juego de la escuelita con su muñeca Kimberly como maestra. Esta se comporta regañona, deja mucha tarea, grita. El T. constantemente le hace ver que esas formas de tratar a los alumnos no corresponden a un buen maestro. M.A. parece entenderlo.

Días después de ésta sesión, el T. tuvo una plática con los padres. Se resume a continuación lo que comunican éstos sobre las conductas de M.A. que habían sido el motivo de su llevada al consultorio:

- Afeminamiento: ya casi no lo hace según comenta su papá, quien agrega que hasta comentarios sobre muchachas hace M.A. cuando las ve en la televisión. La madrastra comenta que aún juega a que es niña.
- Su socialización ha mejorado, ya no les pega a otros niños ni hay quejas al respecto por parte de la escuela.
- Ha dejado de decir mentiras, aunque no del todo. La madre lo atribuye a los golpes que le dan cuando ellos notan que las dice.

- Su situación escolar es todavía irregular. Unas veces sale bien y otras, con resultados bajos.
- Ya no se aísla tanto como antes.
- Ha dejado de destruir objetos de la casa, los únicos que rasga con navaja son sus cuadernos.
- Sigue siendo "manipulador" y "desobediente"

Las cinco últimas sesiones las dedica a jugar a la escuelita con diversas actitudes. Por ejemplo, en la número treinta y uno no se porta muy amable, casi no hace gestos ni voz amaneradoa. Llega a decir al T. (como alumno): "Estoy aprendiendo muchas cosas de mi maestra. Quiero ser maestro de grande". Repite esta frase varias veces.

En la sesión treinta y dos se torna nuevamente autoritario, gritón. El T. le hace ver lo contrastante de su actitud con la "clase" anterior y M.A. suaviza su actitud.

En la trigésima tercera, asigna a su alumno una tarea larga mientras él comienza a colocarse unas uñas postizas. No quiere ser visto por el T., pero como éste acaba su tarea antes de que M.A. acabe de ponerse las uñas, lo ve y le pregunta sobre ellas. M.A. responde que una amiga de la escuela se las obsequió lo que posteriormente revelará no ser cierto, pues su madrastra comentará que se las "robó" a ella. El propio T. le hace ver que las uñas parecen costosas. Asigna más tarea al alumno y luego se dedica a terminar su labor con las uñas. Cuando acaba, araña el pizarrón varias veces. El T. le hace ver lo molesto y distractor de eso. Lo deja de hacer y luego deja más tarea. El T. le dice que parece un desquite de su parte y que de cualquier manera es mucha para una sola tarde. El responde que no es mucha. El T. le repite todo lo que le dejó, pero M.A. insiste.

En la siguiente sesión se organiza un juego de adivinanzas entre maestro y alumno lo que lo pone alegre. Platica de cosas de su casa: s han quedado sin sirvienta pues la han corrido. Él está ayudando a hacer el quehacer de su recámara. Cuenta con desagrado cómo le pegaba la sirvienta a su hija en la cara de manera violenta cuando la niña se portaba mal.

En la última sesión (35), juega a que era la hora del recreo y que se organizaba una convivencia con muñecos. Golpea a un oso y lo regaña. El T. le dice que en una convivencia todos deben tratarse amablemente. M.A. carga al oso y dice "Es de cariño".

La actitud negativa por parte de M.A. para encarar diversos aspectos de su vida pasada y presente era constante.

Ya desde la primera entrevista, el niño no quería entrar en ningún pormenor de su vida actual o pasada. A cada pregunta sobre su situación escolar, familiar o social, M.A. respondía con palabras cortantes, gestos de desprecio, o rechazo a

abordar el tema. Esto por sí mismo ya anunciaba una línea de trabajo ardua y de muy largo alcance.

Fueron muchas las sesiones en las que al comienzo, el T. preguntaba a M.A. de manera general o específica sobre aspectos de su vida actual y casi siempre la respuesta de m.A. era evasiva. Algunas veces el T. anteponía la frase "Me interesaría saber algo más sobre..., pues sólo de esa manera podría yo ayudarte". Pero la respuesta por lo general era tajante: "mejor vamos a jugar".

Fue solo en el contexto del juego compartido que M.A. se mostró abierto a exponer su opinión sobre ciertos aspectos de su situación personal y a expresar sentimientos de su vida. En la segunda sesión, el terapeuta, con una marioneta de Gepeto le recordaba a Pinocho - M.A. con su propio muñeco -, cada una de sus obligaciones, a lo que éste responde azotando al Pinocho cada vez que se le menciona alguna: escuela, tareas, arreglo personal, etc. Al término de la enumeración M.A. con voz seria y decidida dice: "Quiero cambiar de papá"; el T. le pregunta la razón y M.A. responde: "Me regaña mucho, siempre que saco malas calificaciones en matemáticas". El T. le responde que tal vez no solo regaños reciba de su padre. M.A. asiente con la cabeza. El juego continúa con M.A. más tranquilo y solícito a cooperar.

En la vigésima sesión el T. observa que m.A. está de buen humor e insiste en comentar sobre las relaciones de él con su madre adoptiva. M.A. responde "Bueno, mi verdadera madre madre ya murió en el temblor del ochenta y cinco, mi madre adoptiva se llama M., y L. no es mi mamá, no me cae bien". El T. le responde que no parece darle ninguna oportunidad a L. de legar a ser alguien a quien querer y respetar. "Es que ella no es mi madre", responde y luego insiste en que su "única" madre adoptiva es M., concluyendo que ya no quiere hablar de eso. En la siguiente sesión el T. intenta retomar esta plática, pero M.A. responde que le da "mucho tristeza" hablar "de eso" y que además son "secretos" de su vida. El T. responde que aún considerándolos secretos, hablar de ellos con cuidado y sinceramente le podría ayudar. M.A. responde "mejor vamos a jugar". A la siguiente sesión M.A. llegará a contar sin mayor preámbulo, que en su escuela le dicen "monosexual" (homosexual) pero que no sabe porqué. El T. le explica el significado del término y de la aplicación del mismo para insultar a alguien. Después de esto concede al T. que elija el juego. Juegan Damas.

Hacia la sesión veinticinco, el T. vuelve a preguntar a M.A. al comienzo de la sesión sobre su desempeño académico, pero éste, reacio responde que prefiere jugar. Y en la vigésima novena sesión después de iluminar un rato un libro que ha traído de casa pasa a contar ampliamente sobre su vida en otra ciudad después del segundo matrimonio de su madre (véase apartado anterior) [En la siguiente sesión revelará que está a

gusto con su maestra y que le gustaría ser maestro de grande].

Después de esta sesión M.A. no volvió a comentar nada de su vida personal, esto a pesar de que algunos reportes de bajas calificaciones escolares y sus correspondientes repercusiones familiares (regaños, golpes) estaban presentes nuevamente.

c) Promover la verbalización de sentimientos.

En la segunda sesión, y en el contexto del juego, M.A. comienza a expresar sus sentimientos. Dice con gesto triste: "quisiera cambiar de papá". El terapeuta le pregunta el por qué y M.A. responde que es debido a los regaños constantes de su padre por sus bajas calificaciones. El T. expresa que aparte de los regaños debe haber seguramente premios y otras expresiones de afecto. M.A. responde afirmativamente. Esta intervencion hace que M.A. adopte una actitud más positiva y de buen humor en el juego (pinocho y Gepeto). Incluso hasta lee con atención un diccionario.

En la tercera sesión, después de un absorbente juego con Godzila, M.A. expresa su aburrimiento por todos los trabajos escolares y su aprecio por otras actividades (ver televisión, jugar). El T. le responde sobre la necesidad de complementar ambas actividades. M.A. asiente, aunque no parece muy convencido.

En la quinta sesión, en el arenero, m.A. esta de buen humor y habla mucho más de lo acostumbrado. El T. lo alienta y M.A. expone su opinión de diversos aspectos: música, comida, etc.

En la novena sesión, ya para concluir, jugando "Gato", M.A. se molesta visiblemente cuando pierde. El T. indaga si siempre que pierde se molesta. M.A. dice que no le gusta perder, que se enoja cuando esto sucede y que por esa razón no le gustan los juegos de competencia. El T. le explica que lo importante no es el resultado, sino la diversión. M.A. acepta la explicación con una sonrisa.

En la undécima sesión expresa su aburrimiento por Cri-Cri. El T. le pregunta la causa y M.A. reitera retadoramente que le aburre "y ya". Cuando el T. indaga un poco más, parece más bien una especie de "pose" por parte del niño pues reconoce haber tenido varios discos de Cri-Cri.

A su llegada a la sesión catorce viene con el semblante desanimado. Su madre adoptiva lo ha regañado fuertemente y su primera frase es "¡Tengo hambre!". El T. le obsequia una galleta y luego le pregunta la razón de su enojo. M.A. se niega a responder y propone enérgicamente jugar a la comidita. Ya en el juego, el T. finge tener malas relaciones con uno de los osos del juego y M.A. lo defiende diciendo que nadie debe molestarlo.

En la décima sexta sesión comenta con el T. que su maestra lo regañó por platicar en clase. El T. le pregunta cómo se siente cuando lo regaña su maestra. El dice que no le

importa mucho. El T. trata de ahondar en esto y M.A. reconoce que además le da vergüenza con sus amigos.

En la sesión diecisiete empieza a hablar del terremoto de 1985; el T. le comenta lo desastroso que fue. M.A. asiente diciendo "yo estuve ahí", y luego mueve la mesa de juego violentamente. El T. le pregunta sobre sus sentimientos hacia los terremotos pero M.A. responde diciendo que quiere jugar con agua.

En la vigésima segunda sesión, el T. le pregunta a M.A. sobre los resultados de sus más recientes exámenes; el niño responde "mejor jugamos". El T. insiste t M.A. reconoce que no le ha ido muy bien. El T. le pregunta cuál ha sido la reacción de su madre y M.A. responde enérgico que su madre ya murió, que su madre adoptiva vive en otro lugar y que la esposa de su papá no es nada de él y por último que no le gusta hablar de esas cuestiones pues le da tristeza. El T. trata de alentarle diciéndole que buena parte de estas experiencias han sido ajenas a su propia voluntad y que eso debiera pensarlo a fin de ver otro enfoque de sus experiencias.

En la vigésimo novena sesión M.A. narra algunas experiencias del segundo matrimonio de su madre y reconoce su odio al marido. El T. indaga más aspectos del asunto y M.A. cuenta que eran "muy pobres". El T. insiste en que la vida de los adultos tiene sus propias reglas y que aunque él (M.A.) no sienta nada agradable por dichas situaciones, deberá aprender a respetarlas; y agrega que él puede ayudar a M.A. a entender mejor sus sentimientos. M.A. dice que sí y luego pide un libro para iluminar.

En la trigésima segunda sesión M.A. intenta hacer un berrinche cuando se le dice que la sesión ha terminado. El T. le explica que otros niños van a llegar y no debe hacerseles esperar. M.A. lo reconoce y se despide.

Resumiendo, se puede apreciar que en los tres apartados desarrollados, los resultados comenzaron a hacerse evidentes desde las primeras sesiones. No eran, con todo, resultados continuamente mejorados y los altibajos mencionados son dignos de considerarse, sobre todo porque dejaban entrever una problemática familiar (de pareja) y ciertos patrones de conducta arraigados en la personalidad de M.A.

De cualquier manera se puede afirmar sin la menor duda que el proceso terapéutico fue una valiosa ayuda para m.A. y que algunos elementos de su interacción con el terapeuta hayan dejado una referencia que le sirva para enfrentar de manera más realista sus problemas actuales y futuros.

2) Conclusiones.

A mediados del presente siglo un grupo importante de investigadores comenzaron a dar cuenta de la trascendental importancia que tiene para el adecuado desarrollo del ser humano el que las tempranas relaciones con la madre y otras figuras significativas de su ambiente sean continuas y armónicas, sobre todo durante el primera año de vida. Independientemente de los enfoques utilizados (etológico, psicoanalítico, psiquiátrico) los resultados de estos estudios apuntaban invariablemente a lo mismo: cualquier desajuste en dichas relaciones deja un efecto que puede arraigarse profundamente en la personalidad del niño. Aún hasta las más pasajeras separaciones de la figura materna dejan en el niño normal una secuela de zozobra y desamparo (Bowlby, 1983b). Es como si estuviéramos ante una especie de destino humano que nos recuerda que sin una temprana infancia plena de cuidados y atenciones amorosas la esencia de la persona queda trastocada. La gravedad de los trastornos producidos por estas carencias dependerá de experiencias compensatorias posteriores, pero de lo que no hay duda es la posibilidad de la prevalencia de ciertas huellas en la personalidad del niño hasta la edad adulta aún a pesar de dichas experiencias compensatorias. "La pérdida drástica del afecto materno al que el recién nacido está acostumbrado, sin la sustitución apropiada, puede llevar al niño en este momento, en condiciones de otra manera agravantes a una aguda depresión, o a un estado leve, pero crónico, de melancolía que puede teñir depresivamente el resto de su vida". (Erikson, 1968, p. 83).

En la actualidad es creciente el número de niños entregados en adopción a causa del abandono -voluntario o no- que sufren después del nacimiento o en etapas posteriores de su vida. La mejor de las oportunidades para estos niños es llegar a hogares donde padres maduros y cariñosos los reciban y les brinden los cuidados y las experiencias básicas para su desarrollo que, de acuerdo a lo ya estudiado en el marco teórico, difieren de los cuidados y actitudes que el hijo propio de la pareja habrá de recibir, sobre todo a partir de los siete u ocho años aproximadamente. Sin esos cuidados y actitudes el hijo adoptivo, tarde o temprano resentirá los efectos de desconocer o conocer a medias aspectos fundamentales de su historia personal como las causas de su abandono, historia de su familia biológica, etc.

Por otra parte, los efectos del divorcio en el desarrollo de la personalidad del niño están ya suficientemente documentados y se expresan desde ligeras desadaptaciones del niño hasta trastornos severos de la personalidad (depresión, abandono escolar, conducta delictiva, etc.). En la naturaleza

de dichos efectos influyen notablemente los arreglos post-divorcio de los padres del niño pues arreglos mal hechos (parejas separadas pero no divorciadas, demandantes, sin madurez propia, etc.) generan los peores problemas para el niño aún sin ser plenamente conscientes de ello.

El psicólogo infantil cuenta con la Terapia de Juego como herramienta óptima para ayudar al niño a superar los problemas ocasionados por estas tres problemáticas mencionadas (Institucionalización, Adopción y Divorcio de los padres). No es que la Terapia de Juego tenga todas las respuestas a todas las variantes de dichos problemas [piénsese por ejemplo, en los retrasos verbales de los niños institucionalizados] pero si se consideran las posibilidades que se abren al niño en este espacio terapéutico se podrá tal vez vislumbrar su potencial de ayuda.

En contraste con las demandas constantes que el hogar, la escuela, familia, etc. hacen al niño con problemas para que "entienda" y supere sus dificultades por medio de un esfuerzo voluntario, la sala de juego ubica al niño ante un adulto sereno, confiado que no le demanda absolutamente nada, lo que de entrada puede sorprender al niño, pero ya después, acrecentará su confianza cuando vea el genuino interés del terapeuta por sus problemas. Después de esto, no pasará mucho tiempo sin que el niño empiece a exponerlos, tal vez con reticencia al principio, pero después con franqueza y en detalle solicitando implícita o explícitamente la ayuda del terapeuta para su solución, pues la tendencia natural del niño hacia el "crecimiento psicológico" (Rogers) reencuentra su cauce natural en la genuina relación terapeuta - niño. La otra parte del trabajo lo harán la paciencia, inteligencia y perspicacia del terapeuta, por un lado, y por el otro la cantidad de disposición del niño a valerse de la figura del terapeuta como impulso para su propio desarrollo.

La mayoría de los problemas por los que fue llevado al consultorio M.A. desaparecieron completamente hacia la mitad del tratamiento según reporte de los padres, pero hacia la segunda mitad del tratamiento algunos de ellos volvieron a aparecer principalmente los robos y el bajo rendimiento escolar lo cual permite afirmar que el niño aún no lograba la madurez necesaria para afrontar aspectos fundamentales de su realidad cotidiana y la presión de sus propios impulsos antisociales. Desde este punto de vista era necesario realizar mayor cantidad de trabajo terapéutico, desafortunadamente este fue suspendido por los padres del pequeño.

3) Recomendaciones

No es mucha la literatura sobre casos como el desarrollado en este trabajo, aunque el número de niños como M.A. debe ser considerable. Se recomienda a otros terapeutas y estudiosos de la problemática planteada lo siguiente :

- a) Es necesario que el terapeuta involucre de manera adecuada a los padres en el tratamiento, para que ellos apoyen los logros de la terapia y se responsabilicen plenamente de los altibajos psicológicos del paciente. Es necesario reorientar la visión que se tiene del niño como alguien que genera problemas a alguien que busca ayuda, a veces de manera desconcertante o a veces de manera clara.
- b) También es necesario que el terapeuta trabaje dos o tres veces por semana con los niños con estos problemas. Aunque esto resulta más costoso para los padres, a la larga los resultados se deben manifestar más rápidamente.
- c) Es necesario que el terapeuta realice evaluaciones intermedias del proceso a fin de detectar los cambios que se van generando en el niño como resultado del trabajo terapéutico. Podrían realizarse aplicaciones de pruebas psicológicas, entrevistas en detalle con los padres y maestros.

ESTA TERCERA NO DEBE
SALIR DE LA BIBLIOTECA

ANEXO

**FIGURA 1 : Figura Humana,
primera evaluación.**

**FIGURA 2 : Bender,
primera evaluación.**

**FIGURA 3 : Figura Humana,
segunda evaluación.**

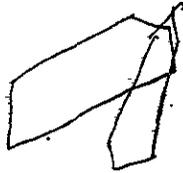
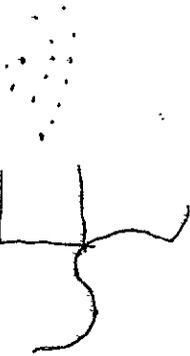
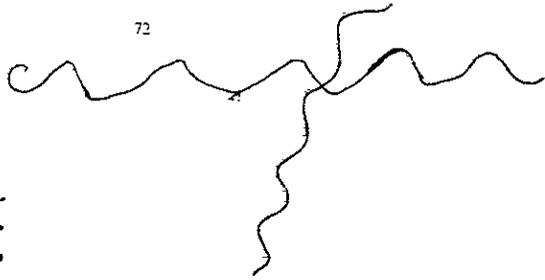
Figura 1 (Primera evaluación)



26-IV-95



72



colours di figure curvato (192)

96-03-18 Tiempo:
5'

73

Figura Humana, segunda evaluación



**REFERENCIAS
BIBLIOGRÁFICAS**

BIBLIOGRAFIA

- 1) Ainsworth, M.D.S. Investigaciones más profundas sobre los efectos adversos de la privación de madre. Apéndice en Bowlby, 1972.
- 2) De Ajuriaguerra, J. Manual de Psiquiatría Infantil. Cap. XXII. Ed. Masson. México, 4a de., 1983.
- 3) Axline, Virginia. Terapia de Juego. Ed. Diana. México 1974.
- 4) Bellak, A. y Hersen, M. Métodos de investigación en psicología clínica. Cap. 3. De. Descleé de Brouwer. Madrid, España 1989.
- 5) Bowlby, John. Cuidado maternal y amor. Ed. F.C.E. México 1972.
- 6) _____. El vínculo afectivo. Ed. Paidós. Madrid, España 1993.
- 7) _____. La separación afectiva. Ed. Paidós. Madrid, España 1993
- 8) _____. La pérdida afectiva. Ed. Paidós. Madrid, España 1993.
- 9) Bowlby, John. Una base segura. Cap. 8. Ed. Paidós. Madrid, España 1988.
- 10) Boyd, Nancy. Play therapy with children in crisis. A case book for practitioners. Caps. 2,7,8,11. The Guilford Press. Nueva York, 1991.
- 11) Braff, Anne y Singer, Leslie. Psychological and Academic Adjustment in Adopted Children. Journal of consulting and clinical psychology 1984, Vol. 52, N° 4, 582-590.
- 12) Brodzinsky, D. ; Schechter, M. y Marantz, R. Being adopted. Ed. Doubleday New York 1992.
- 13) Cruz, Diana. Estudio de las funciones autónomas del yo en un grupo de niños institucionalizados. Tesis de licenciatura, Facultad de Psicología UNAM, 1984.
- 14) Erikson, Erik H. Identidad, Juventud y Crisis. Ed. Paidós, Bs. Aires. 1968
- 15) Goldfarb, William : Effects of psychological deprivation in infancy and subsequent stimulation. American Journal of Psychiatry. 102, 1945. Pp. 18-33.
- 16) Hamilton, William. The effects of a maritally disrupted environment on the latency stage child : in respect to the formal education process. Journal of divorce and remarriage. 1993, vol. 20 (3-4) pp. 65-74.
- 17) Hernández, Ma. Elena. El niño institucional. Tesis de maestría, UNAM. Facultad de Psicología . México 1973.

- 18) Jenkins, J.M. y Smith, M.A. A prospective study of behavioral disturbance in children who subsequently experience parental divorce : a research note. Journal of divorce and remarriage, 1993, vol. 19 (1/2).
- 19) Koppitz, E. El dibujo de la figura humana en los niños. Ed. Guadalupe. Buenos Aires, Argentina 1993.
- 20) Neugebauer, R. Divorce, custody and visitation : The child's point of view. Journal of divorce and remarriage. 1989, p. 153-168.
- 21) Oppawsky, Jolene. Family Disfuncional Patterns during divorce from the view of the children. Journal of divorce and remarriage. 1989, vol. 15 pp. 139-152.
- 22) Rogers, Carl. Psicoterapia centrada en el cliente. Cap. VI. De. Paidós . Buenos Aires, Argentina 1951.
- 23) Sarmiento, Ma. Del Carmen. Abandono y adopción : descripción de los efectos de la institucionalización. Tesis de Licenciatura. ULA, Psicología. México 1987.
- 24) Schafer, Charles y O'Connor, Kevin. Manual de terapia de juego. Cap. 2. Ed. El Manual Moderno, México D.F. 1988
- 25) Soto Ma. Del Carmen. Los efectos del divorcio en el desarrollo del niño. Tesis de Licenciatura. Facultad de Psicología. UNAM. México 1979.
- 26) Spitz, Rene. El primer año de vida del niño. Ed. F.C.E. México 1965.
- 27) Stern, Judith. The impact of divorce on children at various stages of the family life cycle. Journal of divorce and remarriage. 1989, vol. 15 pp. 81-105.
- 28) Tizard, B. y Hodges, J. The effect of early institutional rearing on the development of eight years old children . Journal of child psychology and psychiatry. 1978, Vol. 19. Pp. 99-118.
- 29) Ugalde, V. y Rios, T. Privación materna. Tesis de Licenciatura, UNAM. Facultad de Psicología. México 1976
- 30) Urdaneta, Yolanda de. Los hijos del divorcio. Monte Avila editores. Caracas Venezuela 1986.
- 31) Yta, Ma. Eugenia de y Esquer, Margarita. Percepción Familiar de sí mismo en niños de guardería. Tesis de Licenciatura, UNAM. Facultad de Psicología. México 1988.
- 32) West, Yanet. Terapia de juego centrada en el niño. Ed. El manual moderno. México, D.F. 1994.