

# EL CONSTRUCTIVISMO RELACIONAL EN LA PSICOTERAPIA CON NIÑOS Y ADOLESCENTES: UNA PROPUESTA PARA LA LIBERACIÓN DE NUEVOS ESPACIOS DIALÓGICOS

Meritxell Pacheco y Lluís Botella

Facultat de Psicologia y Ciències de la Educació Blanquerna

Universitat Ramon Llull

C/ Císter, 34. 08022-Barcelona

MeritxellPP@blanquerna.url.es

*This paper presents our understanding of child and adolescent therapy from a relational constructivist approach, as a way to further develop the dialogue between contemporary constructivist theories and social constructionist approaches in a postmodern cultural context. The ten main assumptions of relational constructivism and their implications for therapeutic work with children and adolescents are discussed by means of a case example.*

*Key words: Relational constructivism, constructivism, constructionism, child and adolescent psychotherapy.*

---

## INTRODUCCIÓN

Cuando pensamos en nosotros mismos nos es fácil vernos como seres únicos y distintos de los demás. Sabemos detectar en qué nos asemejamos al resto de mortales pero, sobre todo, en qué nos diferenciamos aunque a veces no salgamos ganando con la comparación. Nos gusta sentir que somos distintos. Sin embargo, cuando pensamos en los demás tendemos a agruparlos en categorías y a dejarnos llevar por nuestras anticipaciones. Es un proceso natural y deseable. Si no ordenáramos el mundo según nuestras experiencias previas, presentes y nuestras anticipaciones del futuro ¿cómo podríamos darle sentido? ¿cómo podríamos sentirnos cómodos ante la ingente avalancha de información y de relaciones si no pudiéramos predecir algo sobre nuestro comportamiento y el de los demás?. Pero ¿hasta dónde

nos puede llevar nuestra habilidad natural de organizar y categorizar la información sobre la base de patrones predefinidos? ¿qué implicaciones puede tener para la psicoterapia? ¿y para la evaluación e intervención psicoterapéutica con niños y adolescentes? ¿Cómo se puede liberar en terapia un espacio dialógico para que la voz de cada niño sea escuchada y tenida en cuenta?. Mediante este trabajo pretendemos ofrecer algunas respuestas a estos interrogantes, siendo conscientes de que la nuestra no es la única alternativa posible y sintiéndolo más como una liberación que como una limitación.

### **La Psicoterapia de la Certidumbre VS. La Psicoterapia de la Curiosidad**

La distinción entre Psicoterapia de la Certidumbre y Psicoterapia de la Curiosidad, establecida por Amundson y Stewart (1993) refleja un amplio continuo en cuanto a la posibilidad de apertura del espacio relacional con nuestros clientes. Estos autores identifican la **Psicoterapia de la Certidumbre** con la terapia propia de la modernidad puesto que la idea moderna del *self* individual, perfectamente integrado y autónomo deriva en prácticas psicoterapéuticas preferiblemente individuales y pretendidamente objetivas. Craig Smith (1997) describe algunos supuestos implícitos en la psicoterapia de la modernidad, advirtiendo que algunas terapias humanistas, como la terapia rogeriana, no se ajustan a este modelo puesto que privilegian la voz del cliente frente a los supuestos conocimientos expertos del terapeuta:

- 1 La investigación y las teorías sobre la conducta humana se basan en la metodología científica y por lo tanto, contienen la verdad empíricamente verificada.
- 2 Esta verdad es objetiva, está libre de valoraciones personales y es universal.
- 3 Los terapeutas, en virtud de sus conocimientos especializados y de su formación sobre la conducta humana, son la mejor autoridad en cuanto a la explicación de las causas de los problemas de sus clientes y la forma de solventarlos se refiere. También están capacitados para distinguir lo real de las distorsiones o proyecciones irreales.
- 4 Los clientes están mucho menos familiarizados con el conocimiento científico, objetivo. Además tienen diversas disfunciones que distorsionan, limitan y sesgan sus percepciones. En consecuencia, es muy probable que cualquier idea que los clientes tengan sobre su propia vida y sobre qué hacer con ella no sea fiable por estar sesgada.
- 5 Los niños o los clientes jóvenes en terapia, tienden a ser más impulsivos o menos racionales que los clientes adultos y por este motivo es más probable que no sean autoridades fiables de su propia vida.
- 6 En definitiva, el hecho de que los terapeutas tengan acceso a la investigación científica libre de prejuicios y al conocimiento psicológico objetivo les proporciona una habilidad superior para evaluar y resolver los problemas de

los clientes (especialmente de los clientes jóvenes). Por este motivo los terapeutas son las mejores autoridades en la vida de sus clientes y son los más capaces de ayudarles a ajustarse a la realidad.

Aunque la eficacia del tratamiento psicoterapéutico no se vea necesariamente afectada por el hecho de ejercer bajo estos supuestos, cuando los terapeutas lo hacen implícitamente están dirigiendo y limitando los temas de los que se puede hablar en cada sesión o, dicho de otro modo, están constriñendo la experiencia del cliente, acallando voces que de otro modo surgirían y permitiéndole expresar únicamente aquellas que concuerdan con la visión teórica del terapeuta. Así pues, cuando el terapeuta se posiciona como experto está indicando al cliente qué historia debe contar sobre su vida e incluso qué papel juega en esa historia. A modo de ejemplo podemos comentar el caso de Julia: un terapeuta intenta “explorar” la profunda tristeza de su cliente adolescente (Julia) que dice no tener amigos porque es tímida. El terapeuta efectúa una intervención en la que explica qué “es” la adolescencia y cómo suelen sentirse los adolescentes tímidos que no tienen amigos; la cliente dice encajar perfectamente con esa descripción y acude semanalmente a terapia para aprender habilidades sociales. El terapeuta se ha posicionado a sí mismo como experto en adolescentes (no en la tristeza ni en la timidez de Julia) ha posicionado a Julia como víctima de la adolescencia y le ha “indicado” cómo se supone que debe sentirse. Es normal que se sienta triste porque para los adolescentes es muy importante sentirse integrados en un grupo de amistades. Pero ¿cómo sabrá el terapeuta si la tristeza y la timidez que Julia siente son como las que se supone que sienten el resto de adolescentes o si ha sido el terapeuta quien ha “regalado” una explicación y Julia se la ha quedado?. ¿No podría ser una concesión de la cliente a la posición de autoridad del terapeuta?. En caso de que sea así, la conversación que surja a partir de ahí ¿será significativa para Julia?.

Amundson y Stewart (1993) cualifican de **Psicoterapia de la Curiosidad** a la terapia propia de la posmodernidad. El paso a una concepción posmoderna del *self* como relacional, fragmentado y saturado (Gergen, 1991) como producto de la co-construcción y de la negociación de narrativas en un contexto interpersonal, posibilita la visión de la psicoterapia como un proceso conversacional de reconstrucción de narrativas (Anderson, 1997; Botella, 2000; Botella y Pacheco, en prensa; Botella, Pacheco y Herrero, 1999; Botella y Herrero, en prensa; Freeman, Epston y Lobovits, 1997; Friedman, 1993; McLeod, 1997; McNamee y Gergen, 1992; Morgan, 1999; White y Epston, 1990). Es en este sentido que Lowe (1991) define la psicoterapia como “el arte de conversar”. La conversación toma vida propia y terapeuta y cliente co-participan de ella.

Friedman (1996) describe nueve características de la terapia posmoderna:

- 1 La realidad se considera una construcción social.
- 2 Cliente y terapeuta co-construyen el significado en la conversación.
- 3 Se pretende desintegrar las jerarquías y respetar las diferencias.

- 4 Se reconoce el poder de las conversaciones para liberar voces o narrativas oprimidas.
- 5 El cliente se considera un experto en el sentido que terapeuta y cliente co-construyen los objetivos de la terapia de forma negociada.
- 6 El terapeuta se centra en descubrir los recursos y potencialidades del cliente en lugar de centrarse en la patología o en un diagnóstico rígido.
- 7 Se emplea un lenguaje accesible al cliente en lugar de la jerga técnica.
- 8 La terapia se orienta al futuro y a la promoción del cambio.
- 9 Se enfatizan los procesos propios de la conversación y contingentes a ella.

Cuando se ejerce la psicoterapia bajo estos supuestos, la conversación se orienta a tratar de comprender los significados de cada una de las personas implicadas en ella, mediante la creación de un entorno dialógico seguro, flexible y cómodo. Ante el caso que citábamos anteriormente (la tristeza de Julia) en la primera sesión le hicimos una pregunta externalizadora (White y Epston, 1990): ¿cómo es la tristeza de Julia?. Julia dijo imaginar su tristeza como un charco sin fondo, gris y espeso, sucio y rodeado de piedras. Ella se situaba completamente hundida dentro de ese charco y no paraba de moverse buscando una salida. Esta pregunta tan simple dio lugar a un trabajo metafórico muy rico que facilitó que surgieran otras voces que habían quedado subyugadas a una narrativa dominante y rígida. Entre muchas otras cosas, exploramos en qué ocasiones Julia se encontraba menos hundida dentro de ese charco, cómo lo hacía para, por ejemplo, sacar un brazo del charco, ¿quién le daba la mano para ayudarla a salir?. Exploramos distintos ámbitos de la vida de Julia y vimos que su timidez y su tristeza, que acostumbraban a ir de la mano, podían ser vencidas por la voz que crea, la que imagina, y la que se rebela y lucha. O por la que simplemente deja de luchar, se da cuenta que puede nadar y no se hunde. Era tan importante que Julia pudiera aceptar que la tristeza también forma parte de su vida como que pudiera liberar otras voces que le permitieran explicar historias distintas sobre sí misma. La voz que crea, la que imagina y la que se deja llevar formaron un equipo de aliados que la ayudaron a relacionarse más satisfactoriamente y a volver a decir “¡hola!” a la alegría. Julia ya tenía habilidades sociales, tenía muchos recursos propios a los que no estaba dando voz. Cuando, en la última sesión, le preguntamos por su charco dijo que se imaginaba a sí misma chapoteando en su superficie de vez en cuando y saltando al terreno exterior que ahora era de un verde intenso. Julia disfrutó mucho en las sesiones, se privilegió su voz en todo momento.

En la psicoterapia de la curiosidad aparece implícita la consideración del cliente como experto en su propia vida, el terapeuta adopta una posición que Anderson (1997) y Anderson y Goolishian (1988, 1992) denominan de “no saber”; independientemente de la edad de nuestros clientes es importante que sientan que el espacio terapéutico es suyo, que es único y que es indispensable su implicación en todo el proceso. En referencia a la implicación de los niños en el proceso

terapéutico, es frecuente en terapia familiar la pregunta sobre si los niños deben ser incluidos o no en las sesiones. Tradicionalmente se ha tendido a no incluir a los niños en las sesiones de terapia familiar (Anderson, 1997). Algunos autores (p. e., Combrinck-Graham, 1991; Dowling, 1993; Villeneuve y LaRoche, 1993) se están esforzando en invertir esta tendencia y otros (por ejemplo, Wachtel, 1994) proponen distintos criterios para evaluar en cada caso si se debe o no incluir al niño en las sesiones.

Desde nuestro punto de vista y de acuerdo con Anderson (1997) y Anderson y Goolishian (1988, 1992) la cuestión sobre la adecuación de la asistencia de los niños a las sesiones de terapia, se plantea desde los enfoques terapéuticos más tradicionales que priman la supuesta expertitud del terapeuta sobre la de sus clientes y consideran que el terapeuta debe tener todas las respuestas para ellos. La realidad es cognoscible en sí misma y el terapeuta tiene acceso a la porción de realidad en la que se ha especializado, por este motivo debe saber decidir en cada caso, por ejemplo, si es o no es conveniente citar al niño a las sesiones familiares. Por otro lado, desde una perspectiva posmoderna, de curiosidad y de apertura, de no jerarquía, uno no se siente responsable de tener todas las respuestas. Si “cualquier definición de lo Real no es más que una vieja historia que ha dejado de ser cuestionada” (Parry, 1991, p.13) podemos dar voz a nuestros clientes para que nos cuenten las suyas. Podríamos preguntarle simplemente al niño o adolescente ¿te gustaría venir? y a sus padres ¿qué pensáis de la posibilidad de incluir a vuestro hijo en las sesiones?. Invitarles a que decidan. La investigación demuestra (Selekman, 1997) que los niños prefieren tener su propia voz en terapia y esto lo podemos facilitar desde el inicio negociando también con ellos las condiciones de las sesiones. Contrariamente a lo que se podría anticipar si se pensara que el niño vive el espacio terapéutico como un lugar amenazante, nuestra experiencia nos demuestra que cuando se le pregunta a un niño si quiere venir o no, suele aceptar la invitación.

A continuación vamos a exponer un modelo de conceptualización y práctica de la psicoterapia, el Constructivismo Relacional (Botella, 2000; Botella y Herrero, en prensa) perfectamente coherente con lo que se ha denominado en este trabajo “Psicoterapia de la Curiosidad” y que pone especial énfasis en la implicación activa de los participantes en el proceso psicoterapéutico, independientemente de cuál sea la edad de dichos participantes.

## **EL CONSTRUCTIVISMO RELACIONAL EN PSICOTERAPIA CON NIÑOS Y ADOLESCENTES**

Lo que denominamos Constructivismo Relacional (Botella, 2000) es fruto del intento de profundizar el diálogo catalítico entre constructivismo y construccionismo social (ver Botella, 1995) así como de enriquecerlo con la voz de perspectivas narrativas y posmodernas. Como resultará evidente en este apartado, el

constructivismo relacional está fuertemente influido tanto por teorías y autores constructivistas contemporáneos como por las obras filosóficas y literarias de Ludwig Wittgenstein y de Mikhail Bakhtin que tradicionalmente se asocian a posiciones construccionistas. A continuación presentaremos una síntesis de los diez principios básicos del constructivismo relacional (Botella, 2000) tal y como lo entendemos en la actualidad, y ofreceremos algunas implicaciones prácticas para la psicoterapia con niños y adolescentes. Los diez principios básicos del constructivismo relacional están ordenados del más genérico al más aplicado; por este motivo, a partir del quinto principio básico iremos ilustrando mediante un ejemplo de caso los procesos que se van describiendo.

### ***1- Ser humano implica construir significados***

En la base de los enfoques constructivistas, construccionistas y narrativos se encuentra la idea de que los sistemas humanos (individuos, parejas, familias, grupos, organizaciones, comunidades...) se orientan proactivamente hacia la búsqueda del significado de su experiencia del mundo y de su lugar en él como forma de coordinación de su acción conjunta. Ser humano conlleva un esfuerzo activo por interpretar la experiencia, una búsqueda de propósito y sentido en los acontecimientos que nos rodean (Neimeyer y Neimeyer, 1993). Esta orientación finalista hacia la comprensión del mundo, estos *esfuerzos en pos del significado* como los denominó Bartlett (1932) caracterizan a la especie humana desde el origen de la cultura.

*Implicaciones prácticas:* Si el ser humano otorga proactivamente significado a su experiencia del mundo, de acuerdo con el corolario de individualidad de la Teoría de los Constructos Personales (TCP; Kelly 1955/ 1991; véanse también Botella y Feixas, 1998, y Feixas y Villegas, 1990) las personas se diferencian por la construcción que hacen de los acontecimientos. Esto no significa, por supuesto, que los procesos de construcción de la experiencia sean completamente idiosincrásicos. De acuerdo con el corolario de comunalidad de la TCP y como afirman Botella y Feixas (1998) se dan similitudes observables en los procesos de construcción de la experiencia entre las personas que pertenecen a un mismo grupo (familiar, cultural, ideológico...). En el caso de la psicoterapia con niños y adolescentes, es posible que el terapeuta, por el mero hecho de pertenecer a distinto grupo de edad que su cliente, se sienta inicialmente algo más distanciado de sus significados que si estuviera conversando con un cliente adulto. Incluso en el caso que el terapeuta pertenezca al mismo grupo cultural que sus clientes, los más expertos en la vida de los clientes son ellos mismos, independientemente de la edad que tengan y a pesar de estar pasando quizás por un mal momento. No obstante, los significados comunales entre cliente y terapeuta, junto con una actitud de apertura, curiosidad y respeto hacia nuestros clientes, serán elementos clave que nos facilitarán el acceso a su universo fenoménico.

## 2- El significado es un logro interpretativo y lingüístico

Atribuir significado a la experiencia comporta un proceso de *construcción*, es decir, la experiencia se constituye mediante el lenguaje haciéndola inteligible para uno mismo y para los demás. En ese sentido, las experiencias en sí mismas no dictan su significado. Incluso si ello resulta una conciencia dolorosa para nuestro narcisismo humano, el Universo se dedica a ser lo que es independientemente del impacto que causa en nuestras frágiles vidas. Para dar un significado y predecir con mayor o menor fortuna el curso de los acontecimientos de la vida, que de otro modo constituyen una deriva sin sentido, necesitamos pautarlos, encontrar similitudes y contrastes entre ellos y localizarlos en marcos de inteligibilidad emergentes, es decir, interpretarlos. Tal interpretación es un logro lingüístico, dado que el lenguaje es la forma intrínsecamente humana de pautar la experiencia. Así, el significado depende del lenguaje, concebido no como mecanismo de apropiación de un mundo externo, sino como el origen mismo del proceso de establecer distinciones que dan lugar a un mundo:

*«Creamos nuestras vidas en un acoplamiento lingüístico mutuo, no porque el lenguaje nos permita revelarnos sino porque estamos constituidos en él y en el continuo devenir al que damos lugar junto con los demás. Nos encontramos a nosotros mismos en este acoplamiento co-ontogénico, no como referencia preexistente ni en referencia a un origen, sino como transformación continua en el devenir del mundo lingüístico que construimos con los demás seres humanos».* (Maturana y Varela, 1987, págs. 234-235).

La visión constructivista del lenguaje que sustenta tales actos interpretativos se fundamenta en la idea de que su función no es primordialmente la de comunicar información proposicional o factual, sino la de permitir la coordinación de la acción conjunta. El lenguaje se considera la forma de acción mediante la que creamos y experimentamos el significado de la realidad social. Cumple una función generativa, activa y constitutiva y adquiere significado y valor de uso en el contexto de patrones relacionales.

*Implicaciones prácticas:* Este principio básico está claramente relacionado con el corolario de socialidad de la TCP (Kelly 1955/ 1991, p. 66): “una persona puede jugar un rol en un proceso social que implica a otra en la medida en que construya los procesos de construcción de aquella”. Como indican Botella y Feixas (1998) y Feixas y Villegas (1990) esto no significa que el hecho de construir una misma experiencia de manera similar sea garante por sí solo de la posibilidad de desempeñar un rol en una relación social. También es necesario construir los procesos de construcción de las demás personas implicadas en la relación para poder predecir su conducta, ajustarse a ella y, en términos de Maturana y Varela (1987) “acoplarse co-ontogénicamente”.

En el caso de la terapia con niños o adolescentes, para facilitar este proceso es

imprescindible utilizar un lenguaje que nuestros clientes sientan como propio y, partiendo de una actitud básica de empatía y evitando el distanciamiento crítico, dejarse llevar por la conversación y sentirse parte de ella. Una vez que el terapeuta se siente parte de la conversación con su cliente, el cliente lo percibe así y el terapeuta es capaz de construir los procesos de construcción de su cliente, se facilita que el terapeuta pueda ejercer el rol de agente de cambio en la relación. En este punto es clave en terapia el concepto vygotskyano de “Zona de Desarrollo Proximal” (véase, por ejemplo, Vygotsky 1977) según el cual la persona que intenta favorecer el desarrollo del niño debe detectar en qué momento se encuentra éste y acompañarle incitándole a ir cada vez un paso más allá en su proceso evolutivo. Así comprendemos a nuestros clientes en sus propios términos y facilitaremos que se generen nuevos marcos de inteligibilidad a partir de sus propios significados y mediante la acción conjunta que supone el proceso psicoterapéutico. Algunas prácticas tradicionales, como el uso de etiquetas diagnósticas, dificultan enormemente este proceso puesto que, además de disminuir la posibilidad de mantener una conversación vivencialmente significativa, nos limitan el conocimiento de nuestros clientes a aquello que indica la etiqueta asignada.

### **3- El lenguaje y las interpretaciones son logros relacionales**

En este punto, una lectura discursiva del constructivismo se aleja de la interpretación cognitiva más intrapsíquica que, basándose en el *cogito ergo sum* cartesiano, propone que tales actos interpretativos son producto de procesos mentales individuales autocontenidos. Por el contrario, desde la perspectiva de este trabajo los actos de interpretación de la experiencia son logros dependientes de la participación en prácticas discursivas conversacionales constituidas a partir de sistemas de construcción que operan como marcos de inteligibilidad. En esta definición, el término *práctica discursiva* se refiere a las formas en que la gente produce activa y conjuntamente realidades sociales y psicológicas (Davies y Harre, 1990).

Como postuló entre otros Ludwig Wittgenstein (1953), el lenguaje no es una propiedad privada de los procesos cognitivos de ningún individuo en particular, sino una forma de *juego* al que jugamos juntos, es decir, un producto relacional de prácticas discursivas compartidas y formas de acción conjunta. Nuestras interpretaciones de la experiencia son pautadas y se ubican en el seno de formas de inteligibilidad compartida. El proceso de socialización implica aprender a dar sentido a los acontecimientos vitales de forma que no quedemos reducidos a una situación de aislamiento relacional. Desarrollarse como ser humano implica aprender de padres, hermanos, coetáneos, maestros, familiares, amigos, parejas, colegas, conocidos y modelos de rol cómo sentirse, pensar y actuar en situaciones concretas con el fin de ser validados en tanto que miembros de nuestras redes relacionales. Incluso cuando deseamos mantenernos al margen de un grupo y destacar nuestra

individualidad por encima de la comunalidad, las formas de acción que emprendemos para marginarnos forman también parte de patrones de atribución de significado sostenidos social y relacionamente.

En este sentido, la unidad de análisis mínima de la psicología deja de ser la persona para pasar a ser la *persona en relación*. Desde el punto de vista aquí presentado se considera, tal como proponía Bateson (1972) que los procesos sobre los que teoriza la psicología no son producto de un sistema nervioso contenido en un organismo, sino del conjunto de pautas de organización y autorregulación que caracterizan a cualquier sistema. Así, la mente no es una propiedad exclusiva del individuo, sino un proceso distribuido social y ecológicamente.

*Implicaciones prácticas:* El mundo infantil y juvenil es muy complejo en cuanto a la cantidad de sistemas implicados en su vida (sistema familiar, educativo, médico...) y desde cada uno de ellos se suele ejercer una posición de poder respecto a las condiciones de vida del menor. Considerando el lenguaje como una forma de acción relacional, en el caso de la terapia con niños y adolescentes es necesario llevar a cabo un proceso de deconstrucción de las prácticas discursivas en las que el niño está y ha estado inmerso y, atendiendo a la función constitutiva del lenguaje, intentar definir marcos de inteligibilidad que posibiliten una acción conjunta y generativa en beneficio del niño.

Estas son algunas de las preguntas que podemos hacernos como terapeutas para facilitar el proceso de exploración de las prácticas discursivas en las que el niño participa:

- ¿En qué construcciones familiares tiene sentido la demanda? ¿qué términos utiliza la familia para explicarse a sí misma? ¿cómo hay que ser para pertenecer a este grupo familiar? ¿qué se considera importante en esta familia?.
- ¿Cómo es el ideario de la escuela a la que asiste el niño?.
- ¿Cuál es la historia de construcción del motivo de demanda del propio niño y de los distintos sistemas implicados (sobre todo del sistema familiar y educativo)?.
- ¿Qué términos se utilizan para definir el motivo de demanda? ¿se utilizan términos médicos? ¿psicológicos? ¿se hace referencia a la herencia genética?.
- ¿Cuáles son las construcciones del niño de las circunstancias sobre las que los adultos efectúan la demanda?.

#### ***4- Las relaciones humanas se articulan en conversaciones***

En los sistemas humanos, como sistemas lingüísticos que son (Anderson y Goolishian, 1988), los procesos de organización se articulan en conversaciones de modo que el conocimiento, así como el resto de lo que denominamos *procesos psicológicos*, se constituye y distribuye entre todas las conversaciones que sustentan las relaciones entre los miembros del sistema del que se trate. En el contexto de una

conversación, el significado no es una responsabilidad exclusivamente individual. El significado de las propias palabras o acciones siempre está abierto al proceso de suplementación (Gergen, 1994). Así, el significado atribuido a las propias palabras o acciones nunca está acabado y, potencialmente, se puede interpretar de otras formas: siempre se puede reconstruir, redefinir, transvalorar. Cada nueva interpretación abre un espacio para una nueva versión de los *hechos*, a la vez que reduce las competidoras a lo *aún no dicho*.

Nótese que esta visión dialógica de los procesos psicológicos no niega la posibilidad de que se den en privado (por ejemplo, cuando uno rememora en soledad una experiencia personal) sino que considera la cognición privada una subclase del conjunto general. En otras palabras, la cognición privada, cuando se analiza detalladamente, reviste una naturaleza de *diálogo internalizado* entre diferentes voces y posiciones subjetivas generadas y validadas conversacionalmente.

*Implicaciones prácticas:* En este punto podemos preguntarnos principalmente sobre cómo son las conversaciones que mantiene generalmente el niño con las personas de su entorno más cercano y consigo mismo. Además podemos plantearnos otras cuestiones:

- ¿Existe o ha existido alguna situación familiar o escolar conflictiva que pueda haber estado afectando al niño?.
- En caso afirmativo ¿se ha conversado con el niño sobre esa situación? ¿cómo? ¿en términos protectores? ¿culpabilizadores? ¿responsabilizadores? ¿tranquilizadores?...
- ¿Cómo podemos, como terapeutas, abrir un espacio conversacional para el establecimiento de un diálogo significativo con el niño que facilite la apertura a nuevas formas de explicarse a sí mismo y la situación que le preocupa?. En este punto es importante, como ya hemos comentado anteriormente, conversar con el niño en sus propios términos y propiciar que se sienta implicado en el proceso psicoterapéutico. Teniendo en cuenta que no es el propio niño quien ha efectuado la demanda, es importante que sepa por qué se le ha citado y preguntarle su opinión al respecto. Una buena manera de iniciar una conversación con un niño o adolescente es explorando las áreas en las que es experto y en las que se siente relativamente seguro (aficiones, programa preferido de televisión, personaje preferido, escuela...). Además de propiciar que el niño se divierta (elemento clave en terapia infantil) se le estará posicionando como experto puesto que en esos ámbitos seguramente tiene mucha más experiencia que el terapeuta.

### **5- Las conversaciones constituyen posiciones subjetivas**

El *self* se constituye en relaciones y conversaciones, y la fuerza constitutiva de tales conversaciones deriva precisamente de la provisión de posiciones subjetivas. Dado que el significado de las propias palabras o acciones no depende exclusiva-

mente de uno mismo, sino de un proceso de suplementación, las conversaciones crean posiciones subjetivas que resultan contingentes a las propias conversaciones en que se generan. En este sentido, uno puede posicionarse de forma diferente según la conversación en que tome parte. Tal amalgama de posiciones subjetivas constituye el *self*, concebido no como un proceso enteramente privado, sino como el resultado de internalizar conversaciones significativas.

Teniendo en cuenta lo antedicho se llega a la conclusión de que las prácticas discursivas poseen una fuerza constitutiva que reside en su provisión de posiciones subjetivas mediante el uso de los constructos que caracterizan a los marcos de inteligibilidad que las sustentan. Precisamente, el proceso de posicionamiento reside en el modo en que las prácticas discursivas constituyen a los hablantes y oyentes en cierta forma y, a la vez, son un recurso potencial mediante el cual negociar nuevas posiciones.

*Implicaciones prácticas:* Considerando las conversaciones en las que participa y ha participado el niño o adolescente podemos preguntarnos por la posición que ocupa en sus relaciones. Atendiendo, por ejemplo, a la dinámica de sus relaciones familiares podemos preguntarnos qué posición ocupa en la familia, ver qué relación existe entre dicha posición y el motivo de demanda y plantear la intervención de modo que se puedan negociar nuevas posiciones subjetivas en la familia.

Podemos ilustrar este proceso mediante un caso práctico. Los padres de Mario (10 años) efectúan la demanda psicoterapéutica a solicitud de la pedagoga del colegio, quien define la conducta de Mario como “comportamiento agresivo” y “fracaso escolar”. En el momento de la consulta, Mario tiene 10 años y su hermano Blas 8. En las primeras entrevistas con sus padres adoptivos, éstos manifiestan su preocupación por el hecho de que Mario “tiene muchas frustraciones” algunas de las cuales provienen de la evidencia de que su hermano Blas (menor que Mario) “es mejor que él en todo”. Los padres definen a Blas como un niño muy gracioso, inteligente, con alma de líder y muy buen jugador de baloncesto. A Mario le definen como un niño muy inseguro, patoso, y con limitaciones intelectuales. En la dinámica cotidiana de la familia se van reafirmando dichas posiciones.

Recientemente Mario se está comportando de forma agresiva en el colegio y en casa y sus padres creen que lo hace para compensar sus “limitaciones” y llamar la atención de esta manera. Ciertamente Mario, con su comportamiento agresivo está consiguiendo ejercer cierto poder en su familia (las conversaciones en casa se centran sobretudo en su comportamiento, le han asignado una profesora particular, su madre le acompaña regularmente a visitar a la pedagoga del colegio y a las actividades extraescolares a las que le han inscrito para que consiga “ser bueno en algo”). A partir del trabajo psicoterapéutico con Mario y su familia se negociaron nuevas posiciones que facilitaron que Mario pudiera hacer oír su voz en la familia sin necesidad de comportarse de manera agresiva. En los siguientes puntos iremos viendo como se produjo este proceso.

## 6- Las posiciones subjetivas se expresan a modo de voces

Cuando una posición subjetiva se expresa discursivamente, toma voz. Las voces son, por tanto, las expresiones discursivas de diferentes posiciones subjetivas constituidas en conversaciones. Tal como advirtió Mikhail Bakhtin (1986) es probable que las diferentes voces de un autor no sean del todo coherentes entre sí, sino que mantengan una relación dialógica unas con otras, siendo algunas de ellas más dominantes. Tanto el diálogo interno como las conversaciones externalizadas asumen la forma de un intercambio dialéctico, en el sentido de que las palabras que uno emite no sólo se dirigen al objeto del propio discurso, sino también a todo posible discurso en competencia con él.

En síntesis la idea bakhtiniana (recogida posteriormente por John Shotter entre otros) es que, dado que cualquier acto de habla se sitúa en el contexto de una polifonía de discursos en competencia, siempre incorpora una respuesta a otros actos de habla reales o imaginados. En ese sentido Bakhtin (1986) afirma que un discurso (al menos el que incorpora una *doble voz*) tiene como referente el objeto del habla pero también los demás discursos sobre dicho objeto.

*Implicaciones prácticas:* En este punto podríamos preguntarnos sobre cómo se expresa la posición subjetiva de nuestro cliente. ¿Qué voces internas están tomando protagonismo en su vida? ¿cómo se van validando relacionamente dichas voces?. ¿Desde qué otra posición podría relacionarse de manera más satisfactoria y cómo se podría propiciar el cambio?.

En el caso de Mario, puesto que en su familia era importante destacar en algo positivo para ganarse el cariño de los demás, la posición subjetiva de Mario se expresaba mediante la voz de la frustración y de la impotencia. En todos los ámbitos parecía haber entrado en un juego de competencia con su hermano en el que siempre parecía ganar Blas. No sabiéndolo hacer de otra manera, intentaba hacer oír su voz mediante puñetazos y patadas (aunque Blas también peleaba mejor) y con esto había conseguido que le posicionaran como “malo” tanto en la escuela como en casa. En las sesiones individuales con Mario nos centramos en explorar qué otras voces estaban presentes en su vida y en cómo podía escucharlas. A partir de nuestras conversaciones, le expresamos una profunda admiración por su facilidad de comunicación verbal y nuestra sorpresa por el hecho de que no estuviera utilizando este “don” en sus relaciones personales, tanto en casa como en el colegio. ¿Por qué permitir que sus puñetazos, sus gritos y sus patadas hablaran por él si sabía comunicarse perfectamente?. Comentó que se le escapaba “el mal genio”.

Externalizamos la voz del mal Genio y uno de los terapeutas representó la “voz del diálogo”. Se produjo una conversación en la que la voz del diálogo enseñaba al mal Genio a dialogar para expresar lo que sentía y conseguir lo que quería. Mario descubrió lo que definimos como “el poder de las palabras” y casi espontáneamente pasó a denominar “Genio” a su mal Genio. Ahora era un genio bueno que le ayudaba a relacionarse mejor porque había descubierto que tenía un poder que le era más útil,

el de las palabras. En posteriores sesiones escenificamos distintas facetas de su genio y descubrimos que también era un genio creador. Mario tenía una habilidad extraordinaria para dibujar y también mostraba su increíble creatividad en la mayor parte de los juegos que compartíamos. Descubrió así que la voz de la creatividad también estaba presente en su vida.

Finalmente, parte del trabajo que hicimos con su familia se basó en la estrategia sistémica de separación de subsistemas (el parental y el filial, en este caso). Con este objetivo, propusimos varias actividades en las que Mario y Blas tuvieran que jugar a colaborar (en lugar de a competir) para conseguir objetivos conjuntos. Eran “proyectos secretos” que debían planificar conjuntamente a espaldas de sus padres para después escenificarlos en sesión frente a ellos. Cada uno aportaba a cada proyecto secreto lo mejor de sí mismo y se divertían haciéndolo. Blas aportaba su sentido del humor y su osadía. Mario expresaba la voz de la creatividad y la del diálogo. Su “Genio” se había convertido en una voz aliada mediante la que había conseguido relacionarse mejor con sus profesores y compañeros de clase, ganar confianza en las actividades que desarrollaba y mediante la que había contribuido a que en su familia se pasara de posicionarlo como “frustrado e inseguro” a hacerlo como “seguro de sí mismo y creativo”.

### ***7- Las voces expresadas a lo largo de una dimensión temporal constituyen narrativas***

Dado que la esencia de la narrativa es el tiempo, la expresión de una voz a lo largo de una dimensión temporal asume una forma narrativa. Las narrativas de identidad implican establecer una relación temporal entre acontecimientos relevantes. De esta forma, los acontecimientos narrados se hacen inteligibles gracias a la posición que ocupan en una secuencia o proceso continuo.

Considerando la naturaleza dialógica de las posiciones subjetivas y de las voces narrativas expresadas narrativamente, siempre hay más de una forma de explicar la propia historia, siempre hay más de una voz a escuchar, más de un argumento al que dar voz. En ese potencial reconstructivo reside la esencia del cambio humano en general y de la psicoterapia en particular; si no fuera por la indeterminación final de los procesos de atribución de significado, la única salida en algunos casos sería abandonar del todo la escena.

*Implicaciones prácticas:* ¿A qué tipos de narrativa dan lugar las posiciones subjetivas que ocupa mi cliente en sus relaciones?. En este punto podemos atender a varias características de las narrativas:

- Si tratamos de determinar, por ejemplo, **la evolución del movimiento de la narración en un espacio evaluativo**, podemos seguir la clasificación de Gergen (1994) y preguntarnos si las narrativas de nuestro cliente son narrativas progresivas (se da un progreso continuo hacia una meta o resultado); si son narrativas regresivas (todo va de mal en peor, el cliente se

aleja cada vez más de sus objetivos) o si son narrativas de estabilidad (los acontecimientos se narran de tal modo que la trayectoria del individuo permanece esencialmente inalterada con relación a una meta o resultado).

- Podemos atender también a las **alternativas de acción** que posibilitan las narrativas de nuestro cliente (Pacheco y Botella, 1999). ¿La **causalidad** de los acontecimientos narrados se atribuye al *self* (causalidad interna) o a elementos externos al *self* (causalidad externa)? ¿Qué grado de **iniciativa** muestra nuestro cliente en los acontecimientos que narra? ¿aparece como agente activo (iniciativa activa) o como sujeto pasivo (iniciativa pasiva)?.

Volviendo al caso de Mario, la posición subjetiva que ocupaba en su familia al inicio de la terapia (posición de malo y de frustrado) constituía una **narrativa regresiva**. Su sentimiento de frustración e impotencia ante la supuesta superioridad de su hermano y sus continuos intentos de hacer oír su voz mediante un comportamiento agresivo, le alejaban cada vez más de la posibilidad de destacar por algo positivo y ganarse así el cariño de sus padres (aunque sus padres se sentían muy felices por el hecho de haber podido adoptar a Mario y a Blas, los dos hermanos sentían que tenían que ganarse con sus actos el amor de sus padres). Mario se sentía frustrado porque Blas ocupaba en la familia la posición de superioridad que a él le gustaría ocupar; pensaba que, por mucho que lo intentara, Blas siempre sería mejor que él en todo (**causalidad externa**). Sin embargo, no cesaba en sus intentos de hacer oír su voz (**iniciativa activa**) aunque lo hiciera de forma poco efectiva (patadas y puñetazos). Esta posición de iniciativa activa fue la mejor aliada en el transcurso de nuestras conversaciones con Mario.

En el transcurso de la terapia, como ya hemos mencionado, Mario aprendió a escuchar y a expresar otras voces que estaban presentes en su vida (la voz del diálogo y la de su genio creador) y atribuyó el origen del cambio a este proceso (**causalidad interna**). Mediante las sesiones familiares, la familia descubrió que podía jugar a colaborar en lugar de a competir (**iniciativa activa**) y que este nuevo juego era mejor puesto que facilitaba que la voz de todos fuera tenida en cuenta, que todos sintieran que todos los miembros de la familia tenían algo positivo que aportar al núcleo familiar y a los demás contextos de su vida (**narrativa progresiva**).

### ***8- La identidad es tanto el producto como el proceso de la construcción de las narrativas del self***

Dado que una narrativa es un logro esencialmente lingüístico, la estructura del lenguaje afecta a la estructura de la identidad. El propio Kelly (1969), ya anticipó esta idea al afirmar que los términos que utilizamos para referirnos a nosotros mismos expresan la estructura de nuestra personalidad. Ciertamente, la respuesta a la pregunta *¿Quién soy?* conforma y define la propia identidad en un momento dado. Sin embargo, la forma en que uno selecciona los acontecimientos que incluye (y excluye) de su propia narrativa, los temas alrededor de los cuales la organiza, los

personajes que considera relevantes o secundarios, las voces que privilegia o silencia... todo ello es tan constitutivo de la identidad como el contenido de la narrativa. Visto de esta forma, *identidad* se vuelve sinónimo de *autoría*, o de *co-autoría* puesto que si las narrativas de identidad son productos lingüísticos y el lenguaje es un acto social, las narrativas de identidad no son esencialmente privadas. Al construir una narrativa de identidad uno está circunscrito a las formas de inteligibilidad disponibles; una narrativa de identidad que violase tales convenciones básicas se consideraría incomprensible.

Así, la lectura discursiva y relacional del constructivismo considera que la identidad individual emerge en los procesos de interacción relacional, no como un producto final acabado sino constituida y reconstituida en las diferentes prácticas discursivas en que uno participa (Davies y Harré; 1990). Se trata pues de una visión en que los procesos de atribución de significado son inmanentes a las prácticas que los generan, no trascendentes a ellas. Mantenemos nuestra identidad mediante un proceso de posicionamiento constante que implica siempre un componente de indeterminación, dado que el significado de una interacción concreta está siempre abierto a interpretaciones alternativas, o, en términos de Gergen (1994), a nuevas formas de suplementación.

Sin embargo, esto no significa que desde el constructivismo relacional se niegue la significación individual de las narrativas de identidad puesto que la negociación de significados no tiene por qué ser un proceso exclusivamente público. Los agentes validadores se introyectan y se dan conversaciones internalizadas que se convierten en un interfaz de procesos privados y públicos. Es probable que el vínculo entre lo que podríamos llamar constructos personales y sociales sea dialéctico, de forma que la persona adapta su teoría o narrativa del *self* al *feedback* social y, al mismo tiempo, selecciona qué cuenta como *feedback* relevante. Desde este punto de vista la identidad no emerge *de dentro a fuera* ni es un logro exclusivamente individual propio de la maduración personal. El desarrollo de un sentido de identidad personal es más bien equiparable a la consecución de un sentido de competencia comunicativa o cultural (Hymes, 1972), es decir, implica (a) aprender a atribuir significado en términos de las formas de inteligibilidad que caracterizan las prácticas discursivas de la comunidad de interlocutores de la que uno forma parte y (b) posicionarse (o, en ocasiones, ser posicionado) en el contexto de tales prácticas.

*Implicaciones prácticas:* ¿Qué términos utiliza nuestro cliente para responder a la pregunta “quién soy yo”? ¿Alrededor de qué temas organiza sus narrativas de identidad? ¿Qué acontecimientos incluye y cuáles excluye en la construcción de sus narrativas? ¿Qué personajes aparecen como protagonistas? ¿Cuáles aparecen como secundarios? ¿Qué sentido tienen las narrativas de identidad de nuestro cliente en el contexto de las prácticas discursivas en las que participa?

Volviendo al caso de Mario, accedimos a sus narrativas de identidad principal-

mente a partir de sus dibujos, mediante el uso de técnicas narrativas como la conversación externalizadora y el uso de metáforas y preguntas invitacionales (ver White y Epston, 1990; Freeman, Epston y Lobovits, 1997) y mediante la rejilla de constructos personales (Kelly 1955/1991; Botella y Feixas, 1998; Feixas y Cornejo, 1996; Feixas y Villegas, 1990) adaptada para su uso con población infantil (ver Ravenette, 1997). Rigoberto, un enorme pato de peluche, estuvo presente durante todo el proceso y le hicimos participar activamente en las sesiones (también en las sesiones familiares). Su presencia facilitaba que se pudiera hablar de temas delicados de manera distendida y poco amenazadora (ver, por ejemplo, Freeman, Epston y Lobovits, 1997 y Landreth, Homeyer, Glover y Sweeney, 1998 sobre el trabajo con lo que estos autores denominan irónicamente “terapeutas no acreditados”).

Cuando conocimos a Mario, los términos “malo” y “frustrado” eran los que utilizaba más a menudo para definirse a sí mismo. Como la mayoría de los niños, uno de los temas más frecuentes en sus narrativas era el colegio, tanto en el ámbito de rendimiento académico (que en aquel momento dejaba mucho que desear) como en cuanto a la relación con sus compañeros (Mario no era precisamente el líder de su clase y la única manera que encontraba para hacer oír su voz era comportándose de manera agresiva). Otro tema relevante en sus narrativas de identidad era el no sentirse valorado por su familia (puesto que, como hemos comentado anteriormente, sus padres consideraban que su hermano Blas era “mejor en todo”). Los personajes principales de sus narrativas de identidad eran, por supuesto, él mismo, su familia, sus compañeros de clase y, como personajes secundarios aparecían aquellas personas que le estaban ayudando a superar sus dificultades (su profesor particular, la pedagoga del colegio y, al iniciar la terapia, los terapeutas). Al narrar los acontecimientos de su vida solía incluir las experiencias de fracaso y excluía las de éxito. Había adoptado la posición de fracaso que se le asignaba en la mayoría de conversaciones en las que participaba y en las que se le “evaluaba” a partir de los ámbitos en los que su hermano era mejor que él.

### ***9- Los problemas objeto de la psicoterapia son consecuencia de los procesos de construcción de las narrativas de identidad***

Lo que denominamos *problemas* o *trastornos psicológicos* constituye un conglomerado laxo y no siempre bien definido de formas humanas de pertenecer al mundo y de relacionarse con él. Lo que parecen tener en común todas esas formas de vida, sin embargo, es la experiencia subjetiva de *ininteligibilidad* y *pérdida de iniciativa personal* que introducen en las narrativas de identidad. Bajo una miríada de expresiones discursivas diferentes, las personas que formulan demandas debido a su sufrimiento psicológico se refieren espontáneamente a uno o ambos de los bloqueos narrativos antedichos: *no sé qué le pasa a mi vida, las cosas ya no tienen sentido, no entiendo qué me pasa, mi vida se ha vuelto impredecible, he perdido el*

*control de las circunstancias, ya no soy el que era, no puedo controlar mis sentimientos...* Es como si de alguna forma nuestra posición relativa a nuestra narrativa de identidad hubiese sido empujada a un estado de impotencia autorial. La vida (como en la canción de Simon y Garfunkel) parece irreal, una ilusión, un guión mal escrito en que uno debe actuar. El sentimiento de responsabilidad creativa que procede de la autoría reflexiva y consciente se pierde y queda reemplazado por la sensación de que nos aguarda un futuro tenebroso y del que no podemos escapar. En este sentido, la noción metafórica de Kierkegaard de que toda cultura toca su propia música mítica y que dicha música nos priva de nuestra libertad a menos que la examinemos, nos desencantemos de tales mitos y decidamos cuáles de esas canciones queremos mantener es una hermosa metáfora de la psicoterapia.

*Implicaciones prácticas:* ¿Hay algún elemento de la vida de nuestro cliente al que no pueda dar sentido, algún elemento que no pueda incorporar a su narrativa de identidad produciéndole así un sentimiento de bloqueo o fragmentación en la narración de su historia?.

Volviendo al caso de Mario, cuando le conocimos su mayor dificultad era que sólo podía darse sentido a sí mismo por oposición a las características que todos atribuían a su hermano Blas; Mario sabía de sí mismo que **no** era gracioso, que **no** era un líder, que **no** era inteligente y que **no** era buen jugador de baloncesto. Con sus continuas llamadas de atención poco funcionales sólo conseguía alejarse cada vez más del ideal de hijo que creía que sus padres esperaban encontrar en él y que él esperaba encontrar en sí mismo. Había quedado atrapado en un círculo vicioso que no le permitía seguir narrando su historia de identidad, no le permitía tomar consciencia de quien **sí** era.

### ***10- La psicoterapia se puede equiparar a un diálogo colaborativo destinado a transformar las narrativas de identidad del cliente***

La psicoterapia tiene lugar en el lenguaje. A pesar de la popularidad del modelo médico y de las metáforas que inspira, la psicoterapia no deriva su potencial transformador de ser un *tratamiento* o una *cura*, sino de ser una forma especializada de conversación en que se da voz a nuevas posiciones subjetivas, se narran nuevas historias, emergen nuevas formas de inteligibilidad y lo aún no dicho encuentra un lugar para ser oído consciente y reflexivamente. La habilidad del terapeuta es la de liberar espacios para que tenga lugar este diálogo transformador. No hace falta que sea un técnico hábil o estratégico; sus metas no han de separarle del cliente convirtiéndole en alguien cuyo único interés reside en modificar sus conductas, hacerlas más racionales, reestructurar su sistema familiar o iluminarlo sobre los intrincados detalles de sus procesos inconscientes. Si bien todas las anteriores pueden ser metas valiosas e interesantes en un momento dado de una relación terapéutica en desarrollo, también puede convertirse con demasiada facilidad en narrativas totalizantes si el terapeuta cree en ellas con excesiva fe. En el momento

en que el terapeuta se las tome demasiado en serio y olvide que son juegos de lenguaje cuyo poder deriva de su capacidad para llevar la conversación más allá pueden llegar a ahogar todo lo que hay de nuevo y fresco en el diálogo terapéutico

Desde el punto de vista del constructivismo relacional, el terapeuta ha de ser alguien capaz de utilizar la palabra u otras formas de comunicación para dar vida a nuevos juegos de lenguaje; juegos que permitan al cliente recuperar el sentimiento perdido de inteligibilidad y transformación. En este sentido, como anticipó George Kelly en los años sesenta:

*«(...) la psicoterapia es una forma de embarcarse en la aventura humana y puede encarnar y movilizar todas las técnicas útiles para tal aventura que se hayan diseñado. Desde luego no existe una única técnica psicoterapéutica ni una única forma de compatibilidad personal entre terapeuta y cliente. Las técnicas empleadas deben ser las técnicas que usamos para vivir, y la tarea del terapeuta hábil es la orquestación adecuada de todas ellas».*  
(Kelly, 1969, p. 222).

*Implicaciones prácticas:* Independientemente de las técnicas que se utilicen en cada caso, es importante que el terapeuta infantil se cuestione sobre cuál es la mejor manera de relacionarse con cada niño teniendo en cuenta sus intereses y habilidades y que se deje llevar por las preferencias de su cliente. ¿Le gusta el dibujo? ¿la narración de historias? ¿la representación dramática? ¿la mímica? ¿disfruta jugando con su imaginación o prefiere llevar a cabo actividades pautadas?. Para que la terapia pueda desarrollarse como un diálogo **colaborativo** es necesario que el niño se sienta cómodo con el terapeuta relacionándose con él de la forma que prefiera. El hecho de que la terapia sea una forma especializada de conversación no significa que deba ser una conversación principalmente verbal, sobre todo en el caso del trabajo con los niños más pequeños.

En referencia al potencial **transformativo** de las conversaciones terapéuticas, el terapeuta puede preguntarse por lo aún no dicho, por las voces acalladas, las narrativas oprimidas, las nuevas posiciones y marcos de inteligibilidad a negociar con el niño y su familia. Para propiciar dicha transformación narrativa, el terapeuta utilizará los recursos conversacionales y técnicos que considere más adecuados en cada ocasión.

En el caso de Mario, gran parte de la terapia se focalizó en propiciar conversaciones distintas a aquellas en las que participaba habitualmente. Puesto que Mario estaba acostumbrado a conversar desde la voz de la impotencia y de la frustración, posición le había llevado a un bloqueo narrativo, intentamos que nuestras conversaciones generalmente fueran conversaciones centradas en soluciones y en excepciones al problema (ver, por ejemplo, Selekman, 1997; White y Epston, 1990; Freeman, Epston y Lobovits, 1997). En las conversaciones con él y su familia mantuvimos la misma estrategia. Como hemos comentado en un apartado anterior, Mario descubrió que podía dar voz a su genio creador y que, además, podía

utilizar el “poder de las palabras” para solventar sus problemas y jugar con su hermano Blas a colaborar, en lugar de a competir. Llevamos a cabo un ritual familiar en el que cada uno (incluido Rigoberto, nuestro “co-terapeuta no acreditado”) daba la bienvenida a esas dos nuevas voces, la de la creatividad y la del diálogo. Mario dejó de ser posicionado en su familia como un niño “con muchas frustraciones” y pasó a ser considerado, tanto por los demás como por sí mismo, como alguien que tenía sus propios “dones” y que podía utilizarlos para solventar sus problemas y sentirse mejor. A medida que en la narrativa de identidad de Mario iba ganando protagonismo la voz de la seguridad en sí mismo, Mario empezó a mejorar espectacularmente en los estudios, mejoró también como jugador de baloncesto y empezó a ganar popularidad entre sus compañeros del colegio. Cuando, en la última sesión, le pedimos que escribiera una frase que resumiera lo que había aprendido de sí mismo durante las sesiones, anotó: “Con las palabras se puede dialogar, si dialogo tengo amigos, y si tengo amigos soy más feliz”. Y se llevó una foto de Rigoberto.

## COMENTARIOS FINALES

Como hemos ido mostrando a lo largo de todo el artículo, el constructivismo relacional no se plantea como una narrativa totalizante que pretenda acallar a las demás voces presentes en el ámbito de la psicoterapia sino más bien enriquecer el diálogo desde los factores comunes a distintas orientaciones. Ya en 1986, Lambert demostró que las técnicas procedentes de las distintas orientaciones teóricas que han demostrado su eficacia sólo explican un 15% del cambio psicoterapéutico, mientras que los factores comunes a las distintas orientaciones, explican un 30%. Puesto que la psicoterapia es una forma de relación y las relaciones humanas se articulan en conversaciones, desde el constructivismo relacional se enfatizan sobre todo los procesos conversacionales que se dan en las relaciones en general (también en la relación con uno mismo) y en psicoterapia en particular.

De acuerdo con la definición que hace Lowe (1991) de la psicoterapia como “arte de conversar” el constructivismo relacional enfoca la terapia como una forma de conversación colaborativa destinada a transformar las narrativas de identidad de los clientes. Como se ha ido viendo a lo largo del artículo, desde el constructivismo relacional se enfatiza la actitud de apertura y de curiosidad del terapeuta, su capacidad para asombrarse de procesos aparentemente simples y de facilitar la expresión y expansión de los significados más idiosincrásicos. En el caso de la terapia con niños y adolescentes es especialmente relevante la habilidad del terapeuta para dejarse llevar por la creatividad e imaginación de sus clientes. En este último punto, es esencial el uso del lenguaje. Además de utilizar un lenguaje cercano al niño, encontramos especialmente relevante dotar a nuestras palabras de un aire casi mágico. ¿Por qué conversar sobre la importancia de “hablar bien” si podemos conversar sobre “el poder de las palabras”? ¿Por qué conversar sobre las características de personalidad de Mario si podemos hacerlo sobre sus “dones” y añadir así

un poco de magia a su vida?.

Somos conscientes de que una posible crítica al trabajo con niños y adolescentes que presentamos en este artículo podría tener que ver con su escasa sistematización técnica. Si bien dicha sistematización es posible y está siendo llevada a cabo en el contexto de nuestro trabajo en el Grupo de Investigación sobre Constructivismo y Procesos Discursivos, dado que este artículo pretende ser una presentación genérica de nuestra aproximación en él no proponemos tratamientos concretos para problemas específicos. Partimos de la visión de la psicoterapia como diálogo colaborativo cuyos procesos conversacionales principales son el fomento de la inteligibilidad y de la transformación narrativa. Consideramos ambos procesos como factores terapéuticos comunes a las distintas orientaciones teóricas y que se pueden propiciar mediante distintas técnicas, independientemente de la orientación teórica de la que procedan.

Durante el artículo hemos ejemplificado los procesos que describimos mediante un caso de “fracaso escolar” y de “comportamiento agresivo” cuyo resultado en terapia fue positivo. Hemos explicado qué técnicas fueron útiles en ese caso pero, sobre todo, hemos explicado qué estrategia seguíamos en cada momento, qué pretendíamos conseguir mediante cada una de esas técnicas. Desde la perspectiva constructivista relacional, las estrategias a seguir en terapia con niños o adolescentes pueden ser similares (siempre en función de las características idiosincrásicas del caso) pero no necesariamente la manera de llevarlas a cabo. Puesto que la aplicación de técnicas en psicoterapia es también una forma de relación humana, debemos comprender a la persona que tenemos delante y relacionarnos con ella en sus propios términos; para ello no nos serán útiles las mismas técnicas en cada caso.

---

*En este artículo presentamos nuestra comprensión de la psicoterapia con niños y adolescentes desde el constructivismo relacional, fruto del intento de profundizar y enriquecer el diálogo entre las teorías constructivistas y construccionistas contemporáneas en un contexto cultural posmoderno. Se presentan los diez principios básicos del constructivismo relacional y, mediante la presentación de un caso, se ofrecen algunas implicaciones prácticas para la terapia con niños y adolescentes .*

*Palabras clave: Constructivismo relacional, constructivismo, construccionismo, psicoterapia con niños y adolescentes.*

## Referencias bibliográficas

- AMUNDSON, J., & STEWART, K. (1993). Temptations of power and certainty. *Journal of Marital and Family Therapy*, 19 (2), 111- 123.
- ANDERSON, H. (1997). *Conversation, language and possibilities: A postmodern approach to psychotherapy*. New York: Basic Books
- ANDERSON, H., & GOOLISHIAN, H. (1988). Human systems as linguistic systems: Preliminary and evolving ideas about the implications for clinical theory. *Family Process*, 27, 371- 393.
- ANDERSON, H., & GOOLISHIAN, H. (1992). The client is the expert: A not-knowing approach to therapy. In S. McNamee & K. J. Gergen (Eds.), *Therapy as social construction*. Newbury Park, CA: Sage.
- BAKHTIN, M. M. (1986). *Speech genres and other late essays*. Austin: University of Texas Press.
- BARLETT, F.C. (1932). *Remembering*. Cambridge: Cambridge University Press.
- BATESON, G. (1972). *Steps to an ecology of mind*. New York: Ballantine Books.
- BOTELLA, L. (1995). Personal construct psychology, constructivism, and postmodern thought. In R.A. Neimeyer & G.J. Neimeyer (Eds.), *Advances in Personal Construct Psychology (Vol. 3)* (pp. 3-36). Greenwich, CN: JAI Press.
- BOTELLA, L. (2000). Diálogo, relações e mudança: uma aproximação discursiva à psicoterapia construtivista. En Ó. Gonçalves & M. Gonçalves (Eds.) *Abordagens construcionistas à psicoterapia*. Coimbra: Quarteto.
- BOTELLA, L. Y FEIXAS, G. (1998). *Teoría de los constructos personales: Aplicaciones a la práctica psicológica*. Barcelona: Laertes.
- BOTELLA, L., & HERRERO, O. (in press). A relational constructivist approach to narrative therapy. *European Journal of Psychotherapy, Counselling and Health*.
- BOTELLA, L., Y PACHECO, M. (en prensa). Terapia familiar constructivista: Una aproximación narrativa relacional. En C. Pérez (Ed.) *La familia: Nuevas aportaciones*.
- BOTELLA, L. PACHECO, M., & HERRERO, O. (1999). Pensamiento posmoderno constructivo y psicoterapia. *Revista de Psicoterapia*, 37, 7-30.
- COMBRINCK-GRAHAM, L. (1991). On technique with children in family therapy: How calculated should it be?. *Journal of Marital and Family Therapy*, 17 (4), 373- 377.
- DAVIES, B., & HARRÉ, R. (1990). Positioning: The discursive production of selves. *Journal for the Theory of Social Behaviour*, 20, 43-63.
- DOWLING, E. (1993). Are family therapists listening to the young?: A psychological perspective. *Journal of Family Therapy*, 15(4), 403- 411.
- FEIXAS, G. & CORNEJO, J. M. (1996). *Manual de la técnica de rejilla mediante el programa RECORD v. 2.0*. Barcelona: Paidós.
- FEIXAS, G., & VILLEGAS, M. (1990). *Constructivismo y psicoterapia*. Barcelona: PPU.
- FLAVEL, J. & FRANCIS, F. (1993). Young people speak out. In J. Harvey, U. Dolgopol, & S. Castell-McGregor (Eds.), *Implementing the United Nations Convention on the rights of the child in Australia*. South Australian Children's Interest Bureau.
- FREEMAN, J., EPSTON, D., & LOBOVITS, D. (1997). *Playful approaches to serious problems*. Norton: New York.
- FRIEDMAN, S. (Ed.). (1993). *The new language of change: Constructive collaboration in psychotherapy*. New York: Guilford Press.
- FRIEDMAN, S. (1996). Couples therapy changing conversations. In H. Rosen & K. T. Kuehlwein (Eds.), *Constructing realities: Meaning-making perspectives for psychotherapists* (pp. 413- 453). San Francisco: Jossey- Bass Publishers.
- GERGEN, K.J. (1991). *The saturated self*. New York: Basic Books.
- GERGEN, K.J., (1994). *Realities and relationships*. Cambridge MA: Harvard University Press.
- HYMES, D. (1972). Models of the interaction of language and social life. In J. Gupertz and D. Hymes (Eds.), *Directions in sociolinguistics: The ethnography of communication* (pp. 35-71). New York: Holt, Rinehart & Winston.
- KELLY, G.A. (1955/1991). *The psychology of personal constructs (Vols. 1 and 2)*. London: Routledge.
- KELLY, G.A. (1969). The psychotherapeutic relationship. In B.A. Maher (Ed.), *Clinical psychology and personality: The selected papers of George Kelly* (pp. 216-223). New York: Krieger.
- LAMBERT, M. J. (1986). Implications on psychotherapy outcome research for eclectic psychotherapy. In J. C. Norcross (Ed.), *Handbook of Eclectic Psychotherapy*. New York: Brunner- Mazel.

- LANDRED, G. L., HOMEYER, L. E., GLOVER, G., & SWEENEY, D. S. (1998). *Play therapy interventions with children's problems*. Jason Aronson: New Jersey.
- LOWE, R. (1991). Postmodern themes and therapeutic practices: Notes towards the definition of "family therapy" . *Dulwich Centre Newsletter*, 3, 41- 52.
- MATURANA, H. & VARELA, F. (1987). *The tree of knowledge: The biological roots of understanding*. Boston: New Science Library.
- MCLEOD, J. (1997). *Narrative and Psychotherapy*. London: Sage.
- MCNAMEE, S., & GERGEN, K.J. (Eds.) (1992). *Therapy as social construction*. London: Sage.
- MORGAN, A. (Ed.) (1999). *Once upon a time... Narrative therapy with children and their families*. Dulwich Centre Publications: Adelaide, Australia.
- NEIMEYER, G.J. & NEIMEYER, R.A. (1993). Defining the boundaries of constructivist assessment. In G. J. Neimeyer (Ed.), *Casebook of constructivist assessment* (pp. 1- 30). Newbury Park, CA: Sage.
- PACHECO, M. & BOTELLA, L. (1999). La transformació narrativa-dialògica durant el procés psicoterapèutic: Una proposta d'anàlisi qualitativa de narratives amb suport computat. *Aloma: Revista de Psicologia i Ciències de l'Educació*, 5, 195-208.
- PARRY, A. (1991). If the doors of perception were cleansed. *The Calgary Partecipator*, 1, 9- 13.
- RAVENETTE, T. (1997). *Tom Ravenette: Selected papers. Personal Construct Psychology and the practice of an educational psychologist*. EPCA Publications: Farnborough, Hampshire.
- SELEKMAN, M. D. (1997). *Solution-focused therapy with children: harnessing family strengths for systemic change*. The Guilford Press: New York.
- SMITH, C. (1997). Introduction: Comparing traditional therapies with narrative approaches. In C. Smith & D. Nylund (Eds.), *Narrative therapies with children and adolescents* (pp. 1- 52). New York: The Guildford Press.
- VILLENEUVE, C., & LAROCHE, C. (1993). The child's participation in family therapy: A review and a model. *Contemporary Family Therapy, An International Journal*, 15 (2), 105- 119.
- VYGOTSKY, L. S. (1977). *Pensamiento y Lenguaje*. Buenos Aires: La Pléyade.
- WACHTEL, E. F. (1994). *Treating troubled children and their families*. New York: Guilford Press.
- WHITE, M., & EPSTON, D. (1990). *Narrative means to therapeutic ends*. New York: Norton.
- WITTGENSTEIN, L. (1953). *Philosophical investigations*. New York: Macmillan.