

Secuelas del abuso sexual en el desarrollo del pensamiento¹

Por Reynaldo Perrone² y F. Bak

Consideraciones preliminares

En el marco del abuso sexual y del incesto, los terapeutas organizan sus intervenciones con destreza, pero frecuentemente con miedo de equivocarse por ignorar la manera de pensar de las víctimas. A pesar de sus brillantes intuiciones, éstas no alcanzan para compensar la carencia.

Los importantes factores en juego (el sufrimiento que puede ocasionarle al niño la ignorancia o falta de pertinencia en la relación de ayuda) amplifican la ansiedad del operador.

Todos los profesionales expresan la voluntad de proteger y ayudar a estos niños, pero no disponen de medios suficientes para comprender científicamente los mecanismos del pensamiento infantil, para confirmar o no la comprensión empírica que tienen de ellos.

Nuestro trabajo se propone aportar aclaraciones sobre el funcionamiento psico-afectivo y cognitivo del niño, así como esclarecer el origen de los trastornos cognitivos que resultan del impacto del abuso sexual a lo largo de un período significativo del desarrollo del pensamiento de aquél.

La respuesta del niño a la violencia sexual sufrida será diferente y dependerá de la génesis del vínculo causal consciente y del grado de equilibrio logrado en la organización cognitiva. Estos conceptos son esenciales porque se refieren a la gestión de la realidad de todo individuo así como a la adaptación a su entorno.

El modo de relacionarse de un niño que ha sufrido abuso sexual con el entorno social será cualitativamente diferente del de un niño que ha tenido vivencias menos traumáticas. Esta diferencia nos parece fundamental para la organización del tratamiento.

Organización del pensamiento operatorio

Todo organismo vive y se desarrolla a través de una serie de intercambios con el medio en el que se encuentra. Así es como el niño debe adaptarse permanentemente a los requerimientos que se le hacen, a una realidad (compuesta de objetos, de individuos, de reglas) de gran complejidad. La interacción con su entorno le permite adquirir, tratar y organizar las informaciones que recibe, organizándose a sí mismo simultáneamente.

El pasaje de la asimilación (integración de nuevos conocimientos en las estructuras ya existentes) a la acomodación (modificación de las estructuras internas del individuo por auto-transformación) permite al niño estructurar y comprender la realidad, adaptándose de la mejor manera posible. Esta adaptación se caracteriza por la aparición de un equilibrio que va a surgir progresivamente. uno de los aspectos que caracterizan los sistemas operatorios es la reversibilidad.

Al actuar, el niño capta el entorno, primero para conocer sus cualidades (abstracciones empíricas), luego para transformarlas (abstracción pseudo-empírica). Esto no sólo le permite acrecentar su conocimiento de lo real, sino también de las propiedades de su acción sobre los objetos. Así, cuando el niño coloca juntos redondeles y cuadrados porque son azules, les está atribuyendo una característica de clase (abstracción pseudo-empírica). Cuando observa un objeto,

¹ Originalmente publicado en francés en: Perrone, R. y Bak, F. (1996): Approche des séquelles de la violence sexuelle á l'égard des enfants au niveau de leur organisation de pensée. Le Journal des Psychologues, 136.

² Reynaldo Perrone es médico psiquiatra, terapeuta familiar y director del Instituto de Formación y aplicación de terapias de la comunicación (I.F.A.T.C.) en ST. Etienne, Francia.

puede definir su forma y su color (propiedades propias del objeto) de manera inmediata (abstracción empírica). Sus acciones le permiten construir abstracciones que a su vez, implicarán nuevas acciones.

Por medio de auto-regulaciones permanentes, el niño va a lograr un equilibrio funcional, es decir la capacidad de auto-perturbarse y de auto-regularse frente a un problema para encontrar la o las soluciones más eficaces. El espacio, el tiempo, pero sobre todo la causalidad, elemento central del desarrollo del niño, van surgiendo progresivamente. La causalidad es una organización del pensamiento que se fundamenta en el conjunto de relaciones establecidas entre objetos, especialmente entre el sujeto y los objetos, por la acción y después por la representación. La estructuración de un vínculo causal consciente permite al niño analizar y comprender, como observador o actor, el conjunto de sucesiones de acontecimientos, disociando y por consiguiente identificando la causa y el efecto.

Durante el período sensoriomotriz, del nacimiento hasta los 18 meses, la inteligencia que se desarrolla se determina en presencia del objeto, de situaciones, de personas, en el momento presente, a través de la percepción pura. Sin lenguaje ni concepto, la inteligencia es práctica y apunta esencialmente al éxito en la acción. La causalidad que aparece a partir de la coordinación de la visión y la prensión, está en relación con la actividad del niño. En ningún momento tiene necesidad de comprender. La realidad se reduce a un conjunto de cuadros que aparecen y desaparecen, en los que el niño reconoce su acción, y sólo después el objeto (en el sentido amplio del término).

En el período simbólico (primer período de la elaboración del pensamiento representativo) a cada objeto le corresponde una imagen mental que le permitirá evocarlo en su ausencia. La simbolización, interiorización de una vivencia del niño, permitirá aplicar "la imagen símbolo" sobre un objeto que sin estar en relación con el original, servirá de soporte a su representación. Así es como se desarrolla el juego simbólico. La realidad no es sólo lo que está allí en el momento presente. De ahora en adelante aparecerán dos categorías: el juego y la observación. Pero estas dos realidades están totalmente vinculadas y el niño va de la una a la otra sin buscar saber lo que corresponde a la verdadera realidad. El juego es entonces una realidad que no se opone a la verdadera realidad, lo real no es más que un juego.

Con la imitación diferida el niño accede al lenguaje. Pero éste no es conceptual; es propio del niño que ve mentalmente lo que evoca y que habla como si su interlocutor participara de su punto de vista. Así, asistimos a monólogos colectivos entre niños de 3-4 años. La finalidad de estas "discusiones" no apunta de ningún modo a transmitir informaciones o a modificar el comportamiento del prójimo, sino a expresarse.

Tiene un pensamiento omnipotente, que no se interesa en la verdad, dado que la suya es la única posible.

Su pensamiento egocéntrico le hace percibir la realidad como le gustaría que fuese y no como es realmente. Esto se debe a que el niño no tiene la capacidad de descentrarse para considerar los diferentes aspectos de un problema.

Su atención se centra en la acción, lo que le impide tomar conciencia de su modo de pensar. La demostración no es necesaria, los hechos están yuxtapuestos sin vínculos ni razones lógicas. Esto se elaborará con la descentralización, cuando el niño, al confrontarse con otros, salga de su egocentrismo. Progresivamente el juego va aproximándose más a la realidad. Al final de este estado, el simbolismo va a ser canalizado por la lógica (con el comienzo de la socialización) y aparece entonces el juego colectivo basado en la verdadera realidad.

Hacia los 6-7 años, el niño entra en el período de las operaciones concretas. El pensamiento operatorio que se instala se refiere a las transformaciones, o sea lo que va desde la acción física a las operaciones mentales, a todo lo que modifica el objeto.

A lo largo de este segundo período de elaboración del pensamiento representativo, la realidad concreta va a ser pensada de manera móvil, gracias a la descentralización que permite la coordinación de puntos de vista. Aparece entonces la reversibilidad mental, la capacidad de

retornar de un estado final a un estado inicial, invirtiendo en el pensamiento, la transformación efectuada.

El pensamiento del niño no se centra más sobre los estados sino sobre las sucesiones de transformaciones que vinculan los estados entre sí. a nivel del pensamiento se estructuran las invariantes (sustancia, peso, longitud...) vinculadas al objeto y permiten situarlo en el espacio y en una temporalidad -propiedad infra-lógica.

Paralelamente, el niño elabora las relaciones entre las cosas: dependencia, inclusión, semejanzas, diferencias -propiedad lógico-matemática- con las operaciones de clasificación (relaciones de semejanza) y de seriación (relaciones de diferencia) que resultan de ellas. Una vez elaboradas, estas dos operaciones van a combinarse para permitir la estructuración del número lógico.

El niño puede entonces hacer elecciones, razonar sobre casos singulares y generales. El vínculo causal consciente (vínculo entre los diferentes acontecimientos o estados) va construyéndose progresivamente. Las relaciones de causa-efecto permiten comprender las razones de las diferencias que existen entre estados que se suceden. El niño toma conciencia de sus acciones, de su forma de tratar y de comprender las razones de los estados resultantes. AL construirse el vínculo causal consciente, una sucesión lógica emerge en la secuencia de acontecimientos, lo que da al niño la capacidad de situarse como causa o efecto, como persona que produce o recibe un efecto. en consecuencia, la relación con el medio que le rodea se modifica radicalmente.

Es necesario comprender que el niño es protagonista de este descubrimiento, así como lo es también su entorno afectivo. La congruencia de mensajes y comportamientos es esencial para realizar dicha organización.

La pérdida del egocentrismo permite la confrontación con el prójimo y el abandono de las explicaciones "mágicas" del período anterior. Después, esta conversación va a ser interiorizada, dando origen al razonamiento, el cual se vuelve consciente gracias al lenguaje que impregna la representación que el niño tiene de las cosas. De esta manera, la palabra llega a ser representación y la representación, palabra.

Se crea sí una diferencia entre la acción y el lenguaje, lo que permite tomar conciencia de las operaciones que intervienen.

El mundo exterior es observado de manera positiva. El niño lo somete menos a sus deseos, teniendo en cuenta las cosas tal y como son; no como le gustaría que fuesen.

Sin embargo, este pensamiento sólo se aplica a lo concreto (los objetos manipulables) y limita al niño en su capacidad para considerar hipótesis diferentes, para realizar la elección entre lo que parece ser lo más probable.

Recién a los 12 años, con la aparición de las operaciones formales, la relación con el mundo va a modificarse. La inteligencia va a poder aplicarse a las relaciones entre lo posible y lo real, en el sentido de que lo real llega a ser la consecuencia de lo posible, cuando antes, lo posible dependía del nivel de elaboración de la realidad por parte del niño.

Esta organización es llamada hipotético-deductiva. Por el simple juego del pensamiento, el adolescente va a poder razonar sobre proposiciones y relacionarlas entre sí para construir hipótesis antes de actuar. Esto significa que en toda situación dada, podrá concebir el conjunto de las transformaciones posibles gracias a las operaciones lógicas. No se contentará únicamente con registrar las relaciones que se le imponen, sino que las situará en el conjunto de las que son posibles.

Consecuencias del abuso sexual sobre el desarrollo del pensamiento

Como hemos visto, la génesis de las estructuras operatorias requiere un mínimo de desequilibrio provocado por los requerimientos del entorno, lo que permite que el niño pueda superar este

estado de desequilibrio para crear estructuras mas pertinentes. En situaciones de violencia sexual, el abusador manipula y confunde las referencias del niño, a través de interacciones que no pueden ser asimiladas, debido a la falsedad de ciertas informaciones. Esto conduce a una mistificación de la realidad cuyas secuelas se manifiestan a través de la desviación del proceso de maduración cognitiva.

Así, según la edad en la que se haya producido la agresión y el período de desarrollo en que el niño se encuentre, las secuelas serán diferentes. En caso de sufrir abusos sexuales antes de los 8 años, se observarán trastornos en la capacidad de establecer vínculos causales. Estos trastornos van a superar el aspecto particular del abuso sexual y van a extenderse al conjunto de adquisiciones cognitivas, provocando una deriva hacia una organización aleatoria del pensamiento.

Como ha sido explicado en el libro *Violencia y abusos sexuales en la familia*³, el abusador emite mensajes particularmente patológicos y morbosos.

Estos mensajes, fuente a la vez de confusión, asombro y perplejidad, son transmitidos a través de un registro comunicacional contradictorio.

Observamos un cambio de tono y de contenido emocional permanentemente que bloquea toda posibilidad de anticipación y comprensión. Ya sea autoritario y brutal, dulce y amigable; tierno y a la vez amenazante, el mismo destruye los hitos que jalonan la continuidad de la relación adulto-niño. El niño permanece impotente ante la masa incongruente de mensajes de los que es objeto, sin poder comprender las señales que normalmente clarifican el contexto.

Por otra parte, el abusador utiliza un lenguaje que se caracteriza por la utilización de un lenguaje de conminación. La comunicación se hace en sentido único, no hay una escucha del otro sino la voluntad de obtener un resultado predeterminado ajeno al diálogo y al intercambio de puntos de vista. El acuerdo voluntario del destinatario no es tenido en cuenta, lo que lo diferencia de la orden, la petición o la amenaza.

Se ve claramente entonces que el adulto abusador perturba la jerarquía de vínculos e induce a errores de apreciación, discriminación y juicio. Provoca una "codificación" del niño rompiendo la capacidad de experimentación y abstracción.

Numerosas cuestiones se plantean sobre la aceptación del abuso por parte del niño y sobre su dificultad para comunicar su sufrimiento. Es sorprendente que él permanezca tanto tiempo bajo la influencia del abusador, a menudo es criticado y considerado como cómplice por no haber denunciado antes los abusos de los que era víctima.

Esta reacción incongruente del entorno del niño deja en él profundas heridas narcicistas y un sentimiento de injusticia a menudo irreparable.

Es posible explicar esta "pasividad" involuntaria a través de la influencia psicológica que el abusador ejerce sobre el niño. Para provocar este estado modificado de conciencia, el abusador interviene de manera pragmática sobre tres áreas:

La identidad, a través de la efracción: se produce cuando el abusador penetra en el mundo del niño, tanto a nivel simbólico como real. La ruptura se desarrolla en su mundo fantasmático, en su espacio de niño (sus juegos, su habitación, su cama, su intimidad...) así como en su cuerpo (tocamientos, caricias, masturbación, penetración), materializándose cuando existe coito. La efracción deja huellas más o menos indelebles, según la edad y la organización del pensamiento: si el vínculo causal no está elaborado, la experiencia psico-afectiva del abuso será congelada en la inmediatez sin emergencia de un juicio sobre lo vivido.

El cuerpo, a través de la captación: implica las vías que llevan directamente al aparato sensitivo

³ Perrone, R. y Mannini, M. (1995). *"Violence et abus sexuels dans la famille. Une approche systémique et communicationnelle"*. Paris: E.S.F. Otras entrevistas de R. Perrone en *Perspectivas Sistémicas* N°5, 15, 30, 37 y 38. Este artículo fue publicado en el n°46 de *Perspectivas Sistémicas* (Mayo/ Junio de 1997)

y sensorial del sujeto. La apropiación del otro se hace por medio de la inmovilización y de la privación de su libertad. Las tres vías utilizadas son el tocamiento, la palabra y la mirada.

El tocamiento comprende todo tipo de gestos "indescifrables" que van desde la caricia tierna hasta los tocamientos con connotaciones sexuales, enmascarados siempre por la coartada de una amable dedicación. En estas condiciones, el niño no puede jamás clasificar las acciones de su abusador.

Con la palabra como vector de información y de categorización de la relación, el lenguaje presenta anomalías lógicas y está puesto al servicio de la mistificación y de la tergiversación de significados. Las palabras acompañan a las acciones, a los actos, tanto para distraer como para paralizar o inducir a error. Se refieren a numerosos campos semánticos diferentes, sin que el destinatario pueda decodificar correctamente a cual de ellos pertenece.

Finalmente la mirada, como experiencia subjetiva perturbadora cuando transmite el deseo, la repulsión, la violencia, la nada o la muerte. Hay que señalar que todos los testimonios hablan de perturbaciones profundas provocadas por la mirada del abusador.

El psiquismo, a través de la programación, es organizado con el propósito de responder a las exigencias de quien ejerce la violencia sexual. Se trata más bien de una transferencia unidireccional de consignas y no de un aprendizaje interactivo. A través de la programación se transmiten los comportamientos que aparecerán posteriormente como pertenecientes al sujeto. Así podemos citar la erotización del cuerpo, la necesidad de proseguir la relación establecida con el abusador, el secreto, el pacto, la convicción de responsabilidad, el sentimiento de fatalidad, la vergüenza. La programación es la responsable de las retracciones, del silencio, de la aparente complicidad, de la excitación sensorial, de todas las contradicciones y paradojas que se manifiestan a través del comportamiento de la víctima.

En el contexto del abuso sexual, encontramos profundas perturbaciones establecidas por el niño; la génesis de las estructuras operatorias está profundamente perturbada. Si la lógica nace de la acción, el inmovilismo en el cual están situados estos niños va a destruir toda posibilidad de emergencia de un pensamiento operatorio. Por defecto, el pensamiento que se desarrolla no se refiere más que a los estados y las configuraciones; es estático y no reversible. No habiendo podido desarrollarse la causalidad en ese modo de pensar, la realidad no llega a ser más que una sucesión de cuadros que se suceden sin vínculos entre ellos. Así emerge el pensamiento llamado figurativo.

Según los conceptos precedentes anteriormente expuestos, podemos proponer una nueva comprensión de las consecuencias del abuso sexual:

si un niño ha sufrido perturbaciones de este tipo antes de los 6 años, su modo de aprender la realidad será deficitario, debido al bloqueo del desarrollo de la causalidad. En ese caso, el sufrimiento moral vivido será menor al no haber elaborado los vínculos lógicos que relacionan los acontecimientos entre sí. El niño concluye que lo que vive es vivido de la misma forma por los otros, que lo que le sucede es normal, pues su pensamiento es egocéntrico, sin descentralización, y por lo tanto, sin comparación posible.

A partir de los 7 años, en el caso de un niño que comienza a estructurar su pensamiento según el modo operatorio, el abuso sexual producirá una desviación hacia el pensamiento figurativo y lo vivido será traumático, pero desprovisto de la noción de temporalidad, sin devenir. Lo vivido es fijado en el aquí y el ahora. Así, se dirá que lo que le sucede es un acontecimiento único y no establecerá ningún vínculo con los otros acontecimientos idénticos que se suceden, ni con la pertinencia de los actos de los protagonistas.

En los dos casos, los niños no guardarán de su vivencia más que fragmentos dispersos y una confusa culpabilidad.

El trauma psico-afectivo es más importante cuando es vivido por adolescentes que ya han organizado su pensamiento según modalidades operatorias, con una organización causal. En ese caso, su percepción de la violencia sexual se inscribe en un conjunto de parámetros

interconectados y esclarecidos por la inteligencia funcional que permiten el juicio y la atribución de nociones de valor. Aparece la crítica y la rebeldía, la noción de justo o injusto, la atribución de cualidades específicas a las personas y en consecuencia a sus actos. Sin embargo, si la forma predominante del pensamiento es figurativa, el comportamiento del adolescente será dual, considerándolo como totalmente bueno o totalmente malo, pero sin ninguna simbolización o formalización abstracta concerniente a la falta cometida contra él.

Conclusión

Un extenso campo se abre con las nuevas perspectivas que proponemos, tanto sobre el plan de la comprensión de lo vivido por el niño víctima como sobre las modalidades de intervención y la terapia del problema.

El espíritu de este trabajo no apunta a minimizar el sufrimiento del niño ni las secuelas de los actos que ha sufrido sino a delimitar con mayor precisión los efectos a largo plazo de la conducta del abusador a nivel cognitivo. Sostenemos que estos efectos serán diferentes según la edad del niño y el nivel de organización de su pensamiento:

Cuando el niño no muestra su sufrimiento es que no ha podido vincular causalidades entre la falta, la norma y la ausencia de responsabilidad atribuible al vínculo parental. Lo que explica el hecho de no condenar al abusador y la débil adhesión al seguimiento terapéutico.

La experiencia del niño, contemporánea al momento del abuso, debe estar incluida en el momento de la terapia según el nivel de elaboración del pensamiento. Esto exige la planificación de una intervención a largo plazo pero discontinua (reanudar la terapia en el momento de la adolescencia cuando el pensamiento operatorio haya podido ser restaurado).

Es importante, para la eficacia del tratamiento, constatar el nivel de organización de la causalidad en el pensamiento.

Aunque el abuso sexual se termine, los trastornos provocados por el traumatismo del niño, tanto a un nivel afectivo como cognitivo, no se borran. Por lo tanto, es necesario prever una coordinación de intervenciones con el fin de evitar las secuelas posteriores a través de la integración de intervenciones terapéuticas, educativas y de un seguimiento destinado a la reestructuración del pensamiento.

Bibliografía

Bak, F. (1994): Comprendre et résoudre les difficultés scolaires. Le Journal des Psychologues, 123, 38-42.

Bak, F. (1994): Problématique de l'activité cognitive des jumeaux. Acta Geneticae Medicae et Gemellologiae, 43, 193-206.

Dolle, J.M. (1987). Au delà de Freud et Piaget (Jalons pour de nouvelles perspectives en Psychologie). Toulouse: Privat.

Dolle, J. M. y Bellano, D. (1989). Ces enfants qui n'apprennent pas (Diagnostic et remédiations). Paris: Le centurion.

Perrone, R. y Mannini, N. (1995). Violence et abus sexuels dans la famille. Une approche systémique et communicationnelle. Paris: E.S.F.

Perrone, R. (1982). La famille: carte et territoire. Saint-Etienne: I.F.A.T.C.

Piaget, J. (1938). La naissance de l'intelligence chez l'enfant. Delachaux et Niestlé.

Piaget, J. (1937). La construction du réel chez l'enfant. Delachaux et Niestlé.

Piaget, J. y Inhelder, B. (1942). Le développement des quantités physiques chez l'enfant. Delachaux et Niestlé.

Piaget, J. (1958). La genèse des structures logiques élémentaires. Delachaux et Niestlé.

Piaget, J. y Inhelder, B. (1951). La genèse de l' idée de hasard chez l'enfant. Delachaux et Niestlé.

Piaget, J. (1972). Problèmes de psychologie génétique. Denoël Gonthier.

Piaget, J. y García, R. (1971): Les explications causales. En Etudes d'Epistemologie Génétique, 26. Paris: PUF.

Fuente: <http://www.redsistemica.com.ar/articulos.htm>