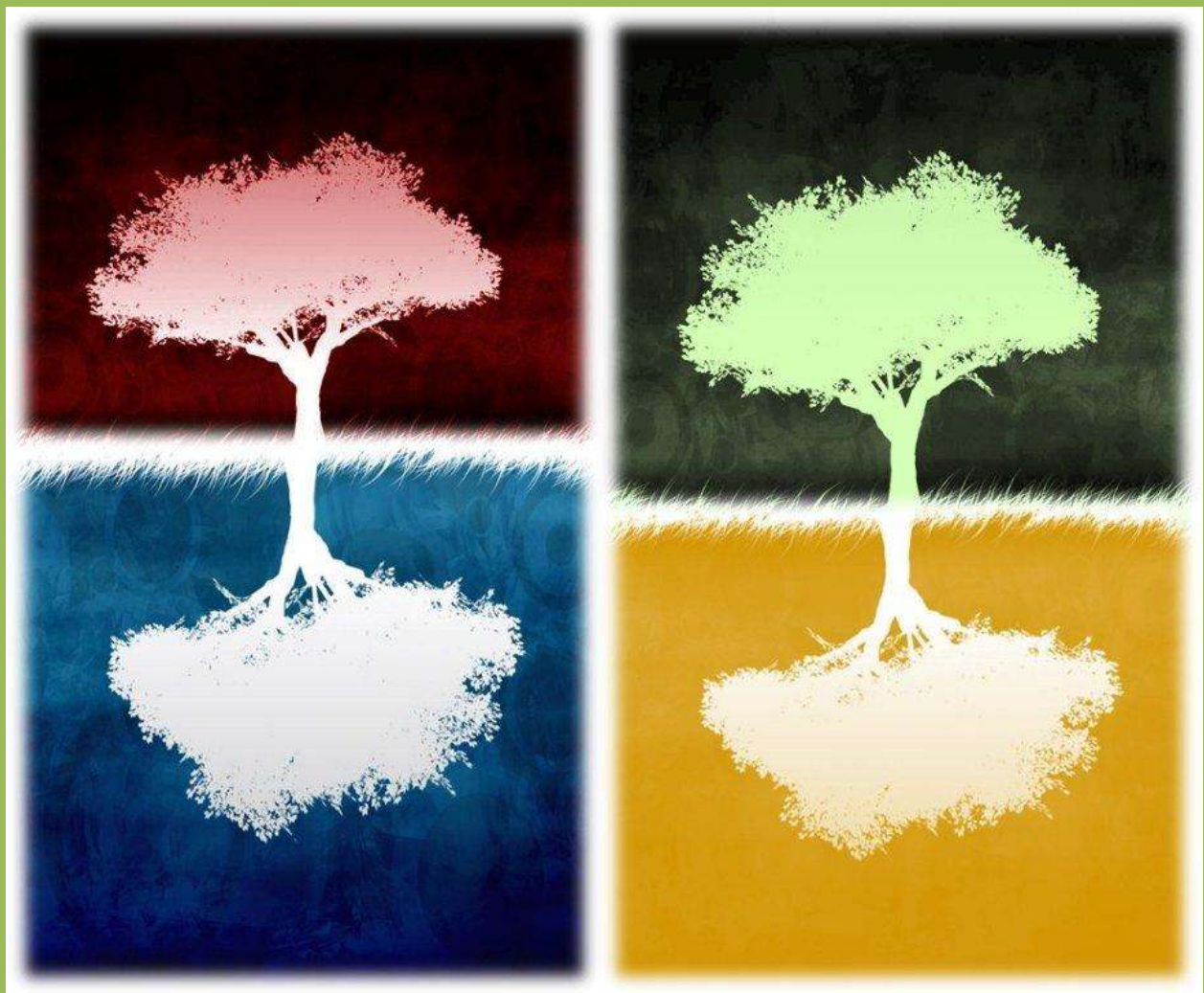


Número 26

# PSICOLOGÍA para América Latina

Revista electrónica internacional de la  
Unión Latinoamericana de Entidades de Psicología (ULAPSI)



ISSN: 1870 - 350X

Junio de 2014

# PSICOLOGÍA PARA AMÉRICA LATINA

ISSN: 1870 - 350X



Diálogo e Integración  
Latinoamericana

***Psicología para América Latina***

Revista Electrónica Internacional de la  
Unión Latinoamericana de Entidades de Psicología



Diálogo e Integración  
Latinoamericana

## ***Psicología para América Latina***

Revista Electrónica Internacional de la  
Unión Latinoamericana de Entidades de Psicología

### **DIRECTORIO ULAPSI**

Secretario General

Mg. Edgar Barrero Cuéllar (Colombia)

Secretario Administrativo

Dr. David Alonso Ramírez Acuña (Costa Rica)

Secretaria Tesorera

Dra. Carla Biancha Angelucci (Brasil)

Editor

Dr. Raúl Rocha Romero (México)

Editora Consultiva

Dra. Maria Imaculada Cardoso Sampaio (Brasil)

Correctora de estilo en portugués

Lic. Marcia Machado (Brasil)

ISSN: 1870 - 350X

*Psicología para América Latina* está incorporada como revista en La Biblioteca Virtual de la Unión Latinoamericana de Entidades de Psicología (**BVS-ULAPSI**). La BVS cuenta con la participación de **BIREME** (Centro Latinoamericano y del Caribe de Información en Ciencias de la Salud) y con la participación de la **OPS** (Organización Panamericana de la Salud), quien ofrece su metodología. El portal de Revistas Electrónicas en Psicología (**PEPSIC**), y la Scientific Electronic Library On line (**SciELO**), como modelo de publicación electrónica de revistas.

***Revista Psicología para América Latina***

**ULAPSI**

**[www.revistapsicolatina.org](http://www.revistapsicolatina.org)**

**[www.ulapsi.org](http://www.ulapsi.org)**

## CONTENIDO

### Editorial

<b>La psicología latinoamericana y la apuesta por la contribución a la construcción de mejores sociedades.....</b>	<b>1</b>
Raúl Rocha Romero	

### CONOCER

<b>Relaciones interpersonales estudiante-profesor y TIC en la formación del profesional universitario .....</b>	<b>4</b>
María Teresa Rodríguez Wong Maitié Rodríguez Wong Yamila Roque Doval Universidad Central "Marta Abreu" de las Villas	

<b>Representações sociais de violência a partir da percepção do agressor .....</b>	<b>24</b>
--	-----------

Ana Verônica de Alencar  
Universidade Regional do Cariri

Gislene Farias de Oliveira  
Modesto Leite Rolim Neto  
Universidade Federal do Cariri

Bianca Alves Vieira Bianco  
Faculdade de Medicina do ABC

### PENSAR

<b>Hacia un modelo de competencia teórica: Las controversias y el cambio científico .....</b>	<b>44</b>
---	-----------

Alberto Miranda Gallardo  
Facultad de Estudios Superiores Zaragoza, UNAM

<b>Escolasticismo: ¿Problema fundamental de la psicología de hoy? .....</b>	<b>63</b>
---	-----------

Lucas David Tosi  
Jeremías David Tosi  
Universidad Nacional de Mar del Plata

<b>Abuso sexual intrafamiliar: Um olhar multifacetado para o incesto .....</b>	<b>87</b>
--	-----------

Arnaldo Risman  
Centro de Estudos e Pesquisa em Comportamento e Sexualidade

Rosania Lucia Figueira  
Gabriela Medeiros Vieira  
Lívia Teixeira de Azevedo  
Universidade Severino Sombra

### TRANSFORMAR

<b>Memoria-Tiempo-Procesamiento: Nuevo desarrollo para el tratamiento del trastorno de estrés postraumático .....</b>	<b>106</b>
---	------------

Susana Vazquez-Aquino  
Universidad Nacional de Asunción, Paraguay

**Eu não sei como sentir: Um caso clínico sobre o transtorno  
hipersexual e suas comorbidades ..... 130**

Alessandra Diehl

Universidade Federal de São Paulo

Oswaldo Rodrigues M. Jr.

Instituto Paulista de Sexualidade

Hemerson Ari Mendes

Sociedade Psicanalítica de Pelotas

Neide Zanelatto

Universidade Federal de São Paulo

Nelson Antônio Filho

Instituto Américo Bairral de Psiquiatria

## Editorial

### La psicología latinoamericana y la apuesta por la contribución a la construcción de mejores sociedades

Tal y como lo anunciamos en el No. 23, cuando mencionamos que era momento de consolidar la *Revista Psicología para América Latina*, con la publicación del No. 26 nos complace comunicar que iniciamos un nuevo camino con la introducción de algunos cambios que nos permitirán aumentar la calidad de la Revista. Ahora contamos con nuevas políticas y normas editoriales, porque lo que pretendemos hacer es colocar la Revista a la altura de la producción científica de los psicólogos latinoamericanos.

Si la psicología latinoamericana tiene hoy un rasgo distintivo, junto con muchos otros de carácter estrictamente científico, es su vocación (extra disciplinar) caracterizada por su énfasis en lo social. Es, en este sentido, una apuesta por la contribución a la construcción de mejores sociedades, de sociedades más justas y democráticas. Tenemos clara la distinción -así como sus vínculos- entre lo político, lo social y lo científico y, por ello mismo, desde este espacio difundimos las aportaciones de nuestros autores para que le sirvan desde luego a la comunidad científica, pero también queremos dirigirnos a los tomadores de decisiones en todos nuestros países para que, de esta manera, su producción legislativa y la elaboración de políticas públicas sean más efectivas e incidan realmente en la transformación democrática de nuestras sociedades.

Para esto contamos con la Unión Latinoamericana de Entidades de Psicología (ULAPSI), pues es, entre otras cosas, el vehículo para que al interior de cada país las entidades miembros puedan hacerse oír frente a los gobiernos nacionales en todo lo que tenga relación con el bienestar psicológico y social de las personas. Y qué mejor que esta labor esté acompañada de conocimientos científicos, incluidos los que se presentan en la *Revista Psicología para América Latina*.

Así, en este número presentamos siete artículos. En la sección *Conocer* se encuentran dos investigaciones. En la primera, *Relaciones interpersonales estudiante-profesor y TIC en la formación del profesional universitario*, María Teresa Rodríguez, Maitié Rodríguez y Yamila Roque hacen una caracterización de las relaciones interpersonales estudiante-profesor, mediadas por las Tecnologías de la Información y la Comunicación (TIC), en una universidad cubana, encontrando

correspondencia entre la percepción mutua de estudiantes y profesores y su relación con las imágenes de profesor y estudiante ideales, el desarrollo de la autonomía de los estudiantes mediante la utilización de las TIC y la presencia de dos tendencias en las dinámicas del poder, sustentadas en diferencias en cuanto a la simetría entre los actores del proceso, y las bases del poder que prevalecen. Identificaron además sentimientos conjuntivos entre estudiantes y profesores. Por su parte, Alencar, Farias de Oliveira, Leite Rolim y Alves Vieira en *Representações sociais de violência a partir da percepção do agressor*, agruparon en tres categorías las concepciones de violencia de los agresores: a) acción violenta (física y emocional); b) caracterización; y c) consecuencia. Para los autores, las expresiones de algunos de los agresores parecen llevarlos a una reflexión de las consecuencias de su acción, concluyendo que las políticas públicas que propongan intervenciones educativas y laborales más eficaces para los agresores, y no solamente sanciones de reclusión, ayudarán ciertamente a minimizar el problema.

En la sección *Pensar*, publicamos tres ensayos. En el primero, *Hacia un modelo de competencia teórica: Las controversias y el cambio científico*, Miranda Gallardo presenta la segunda versión del modelo *la competencia teórica* como motor del cambio científico y como una forma de explicar el papel de la crítica en el refinamiento teórico. Para ello, argumenta que aunque el diálogo crítico es una forma de perfeccionamiento de las ideas y de que la competencia teórica juega un papel fundamental en el refinamiento y elección de teorías, la mayoría de autores no proponen un modelo de competencia teórica. Por ello, el autor propone un modelo de competencia teórica que explica el papel de la crítica y la elección de teorías, en particular de las controversias científicas. En el segundo ensayo, de Lucas David y Jeremías David, *Escolasticismo: ¿Problema fundamental de la psicología de hoy?*, los autores afirman que los problemas de la psicología contemporánea se han construido sobre la base de condiciones históricas y sociales concretas, productoras de sistemas teóricos diferentes e incomunicados. Para ello, se proponen clarificar el concepto escolasticismo en el contexto actual de la psicología, y diferenciarlo de otras propuestas epistemológicas. Analizan su influencia en tres dimensiones problemáticas de la disciplina: histórica, teórica y metodológica, y concluyen que el escolasticismo conlleva connotaciones negativas para el desarrollo de la psicología, debido a su estilo comunicacional monológico, opuesto a la razón dialógica como motor del progreso científico. En el tercer ensayo, *Abuso sexual intrafamiliar: Um*

*olhar multifacetado para o incesto*, de Arnaldo Risman, Rosania Lucia Figueira, Gabriela Medeiros y Livia Teixeira, los autores afirman que el abuso sexual intrafamiliar contra los niños y adolescentes ocurre de forma silenciosa, y que en los últimos años viene ganando espacios de discusión en el entorno social. Afirman que gran parte de la sociedad no cree que esto pueda suceder en el seno de las familias, pero la alta frecuencia de los abusos en el mundo de hoy hace repensar el asunto que ya existía, pero en total secreto. Con el propósito de mostrar algunos problemas en el desarrollo de estos niños y adolescentes, principalmente en el ámbito psicosocial, la relación del abuso con el Complejo de Edipo, las redes de apoyo y asistencia a los niños y adolescentes afectados violentamente, se presentan, a través de una revisión bibliográfica, las consecuencias psicológicas que el fenómeno engloba, la importancia de la familia, la ley acerca de la protección de las víctimas y la cuestión de la cultura con respecto al abuso sexual.

En la sección *Transformar*, incluimos dos artículos. En el primero *Memoria-Tiempo-Procesamiento: Nuevo desarrollo para el tratamiento del trastorno de estrés postraumático*, Susana Vazquez-Aquino presenta y analiza los resultados de la aplicación de *Memoria-Tiempo-Procesamiento: Una Metáfora de Rescate en 12 pasos*, tratamiento para el Trastorno de Estrés Post Traumático (TEPT), encontrando una elevada eficacia del tratamiento. Finalmente, Alessandra Diehl, Oswaldo Rodrigues, Hemerson Ari Mendes, Neide Zanelatto y Nelson Antônio Filho en *Eu não sei como sentir: Um caso clínico sobre o transtorno hipersexual e suas comorbidades*, sostienen que el trastorno hipersexual es un diagnóstico que, aunque muy frecuente en la población general, todavía es infra diagnosticado. Para los autores, esta condición tiene una alta asociación con la adicción y también con otras condiciones sexuales tales como el trastorno parafilico. En tanto que son raros los estudios en América Latina a partir de muestras clínicas que discuten las posibilidades de desórdenes comórbidos, presentan una actualización sobre el trastorno hipersexual y sus comorbilidades a través de un caso clínico dentro de las perspectivas de la visión biológica, cognitiva-conductual, psicoanalítica y el contexto de la nueva pautas para el diagnóstico DSM V y del futuro CIE 11.

Con este nuevo número, esperamos cubrir las expectativas de todos los interesados en la psicología y en América Latina.

Dr. Raúl Rocha Romero  
Editor

## **Relaciones interpersonales estudiante-profesor y TIC en la formación del profesional universitario**

María Teresa Rodríguez Wong<sup>1</sup>

Maitié Rodríguez Wong<sup>2</sup>

Yamila Roque Doval<sup>3</sup>

Universidad Central "Marta Abreu" de las Villas

### Resumen

Se presenta una caracterización de las relaciones interpersonales estudiante-profesor, mediadas por las Tecnologías de la Información y la Comunicación (TIC), en una universidad cubana. Se utiliza la investigación acción cooperativa, con análisis de documentos, entrevista en profundidad, entrevistas semiestructuradas individuales y grupales, y observación participante. Los indicadores son: percepción mutua, autonomía, dinámica del poder (simetría, tipología de poder y sentimientos mutuos conjuntivos). Se evidenció correspondencia entre la percepción mutua de estudiantes y profesores y su relación con las imágenes de profesor y estudiante ideales, el desarrollo de la autonomía de los estudiantes mediante la utilización de las TIC y la presencia de dos tendencias en las dinámicas del poder, sustentadas en diferencias en cuanto a la simetría entre los actores del proceso, y las bases del poder que prevalecen. Además, se identificaron sentimientos conjuntivos entre estudiantes y profesores.

Palabras clave: relaciones interpersonales, poder, comunicación, TIC.

---

<sup>1</sup> Psicóloga. Máster en Psicopedagogía por la Universidad Central "Marta Abreu" de las Villas (UCLV). Jefa del Departamento de Psicología, Facultad de Psicología, UCLV. Santa Clara, Cuba. Correo electrónico: mariarw@uclv.edu.cu

<sup>2</sup> Psicóloga. Máster en Desarrollo Comunitario por la Universidad Central "Marta Abreu" de las Villas (UCLV). Profesora en el Departamento de Comunicación Social, Facultad de Psicología, UCLV. Santa Clara, Cuba. Correo electrónico: maitie@uclv.edu.cu

<sup>3</sup> Psicóloga. Dra. en Ciencias de la Educación por la Universidad de la Habana. Investigadora del Centro de Estudios Comunitarios, UCLV. Santa Clara, Cuba. Correo electrónico: yamilar@uclv.edu.cu

## **Relações professor-aluno e as TIC na escola de formação profissional**

### **Resumo**

Nós apresentamos uma caracterização das relações professor-aluno, mediadas pelas Tecnologias da Informação e Comunicação (TIC), em uma universidade cubana. Pesquisa-ação cooperativa é usada com análise de documentos, entrevistas em profundidade, entrevistas semiestruturadas, individuais e de grupo e observação participante. Os indicadores são: percepção mútua, autonomia, dinâmica de poder (simetria, tipologia de poder e sentimentos mútuos conjuntivos). A correspondência foi evidente entre a percepção mútua de alunos e professores e sua relação com as imagens de professor e aluno ideais, o desenvolvimento da autonomia do aluno, através da utilização das TIC, e a presença de duas tendências na dinâmica de poder, sustentadas por diferenças de simetria entre os atores do processo, y as bases de poder que prevalecem. Também foram identificados sentimentos conjuntivos entre alunos e professores.

Palavras-chave: relações, poder, comunicação, TIC.

## **Student-teacher relationships and ICT in vocational training college**

### **Abstract**

A characterization of student-teacher relationships, mediated by the Information and Communication Technology (ICT) in a Cuban university is presented. Cooperative action research is used with document analysis, in-depth interviews, semi-structured individual and group interviews and participant observation. The indicators are: mutual perception, autonomy, power dynamics (symmetry, types of power, and conjunctive mutual feelings). Correspondence was evident between the mutual perception of students and teachers and its relationship to the images of teacher and student ideals, the development of student autonomy through the use of ICT and the presence of two trends in the dynamics of power, sustained by differences in symmetry between the actors involved, and the bases of power that prevail. In addition, conjunctive feelings between students and teachers were identified.

Keywords: relationships, power, communication, ICT.

## **Introducción**

Las Tecnologías de la Información y la Comunicación (TIC) han llegado a la sociedad moderna para quedarse. Los índices de uso de elementos como la telefonía celular, los juegos de video, el chat, el Internet, aumentan diariamente. Su uso constituye entonces una de las demandas principales del siglo XXI, puesto que influyen cada vez más en la inclusión social en los contextos actuales.

Estas herramientas tecnológicas penetran notablemente la vida de los seres humanos, modificando progresivamente aspectos de su cotidianidad, como el uso del tiempo libre, las formas de realización de la actividad laboral, las prácticas docentes, entre otras. Si se tiene en cuenta que el hombre es producto y productor de su actividad social, puede entenderse que modificaciones como las antes mencionadas, transformen también progresivamente (y en no pocos casos de forma desapercibida) las formas de interrelaciones sociales, de comunicación y de otras formas de socialización en sentido general (su uso ha influido, por ejemplo, en que muchos de los jóvenes prefieran interactuar mediante esta vía antes que la comunicación cara a cara), en tanto estas tecnologías “propician” modos de comportamientos muy particulares, que de reproducirse sistemática y acríticamente pueden transformar estructuras psicológicas y sociales más complejas, sin negar el carácter activo del sujeto. Si bien no puede afirmarse que las TIC, o cualquier otro producto cultural, sean en sí mismas desarrolladoras o enajenantes, beneficiosas o nocivas, tampoco puede ignorarse que son producto y productoras de valores, modos de comportamiento, etc., que contribuyen a reproducir el fundamento ideológico de las sociedades en que son concebidas, y del cual pueden *distinguirse*, pero siempre desde el análisis crítico en cuanto a su forma de uso, reconociendo el importante papel que juegan en la actualidad.

Uno de los contextos en el que se requiere mayor agudeza en cuanto al uso crítico e intencionado de las TIC es en el campo de la educación, en tanto es uno de los espacios en el que su uso se encuentra más extendido, y sobre todo por el alto valor formativo que tiene esta actividad, tanto a nivel individual como macrosocial. La escuela es reproductora y productora por excelencia de ideología, valores, normas; cumple a nivel de sociedad la función que la familia desarrolla en el nivel individual.

Por ello es vital dirigir las prácticas educativas y relacionales que en ella suceden, de modo que sean coherentes con lo que la sociedad desea formar.

Las universidades, como instituciones de educación superior e intrínsecamente ligadas a la producción de conocimientos, son los escenarios en donde con mayor fuerza se encuentran arraigadas las TIC, pues de manera más o menos gradual, éstas han implementado cambios en la manera de gestionar, almacenar, producir y transferir la información. Además, el estudiante de la enseñanza superior interactúa con una serie de medios y herramientas que no sólo facilitan y agilizan dichos procesos, sino que modifican su cotidianidad: sus formas de relación, sus procesos grupales, sus formas de vida, en fin, suponen una transformación (al menos potencial) de su situación social de desarrollo con todo lo que ello implica, pues con la introducción de las TIC en las actividades cotidianas, se están estructurando nuevos tipos de relaciones sociales, nuevos grupos, se potencian transformaciones (cuantitativas y cualitativas) en los vínculos interpersonales, grupales e institucionales, se generan espacios de comunicación que años atrás no existían, etc. Se plantea, por ejemplo, que la relación cara a cara inevitablemente va cediendo terreno al establecimiento de vínculos mediante el ciberespacio, es decir, la presencialidad en la comunicación, tanto en el espacio físico como en otros escenarios formativos, se ve de alguna manera desplazada por el contacto virtual. Mediante este proceso tienen lugar interacciones que no siempre permiten la posibilidad de percibir las intenciones subjetivas del otro, al no tener acceso a sus conductas no verbales.

Algunas de las transformaciones que se han identificado en la formación de los estudiantes universitarios con el uso de las TIC, son:

- Facilita el acceso, almacenamiento, procesamiento y difusión de la información. Agiliza procesos como la búsqueda de información y confección de actividades independientes.
- Se amplían las posibilidades de interacción entre los sujetos de la educación: alumno- profesor, alumno-alumno e incluso entran en la relación otros actores (que pueden ser antes desconocidos por los sujetos, tales como otros estudiantes, investigadores, docentes, etc.). Ofrece al estudiante la

posibilidad de contrastar los contenidos recibidos en clase con la información autogestionada.

- Coloca en riesgo la hegemonía del profesor como única vía de acceso al conocimiento y la información, y favorece el desarrollo de un estudiante más independiente, es decir, capaz de gestionar sus propios conocimientos.

Siendo consecuentes con la ley genética del desarrollo postulada por Vigotsky, se entiende que al estabilizarse entre los actores universitarios (fundamentalmente estudiantes y profesores), a nivel institucional y grupal, las transformaciones mediadas por las TIC tendrán progresivamente una influencia en la subjetividad colectiva e individual, siendo por ello de vital importancia otorgarles un sentido desarrollador, concretado en el tipo de relaciones y modos de actuación que entorno a éstas se instituyen, tanto en la actividad rectora de las universidades (y entonces se hablaría del uso de las TIC desde una visión pedagógica) como en la compleja red de relaciones que constituye la institución universitaria, que abarca desde actividades instituidas (como la investigación, la extensión universitaria, entre otras) hasta el uso del tiempo libre de los profesores y estudiantes, que en no pocas ocasiones transcurre dentro del propio campus.

Así, orientamos esta investigación al estudio de las relaciones interpersonales (RI) entre estudiantes y profesores, desde el reconocimiento del papel vital que juegan en el proceso formativo y la relación que se establece entre sus actores. Se asumió como objetivo general caracterizar las relaciones interpersonales estudiante- profesor, mediadas por las TIC.

### **Las relaciones interpersonales y el desarrollo de la personalidad**

A lo largo de su vida los hombres establecen RI que se concretan tanto en el nivel individual como grupal, mediatizando el desarrollo humano y social en sus diferentes niveles. Estas relaciones han sido objeto de estudio de varios autores desde la psicología. Amador (1991), sostiene que las RI son una manifestación de la relación mutua entre los hombres, que puede ser cara a cara o a través de algún medio de comunicación, pero siempre conservando la posibilidad de respuesta

recíproca. Considera que constituyen una forma peculiar de reflejo de las relaciones sociales, dando lugar a fenómenos externos e internos del grupo y de las personas que lo integran. Aclara también que no se refieren a una relación casual con otras personas o a la interacción en un grupo; sino a la conducta, sentimientos y valoraciones que unen a una persona con otra.

Por su parte, Andreéva (1984) señala que “la naturaleza de las RI puede ser comprendida correctamente si no se las pone en una misma fila con las sociales, sino que se ve en ellas una serie especial de relaciones que surgen dentro de cada tipo de relaciones sociales y no fuera de ellas” (p. 73). Destaca que “la naturaleza de las relaciones interpersonales se diferencia sustancialmente de la de las relaciones sociales: siendo su rasgo específico más importante la base emocional. Ellas surgen y se forman sobre determinados sentimientos, generados en las personas en la relación mutua” (p. 75). Sostiene que el conjunto de estos sentimientos es ilimitado, pero se pueden identificar en dos grandes grupos:

- **Conjuntivos:** a los que pertenecen los diferentes tipos de sentimientos que unen a las personas. En cada tipo de tales relaciones la otra parte actúa como objeto deseado, con relación al cual se demuestra la disposición a colaborar, a actuar conjuntamente, etcétera,
- **Disyuntivos:** a este tipo pertenecen los sentimientos que separan a las personas, cuando la otra parte aparece como inaceptable, incluso como objeto frustrante, con relación al cual no surge el deseo de colaborar, etcétera.

En síntesis, esta autora destaca como característica distintiva de las RI el desarrollo de procesos afectivos, revelándose apegos y desapegos emocionales. Sin negar su interrelación con las relaciones sociales, cuyo principal determinante está dado por las funciones o roles que se adoptan dentro de la actividad grupal, significando la articulación existente entre ambos tipos de relaciones, por lo que la comprensión de las mismas se puede lograr de mejor manera entendiendo que las características distintivas de cada una de ellas se dan al unísono; es decir, que las personas no se relacionan únicamente desde el rol o desde lo afectivo,

independientemente de que en determinadas relaciones se haga prevalecer uno u otra.

Por su parte, Bello y Casales (2003), que también comparten la concepción de Andreéva, apuntan que las RI constituyen un sistema especial dado por los sentimientos que experimentan las personas hacia los demás. Y además poseen roles y status, expectativas sociales y mecanismos de control.

También Fernández (1989) enfatiza el papel de la afectividad en las RI. Señala que los sentimientos, como se mencionó anteriormente, pueden ser predominantemente conjuntivos o disyuntivos. Y además que existen relaciones que generan vivencias ambivalentes, de acercamiento y rechazo a la vez, o RI que por su naturaleza y funcionalidad no generan ningún tipo de vivencia especial. Asociado a lo anterior, se afirma que estas relaciones no van a poseer siempre la misma carga vivencial ni el mismo grado de selectividad. Las mismas se desarrollan en un continuo afectivo, desde el intercambio de información ocasional, a nivel muy funcional y desimplicado afectivamente hasta la expresión de sentimientos, propios de los intercambios entre amigos o familiares, ocasiones en las cuales lo que intercambian los sujetos son sus mutuas personalidades.

Predvechni y Sherkovin (1986) también proponen la idea del continuo afectivo en el que se dan las RI. Sostienen que siempre van a resultar de una elección más o menos libre, aunque siempre limitada por el hecho de que estas relaciones se dan de manera articulada con las relaciones sociales, de modo que no pueden separarse las características distintivas de cada una de ellas, es decir que, en mayor o menor medida, se conjuga en todo momento el desarrollo de procesos afectivos y las funciones o roles que se adoptan dentro de la actividad grupal.

Basándonos en los criterios de los autores antes citados y a los efectos de la presente investigación, se asumen las RI como el tipo de relación que establecen las personas entre sí, ya sea por necesidad, simpatía o ambas; dándose en estrecha articulación con las relaciones sociales, y desarrollando sentimientos conjuntivos, disyuntivos o ambivalentes, que matizan las percepciones mutuas, la simetría de la relación y las bases de poder que prevalecen en esta.

Es importante significar el importante rol que tienen en el desarrollo integral de la persona. Mediadas por ellas, el individuo se relaciona con su medio

favoreciendo, en mayor o menor medida, su adaptación al mismo. En esta dirección, el enfoque histórico-cultural destaca (en la ley general de la formación y desarrollo de la psiquis humana, formulada por Vigotsky) que todos los procesos intrapsíquicos fueron vividos en primer lugar socialmente, es decir, en las múltiples relaciones del sujeto con sus semejantes (resulta entonces evidente el papel de las RI), produciéndose en ellas vivencias que orientan al individuo.

Con relación a esta interpretación del papel del medio en el desarrollo psíquico, se introduce también un concepto muy importante, el concepto de la Situación Social del Desarrollo (SSD), que designa la combinación especial de los procesos internos del desarrollo y de las condiciones externas, que es típica de cada etapa y que condiciona también la dinámica del desarrollo psíquico durante el correspondiente período evolutivo y las nuevas formaciones psicológicas, cualitativamente peculiares, que surgen hacia el final de dicho período (Vigotsky, 1934 citado por Bozhovich, 1976).

El desarrollo resulta entonces, en gran medida, de la interacción social con otras personas, las que representan los agentes mediadores entre el individuo y la cultura. De ahí que la profundidad, la prolongación y la significación de la interacción no solamente posibiliten la formación de determinadas normas de conducta, faciliten la comprensión mutua y el surgimiento de relaciones emocionales, sino que participa en la formación y desarrollo de la personalidad del individuo (Kuzmin, 1975, citado por Madrigal, 2002); desplegándose el mayor potencial de las RI en el proceso de socialización cuando la relación se establece con personas significativas; sobre la base de sentimientos esencialmente conjuntivos que matizan la percepción mutua, la simetría y las bases de poder que prevalecen en dicha relación.

### **La relación interpersonal estudiante-profesor en el desarrollo de la personalidad**

El fin último de la educación debe ser el desarrollo de la personalidad. Así, de la calidad de la educación depende en gran medida el desarrollo de los sujetos y las sociedades, para lo cual es premisa básica la correspondencia entre el contenido, las formas, los métodos de educación y el nivel de desarrollo de los educandos. (Labarrere & Valdivia, 2009). Es importante que el proceso educativo se apoye en el conocimiento de las peculiaridades psicológicas de la personalidad de los

educandos, por ello es indispensable potenciar al máximo las RI estudiante-profesor, como mediadora fundamental de la actividad educativa.

De ahí que en los últimos años esté teniendo lugar una reconceptualización de la relación que establecen estudiantes y profesores, resaltando la importancia de la interacción educativa en sí. De este modo, se trasciende el enfoque cognitivista que predominaba en la comprensión del proceso enseñanza-aprendizaje y se entiende que la escuela, y el profesor de manera específica, además de enseñar materias relativas a la lectoescritura y las matemáticas, deben contribuir al desarrollo de habilidades sociales, emociones, toma de decisiones adecuada y, por consiguiente, al manejo adecuado de las RI, reconociendo, en síntesis, la complejidad de la escuela como agente socializador y el potencial configurador de las RI estudiante-profesor en el desarrollo de los mismos estudiantes.

Las ideas anteriores se concretan en la interacción conjunta de estudiantes y profesores en los diferentes contextos educativos (curriculares o extracurriculares, presenciales o no) en los que se insertan. De ahí que el aula se considere un espacio privilegiado, aunque no exclusivo, para el desarrollo adecuado de la RI que sostienen. La relación del profesor con sus estudiantes tiene que ser personalizada, y en ella cada educando debe sentir que ocupa un lugar específico, que es comprendido y que puede confiar en ella para expresarse, contribuyendo así, al desarrollo personalológico (González & Mitjáns, 1996).

### **Las TIC como mediadoras en la formación del profesional universitario**

La alternativa de introducir las computadoras y sus redes en apoyo a la enseñanza universitaria está ampliamente extendida internacional y nacionalmente, asociada además a la búsqueda de nuevos modelos pedagógicos que permitan transformar las clases tradicionales y lograr, con ello, mayor pertinencia en el cumplimiento del objeto social de las universidades. Algunas de las formas de concreción de estas transformaciones que han acompañado a las TIC en la educación son: el desarrollo de habilidades para la autoevaluación del aprendizaje, la aplicación de las tecnologías en función del aprendizaje interactivo y colaborativo y el desarrollo de la independencia cognoscitiva como aspiración pedagógica. (Basanta, Vázquez & Marcelo, 2009).

Sin embargo, su uso aún no ha influido lo suficiente en la “deudas vitales” de la educación para con el desarrollo de la personalidad, en particular en contextos como el cubano, con un proyecto social que apuesta por la emancipación humana: Investigaciones realizadas en Cuba por el Instituto de Ciencias Pedagógicas han señalado dificultades en estudiantes de diferentes niveles de enseñanza, incluyendo la educación superior en cuanto a la capacidad para planificar, supervisar, evaluar sus propios procesos y la tendencia a formas reproductivas no consciente e irreflexivas, que no les permiten enfrentarse de forma activa a la adquisición de los conocimientos y el desarrollo de habilidades declaradas en el sistema de objetivos de las asignaturas y disciplinas que conforman el plan de estudio de las carreras universitarias (Basanta, Vázquez & Marcelo, 2009).

Asociado a lo anterior, se debe reflexionar sobre la forma como está desarrollándose, con la introducción de las TIC, un elemento importante dentro del proceso educativo: los roles de estudiantes y profesores universitarios, las características de las relaciones interpersonales que éstos establecen, pues como ya hemos mencionado, los seres humanos nos conformamos como tales en la compleja red relacional que establecemos. De ahí la necesidad de repensar la forma en la que se establece este tipo específico de relación y, en particular, si potencia el desarrollo personalógico y social que debe lograr la educación.

Aunque aún son pocas las investigaciones en esta área, consideramos que el adecuado desarrollo de las RI estudiante-profesor mediadas por las TIC, supondría, entre otros elementos, que:

- El profesor asuma el rol de mediador del proceso de aprendizaje de los estudiantes, utilizando el recurso de la tecnología para diseñar el ambiente y actividad de aprendizaje, sea presencial o no, orientado a potenciar que los estudiantes sean sujetos activos en su propia formación.
- Potencie el surgimiento de sentimientos conjuntivos que maten la percepción mutua, el movimiento hacia la simetría en las relaciones de poder, y que éstas descansen esencialmente en unas bases que impliquen el reconocimiento por parte de sus estudiantes (fundamentalmente poder de experto y referente).

En sentido general, la incorporación de las TIC en el sistema de educación superior debe hacerse desde estilos participativos, contribuyendo a formar un hombre emancipado que sea capaz de pensar y crear en una realidad en donde cada vez más lo virtual se impone y, por ende, influye en el desarrollo de la personalidad (Roque & Rodríguez, 2010).

### **Método**

El método empleado es la Investigación Acción (I-A), de manera que la toma de decisiones se realizó de forma conjunta, construyendo las hipótesis y conclusiones científicas a través de la discusión de las informaciones y de las experiencias que la práctica aportaba, generando así nuevos conocimientos, tanto para los investigadores como para los participantes (docentes de diferentes áreas de la Universidad Central “Marta Abreu” de las Villas (UCLV), y estudiantes de Psicología y Comunicación Social). Se potenció el papel activo de quienes participaron en la investigación, tanto en la identificación como interpretación del objeto de ésta, y siguiendo los principios de este método, que “toma como inicio los problemas surgidos de la práctica educativa, reflexionando sobre ellos” (Rodríguez, Gil & Gracia, 2004).

El muestreo fue intencional, dinámico y secuencial. Los participantes se eligieron de acuerdo con criterios establecidos por los investigadores, y este proceso de selección se continuó prácticamente durante todo el proceso de investigación. Se parte de la elección de unas personas que responden a unas cuestiones, se abordan nuevas cuestiones, se pregunta a nuevos informantes (Rodríguez, Gil & Gracia, 2004).

Se seleccionó como escenario el 1er año de ciencias de la computación, porque uno de los investigadores estaba desarrollando con ellos experiencias renovadoras en el uso de las TIC (evaluación por portafolios), y le interesaba desarrollar en paralelo un cuestionamiento crítico a su praxis desde los referentes de la psicología. Los criterios para la selección de estudiantes fueron: Cursar el 1er año de Ciencias de la Computación en la UCLV, mostrar interés en participar del estudio, tener motivación por su formación profesional y por el uso de las TIC. Los profesores involucrados en calidad de informantes clave debían: ser miembros del claustro de

1er año de Ciencias de la Computación en la UCLV, mostrar interés en participar en el estudio, utilizar las TIC en su práctica pedagógica.

Se asumió como criterio para la cantidad de información a recopilar la saturación de datos; no existiendo una cantidad preestablecida, pues la misma depende de la suficiencia de los datos recogidos. De manera general, las acciones desarrolladas en el diseño y proceso de la investigación estuvieron enfocadas a reducir al mínimo las interpretaciones erróneas y a lograr la óptima calidad de la misma, manteniendo la ética como investigadores.

### **Resultados y Discusión**

Desde la triangulación de los referentes teóricos, y la interacción en el escenario de investigación emergieron los indicadores que más están influyendo en las RI estudiantes-profesor mediadas por las TIC. A continuación se presentan teóricamente éstos, así como de su expresión concreta en el escenario de investigación:

#### **Percepción mutua**

Del mismo modo que profesor y estudiantes tienen una percepción de sí mismos, elaboran también una percepción de las características de los otros, construyéndose así la percepción mutua. Aunque no todos los profesores ni los alumnos utilizan los mismos criterios, ni llevan a cabo los mismos procesos para seleccionar, interpretar y organizar los datos que obtienen mediante la interacción con el otro, existen factores que por lo general condicionan sus representaciones mutuas. Entre ellos destacan tanto la idea que cada uno tiene del propio rol como del rol del otro. La experiencia lleva a construir paulatinamente una imagen de “profesor ideal en el caso del alumno y del alumno ideal” en el caso del profesor, que condicionan la selección y la interpretación de la conducta que unos y otros manifiestan a lo largo del proceso de enseñanza y aprendizaje (Miras, 2001).

En el escenario de investigación se evidenció que la percepción mutua de estudiantes y profesores presenta significativa correspondencia. El profesor aparece como la figura que da orientaciones precisas para el desarrollo de las actividades docentes; constituyendo un guía dentro del proceso de formación, los estudiantes a su vez asumen como tendencia roles activos y responsables en su propia formación.

Se apreció estrecha relación entre la percepción mutua y las imágenes de profesor y estudiante ideales que poseen ambos.

Para los estudiantes la imagen de profesor ideal incluye aspectos tales como disponibilidad, respeto, simpatía y nivel de atención personal.

Para los profesores el elemento fundamental en la imagen de estudiante ideal es el grado en que se adapta a las exigencias docentes, tanto de tipo académico como de relación interpersonal.

### **Sentimientos conjuntivos o disyuntivos**

Los sentimientos son el reflejo en el cerebro del hombre de sus relaciones reales, o sea, de las relaciones del sujeto que experimenta las necesidades con los objetos que tienen significado para él. Los sentimientos, aunque subjetivos, son cognoscibles, pues siempre tienen una naturaleza determinada. El modo como el hombre se relaciona con el objeto de su sentimiento, la forma en que está expresada su relación personal, constituye en este caso el contenido cualitativo de este sentimiento. Usualmente se destacan dos cualidades básicas de lo emocional de la personalidad con los hechos de su vida: positiva y negativa. Esto está relacionado con el hecho de que los sentimientos son el índice, la medida de cómo se satisface o se pudiera satisfacer la necesidad despertada o, viceversa, qué impide, qué obstaculiza esta satisfacción (Petrovski, citado por Bello y Casales, 2003).

En el caso del grupo estudiado, se manifestaron en sentido general sentimientos mutuos conjuntivos entre estudiantes y profesores, aunque pudieron apreciarse dos tendencias diferentes en función de las características que posee la dinámica del poder, siendo este tipo de sentimientos más marcados cuando las relaciones de poder tenían tendencia a la simetría, y se sustentaba en el poder de experto.

### ***Dinámica del poder en las relaciones***

Este indicador abarca dos elementos:

#### *Simetría en las relaciones de poder*

En los profesores se puede apreciar la tendencia a ejercer el control en sus clases, a ser quienes toman la mayoría de las decisiones y organizan las

actividades, de manera que “la posición de poder que ocupa en la clase le genera seguridad, al desempeñar el rol como poseedor de todo el saber, ignorando que los estudiantes también tienen saberes y que la conjugación de todos facilita la construcción del conocimiento” (Ibarra, 2005, p. 47). Con ello, se reduce el rol del estudiante a un ente pasivo en el proceso formativo, en lugar de otorgársele el papel responsable y autónomo que realmente debe poseer dentro de la situación educativa, con vistas a alcanzar su realización plena. “No es que se abogue por el caos, la indisciplina o el desorden pues se entiende que, como en toda relación humana, deben establecerse límites que dejen claro qué es lo que se puede hacer y qué es lo prohibido; pero el ambiente educativo debe ser un espacio en el que los estudiantes tengan la oportunidad de crecer y de reafirmar su identidad y estén en mejores condiciones de aprender a ser sujetos activos del proceso” (Vaccaro, 1994, citado por Ibarra, 2005). Sin embargo, y a pesar de las propuestas renovadoras que hace la pedagogía, aún “se da un proceso complementario donde el maestro funciona como única figura de autoridad, y esto implica el ejercicio de cierto poder sobre el estudiante” (Fernández, Álvarez Durán & Álvarez, 1995, p. 9).

### *Tipología de poder*

El poder descansa en diferentes fuentes, desde las cuales se estructura su tipología:

1. Poder legítimo: Aquel que está dado por la ley, o establecido institucionalmente, o determinado por el rol que ocupa la persona.
2. Poder de recompensa o castigo: Está dado por la posibilidad de usar recompensas o castigos en su relación con otros.
3. Poder de experto: Se fundamenta en el reconocimiento del conocimiento, la experiencia de una persona, que le hace ganar autoridad ante otras.
4. Poder referente: Emanada de atributos que tiene la persona de su “carisma”, que la hace tener “seguidores”.

Estas formas no son excluyentes y, por supuesto, según se combinen pueden lograrse formas de influencia superiores. Por ejemplo, en la medida en que el

maestro además de la autoridad que le es conferida legítimamente por su rol, tiene a su favor cualidades personales atrayentes o un nivel de conocimientos que propicia el respeto y la admiración de sus estudiantes, su ascendencia sobre estos es aún mayor (Fernández et al., 1995).

En relación a las formas de manifestación de la dinámica del poder en las relaciones de los estudiantes y profesores mediadas por las TIC, se identificaron dos tendencias en función de la forma como se configuran la simetría en las relaciones, y las bases de poder que prevalecen.

La primera tendencia se orienta hacia relaciones más simétricas, con mayor participación de los estudiantes (a nivel individual y grupal) en la construcción del conocimiento; con el rol de profesor más centrado en ser orientador del proceso formativo. En la comunicación estudiante-profesor a través de las TIC, se aprecian con frecuencia elementos afectivos, a través del uso de distintas modalidades tecnológicas: "...mi profesora guía, por ejemplo, me escribe todos los días, envía poemas, habla sobre dónde estamos teniendo problemas..."; "...la profe de inglés me dice: a ver, ¿qué te está pasando?..."; "...hay estudiantes que establecen un vínculo con uno por correo, que es increíble, la relación fluye continuamente..."; "...hay estudiantes que me escriben para felicitarme, por ejemplo, el día de la mujer...".

La base de poder que prevalece es el poder de experto; aunque los roles instituidos en este contexto hagan que el poder legítimo se manifieste también. Los estudiantes enfatizan que estos profesores poseen conocimientos y experiencias que les permiten desarrollar el proceso de formación de un modo innovador: "...es un profesor que ha estado en diferentes eventos..."; "...su propuesta sin lugar a dudas solo se le puede ocurrir a alguien que haya experimentado mucho con la computación...". Resultan distintivos en este tipo de dinámica del poder los sentimientos mutuos conjuntivos, dados por la atención individualizada que se brinda a través de modalidades tecnológicas como el correo, lo cual satisface esta necesidad de estudiantes y profesores. Se percibe en los profesores la disposición a colaborar, a actuar conjuntamente durante el proceso de formación y en los estudiantes una oportunidad para hacer del proceso de enseñanza- aprendizaje un espacio más provechoso para ambos: "... sé que el profesor en algún momento va

revisar su buzón y va a aclarar mi duda de la mejor manera...”; “...los estudiantes me dan sus opiniones personales acerca de las clases y eso me hace sentir bien porque aparte de demostrarme confianza me ayuda para hacerles llegar mejor los contenidos que imparto ...”.

La otra tendencia se caracteriza por conceder menos participación a los estudiantes durante el proceso, revelando menor simetría en el poder. En ésta, la comunicación a través de modalidades tecnológicas ocurre con poca frecuencia, el contenido de los mensajes es muy formal; limitándose a la información solicitada: “...el profesor de programación no me escribe nunca si yo no le escribo antes...”; “... hay profesores a los que le escribo sólo cuando tengo alguna duda, con otros no es así porque me gusta más conversar con ellos...”. En estas RI se privilegia el funcionamiento del poder legítimo, pues se reconoce que el uso de la tecnología que hacen estos profesores está determinado por el rol que desempeñan o por lo que institucionalmente está establecido: “...es verdad también que como profesores ellos tienen muchísimas cosas que hacer...”; “...no es lo mismo cuando se tienen otras obligaciones... es un poco más difícil...”. Aquí los profesores manifestaron sentimientos conjuntivos menos marcados hacia los estudiantes, debido fundamentalmente a la forma en que usan la tecnología dentro de la relación; prefiriendo el intercambio cara a cara, y en el que se puede observar la reacción del otro y a que se requiere de tiempo para que ocurra la retroalimentación que hace la relación más fructífera; aunque no dejan de reconocer que su uso también puede resultar provechoso en determinados espacios dentro de la docencia e incluso para establecer una relación más personalizada con los estudiantes: “...Si yo tuviera mucho más tiempo a mí no me molesta, no es lo que más me gusta realmente, a mí me gusta verle la cara a la gente...”; “...a través de éste se puede establecer una comunicación que a veces es difícil lograr en un aula, en un pasillo, puede ser con más calma, más directa...”. Igualmente, los estudiantes demostraron sentimientos conjuntivos menos intensos hacia la relación con los profesores a través de la tecnología; considerando que todos los profesores no pueden dedicarle el mismo tiempo al uso de la tecnología, como se apuntó anteriormente, por las características del propio rol de profesor.

El análisis de los indicadores anteriores constituye solo un acercamiento inicial a las características distintivas de las RI estudiante-profesor, mediadas por las

TIC, en el contexto de la formación universitaria. Sin duda es una línea de trabajo que debe enriquecerse, en función de poder identificar desde visiones interdisciplinarias referentes teóricos y metodológicos que permitan hacer mejor uso de las potencialidades de las TIC en la educación, estructurando alternativas psicopedagógicas más ajustadas a los referentes ideológicos y culturales de cada contexto. En el caso de Cuba, estructurando orientaciones para una praxis educativa que potencie la formación desde referentes emancipatorios y potenciadores de prácticas grupales donde prevalezca la cooperación y no el aislamiento y competitividad que distingue a las culturas donde se originaron las TIC.

Finalmente, de la revisión teórica, y la interacción en el contexto de investigación, se llega a las siguientes conclusiones:

Las RI tienen mayor influencia en el proceso de socialización cuando se establecen con personas significativas; sobre la base de sentimientos esencialmente conjuntivos que matizan la percepción mutua, con tendencia a la simetría en la dinámica del poder y sobre bases de poder carismático o de experto.

Constituyen indicadores relevantes en las RI estudiante-profesor mediadas por las TIC, la percepción mutua, la dinámica del poder: (simetría y bases del poder) y los sentimientos mutuos conjuntivos.

La percepción mutua de estudiantes y profesores presenta significativa correspondencia. El profesor aparece como la figura que da orientaciones precisas para el desarrollo de las actividades docentes; constituyendo un guía dentro del proceso de formación. Mientras los estudiantes asumen un rol más activo y responsable en su propia formación.

Existe estrecha relación entre la percepción mutua y las imágenes de profesor y estudiante ideales que poseen ambos. Para los estudiantes la imagen de profesor ideal incluye aspectos como disponibilidad, respeto, simpatía y nivel de atención personal. Para los profesores el elemento fundamental en la imagen de estudiante ideal es el grado en que se adapta a las exigencias docentes, tanto de tipo académico como de relación interpersonal.

En la dinámica del poder se identifican dos tendencias; en las cuales emergen como características distintivas: la simetría de las RI estudiante-profesor y las bases de poder que prevalecen en estas.

En la primera tendencia se fomenta la participación de los estudiantes en la construcción del conocimiento, en la comunicación se intercambian elementos afectivos a través del uso de modalidades tecnológicas y prevalece el poder de experto.

En la segunda tendencia se concede menos participación a los estudiantes durante el proceso, la comunicación ocurre con poca frecuencia a través de la tecnología, el contenido de los mensajes es muy formal; limitándose a la información solicitada y prevalece el poder legítimo.

En general, se manifiestan sentimientos mutuos conjuntivos entre estudiantes y profesores, aunque son más marcados en la primera tendencia en cuanto a la dinámica de poder.

## **Referencias**

- Amador, A. (1991). La preferencia en las relaciones interpersonales en el grupo escolar. *Revista Cubana de Psicología*, 8(1), 41- 50.
- Andreéva, G. M. (1984). *Psicología social*. Cuba: Pueblo y Educación
- Basanta, G. M., Vázquez, A. & Marcelo, M. (2009). *Valoración de las ideas rectoras de la Educación Superior Cubana. Las nuevas tecnologías en la universidad de hoy*. Recuperado el 9 de marzo, 2011 de <http://www.eumed.net/rev/ced/09/mrg.htm>
- Bello, Z. & Casales, J. C. (2003). *Psicología social*. La Habana: Félix Varela.
- Bozhovich, L. I. (1976). Situación social del desarrollo. In L. I. Bozhovich, *La personalidad y su formación en la edad infantil* (pp. 93-116). La Habana: Pueblo y Educación.
- Fernández, L. (1989). Relaciones interpersonales en la edad juvenil, ¿qué reflexionan los jóvenes acerca de la relación de pareja? *Revista Cubana de Psicología*, 6(3), 189-201.
- Fernández, A. M., Álvarez Durán, A. & Álvarez, M. I. (1995). *Comunicación educativa*. La Habana: Pueblo y Educación.
- González, F. & Mitjáns, A. (1996). *La personalidad, su educación y desarrollo*. La Habana: Pueblo y Educación.
- Ibarra, L. M. (2005). *Psicología y educación: Una relación necesaria*. La Habana: Félix Varela.
- Labarrere, G. & Valdivia, G. E. (2009). *Pedagogía*. La Habana: Pueblo y Educación.
- Madrigal, F. (2002). *Intervención psicológica en las relaciones interpersonales de los jugadores de fútbol primera categoría en la provincia de Sancti Spíritus*. Trabajo de Diploma, Universidad Central Marta Abreu de Las Villas, Santa Clara.
- Miras, M. (2001). Afectos, emociones, atribuciones y expectativas: el sentido del aprendizaje escolar. In C. Coll, J. Palacios, & A. Marchesi, (2 ed.). *Desarrollo psicológico y educación. Psicología de la educación escolar* (pp.309-325). Tomo II. Madrid: Alianza.
- Predvechni, G. P. & Sherkovin, Y. A. (1986). *Psicología social*. La Habana: Editora Política.
- Rodríguez, G., Gil, J. & Gracia, E. (2004). *Metodología de la investigación cualitativa*.

*M. T. Rodríguez, M. Rodríguez & Y. Roque*

La Habana: Félix Varela

Roque, Y. & Rodríguez, R. (2010). *Consideraciones sobre el uso de las TIC en la formación de estudiantes universitarios*. Recuperado el 15 de febrero, 2011, de <http://www.psicologiacientifica.com/>

## **Representações sociais de violência a partir da percepção do agressor**

Ana Verônica de Alencar<sup>1</sup>  
Universidade Regional do Cariri

Gislene Farias de Oliveira<sup>2</sup>  
Modesto Leite Rolim Neto<sup>3</sup>  
Universidade Federal do Cariri

Bianca Alves Vieira Bianco<sup>4</sup>  
Faculdade de Medicina do ABC

### **Resumo**

Representações sociais são explicações, ideias e crenças de um grupo de pessoas que permitem evocações sobre um dado acontecimento, objeto ou pessoa. O objetivo foi conhecer as representações sociais de violência, na percepção do agressor. Foi um estudo de campo, descritivo e qualitativo. A amostra envolveu 29 participantes, todos homens, detidos por violência doméstica. O instrumento de coleta foi uma entrevista semiestruturada. As idades variaram entre 18 a 56 anos, com maior concentração na faixa de 26 a 35 anos (48%). As concepções de violência eliciadas foram agrupadas em três categorias: a) ação violenta, com duas subcategorias: física e emocional; b) caracterização; e c) consequência. As falas de alguns dos agressores parecem levá-los a uma reflexão das consequências de sua ação. Recomenda-se que estudos futuros incorporem as variáveis tempo de relacionamento e tempo de exposição da vítima à violência. Conclui-se que a políticas públicas que proponham intervenções educativas

---

<sup>1</sup> Psicóloga. Pós Graduada em Psicologia Aplicada à Educação pela Universidade Regional do Cariri (URCA). Crato, Ceará, Brasil. Correo electrónico: veronicauepb@yahoo.com.br

<sup>2</sup> Doutora em Psicologia Social pela Universidade Federal Da Paraíba. Pós-doutorado em Ciências da Saúde pela Faculdade De Medicina do ABC. Professora da Universidade Federal do Cariri (UFCA). Programa de Pós Graduação em Ciências da Saúde da Faculdade de Medicina do ABC. Santo André. São Paulo, Brasil. Correo electrónico: gislenefarias@gmail.com

<sup>3</sup> Doutorado em Ciências da Saúde e Pós Doutorado em Psicolinguística pela Universidade Federal de Pernambuco. Professor da Universidade Federal do Cariri (UFCA), Juazeiro do Norte, Ceará, Brasil. Correo electrónico: modestorolim@yahoo.com.br

<sup>4</sup> Médica. Doutorado e Pós Doutorado em Medicina pela Universidade de São Paulo (USP). Coordenadora do Programa de Pós Graduação em Ciências da Saúde da Faculdade de Medicina do ABC. Santo André, São Paulo, Brasil. Correo electrónico: bianca.bianco@hotmail.com

e laborais mais eficazes para os agressores, que não somente as penas de detenção, certamente ajudariam a minimizar o problema.

Palavras-chave: representações sociais, violência, agressor.

## **Representaciones sociales de la violencia a partir de la percepción del agresor**

### **Resumen**

Las representaciones sociales son explicaciones, ideas y creencias de un grupo de personas que permiten evocaciones sobre un acontecimiento, objeto o persona. El objetivo consistió en conocer las representaciones sociales de la violencia, a partir de la percepción del agresor. Fue un estudio de campo, descriptivo y cualitativo. La muestra fue de 29 participantes, todos hombres, detenidos por violencia doméstica. Se utilizó una entrevista semiestructurada. Las edades de los participantes están comprendidas entre los 18 y los 56 años, con una mayor concentración en el rango de 26 a 35 años (48%). Las concepciones de violencia evocadas se agruparon en tres categorías: a) acción violenta, con dos subcategorías: física y emocional; b) caracterización; y c) consecuencia. Las expresiones de algunos de los agresores parecen llevarlos a una reflexión de las consecuencias de su acción. Se recomienda que estudios futuros incorporen las variables tiempo de relacionamiento y tiempo de exposición de la víctima a la violencia. Se concluye que las políticas públicas que propongan intervenciones educativas y laborales más eficaces para los agresores, y no solamente sanciones de reclusión, ayudarán ciertamente a minimizar el problema.

Palabras clave: representaciones sociales, violencia, agresor.

## **Social representations of violence from the perception of the aggressor**

### **Abstract**

Social representations are explanations, ideas and beliefs of a group of people, allowing invocations over a given event, object or person.

The objective was to understand the social representations of violence, the perception of the aggressor. It was a field study, descriptive and qualitative. The sample included 29 participants, all men, arrested for domestic violence. The instrument was one semi-structured interview. Their ages ranged from 18 to 56 years, with the highest concentration in the range 26-35 years (48%). Conceptions of violence evoked were grouped into three categories: a) violent action, with two subcategories: physics and emotional; b) Characterization; and c) Consequence. The speeches of some of the aggressors seem to get them to reflect the consequences of his action. It is recommended that future studies incorporate the variable time of relationship and time of exposure of the victim to violence. We conclude that public policies that propose more effective educational and employment interventions for offenders, not only the penalties of detention, would certainly help to minimize the problem.

Keywords: social representations, violence, aggressor.

## **Introdução**

O presente estudo objetivou conhecer as representações sociais da violência, a partir da percepção do agressor. Além disso, buscou-se compreender o perfil dos agressores, a caracterização da violência perpetrada e de que forma a violência tem interferido em suas vidas sociais, saúde emocional e qualidade de vida.

Representações sociais são explicações, ideias e crenças de um grupo de pessoas, que permitem evocações sobre um dado acontecimento, objeto ou pessoa (Citado por Oliveira, 2004). Segundo o autor, as representações são o resultado das interações sociais de um determinado grupo social.

O conhecimento das representações sociais da violência, a partir da percepção dos agressores, torna-se importante para que se possa discutir de que forma estas percepções, elaboradas e partilhadas por este grupo de pertença, cria a realidade prática no nosso cotidiano. Faz-se necessário compreender mais sobre os perpetradores da violência que, como sujeitos sociais, carregam em si uma série de características sociais e culturais de gênero. Segundo Ribeiro e Coutinho (2011), há uma construção social, que tem concebido o homem, historicamente, em uma condição de dominação sobre a mulher.

## **Violência doméstica**

O no *Relatório Mundial sobre Violência e Saúde*, da Organização Mundial de Saúde (OMS), conceitua a violência como:

“O uso intencional da força física ou do poder, real ou ameaça, contra si próprio, contra outra pessoa, ou contra um grupo ou uma comunidade, que resulte ou tenha grande possibilidade de resultar em lesão, morte, dano psicológico, deficiência de desenvolvimento ou privação” (citado por Zuma, 2005, p. 2).

A Organização das Nações Unidas (ONU, 2006), caracteriza violência contra a mulher como todo ato de violência, que é praticado por motivos de gênero e dirigido contra uma mulher (citado por Gadoni-Costa & Dell'Aglio, 2010). Estudiosos acreditam que se trata de um tipo de violência que sempre existiu, e esteve associada a diversos fatores, dentre eles a questões de gênero.

Em se tratando desta perspectiva, nos deparamos com uma série de implicações relacionadas ao fenômeno. Na maioria dos casos, as vítimas permanecem coagidas a um relacionamento que se baseia na dependência financeira e emocional, que retroalimentam novos ciclos de violência. Côrtes (2012) orienta que, na maioria dos casos, a violência é cometida pelo companheiro e na residência da vítima.

A violência é uma violação dos direitos humanos que pode estar associada a uma série de problemas bem mais complexos. No caso violência doméstica e da violência contra a mulher, trata-se de fenômenos multicausais (Pequeno, 2007).

No Brasil, a Lei nº 11.340 (2006), rege os mecanismos que visam coibir a violência doméstica e familiar, especificamente contra a mulher. Nestes casos define os tipos de violência como: física, sexual, patrimonial, moral e psicológica. A violência física implica em ferir ou causar dano ao corpo. Já no caso da violência patrimonial, esta estaria associada à destruição de objetos e outros bens materiais, tais como documentos por exemplo.

A violência sexual é aquela que acontece quando a vítima é subjugada pelo agressor, através de uma conduta que implique em constrangimento a presenciar,

manter ou participar de qualquer relação sexual não desejada; no caso da violência moral, esta constitui conduta que evidencie calúnia, injúria ou difamação. A violência psicológica trata-se da mais sutil. Tente a deixar marcas profundas e duradouras. É caracterizada como qualquer conduta que provoque danos emocionais, desde a diminuição da autoestima, coação, humilhações, imposições, desvalorização, xingamentos, dentre outros que não estejam relacionados a uma conduta de valores morais.

No caso da violência doméstica perpetrada contra a mulher, esta tem repercussões nos diversos aspectos da sua vida. Segundo Ribeiro e Coutinho (2011), um relatório do Banco Mundial aponta que, um em cada cinco dias de ausência da mulher no trabalho, é causado por algum tipo de violência, por ela sofrida, em geral, em seus próprios lares. E, a cada cinco anos, uma mulher perde um ano de vida saudável, quando sofre violência doméstica. O autor complementa que, na América Latina, a violência doméstica é muito séria, atingindo 25% a 50% das mulheres. Em geral, a mulher violentada ganha menos do que as que não vivem em situação de violência. Além disso, estima-se que a violência doméstica tem um custo, que varia entre 1,6% e 2% do PIB de um país, portanto não se trata de uma questão restrita ao âmbito familiar, mas que atinge toda a sociedade.

Em geral, o agressor é homem e, com algum envolvimento afetivo com a vítima. No Brasil, cerca de dois milhões de mulheres tem sido espancadas a cada ano, pelos seus companheiros, sejam atuais ou antigos. Também uma série de problemas de saúde tem emergido em proporções catastróficas. A OMS tem tratado o assunto como de utilidade pública desde os anos 80, dada sua dimensão e gravidade das sequelas (citado por Alves & Coura Filho, 2001).

As dimensões da violência e suas consequências são descritas em diversas publicações. Pesquisas correlacionam à violência, diversas sequelas, a saber: gravidez indesejada, lesões físicas, distúrbios gastrointestinais, doenças sexualmente transmissíveis, mal estares e sentimentos de culpa, autoestima baixa, ansiedade, depressão e suicídios (Oliveira et al., 2005; Villela, 2008). Alguns relatos da Organização Pan-Americana de Saúde (OPAS, 2003) referem que as pessoas vivendo em contexto de violência, encontram-se em maior risco de sofrer alcoolismo, desordens alimentares, e abuso de drogas, estresse, fobias e pânico.

Como já foi dito, em 2006 foi promulgada a *Lei Maria da Penha*, que visa coibir a violência contra a mulher (Lei nº 11.340, 2006). Esta lei fez surgir uma série de mecanismos de apoio à mulher violentada, como a criação de delegacias especializadas, albergues, bem como aplicação de punições bem mais rigorosas aos agressores. O Brasil conta hoje com mais de 300 delegacias especializadas, atuando em quase todos os estados (Debert & Oliveira, 2007). Com denominações diversas, a saber: Delegacia de Defesa da Mulher (DDM), Delegacia Especializada no Atendimento à Mulher (DEAM), ou Delegacia para a Mulher (DM), tais instituições são de extrema importância por permitir a mulher um tratamento diferenciado em casos de violência, o que em geral não acontece nas delegacias comuns (Sagot, 2007; Schraiber et al., 2007).

As informações contidas no presente estudo, foram coletadas na Delegacia da Mulher e na Cadeia Pública em Juazeiro do Norte, estado do Ceará.

### **Método**

Trata-se de um estudo de campo, de natureza descritiva e abordagem qualitativa. A amostra não probabilística por conveniência, envolveu 29 participantes, todos homens, sendo 21 deles detidos na Delegacia da Mulher de Juazeiro do Norte, estado do Ceará, e 8 detidos na Cadeia Pública do mesmo município, por violência doméstica.

A coleta aconteceu durante o mês de janeiro de 2014. O critério de inclusão foi estar detido por violência doméstica e residir em Juazeiro do Norte. Foram excluídas do estudo pessoas detidas por outro tipo de situação e aquelas que se recusaram a participar do estudo.

O projeto de pesquisa foi submetido à Plataforma Brasil e aprovado pelo Comitê de Ética da Universidade Federal do Ceará, de acordo com a Resolução 196/96 que trata de pesquisas envolvendo seres humanos.

O instrumento utilizado na coleta dos dados foi uma entrevista semiestruturada, contendo duas partes: a) identificação dos sujeitos, a exemplo de sexo, idade, estado civil, escolaridade, religião, profissão, etc., visando caracterizar socioeconomicamente o perfil da amostra e, b) questões relacionadas à violência praticada, a exemplo do tipo de violência, local onde foi praticada, se o sujeito tem

histórico de ter sido agredido, bem como questões visando a eliciação das representações sociais de violência, pelos participantes.

Os resultados foram analisados à luz das considerações da Análise de Conteúdo Temático proposta por (Bardin, 2002) e da teoria das representações sociais de Moscovici (1978). Segundo o autor, as representações sociais como objeto de investigação, constituem elementos de uma realidade social. São maneiras de conhecer e interpretar a realidade. Saberes de um senso comum que são eliciadas naturalmente numa conversação interpessoal, legitimando a cultura de um grupo social.

Para maior conforto dos participantes, as entrevistas aconteceram em local mais reservado, na própria instituição onde os mesmos se encontravam, garantindo o anonimato dos participantes e o sigilo das informações.

## **Resultados e Discussão**

### **Perfil geral dos respondentes**

O objetivo do presente estudo foi conhecer e analisar as representações sociais de violência na percepção dos próprios agressores e como estas se relacionam com as variáveis demográficas. Para isso, foi necessário também conhecer o perfil da amostra e caracterizar o tipo de violência praticada.

A seguir, algumas características do perfil da amostra. A Tabela 1 mostra a distribuição dos sujeitos quanto à idade.

**Tabela 1. Distribuição da idade dos sujeitos da pesquisa**

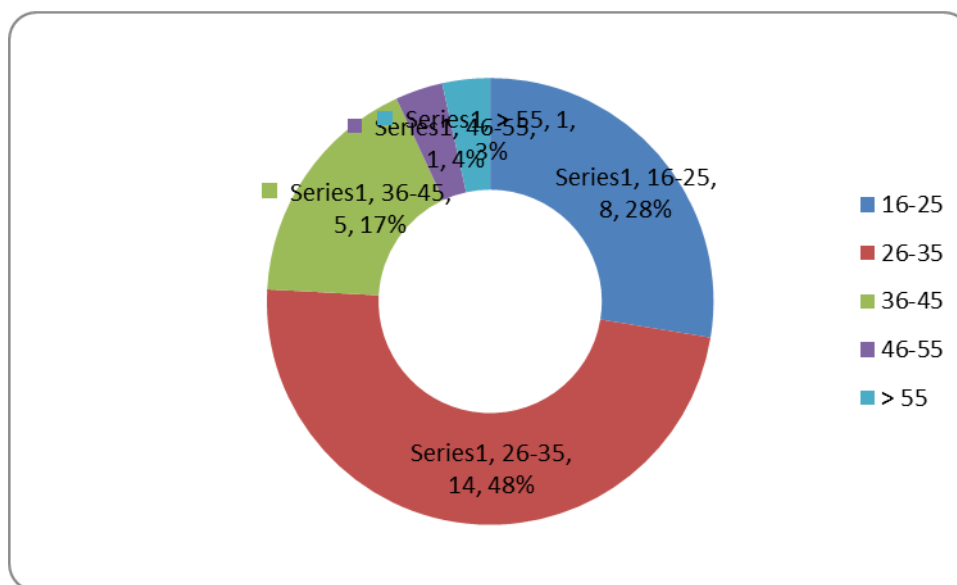
<b>Idade</b>	<b>Mínima</b>	<b>Máxima</b>	<b>Média</b>
Idade	18	56	30.93

Para uma melhor visualização, o Gráfico 1 apresenta a distribuição das idades dos agressores. As idades variaram entre 18 a 56 anos (Média= 30,93; Dp= 8,664). Observe-se que há uma concentração maior na faixa de 26 a 35 anos (48%), seguida da faixa dos 16 a 25 anos (28%) e de 36 a 45 (17%).

Estudos sobre o perfil da vítima e do agressor dão conta de que o agressor, normalmente homem, estariam numa faixa média de idade de 45 anos, enquanto as

mulheres agredidas estariam entre 25 a 30 anos de idade (Lynch, 2006). No caso da presente pesquisa, os agressores são ainda bem jovens, com idade média de 31 anos aproximadamente.

**Gráfico 1. Distribuição dos agressores por idade**



Estudos de Costa (2003) informam que o homem agressivo normalmente apresenta traços comuns, tais como: alcoolismo, situação de desemprego, baixa autoestima e experiências anteriores de maus-tratos. São ainda fatores predisponentes segundo o autor, depressão. Há uma tendência a uma progressão da violência, que aumenta gradualmente até o limiar físico e psicológico da vítima.

A precocidade da violência observada neste estudo pode sugerir maus prognósticos em termos de outros episódios violentos, praticados pelo agressor, no futuro.

Outro aspecto observado foi o estado civil. A maioria dos sujeitos, 18 (62%), são casados ou vivem em união estável, seis (21%) se declararam solteiros e cinco (17%) são separados ou viúvos.

Quanto à escolaridade, a amostra se comportou conforme a Tabela 2, a seguir.

**Tabela 2. Escolaridade dos participantes**

<b>Escolaridade</b>	<b>Frequência</b>	<b>%</b>
Ensino Fundamental Incompleto	19	66
Ensino Fundamental Completo	02	7
Ensino Médio Incompleto	04	14
Ensino Médio Completo	03	10
Ensino Superior Completo	01	3
<b>Total</b>	<b>29</b>	<b>100</b>

Os aspectos que implicam em situações de violência não podem ser analisados somente segundo uma lógica relacionada à escolaridade. Mas, segundo Couto, Schraiber, D'Oliveira & Kiss (2006), a impossibilidade de corresponder, tanto às suas próprias expectativas, quanto às expectativas sociais (sobretudo da companheira e familiares) com relação ao sustento da casa e da família, parece representar um ponto de partida.

Neste caso, segundo os autores, o trabalho emerge então, como uma condição que confere ao homem uma maior respeitabilidade diante da mulher, dos filhos e também dos outros homens. Portanto, a questão financeira é vista como fundamental na manutenção do casamento, passando a ser uma importante demanda da mulher em relação ao seu companheiro. E parece haver uma correlação positiva entre baixa escolaridade e baixo rendimento financeiro no trabalho.

Os agressores pesquisados são em sua grande maioria de baixa escolaridade, uma vez que 66% possui o ensino fundamental incompleto. Tal situação é corroborada pela renda familiar dos sujeitos desse estudo, que fora informada da seguinte maneira: 14% informou receber menos de um salário mínimo vigente; 76%, de um a três salários mínimos; 7%, de dois a seis salários mínimos, e apenas uma pessoa (3%), deixou de responder a essa questão. Os salários informados parecem condizentes também, com a profissão informada pelos sujeitos. Observe-se a seguir. Indagados quanto à profissão que exercem: sete (24%) são auxiliares de serviços gerais; cinco (17%) são vendedores; quatro pedreiros (14%); três são segurança (10%); e dez (35%) possuem outras funções como: camelô,

encanador, estoquista, operador de máquina, sapateiro, reciclador, churrasqueiro. Portanto, são pessoas que possuem profissões que sintonizam com seu pouco nível de instrução escolar.

Nestes casos, o pouco reconhecimento da importância social do seu trabalho, pode desencadear uma forte carga negativa de sentimentos como pessimismo, baixa autoestima e insegurança. Elementos que podem vir a desencadear situações de violência e até funcionar como uma espécie de álibi para tal.

Uma outra dimensão observada foi a religião dos participantes, descritas a seguir, na Tabela 3.

**Tabela 3. Religião dos participantes**

<b>Religião</b>	<b>Frequência</b>	<b>%</b>
Católica	25	86
Evangélica	02	7
Outra	02	7
<b>Total</b>	<b>29</b>	<b>100</b>

Diversos autores (Tamayo, Nicaretta, Ribeiro & Barbosa, 1995; Petraitis, Flay & Miller, 1995; Formiga, 2005), tem observado a religião como uma espécie de medida que protege seus seguidores com relação aos comportamentos delitivos e atos antissociais. A religião tem funcionado em muitos casos, como um norte, uma direção a seguir que orienta as pessoas na forma de se conduzir, de maneira que as mesmas passam a refletir seus valores e as normas sociais vigentes a que são submetidas. Tendem a influenciar positivamente na adoção de valores morais, como forma de proteção em situações que possam desencadear violência.

Dessa forma, pensar em programas de intervenção que ajudem as pessoas encarceradas ou que pagam penas por violência doméstica, a refletirem a importância dos valores humanos, normativos e sociais, provavelmente ajudaria em uma reelaboração de suas atitudes, em situações conflituosas cotidianas. É possível que tais medidas possam ajudar a inibir tendências desviantes dos padrões convencionais sociais, contribuindo assim para a manutenção da saúde psicológica e emocional nos lares.

Dentre os participantes, 12 (41%) se encontram em custódia judicial e nove (31%) cumprem medidas protetivas.

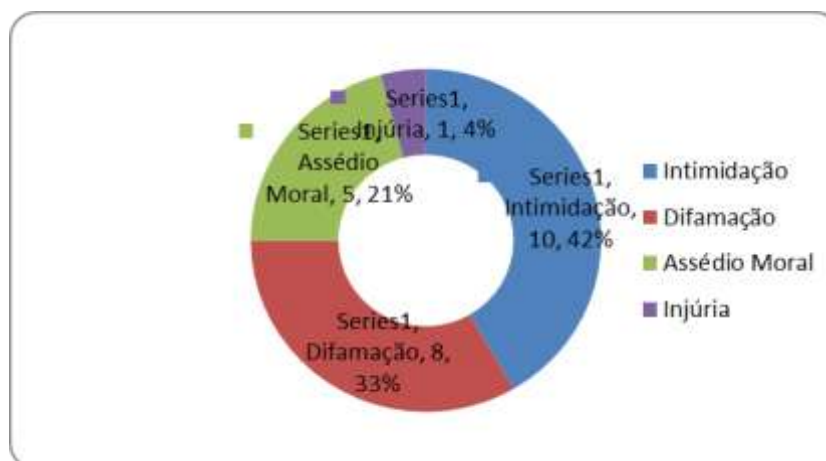
Na grande maioria dos casos 20 (69%) a violência foi perpetrada pelo companheiro. Em outros oito casos (28%), a violência fora perpetrada por outro parente. Em apenas um caso (3%), a violência fora praticada por um vizinho da vítima.

### Questões relativas ao tipo de violência

Em atendimento aos objetivos específicos, indagou-se aos participantes sobre o tipo de violência praticada pelos mesmos.

Quanto ao tipo, 12 participantes (59%) referiram terem praticado violência física, sendo, seis do tipo leve, cinco do tipo grave e um do tipo gravíssima. 27 (93%) referiram à prática de violência sexual, sendo que um relatou estupro e os outros não responderam a esta questão. 24 participantes referiram ter praticado violência psicológica, da forma descrita no Gráfico 2.

**Gráfico 2. Distribuição dos agressores por tipo de violência psicológica**



Segundo Monteiro e Souza (2007), a violência psicológica sofrida pelas mulheres, muitas vezes de maneira repetida e por anos, além de causar intenso sofrimento psíquico, parece ter efeito cumulativo, podendo ser a causa de diversas doenças psicossomáticas ao longo da vida, tais como a ansiedade e a depressão.

Neste último caso, é uma doença altamente prevalente, onde especialistas afirmam ser até 2020, uma das doenças mais incapacitantes do mundo (Medeiros & Sougey, 2010). Segundo os autores, dentre os fatores psicodinâmicos desencadeadores de episódios de depressão, estão os acontecimentos estressores no lar. A violência psicológica também compromete a autoestima, levando a pessoa a uma distorção de sua percepção e pensamento, podendo comprometer a saúde psicológica da mulher.

Os episódios de violência perpetrados pelo homem no ambiente doméstico tendem a denegrir a imagem da mulher, provocando sentimentos de menor valia e desprezo. É um fenômeno de nuances psíquicas, que tem assumido uma feição crônica, estabilizada e ritualizada. A própria literatura traz a prevalência da violência psicológica acima de outros tipos de violência (Monteiro & Souza, 2007).

No estudo em questão, a negligência foi citada por 26 (90%) dos participantes da pesquisa.

Com relação ao local onde ocorreu a violência, a casa foi citada por 24 (83%) dos agressores, na rua foi citado por três participantes (10%) e, outro lugar, foi citado por dois (7%).

Também, 13 (45%) informaram não ser esta a primeira vez que praticaram violência doméstica. 12 participantes (41%) informaram que o fazem de forma continuada.

Indagados que foram sobre o fato de já terem sofrido algum tipo de violência na infância ou adolescência, nove (31%) responderam já ter sofrido violência física, quatro (14%) referiram já terem sofrido violência psicológica e 16 (55%) não responderam a esta questão.

As falas dos participantes revelaram que os mesmos sofriam violência da seguinte forma: Assistia a mãe ser agredida pelo pai; brigas em família; discussões; empregada que batia nos sujeitos quando criança; alcoolismo seguido de agressão por parte do pai; xingamentos e castigos; difamação. Nestes casos, o agressor principal foi o pai ou a mãe, em 17% dos casos.

São escassos os estudos que abordam as consequências psicológicas da violência doméstica na infância e implicações na saúde de suas vítimas (Kempe, Silverman, Steele, Droegemuller & Silver, 1962; Garbarino, Guttman & Seeley,

1988). Um dos possíveis motivos para essa escassez de pesquisas nessa temática parece ser a dificuldade de se isolar o efeito da violência familiar no processo que envolve os diversos fatores de risco relacionados pela dificuldade de se tentar hierarquizar os mesmos.

Independentemente da forma da violência, seja física, psicológica ou sexual, autores apontam que as principais consequências de maus-tratos na infância, envolvem prejuízos no desenvolvimento psicológico e na capacidade intelectual da criança. Porém a intensidade variará dependendo principalmente: a) do vínculo afetivo entre agressor e vítima; b) da percepção do abuso para a criança; c) da duração do mesmo; d) do tipo da agressão; y e) da periodicidade e/ou continuidade da mesma (Kashani, Daniel, Dandoy & Holcomb, 1992; Straus & Gelles, 1995; Gelles, 1997).

## **Representações sociais de violência**

### **Categorias e subcategorias**

A partir das palavras proferidas pelos participantes, as suas concepções de violência, quando indagados sobre as três primeiras palavras que lhe vêm à cabeça quando ouvem a palavra *violência*, foram organizadas da seguinte forma:

*Categoria 1. Ação violenta.* Nesta categoria sobressaíram-se duas subcategorias: Física e emocional.

- *Física.* Onde a ação violenta é representada como um mau trato ao corpo físico ou a objetos. Observam-se as falas que a caracterizam: “agredir” (3), “agressão” (5), “bater” (4), “briga”, “quebrar coisas”, “espancar” (2), “machucar o próximo”.
- *Emocional.* Neste caso a ação violenta foi percebida como um mau trato emocional e/ou psicológico. As falas que caracterizam essa subcategoria são: “maus tratos/maltratar” (5), “desrespeitar” (3), “desprezo” (2), “palavrão”, “ameaça”, “afrontar”, “humilhação”, “abandono”, “falta de diálogo”, “provocação”.

Segundo Moscovici (1978) os dados que muitas pessoas dispõem para responder a uma pergunta são, em geral, insuficientes. Os indivíduos podem conhecer pouco sobre um determinado assunto, mas podem perfeitamente produzir referências abundantes sobre este, quando o relacionam com outros assuntos. No nosso estudo, as representações de violência, nesta categoria, caracterizam-se por um saber ao mesmo tempo lógico e deficiente, já que a violência não se traduz somente como física ou emocional.

### *Categoria 2. Caracterização*

Neste caso, a violência foi percebida na forma como o agressor a caracteriza. Por exemplo: *“coisa ruim” (5), “injustiça” (4), “cruel” (3), “covardia” (2), “abuso” (2), “fraqueza” (2), “desconfortável”, “falta de confiança”, “crime”, “não presta”, “atacar outra pessoa”, “impulso momentâneo”, “desequilibrado”, “culpado”, “desumanidade”, “feio”, “triste”, “rebelde sem caráter”, “droga”, “estupidez”.*

### *Categoria 3. Consequência*

Nesta categoria os participantes se referiram à violência percebendo suas consequências. Estas ficaram mais evidentes a partir das seguintes falas: *“não leva a nada” (2), “calar” (2), “medo” (2), “raiva” (2), “abandono”, “falta de diálogo”, “tudo de ruim pode acontecer”, “acabar”, “tristeza”, “morte”, “ódio”, “falta de confiança”, “evitar pensar”, “nervosismo”, “tudo acabar”, “injustamente”.*

Em termos de consequência da violência praticada, a sensação de que *não leva a nada*, o *medo* e a *raiva* foram os sentimentos mais eliciados. Parece haver um sentimento negativo sobre o seu futuro (*“tudo de ruim pode acontecer”, “tudo acabar”*). Ainda assim, em muitos casos, os agressores repetem a ação violenta.

Segundo Monteiro e Souza (2007), a indiferença com que as mulheres vítimas de violência doméstica são tratadas, contribui em muito, para que elas permaneçam na inautenticidade.

Ao representar a ação violenta, alguns dos agressores parecem ter refletido as consequências da sua ação e o prejuízo causado pela mesma. Inclusive algumas falas são reveladoras desse sentimento: *“não deve existir”, “não admito sofrimento”, “quero paz, quero sossego”, “não quero briga”.*

Nota-se que os sentimentos ligados às representações sociais da violência são, em geral, negativos e depreciativos. Fazem alusão à destruição da harmonia no lar e a má qualidade da relação, que passa a ser desgastante e perigosa. Uma vez iniciada, tendem a tornar-se constante, com brigas e discussões. Outro aspecto é a constância da violência, que em alguns casos ocorre quase que diariamente.

Para Goleman (2003), racionalizar a situação é uma das estratégias usadas comumente para a negação dos verdadeiros motivos dos sujeitos. Esta atitude ajuda a encobrir e bloquear o verdadeiro motivo que impulsionou o ato agressivo, substituindo-o por outro, criado. Para Dantas-Berger e Giffin (2005), a nossa ordem social é de natureza patriarcal e, por muito tempo, consentiu alguma violência contra as mulheres, destinando ao homem um papel mais ativo e superior na relação social e sexual. Ao mesmo tempo, concebe a mulher como mais passiva. Uma alusão a que as mulheres, de certa forma, aceitem esse papel social a elas destinado.

De acordo com Soares (2004), as mulheres em situação de violência normalmente sentem-se amedrontadas e envergonhadas por não conseguir se impor nem se fazer ouvir, muito menos suscitar respeito por parte do seu agressor, o que gera sentimentos de impotência. Interessante observar que, a fala de alguns dos agressores revela também manifestações de alguma decepção, pela falta de controle no momento da agressão. Porém não parece ter havido alusão a sentimentos de culpa por parte dos agressores, apesar dos mesmos caracterizarem a ação violenta como: “*injusta*”, “*covarde*”, “*um crime*”, por exemplo. É possível que esse tipo de atitude, acentue o desgaste do relacionamento.

Esta distorção perceptiva poderia explicar o ciclo violento vir a perdurar por muitos anos, em alguns casos.

Saffioti (2001) afirma que o espaço familiar não deve se configurar como um campo totalmente harmônico, por conta das interações acontecidas neste âmbito. São condicionamentos e normatizações que são marcadas por, pelo menos, três contradições básicas: a raça, o gênero e a classe social, que se misturam e se potencializam na configuração da violência doméstica. Carneiro (2003) corrobora essas implicações, quando afirma que, quanto mais estejam sujeitas a esse conjunto de desigualdades, serão maiores as possibilidades de se tornarem vulneráveis a violência doméstica. Nestes casos, a condição mental da mulher tornar-se-á mais

sujeita a fragilização e desgaste, pela possibilidade de vir a sofrer ou não, agressões físicas e psicológicas.

### **Considerações finais**

Este estudo buscou discutir as principais representações sociais de violência, sob a ótica do agressor. Trata-se de uma ação descrita como frequente, desarmônica e depreciativa. A mulher na maioria das vezes manifesta reações pela violência sofrida com passividade, vergonha, decepção, culpa e sofrimento.

O homem, autor da violência, tende a ser percebido pela mulher como doente/dupla personalidade, incorrigível ou digno de pena. As principais origens da ação violenta advêm de ciúme, poder e histórico familiar, apontando ancoragens sociais no poder masculino e submissão feminina construída ao longo do tempo.

As principais consequências da violência doméstica para as mulheres são o trauma, o desamor e a insensibilidade, provavelmente diminuindo seus índices de qualidade de vida e inserção social.

Este estudo deve ser considerado como uma introdução a outras pesquisas futuras, no âmbito da violência doméstica. Recomenda-se que, para uma maior abrangência do assunto, sejam incorporadas variáveis como tempo de relacionamento e tempo de exposição da vítima à violência, seja ela física, psicológica ou emocional.

Um diferencial na característica desta pesquisa é a amostra, constituída pelos agressores, buscada tanto em detentos na Delegacia Especializada em Atendimento à Mulher, quanto no presídio municipal, em Juazeiro do Norte, estado do Ceará. Há poucos estudos no Brasil, que possuem como participantes, os perpetradores da violência. Normalmente os participantes são as vítimas.

Assim, estudar a violência sob essa perspectiva, partindo da ótica do agressor é importante, não somente ao nível da exploração do fenômeno, mas também na contribuição que esses resultados representam.

Acreditamos que políticas públicas que proponham intervenções educativas e laborais mais eficazes para os agressores, que não somente as penas de detenção poderiam ajudar a minimizar o problema. É preciso, também, focar na prevenção da ação violenta no lar, como forma de promover a saúde da mulher, de forma que a

mesma sinte-se apoiada, encontrando nos órgãos especializados, ações multiprofissionais competentes e eficazes.

De acordo com Gadoni-Costa e Dell'Aglio (2010), uma rede organizada e capacitada tende a fortalecer as instituições que estejam envolvidas com a temática. Dessa forma, torna-se mais fácil que o enfrentamento da violência se consolide socialmente.

## Referências

- Alves, A. M. & Coura Filho, P. (2001). Avaliação das ações de atenção às mulheres sob violência no espaço familiar, atendidas no centro de apoio a mulher (Belo Horizonte), entre 1996 e 1998. *Ciência & Saúde Coletiva*, 6 (1), 243-257.
- Bardin, L. (2002). *Análise de conteúdo*. Lisboa: Edições 70.
- Carneiro, S. (2003). Mulheres negras, violência e pobreza. In Secretaria de Políticas para as Mulheres (pp. 11-17), *Diálogos sobre violência doméstica e de gênero: construindo políticas para as mulheres* (pp. 11-17). Brasília, DF: Secretaria de Políticas para as Mulheres.
- Côrtes, G. R. (2012). Violência doméstica: centro de referência da mulher "Heleieth Saffioti". *Estudos de Sociologia*, 17(32), 149-168.
- Costa, José Martins Barra da. (2003). *Sexo, Nexo e Crime*. Lisboa: Edições Colibri.
- Couto, M. T., Schraiber, L. B., D'Oliveira, A. F. P. L. & Kiss, L. B. (2006). Concepções de gênero entre homens e mulheres de baixa renda e escolaridade acerca da violência contra a mulher, São Paulo, Brasil. *Ciência & Saúde Coletiva*, 11(Sup.), 1323-1332.
- Dantas-Berger, S. M. & Giffin, K. (2005). A violência nas relações de conjugalidade: Invisibilidade e banalização da violência sexual? *Cadernos de Saúde Pública*, 21(2), 417-425.
- Debert, G. G. & Oliveira, M. B. (2007). Os modelos conciliatórios de solução de conflitos e a "violência doméstica". *Cadernos Pagu*, 29, 305-337.
- Formiga, N. (2005). Comprovando a hipótese do compromisso convencional: Influência dos pares sócio-normativos sobre as condutas desviantes em jovens. *Psicologia Ciência e Profissão*, 25(4), 602-613.
- Gadoni-Costa, L. M. & Dell'Aglio, D. D. (2010). Mulheres em situação de violência doméstica: Vitimização e coping. *Gerai: Interinstitucional de Psicologia*, 2(2), 151-159.
- Garbarino, J., Guttman, E. E. & Seeley, J. W. (1988). *The psychologically battered child*. London: Jossey-Bass.
- Goleman, D. (2003). *Mentiras essenciais, verdades simples: a psicologia da auto-ilusão*. Rio de Janeiro: Rocco.

- Kashani, J. H., Daniel, A. E., Dandoy, A. C. & Holcomb, W. R (1992). Family violence: impact on children. *Journal of the American Academy of Child and Adolescent Psychiatry*, 31, 181-189.
- Kempe, C., Silverman, F., Steele, B., Droegemueller, W. E. & Silver, H. (1962). The battered child syndrome. *Journal of American Medical Association*, 181, 107-112.
- Lei n. 11.340. (2006, 7 de agosto). *Lei Maria da Penha*. Brasília, DF: Presidência da República, 2006.
- Lynch, V. (Ed.) (2006). *Forensic Nursing*. St. Louis: Elsevier Mosby.
- Medeiros, H. L. V. & Sougey, E. B. (2010). Distorções do pensamento em pacientes deprimidos: frequência e tipos. *Jornal Brasileiro de Psiquiatria*, 59(1), 28-33.
- Monteiro, C. F. S. & Souza, I. E. O. (2007). Vivência da violência conjugal: fatos do cotidiano. *Psicologia & Sociedade*, 16(1), 26-31.
- Moscovici, S. (1978). *A representação social da psicanálise*. Rio de Janeiro: Zahar.
- Oliveira, M. S. B. S. de (2004). Representações sociais e sociedades: A contribuição de Serge Moscovici [Resenha do livro *Representações sociais: investigações em psicologia social de Serge Moscovici*]. *Revista Brasileira de Ciências Sociais*, 19(55), 180-186.
- Oliveira, E. M., Machin, R. B., Valverde, A. A. M. M., von Kossel, K., Morelli, K., Fernandes, L. F. B. et al. (2005). Atendimento às mulheres vítimas de violência sexual: um estudo qualitativo. *Saúde Pública*, 39(3), 376-382.
- Organização Pan-Americana de Saúde (2003). *Doenças crônico-degenerativas e obesidade: estratégia mundial sobre alimentação saudável, atividade física e saúde*. Brasília: Autor.
- Pequeno, M. J. P. (2007). *Direitos humanos e violência*. Recuperado em 8 de junho, 2010, de <http://www.colegiointegral.com.br/EM/AULAS/2ano/SOC-violencia.ppt>
- Petratis, J., Flay, B. R. & Miller, T. Q. (1995). Reviewing theories of adolescent substance use: Organizing pieces in the puzzle. *Psychological Bulletin*, 117(1), 67-86.
- Ribeiro, C. G. & Coutinho, M. L. L. (2011). Representações sociais de mulheres vítimas de violência doméstica na cidade de João Pessoa-PB. *Psicologia e Saúde*, 3(1), 52-59.

- Saffioti, H. (2011). Contribuições feministas para o estudo da violência de gênero. *Cadernos Pagu*, 16, 115-136.
- Sagot, M. (2007). A rota crítica da violência intrafamiliar em países latino-americanos. In S. N. Meneghel (Org.), *Rotas críticas: mulheres enfrentando a violência* (pp. 23-50). São Leopoldo, RS: Editora Unisinos.
- Schraiber, L. B., D'Oliveira, A. F. P. L., França-Junior, I., Diniz, S., Portella, A. P., Ludermir, A. B., et al. (2007). Prevalência da violência contra a mulher por parceiro íntimo em regiões do Brasil. *Saúde Pública*, 41(5), 797-807.
- Soares, V. O. (2004). Feminismo e o machismo na percepção das mulheres brasileiras. In G. Venturi, M. Recamán & S. Oliveira (Orgs.), *A mulher brasileira nos espaços público e privado* (pp. 161-182). São Paulo: Fundação Perseu Abramo.
- Straus, M. A. & Gelles, R. J. (1995). *Physical violence in American families: Risk factors and adaptations to violence in 8,145 families*. New Brunswick, N. J.: Transaction Publishers.
- Tamayo, A., Nicaretta, M., Ribeiro, R. E. & Barbosa, L. P. G. (1995). Prioridades axiológicas y consumo de drogas. *Acta Psiquiátrica y Psicológica de la América Latina*, 4, 300-307.
- Villela, W. (2008). Mulher, violência e AIDS: Explorando interfaces. In A. Nilo (Org.), *Mulher, violência e AIDS* (pp. 107-126). Recife: Gestos.
- Zuma, C. E. (2005). Em busca de uma rede comunitária para a prevenção da violência na família. In *Anais do III Congresso Brasileiro de Terapia Comunitária*. Fortaleza, 2005. Recuperado em 29 de junho, 2012, de <http://www.noos.org.br/acervo/Embuscadeumaredecomunitariaparaaprevencaodaviolencianafamilia.pdf>

## **Hacia un modelo de competencia teórica: Las controversias y el cambio científico<sup>1</sup>**

Alberto Miranda Gallardo<sup>2</sup>  
Facultad de Estudios Superiores Zaragoza, UNAM

### Resumen

Se presenta la segunda versión del modelo *la competencia teórica* como motor del cambio científico y como una forma de explicar el papel de la crítica en el refinamiento teórico. Desde los presocráticos, pasando por Platón, existe la intuición de que el diálogo crítico es una forma de perfeccionamiento de las ideas. Posteriormente, filósofos de la ciencia como Popper, Lakatos, Feyerabend, Laudan y Kitcher, consideran que la competencia teórica juega un papel fundamental en el refinamiento y elección de teorías, pero no proponen un modelo al respecto. Por ello, en este artículo se propone un modelo de competencia teórica que explica el papel de la crítica y la elección de teorías, en particular de las controversias científicas.

Palabras clave: competencia teórica, cambio científico, diálogo crítico.

## **Rumo a um modelo de competência teórica: Controvérsias e mudança científica**

### Resumo

A segunda versão do modelo *da competência teórica* como motor da mudança científica e como uma forma de explicar o papel da crítica no refinamento teoria é apresentada. Desde os pré-socráticos, através de Platão, há a intuição de que o diálogo crítico é uma forma de desenvolver ideias. Mais tarde, os filósofos da ciência, como Popper, Lakatos, Feyerabend, Laudan e Kitcher, consideram que a competência teórica desempenha um papel fundamental no refinamento e escolha de teorias, mas não conseguem propor um

---

<sup>1</sup> En este ensayo se presenta la segunda versión del modelo de competencia teórica, la primera se presentó en Miranda (2013).

<sup>2</sup> Licenciado en Psicología por la UNAM. Doctor en Filosofía de la Ciencia por la Universidad Autónoma Metropolitana Unidad Iztapalapa. Profesor de Tiempo Completo en la FES Zaragoza, UNAM. México, D. F. Correo electrónico: albertomiga@gmail.com

modelo teórico a este respeito. Portanto, neste artigo um modelo de competência que explica o papel da crítica e da escolha de teorias, particularmente controvérsias científicas, é proposto.

Palavras-chave: competência teórica, mudança científica, diálogo crítico.

## **Towards a model of theoretical competition: the disputes and scientific change**

### **Abstract**

Is presented the second version of the *model of theoretical competition* as a driver of scientific change and as a way to explain the role of the critic in theoretical refinement. From the pre-Socratics, through Plato, there is the intuition that critical dialogue is a way of developing ideas further. Later, philosophers of science such as Popper, Lakatos, Feyerabend, Laudan and Kitcher, think the theoretical competence plays a key role in the refinement and choice of theories, but does not propose a model in this respect. Therefore, in this paper is proposed a model of theoretical competition that explains the role of the critic and theory selection, in special of the scientific controversies.

Keywords: theoretical competence, scientific change, critical dialogue.

### **Introducción**

Este trabajo de investigación teórica tiene como propósito desarrollar un modelo que considera que el motor del cambio científico es la competencia teórica, cuyas herramientas son la crítica y las controversias. Por lo anterior, el proceso crítico propicia el refinamiento de las teorías y la comunidad científica elige la mejor fundamentada. De esta manera, como parte de del proceso crítico, las controversias científicas son la mejor expresión de la competencia teórica.

Desde los presocráticos existía la intuición de que el cambio se debe a la discordia entre tendencias encontradas; así nace la tradición dialectico-crítica, posiblemente con los jonios, en particular con Tales de Mileto, quien enseñó a su discípulo Anaximandro a criticar a su maestro como forma de mejorar el conocimiento (Popper, 1985). Por otra parte, Platón, siguiendo dicha tradición,

desarrolla la idea de que el dialogo crítico propicia el cambio en el interlocutor, proceso que se explica actualmente por un proceso llamado disonancia cognitiva (Festinger, 1957). Aunque es Aristóteles quien postula el término *crítico* e incorpora la noción como parte medular del proceso de cambio.

La filosofía de la ciencia contemporánea, desde Popper (1985), señala que la crítica, la falsación, en lugar de la verificación, es la prueba de la cientificidad, por tanto la teoría que pase la prueba crítica habrá demostrado su temple. Posteriormente, tanto Lakatos (1975), Feyerabend (1974), Laudan (1977) y Kitcher (2001) reconocen el papel que juega la competencia teórica en la elección de teorías científicas.

En general se reconoce el papel de la competencia teórica, pero no existe un modelo en la filosofía de la ciencia que considere el papel de la crítica en el refinamiento teórico y que, por tanto, postule la competencia teórica como el motor del cambio científico y cuyas expresiones sean la crítica y las controversias científicas. Por ello, a partir de los modelos en la filosofía de la ciencia, de Popper (1985) a Kitcher (2001), del modelo dialéctico de Rescher (1995) y con las aportaciones de la metodología de Dascal (1997) para el estudio de las controversias, se proponen las bases de un modelo de competencia teórica.

### **La tradición dialectico-crítica**

Heráclito afirmaba que todo está en constante cambio, como un río que fluye: “El Dios es día y noche buena consejera, invierno y verano, guerra y paz, saciedad y hambre; cambia de forma como el Fuego que, al mezclarse con los aromas, del deleite de cada aroma recibe un nuevo nombre” (Heráclito, 2002, pp. 244 y 245); y que el cambio se produce por los contrarios: “Lo distendido vuelve a equilibrio; de equilibrio en tensión se hace bellissimo coajuste, que todas las cosas se engendran de discordia” (Heráclito, 2002, p. 240).

Por otra parte, Tales de Mileto fue el primer filoso en enseñarle a su discípulo Anaxímandro a criticar a su maestro, así nació la tradición crítica como método de discusión, que va de Tales de Mileto a Platón:

“Fue Tales de Mileto quien fundó la nueva tradición de libertad de pensamiento -basada en una nueva tradición entre maestro y discípulo.... Así, esta actitud

tiene como corolario, casi por necesidad el darnos cuenta de que nuestros intentos de ver y encontrar la verdad no son definitivos, sino que siempre están abiertos a mejorarse” (Popper, 1985, p. 29).

Por otra parte, Platón, siguiendo la tradición jónica, en sus *Diálogos* establece un proceso parecido para explicar el cambio, aunque no como tradición de enseñanza, sino como diálogo-crítico, en el que un interlocutor como Sócrates señala a otro sus inconsistencias lógico conceptuales, a fin de encontrar una solución y con lo cual se produce un progreso conceptual. El método de Platón es ascendente porque va hacia las ideas últimas; y es positivo porque partiendo de ciertas ideas asciende de contenido en contenido. Veamos cómo lo expresa Platón:

“El método dialéctico es el único que, dejando a un lado la hipótesis, se remonta hasta el principio para establecerlo firmemente, extrae poco a poco el ojo del alma del ciego en que estaba sumido, y lo eleva hacia lo alto con el auxilio y por el misterio de las artes de que hemos hablado” (Platón, 1998, p. 348).

El papel crítico de la polémica, la dialéctica como forma de diálogo crítico, se expresa en Platón. No obstante, es Aristóteles quien expresamente entiende la dialéctica como crítica, como el arte universal cuyo fin es descubrir lo oculto, la falsedad de las apariencias, poner en crisis la cotidianidad de la vida. Ya que quien inicia un diálogo filosófico lo hace con una tesis, la tarea del dialéctico es juzgar dicha afirmación, con la finalidad de producir en el increpado una crisis intelectual, una disonancia cognitiva<sup>3</sup>, para dirigirle a un terreno hasta entonces oculto, más completo, la *diálegein*. Al respecto, dice Aristóteles (1988):

“Y la misma dialéctica es también crítica pues tampoco la crítica es del mismo tipo que la geometría, sino algo que puede uno dominar sin saber nada. Cabe,

---

<sup>3</sup> La crisis interna que se produce en un sujeto y puede propiciar un cambio de ideas se explica actualmente por un proceso psicológico llamado disonancia cognitiva, noción propuesta por Festinger (1957). La disonancia cognitiva se refiere a la tensión o desarmonía interna del sistema de ideas que se produce por la incompatibilidad de dos pensamientos simultáneos y contradictorios, una forma de resolverla es a través del cambio de ideas y actitud ante la realidad.

en efecto, que aun el que no conoce el tema comprenda la crítica de otro que no lo conoce, si éste concede, no de lo que sabe ni de lo propio del tema, sino de todas aquellas consecuencias tales que nada impide que el que las conozca no conozca su técnica, y el que no las conozca la ignore también necesariamente”. (pp. 337 y 338)

Hegel, ya en la época moderna, siguió la tradición dialéctica de los griegos y expresó particular interés en la dialéctica platónica a través del pensamiento de Fichte. Consideró que tres elementos constituyen la esencia de la dialéctica. El primero, pensar es pensar algo en sí mismo; segundo, el pensamiento es un conjunto de determinaciones contradictorias; tercero, el pensamiento es la unidad de determinaciones contradictorias, en tanto son superadas en una unidad. Postura de Hegel que bien podría llevarse al plano de la filosofía de la ciencia, tal como lo pretende Feyerabend (1974):

“Un tercer principio de la cosmología de Hegel es que el resultado de la negación ‘no es mera nada, es un contenido *especial*, porque es la negación de una cosa determinada y bien definida’. Conceptualmente hablando, llegamos ‘a un nuevo concepto, que es más elevado, más rico, que el que le precedió *así como a su negación*, siendo la unidad de su concepto original y de su oposición’. Esta es una excelente descripción, por ejemplo, de la transición de la concepción newtoniana del espacio a la de Einstein, *a condición de que continuemos usando el concepto newtoniano inalterado*”. (p. 36)

En resumen, debemos a Heráclito la intuición de la dialéctica como noción del cambio; Tales de Mileto fue el primero en crear la escuela de enseñanza crítica y los jonios siguen dicha tradición; en Platón se reconoce la concepción del diálogo crítico como forma de innovación conceptual; y en Aristóteles surge la noción de la dialéctica como crítica; de Hegel procede la dialéctica como noción del cambio, en su versión contemporánea.

### **La filosofía de la ciencia y la competencia**

En J. S. Mill (1991) encontramos los presupuestos de una teoría de la competencia: la importancia de la libertad en contra del dogma, el papel de la crítica en la incorporación de los puntos de vista del adversario, la otra cara de la verdad, en tanto ésta es la suma de verdades parciales. Así, la necesidad de la pluralidad de ideas, en tanto facilitadora del juego de las mismas, es el medio para alcanzar la verdad. Además, reconoce el papel de la discusión racional en el progreso individual y social.

Por otra parte, Popper (1985) considera que el conocimiento únicamente puede avanzar por la crítica. Es una postura filosófica que señala que el único método de toda discusión racional, tanto de las ciencias de la naturaleza como de la filosofía, consiste en enunciar con toda claridad los problemas y examinar críticamente las soluciones dadas. Agrega que hay más fecundidad en la formulación clara de una tesis y su refutación, que en tratar de demostrar que es verdadera; por ello, hay una estrecha relación entre la crítica y la aproximación a la verdad:

“Nuestros intentos de ver y hallar la verdad no son definitivos, sino que son susceptibles de mejorar; que nuestro conocimiento, nuestra doctrina, es conjetural; que consta de estimaciones, de hipótesis, más bien que de verdades ciertas y definitivas; y que las críticas y la discusión crítica son los únicos medios de que disponemos para aproximarnos a la verdad” (Popper, 1999, p. 43).

También sostiene que el pensamiento crítico es el pilar del conocimiento científico; parte de la crítica de los mitos tanto en la etapa pre científica como en la científica. No obstante, su afirmación de que la falsación es el método adecuado para la crítica, es insuficiente. Más aún, el racionalismo crítico de Popper en *La sociedad abierta y sus enemigos* (1992), se extiende a otros ámbitos de la historia y la sociedad.

Por su parte, Lakatos (1975) afirma que sólo a través de la competencia teórica se contrastan teorías rivales y se puede falsar una teoría:

“La historia de la ciencia sugiere que: (1) las contrastaciones son -al menos- un triple enfrentamiento entre teorías rivales y experimentación, y (2) algunos de los experimentos más interesantes resultan, a primera vista, de la confirmación más que de la falsación”. (p. 228)

La historia de la ciencia ha estado constituida por programas en competencia, fuente del progreso científico. Dicho autor dice al respecto:

“El problema de la continuidad en la ciencia fue expuesto por Popper y sus seguidores hace ya mucho tiempo. Cuando yo propuse mi teoría del desarrollo basada en la idea de programas de investigación en competencia, seguí de nuevo, y traté de mejorar la tradición popperiana” (Lakatos, 1975, p. 293).

La forma en que un programa resulta vencedor se decide a partir de si es más progresivo que el otro, esto es, si tiene mayor poder explicativo. La crítica se realiza como análisis de las reconstrucciones históricas racionales, así la historia funciona como *test* de dichas construcciones.

En Lakatos, el progreso científico se da por la competencia entre programas; no obstante, carece de un modelo que incluya las controversias científicas, aunque para él la comparación entre programas es un proceso básicamente crítico.

Para Laudan, la normalidad científica está en la crítica y en la coexistencia de tradiciones de investigación, contrariamente a lo que afirma Kuhn (1971) en su obra clásica. Argumenta: “La coexistencia de teorías rivales es la regla, y no la excepción, de modo que la evaluación de teorías es, primordialmente, una actividad comparativa” (Laudan, 1977, p. 10). Así, la elección de una teoría sólo es posible a la luz de otra en competencia: “Cuanto más numerosos e importantes sean los problemas que una teoría pueda resolver adecuadamente, mejor es la teoría. Si una teoría puede resolver más problemas relevantes que una rival, entonces es preferible a ella” (pp. 100 y 101). Por eso, el progreso y la racionalidad de una teoría sólo se comprenden en la resolución de problemas. Al respecto, enuncia: “Propongo que la racionalidad y el carácter progresivo de una teoría están vinculados del modo más próximo, no con su confirmación o su falsación, sino más bien con su *efectividad en la resolución de problemas*” (p. 32).

En cuanto a los cambios teóricos y las controversias, éstos se resuelven a través de cuestiones conceptuales más que de forma empírica. Laudan (1977), así lo afirma: “Los cambios de teorías científicas, y las controversias sobre ellas, se resuelven en cuestiones conceptuales, más que de apoyo empírico”. (p. 10)

Las observaciones están cargadas de teoría, pero eso no impide comparar objetiva y racionalmente teorías científicas y tradiciones de investigación rivales o en competencia: todos los problemas (incluidos los empíricos) se dan al interior de un determinado contexto de indagación, y se definen por parte de dicho contexto. Nuestras presuposiciones teóricas nos dicen qué esperar y qué parece peculiar o “problemático”. Lo que importa a efecto de la evaluación de teorías son sólo los problemas que han sido resueltos, no necesariamente por la teoría en cuestión, sino por alguna teoría conocida (en este punto, como en todos, la evaluación de una teoría está estrechamente relacionada con el conocimiento de las teorías rivales (Laudan, 1977, pp. 43-51).

Como se puede observar claramente, en la noción de Laudan del progreso científico y la racionalidad, hay cabida para la crítica y las controversias científicas.

Feyerabend es quizá de los pocos filósofos de la ciencia que se declara seguidor de la tradición dialéctica hegeliana, así como del liberalismo de J. S. Mill. Enseguida se enuncian algunas cuestiones fundamentales en el pensamiento de Feyerabend (1974):

- a) Afirma que aumentar el contenido empírico por medio de la invención de nuevas teorías, contrarias al punto de vista aceptado, es parte esencial del empirismo crítico.
- b) Utiliza la libertad al máximo, con la finalidad de descubrir y cambiar el mundo. Lo subjetivo y arbitrario debe ocupar el lugar de lo objetivo y legal a fin de no coartar la imaginación ni la intuición del sujeto; ése es uno de los principales argumentos favorables a una metodología que contraste la pluralidad.
- c) Refrenda la idea de J. S. Mill respecto de la necesidad de que el pensar y toda opinión surjan de la más completa libertad y de la comparación de opiniones, considerando que la diversidad es un bien. A él se le adjudica la tesis de la proliferación.

- d) Cada refutación exitosa abre un nuevo camino y arriba a nuevas categorías, con ello se devuelve a la mente la libertad y la espontaneidad, que son las cualidades del científico.
- e) Coincide con Hegel en que la negación de una tesis tiende a un concepto más elaborado y rico que el que le precede: “Para entender el proceso de negación debemos atender aquellos otros elementos que son susceptibles de cambio, para transformarse en sus opuestos” (p. 40). Se podría ver de otra manera, relacionando la crítica y la creatividad: la fuente de la creatividad radica en la crítica, la cual se produce a través de un proceso dialéctico de negación de una tesis; así, la innovación es la síntesis del encuentro de ambas.
- f) Por medio de la contra inducción se contraponen dos teorías, con sus respectivos resultados observacionales y ése es el verdadero papel de la crítica. Dice: “Tomando como punto de vista opuesto, sugiero la introducción, elaboración y propagación de hipótesis que sean inconsistentes o con teorías bien establecidas o con *hechos* bien establecidos. O, dicho con precisión, sugiero proceder contra inductivamente, además, de proceder inductivamente” (p. 23).
- g) Coincide también con Merton (1969)<sup>4</sup> y con Popper (1997) respecto de que la ciencia es una especie de vigilancia institucionalizada, que implica *cooperación-competitiva*, es decir, un intercambio de juicio crítico.

---

<sup>4</sup> Merton, en *Behavior patterns of scientists*, dice que la organización de la ciencia opera como un sistema de vigilancia institucionalizada, que implica cooperación competitiva. Tanto crea compromiso como produce gratificación por encontrar dónde se han equivocado otros o dónde se han detenido antes de seguir las huellas de las implicaciones de sus resultados, o en qué sitios de su trabajo no han prestado atención a lo que está allí para ser visto por la mirada fresca de otro. En tal sistema los científicos están prestos a seleccionar y valorar todo lo que pretenda ser un nuevo conocimiento. Este intercambio de juicio crítico de alabanza y castigo, se ha desarrollado hasta tal grado en la ciencia que hace que parezca poco más que un juego de niños el tutelaje que los padres ejercen sobre sus hijos.

Por todo lo anterior, se puede afirmar que a Feyerabend le faltó poco para derivar de Hegel el papel de la crítica, entendida como forma de generación de nuevo conocimiento y motor del cambio, cuando afirma:

“Conceptualmente hablando, llegamos a ‘un nuevo concepto’; que es más elevado, más rico, que el concepto que le precedió, porque ha sido enriquecido por su negación u oposición, contiene al que lo precedió *así como* a su negación, siendo la unidad del concepto original y de su oposición” (Feyerabend, 1974, p. 32).

Apoyándose en el pensamiento de Hegel y Mill, considera el papel de la pluralidad de ideas como forma de competencia y para evitar que la verdad científica atrape a la libertad de pensamiento, necesaria para el progreso de la ciencia. Aunque, muy cercano a plantear una teoría de la competencia científica como forma de explicar el papel de la crítica, su propuesta parece derivar en un anarquismo metodológico de “todo vale”. A este respecto, Suárez (2008) señala que:

“Sin pretender reducirlo todo a esto, es pensable que haya sido la tesis del anarquismo epistemológico (y en particular el significado que el anarquismo tiene en el ámbito político) la que provocará la mayoría de las malas interpretaciones de las que tanto se queja Feyerabend”. (p. 29)

Quizá esto último explique por qué no se le ha tomado muy en serio, pese a la importancia de su propuesta crítica

### **Kitcher y el modelo intermedio**

Este pensador explica el papel de las polémicas en un contexto teórico de competencia, las cuales no están al margen de intereses sociales, es decir, no epistémicos. Dichos intereses involucran algunos elementos como:

- a) *La toma de decisiones*. La comunidad científica toma decisiones a partir de que un subgrupo lo suficientemente poderoso se inclina por cierta teoría en competencia.

- b) *Criterios*. Los criterios con los cuales toman dichas decisiones son de carácter tanto epistémico como no epistémico, entre ellos, los psicológicos y sociales. Los científicos luchan por alcanzar el reconocimiento (legitimidad) de la comunidad.
- c) *La variación cognoscitiva*. Hay una variación cognoscitiva al interior de la comunidad científica, que se expresa en diferentes formas de percibir la realidad e integrar los estímulos recibidos.
- d) *Preparación cognoscitiva*. Al inicio del debate científico, los que a la postre resultarán vencedores no están mejor preparados que los vencidos para fomentar el progreso cognoscitivo. Durante la polémica se van ajustando los esquemas; tanto los perdedores como los vencedores recopilan evidencias, pero en particular los últimos; además de que las críticas de los opositores contribuirán de manera importante para el refinamiento de la teoría que finalmente resultará vencedora.
- e) *La terminación del debate*. El debate se decide a partir de que del intercambio de opiniones con los colegas, surja un argumento al alcance de todos los participantes, el cual es notablemente superior para propiciar el progreso cognoscitivo. Además, el grupo ganador acumula poder a partir de que los miembros de la comunidad lo procesan, con lo cual se le da el reconocimiento a la teoría ganadora.

Como podemos observar, el modelo intermedio de Kitcher presupone una competencia teórica, así como el reconocimiento de la crítica y las polémicas en el progreso científico. Incluso propone un modelo de controversia científica, pero no un modelo de competencia teórica.

### **Las polémicas contribuyen al progreso científico**

No sólo los ganadores, con su legado teórico como Darwin, Galileo, Dalton, Lavoisier, etc., sino aún los perdedores de la polémica ayudan a la sofisticación de la teoría ganadora. Veamos:

“Hopkins desempeñó un papel valioso en la generación de un argumento más convincente, que al quedar públicamente accesible a fines de la década de 1860 convirtió el caso a favor del darwinismo mínimo en algo demasiado poderoso epistémicamente como para ser resistido” (Kitcher, 2001, p. 285).

### **Rescher: la crítica y el cambio**

Rescher rescata la tradición de Hegel para explicar el cambio a través de un proceso dialéctico, aun cuando difiere en su noción de la historia como sucesión de sistemas, ya que considera, siguiendo a Dilthey, que el cambio en la historia se suscita por un “paralelismo progresivo de sistemas en conflicto” (Rescher, 1995, p. 131); entonces no hay cabida para la extinción de teorías, las perdedoras no son eliminadas en ese proceso de competencia en el que -como dice Popper- morirían en lugar de nosotros. Tampoco tiene cabida en ese proceso de competencia filosófica ningún acuerdo:

“Lo que tenemos en filosofía no es la evolución del consenso, sino la controversia continua. La lucha entre idealistas y realistas, deterministas y defensores del libre albedrío, escépticos y cognoscitivistas, deontologistas y consecuencialistas, y así sucesivamente, todas representan ramificaciones de un río que fluye sin cesar” (Rescher, 1995, p. 131).

Si para explicar el cambio científico llevamos la noción de competencia al plano de la ciencia, veremos que prevalecen tanto los consensos como los disensos, y ambos forman parte de un proceso de cooperación-competencia.

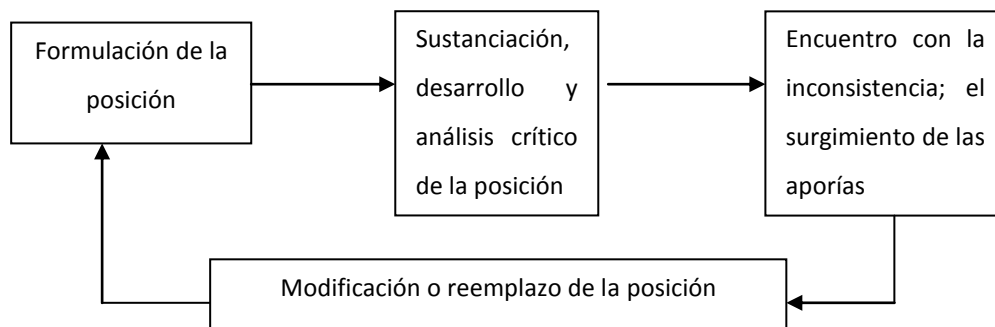
Según Rescher (1995), el refinamiento conceptual, la sofisticación, o innovación diría Dascal, se da a través de un proceso dialéctico:

Las respuestas que damos a las preguntas filosóficas son siempre burdas y aproximadas. Nuestras soluciones a los problemas filosóficos engendran nuevos problemas. Siempre están abiertas a desafíos que requieren elaboraciones y refinamientos adicionales. En filosofía siempre estamos impelidos hacia una sofisticación mayor; nuestras distinciones para resolver problemas siempre acarrearán distinciones ulteriores.... No hay un párrafo de

ningún texto filosófico sobre el que un pensador sagaz no pueda escribir un volumen de críticas sólidas (pp. 119-121).

Veamos en la Figura 1 cómo expresa Rescher la dialéctica del cambio:

**Figura 1. El ciclo dialéctico de la Investigación filosófica**

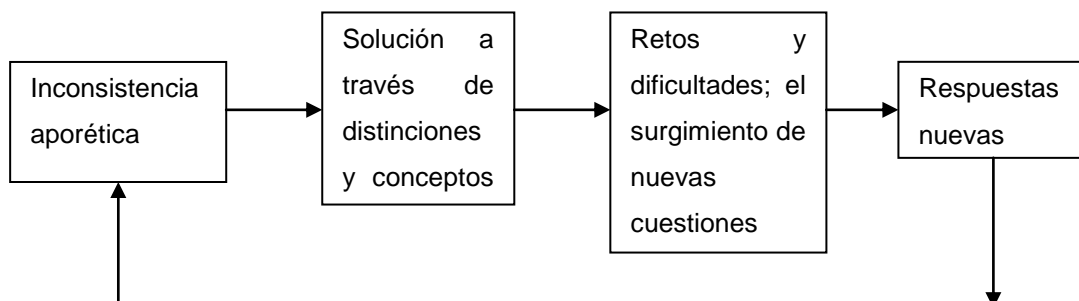


Fuente: Rescher (1995, p. 119).

Como se aprecia en la Figura 1, Rescher considera que a toda posición teórica o tesis T1 se le antepone una crítica C, que señala la inconsistencia teórica de la T1?, lo cual obliga a dicha tesis a modificarse o ser modificada, con lo que se reemplaza dicha posición dando pie a la T1\*.

La dialéctica de la innovación filosófica se produce de acuerdo a como se presenta en la Figura 2.

**Figura 2. Dialéctica de los problemas de la filosofía**



Fuente: Rescher (1995, p. 121).

En esta Figura se aprecia cómo el proceso dialéctico parte de un problema filosófico: la inconsistencia aporética; en el intento de solucionarla se presenta un reto para el surgimiento de nuevas formas de solución; a su vez, nuevos retos y dificultades y, posteriormente, nuevas respuestas, que en su desarrollo posterior se encontrarán con nuevas inconsistencias, con lo que se genera la innovación científica. A un ciclo aporético sigue otro; por ley dialéctica todo sistema está en constante perfeccionamiento, por lo que no hay nada definitivo ni absoluto:

“En nuestro trato con los grupos aporéticos y las antinomias en la filosofía, la consistencia, una vez establecida, no se sostendrá para siempre. Pues al resolver nuestros problemas siempre empezamos con las soluciones viables más simples. Pero la dificultad invariablemente acecha en cada esquina” (Rescher, 1995, p. 121).

Así, Rescher nos ubica en la antesala para proponer un modelo de competencia teórica en el que se incluya la crítica y las controversias científicas.

### **Las bases de un modelo de competencia teórica**

#### **La competencia y la crítica**

La competencia entre tradiciones y teorías explica el papel de la crítica y las controversias científicas, debido a que los científicos se critican porque cumplen una doble función: cooperar en forma amistosa u hostil en pro del desarrollo científico (Popper, 1997). Es un proceso amistoso cuando se comparte información y se llega a acuerdos; no obstante tiene su parte hostil al señalar las limitaciones e inconsistencias teóricas y eliminar teorías, o incluso eliminar al adversario, teóricamente hablando; pero, como se mencionaba, es un proceso social, se compete por alcanzar legitimidad, la competencia es de carácter cooperativo-competitivo.

Por otra parte, la crítica no se reduce, como pretende Popper, a falsear teorías en forma lógica (Dascal, 1997), sino es un proceso básicamente competitivo de programas, tradiciones o teorías, tal como lo señalan Lakatos, Feyerabend y Laudan.

Si la elección de teorías y la dinámica del desarrollo científico es un proceso cooperativo-competitivo, a través de la crítica se contribuye a la innovación científica, ya que la crítica evidencia los problemas e inconsistencias de una teoría, con lo cual ésta se ve obligada a reformularse o marginarse, porque en otro momento podría resurgir (Lakatos, 1975; Rescher, 1995). El señalamiento de la inconsistencia permite el ajuste de una teoría, su sofisticación, o su reemplazo por otra que resuelva los problemas que no pudo resolver la anterior, ésta es la forma como la crítica contribuye al cambio científico. Veamos cómo lo expresa Rescher:

“El desarrollo es dialéctico: un intercambio de objeciones y respuestas que constantemente trasladan la discusión a un territorio nuevo. La solución de antinomias a través de distinciones nuevas es una cuestión de innovación creativa cuyo resultado no puede ser previsto” (Rescher, 1995, p. 103).

Las objeciones y críticas generan problemas, por ello son fuente de innovación científica; no sólo contribuyen al desarrollo científico resolviendo problemas, sino que, planteando nuevas preguntas, señalan nuevas rutas de desarrollo de la ciencia, son fuente de innovación científica, cuyo potencial heurístico ha sido poco explorado.

### **La elección de teorías en competencia**

La elección de teorías en competencia es un proceso que depende “no únicamente de los valores compartidos -que mis críticos llaman objetivos-, sino también de factores idiosincráticos dependientes de la biografía y personalidad del sujeto” (Kuhn, 1982, pp. 353 y 354), lo cual fue interpretado como una forma de intromisión de la irracionalidad en la filosofía e historia de la ciencia, aunque recientemente se ha considerado que ni la subjetividad de Kuhn ni la intuición de Newton-Smith tienen que llevarnos a la irracionalidad<sup>5</sup>, incluso en la ciencia una variación cognoscitiva de los científicos puede ayudarnos a evitar el estancamiento (Estany, 1999). Variación cognoscitiva que explica el origen de la diversidad de opiniones y de puntos de vista, y la “natural” confrontación entre dichas posturas, ya

---

<sup>5</sup> Como vimos con Kitcher (2001), la ciencia no puede ser vista como totalmente racional, los factores irracionales también pueden explicar el comportamiento de las comunidades científicas.

sea para consensar o disentir; así la crítica se convierte en fuente de innovación científica. Desde Kuhn, Lakatos, Feyerabend y Laudan, la elección de teorías es un proceso competitivo: para Kuhn, a través de factores objetivos y subjetivos; para Lakatos, por su progresividad; para Feyerabend, por su capacidad de generar fuentes de innovación; y para Laudan, por su capacidad de resolver problemas.

### **Modelo de competencia teórica**

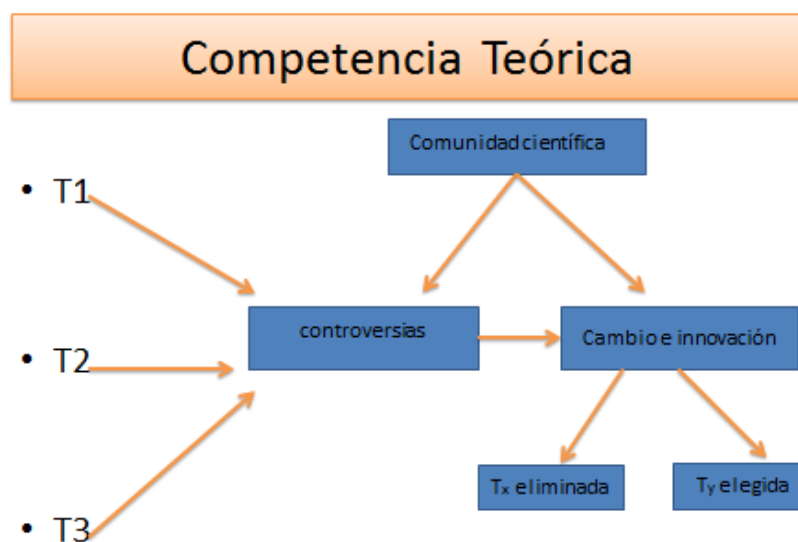
La dinámica de la competencia científica se da entre tradiciones y entre teorías, aun dentro de la misma tradición. Así, T1 compite con T2 y con T3, de la misma manera que T1 y T3 están en competencia. El refinamiento teórico se da a través de la crítica y las controversias científicas, en las que salen a relucir las inconsistencias teórico-metodológicas de las teorías ante una comunidad científica que determinará la teoría con mayores méritos académicos. De este modo, una de las tres será la triunfadora Ty, que a su vez competirá con otras teorías que surjan posteriormente, de las cuales una de tantas será la ganadora. Las teorías perdedoras Tx serán eliminadas, pero algunas teorías perdedoras no desaparecen del todo, pues como diría Lakatos (1975), pueden ser archivadas para, posteriormente, ser reformuladas y refinadas o formar teorías híbridas y reaparecer nuevamente en el escenario científico (Ver Figura 3).

El refinamiento teórico conceptual a través de la competencia entre tradiciones y teorías es constante, siempre hay pérdidas y ganancias, aun las teorías perdedoras contribuyen al progreso conceptual (Kitcher, 2001). El progreso podría ser evolutivo o revolucionario; la diferencia consiste en que el cambio evolutivo se produce dentro de una misma tradición o teoría; el revolucionario es un cambio de tradición, es menos frecuente, en él aparecen nuevos esquemas para enfocar la realidad.

La elección de teorías por parte de la comunidad científica es un proceso crítico-comparativo, se elige a la teoría que explica lo que no explica su rival, es decir, con ella se abre un horizonte de desarrollo. En el caso de la controversia Chomsky-Skinner, se elige al cognoscitivismo, primero por la gran cantidad de anomalías acumuladas en el conductismo skinneriano; segundo, porque esta “nueva tradición” es más potente para explicar mejor los problemas y abre un nuevo

horizonte de desarrollo basado en la promisorio tecnología computacional (Miranda, 2013).

**Figura 3. Modelo de competencia teórica**



T1: Teoría uno  
T2: Teoría dos  
T3: Teoría tres  
Tx: Teoría eliminada  
Ty: Teoría elegida

Las controversias científicas son la mejor expresión de la competencia teórica debido a que ésta se manifiesta como una lucha entre dos tendencias teóricas; ambas intentan convencer a la comunidad científica de que aportan mejores explicaciones que su competidora acerca de un sector de la realidad. En la controversia Chomsky-Skinner resultó triunfadora la teoría de Chomsky, así la teoría de Skinner se rezagó temporalmente (Miranda, 2013).

### Conclusión

Desde los presocráticos, particularmente desde Heráclito, surgió la intuición de que el cambio y la innovación en la naturaleza suceden por la lucha de contrarios; los jonios, en particular Tales de Mileto, propuso el dialogo crítico como forma de

enseñanza; Platón consideró que en un diálogo es posible un ascenso conceptual, si el interrogador cuestiona a su interlocutor.

Ya en el ámbito del progreso científico, desde Popper hasta Rescher, se destaca la idea de que el progreso teórico se da por competencia entre teorías, ya sea al refinarlas en la competencia o por la eliminación de alguna; proceso en el que sobreviven las teorías que alcanzan mayor poder explicativo y mayor consenso en la comunidad científica. Con lo que se establecen las bases de un modelo de competencia, cuyas directrices son: Las teorías compiten para ser elegidas por la comunidad científica. Las críticas y las controversias son las expresiones de tales competencias. La competencia teórica es el motor del cambio científico, a través de la crítica cuyo resultado es el refinamiento y la eliminación de teorías.

## **Referencias**

- Aristóteles (1988). *Tratados de lógica*. Madrid: Gredos.
- Dascal, M. (1997). Observaciones sobre la dinámica de las controversias. In A. Velasco (Comp.), *Racionalidad y cambio científico* (pp. 99-121). México: Editorial Paidós-UNAM.
- Estany, A. (1999). *Vida y muerte y resurrección de la conciencia*. México: Paidós.
- Festinger, L. (1957). *A theory of cognitive dissonance*. Stanford, CA: Stanford University Press.
- Feyerabend, P. (1974). *Contra el método*. México: Ariel.
- Heráclito (2002). Fragmentos filosóficos de Heráclito. In *Los presocráticos* (pp. 239-274). México: Fondo de Cultura Económica.
- Lákatos, I. (1975). *Crítica y el desarrollo del conocimiento*. México: Grijalbo.
- Laudan, L. (1977). *El progreso y sus problemas*. Madrid: Encuentro Ediciones.
- Merton, R. (1969). Behavior patterns of scientists. *American Scholar*, 38(2), 197-225.
- Mill, J. S. (1991). *Sobre la Libertad*. Madrid: Alianza Editorial.
- Miranda, A. (2013). *La controversia Chomsky-Skinner*. México: UNAM.
- Popper, K. (1985). Los comienzos del racionalismo. In D. Miller (Comp.), *Popper. Escritos selectos* (pp. 25-31). México: Fondo de Cultura Económica.
- Popper, K. (1992). *La sociedad abierta y sus enemigos*. México: Paidós Básica.
- Popper, K. (1997). El mito del marco común. In *Defensa de la ciencia y la racionalidad*. Barcelona: Paidós.
- Popper, K. (1999). *El mundo de Parménides*. México: Paidós.
- Platón (1998). *La república o el estado*. México: Gernika.
- Kitcher, P. (2001). *El avance de la ciencia*. México: UNAM IIF.
- Kuhn, T. (1971). *La estructura de las revoluciones científicas*. México: Fondo de Cultura Económica.
- Kuhn, T. (1982). *La tensión esencial*. México: Fondo de Cultura Económica.
- Rescher, N. (1995). *La lucha de los sistemas*. México: UNAM.
- Suárez, R. (2008). *Feyerabend*. México: UAM.

## Escolasticismo: ¿Problema fundamental de la psicología de hoy?

Lucas David Tosi<sup>1</sup>

Jeremías David Tosi<sup>2</sup>

Universidad Nacional de Mar del Plata

### Resumen

Los problemas de la psicología contemporánea se han construido sobre la base de condiciones históricas y sociales concretas, productoras de sistemas teóricos diferentes e incomunicados. Quienes integran esta disciplina de carácter bifronte, explican este escenario a través de la noción de escuela, un concepto impreciso que justifica y expresa la falta de diálogo entre sistemas psicológicos disímiles. Se propone clarificar el concepto de escolasticismo en el contexto actual de la psicología, y diferenciarlo de otras propuestas epistemológicas (por ejemplo, unificación o pluralismo). Además, se analiza su influencia en tres dimensiones problemáticas de la disciplina: histórica, teórica y metodológica. Se concluye que el escolasticismo conlleva connotaciones negativas para el desarrollo de la psicología, debido a su estilo comunicacional monológico, opuesto a la razón dialógica como motor del progreso científico. Resulta imprescindible discutir la condición del escolasticismo de la psicología, dado que de ello dependerá la superación del dogmatismo.

Palabras clave: problemas de la psicología, escolasticismo, estilo comunicacional monológico, dogmatismo.

---

<sup>1</sup> Lic. en Psicología por la Facultad de Psicología de la Universidad Nacional de Mar del Plata (UNMdP). Docente y Becario de la UNMdP. Integrante del Grupo de investigación *Sustancias psicoactivas y lesiones por causa externa*. Tesista de la Carrera de Especialización en Docencia Universitaria, Facultad de Humanidades, UNMdP. Tesista de la Maestría en Drogodependencia, Universidad del Salvador. Mar del Plata, Argentina. Correo electrónico: lucastosi1984@gmail.com

<sup>2</sup> Lic. en Psicología por la Facultad de Psicología de la Universidad Nacional de Mar del Plata (UNMdP). Docente y Becario de la UNMdP. Integrante del Grupo de investigación *Modelos y métodos en Psicología del Tránsito*. Mar del Plata, Argentina. Correo electrónico: jeremiastosi@gmail.com

## **Escolástica: problema fundamental da psicologia hoje?**

### Resumo

Aqueles que pertencem a esta disciplina com dos frentes explicam este cenário através da noção de escola, um conceito impreciso que justifica e expressa à falta de diálogo entre os diferentes sistemas psicológicos. Propõe-se clarificar o conceito de escolastica no contexto atual da psicologia, e diferencia-lo de outras propostas epistemológicas (por exemplo: unificação ou pluralismo). Além disso, analisa-se sua influência em três dimensões problemáticas da disciplina: histórica, teórica e metodológica. Conclui-se que a escolastica tem conotações negativas para o desenvolvimento da psicologia, devido ao seu estilo de comunicação monológica, oposta à razão dialógica como o motor do progresso científico. É essencial discutir as condições escolásticas da psicologia, porque desse fato dependerá a superação do dogmatismo e do corporativismo escolástico.

Palavras-chave: problemas da psicologia, escolástica, estilo de comunicação monológico, dogmatismo.

## **Scholasticism: Fundamental problem of psychology today?**

### Abstract

The problems of contemporary psychology have been built on the basis of concrete historical and social conditions that produced different and uncommunicated theoretical systems. Those that belong to this two-faced discipline, explain this situation through the notion of scholasticism, an imprecise concept that justifies and expresses the lack of dialogue between dissimilar psychological systems. It is proposed to clarify the concept of scholasticism in the current context of psychological knowledge, and differentiate it from other epistemological proposals (e.g. unification and pluralism). Also, its influence is analyzed in three problematic dimensions of the discipline: historical, theoretical and methodological. The conclusion is that scholasticism brings negative connotations for the development of psychology, because of a monological communication style, opposed to dialogic reason as the engine of scientific progress. It is essential to discuss the scholastic conditions of Psychology, since that will determine the overcoming of dogmatism and scholastic corporatism.

Keywords: problems of the psychology, scholasticism, monological communication style, dogmatism.

## **Introducción**

Los problemas fundamentales de la psicología de hoy son la cristalización de una génesis histórica social problemática (Tortosa, 2006). Considerarlos como hechos históricamente vivos, cambiantes y dinámicos, permite adoptar una perspectiva que aprecie más realísticamente el complejo entramado socioeconómico y cultural que subyace a las artes, ciencias y profesiones (Vilanova, 1992). La psicología, en tanto campo científico definido como empresa social, ha sido determinada por condiciones históricas, económicas y políticas que conforman el suelo real del cual el saber científico es floración (Vilanova, 1987; Hergenhahn, 2013).

En la realidad multiversal de hoy (Maturana, 2010), en los albores del siglo XXI, tropezamos con una empresa científica multilingual y multicultural: la psicología. Campo científico disciplinar que exige flexibilidad y apertura a todos aquellos que le dediquen su vida científica y profesional (García, 2001). Dicha flexibilidad supone tomar distancia de posiciones que definen a la ciencia psicológica a partir de criterios propios del cientificismo (Ibañez, 1994). El discurso cientificista constituye un modo de dogmatismo acrítico basado en el positivismo lógico, el cual legitima exclusivamente el método experimental, lo cuantificable y la supuesta neutralidad valorativa del investigador, sin reconocer las limitaciones de la ciencia (Toselli, 2012; Wiesenfeld, 1994; Ibañez, 1994). A diferencia del cientificismo, el campo científico se apoya en el método crítico, es ajeno al dogmatismo, no busca establecer verdades sobre la realidad estudiada y reconoce sus limitaciones (Popper, 1991). No hay que olvidar que la ciencia implica la necesidad de diálogo crítico (Maliandi, 1997), el cual permite la participación de múltiples perspectivas en el desarrollo del conocimiento (Kualino & Stecher, 2008; Porras Velásquez, 2011).

Al momento de definir qué tipo de ciencia es la psicología se presentan posturas disidentes y antagónicas (Watanabe, 2010). Algunos la definen como una ciencia pre-paradigmática (Staats, 1983), mientras que otros autores la conciben como una ciencia multi-paradigmática (Hergenhahn, 2013). Una postura alternativa consiste en sostener que la psicología no presenta un estado paradigmático, pero el punto en común entre los psicólogos se encuentra en una serie de problemas que guían sus esfuerzos y permiten el progreso de la disciplina (Watson, 1967). Por su parte, Kuhn (1971) consideraba que las ciencias sociales y la psicología estaban

guiadas por “algo similar a un paradigma”. Ese “algo similar” fue conceptualizado por Marx y Hillix (1983) a través del término *sistema o escuela psicológica*, el cual alude a un grupo de psicólogos que comparten un conjunto de ideas respecto de cómo definir la psicología, su objeto de estudio y los modos de estudiarlo.

Los sistemas o escuelas psicológicas comparten características con los paradigmas, dado que los dos implican una manera particular de concebir el mundo, un conjunto de presupuestos improbables, leyes, teorías y métodos específicos para abordar los problemas. Pero entre sistemas y paradigmas existe una diferencia central: los sistemas aún no se componen de teorías específicas y precisas como para ser refutables. La distinción no se encuentra en la mayor o menor cantidad de datos, sino en la capacidad para organizarlos e integrarlos en resultados precisos y concretos (Marx & Hillix, 1983). Por esta razón, de aquí en adelante consideramos adecuado utilizar el concepto de sistema psicológico y no el de paradigma, puesto que expresa con mayor exactitud las condiciones de la ciencia psicológica.

Según Bruner (1985), los problemas fundamentales de la psicología en las últimas décadas del siglo XX, no se han relacionado con una revolución científica del orden de la verificación, en el cambio desde las concepciones newtonianas a las einsteinianas del mundo físico. Tratan más bien de un profundo cambio en cuanto a estilo, que se distingue por un momento de la historia en que la organización de la sociedad y su tecnología informativa subyacente, están atravesando una transformación revolucionaria.

Afrontar los problemas fundamentales de la psicología de hoy requiere apelar a la comprensión de la criticidad de dicha ciencia. Los actuales problemas de la psicología se han desplegado en el marco de la historia de una disciplina que en ningún periodo ha alcanzado acuerdos en términos epistemológicos necesarios para arribar al horizonte unitario (Henriques, 2003; Nobrega, 2011). De acuerdo a Caparrós (1991), desde fines del siglo XIX psicólogos de diversos sistemas psicológicos han considerado que la psicología se encontraba en *crisis* debido a la falta de unidad conceptual; “conciencia de crisis” que estaría presente -siguiendo al historiador español- desde los inicios de la psicología como disciplina autónoma. En otro sentido, Bleger (1963) ha sugerido que el estado de crisis permanente de la psicología es un factor esencial de progreso. Según él, no tiene futuro lo que no es capaz de entrar en crisis y agonía. Ahora bien, frente a la frustración que puede traer

aparejada la desunión exteriorizada en una gran diversidad de sistemas psicológicos (Staats, 1999; Sternberg & Grigorenko, 2001; Sternberg, 2005), se han esgrimido términos como el de *escolasticismo*. La semántica escolástica y su pragmática comunicativa han intentado dar cuenta vastamente del carácter fragmentario y frustrante de la disciplina. No obstante, los combates discursivos suscitados han conllevado confusiones referentes a la falta de rigurosidad conceptual del término escolasticismo, y su consecuente dificultad para diferenciarse de soluciones epistemológicas -léase, propuesta unificadora y pluralista- que responden a la parcelación de la disciplina (Richelle, 1985). Es así que producto de un tipo de comunicación distanciada del diálogo auténtico y crítico (Maliandi, 1997), comunicación propia de las adherencias dogmáticas, se perjudica el discernimiento del concepto de escolasticismo.

Habiendo hecho algunas observaciones necesarias, se emprenderán profundizaciones de los problemas fundamentales de la psicología, de las tensiones y rispideces internas que la funden como campo problemático. En tal dirección, los objetivos son los siguientes: a) definir el concepto de escolasticismo en el contexto contemporáneo de la psicología, b) abordar tres dimensiones problemáticas de la disciplina (histórica, teórica y metodológica), y c) identificar en cada una de las dimensiones la problemática del escolasticismo.

### **Desnaturalizando el escolasticismo**

Con frecuencia se apela a la idea de escolasticismo para describir la configuración actual de la disciplina psicológica, sin dejar en claro a qué remite. Las imprecisiones conceptuales delimitan interrogantes en torno al significado de la noción de escolasticismo. Primero, no se deduce palmariamente si alude a un fenómeno de orden individual o se encuentra ligado a niveles socio-institucionales. Segundo, tampoco se esclarece si refiere un conjunto de monólogos, en el que en pos del eufemismo de la retórica del respeto y la tolerancia, se relega el diálogo. Un tercer punto a enfatizar es la no distinción de la inclusión o exclusión de la racionalidad en términos de capacidad crítica a través del diálogo (Maliandi, 1997). Por último, y no menos notable, se encuentran las propuestas del pluralismo y de la unificación, que presentan dificultades para diferenciarse del problema del cual buscan resolución: el escolasticismo. Estas ambigüedades e incertidumbres

concernientes al concepto de escolasticismo, demandan la apertura de espacios de reflexión del mismo.

### *La comunicación del escolasticismo en psicología*

Etimológicamente el término escolástico proviene del Latín *scholasticus*, del griego *σχολαστικός*, y significa “aquel que pertenece a la escuela”. Remite al movimiento teológico y filosófico que intentó instrumentalizar la filosofía grecolatina clásica para comprender la revelación religiosa del cristianismo, constituyéndose en la corriente filosófica y teológica dominante durante la Edad Media (Álvarez & Ballesteros, 2003). Aunque por otra parte el escolasticismo ha persistido más allá de la filosofía medieval, en el Renacimiento, y en la época moderna. Como se ha dicho, el término procede del vocablo *scholasticus* (escolástico), el que también refiere a “aquel que enseña en una escuela”, y más específicamente era llamado *scholasticus* aquel que enseñaba las artes liberales en una de las escuelas monacales (Ferrater Mora, 1965). En tanto movimiento filosófico, el escolasticismo se ha extendido desde el siglo V hasta el siglo XV dividiéndose en cuatro periodos: 1) transición (siglo V a VIII); 2) formación (siglo IX a XII); 3) apogeo (siglo XIII); y 4) decadencia (siglo XIV) (Conde, del Todo, Extreño & Cantero, 2011).

En América Latina fue la primera escuela filosófica que se difundió, vigente en España y Portugal, cuando Europa estaba en franca decadencia. La filosofía escolástica perpetuaba la primacía de las verdades reveladas sobre las verdades de la razón, favorecía el fanatismo religioso, impulsaba la dialéctica para argumentar en favor de los principios de la religión y postulaba un abierto rechazo a las ciencias de la naturaleza. En este sentido, el escolasticismo aludía a la ciencia de Dios cuya misión, dedicada a los teólogos -considerados científicos-, consistía en traducir la ciencia divina en proposiciones que reflejaran la fe como verdadera (Soto Martínez, 2001). Así, la enseñanza de la filosofía se impartía desde la influencia de las órdenes religiosas. Esta situación perduró en América Latina hasta fines del siglo XVIII, cuando el realismo, el rechazo a la autoridad, la necesidad de reformar los sistemas educativos, y la filosofías racionalistas, idealistas y positivistas, desencadenaron un despertar filosófico. La reacción contra el escolasticismo en esta región tuvo como países exponentes a México, Cuba y Argentina (Regalado, 2005).

Reparar en la influencia del escolasticismo en América Latina, que según Alarcón (1996) desarrolló entre los intelectuales de esta región exagerado amor a la teoría (al principio dogmático), proporciona pautas de reflexión para ahondar en los interrogantes que despierta el término escolasticismo en el campo particular de la psicología. Podría entenderse que su significado primero alude a aspectos socio-institucionales, en tanto la pertenencia supone “ser parte de” un sistema de emociones y creencias que se auto-sustentan. Este funcionamiento cerrado permite “hacer oídos sordos” a los criterios lógicos, empíricos y sociales de la ciencia (Toselli, 2012). Por ende, el escolasticismo no debe reducirse explicativamente al concepto de actitud, que presta atención sólo a la dimensión individual del problema, dado que implica la pertenencia socio-institucional que otorga una identidad parcial a todo sujeto que allí se inserte. Esto advierte una adhesión pasional a la teoría, dado que en la pertenencia indicada se aglutinan intereses de prestigio, temor a perder la estima de los otros miembros de la corporación, y aspectos defensivos ante la posibilidad de una caída brusca de los pedestales imaginarios en los cuales el sujeto se ha emplazado (Bleichmar, 2007). Esto ejemplifica lo manifestado por Miller (1992), quien sostiene que el primer deber del psicoanalista es ser psicoanalista, determinándose el ser analista por la comunidad o la escuela de los psicoanalistas que lo evalúan.

El término escolasticismo refleja aspectos tales como el sentido de la autoridad y el logicismo (Conde, del Todo, Extremeño & Cantero, 2011). A su vez, el pensamiento escolástico contiene diversos tópicos (por ejemplo, Dios, esencia, substancia, intelecto, existencia) que se identifican de acuerdo a la periodización previamente citada (Ferrater Mora, 1965). Otro aspecto que corresponde destacar se refiere al escolasticismo como método, el cual consiste en la contraposición de soluciones dadas ante un problema, en especial de las ofrecidas por las autoridades. En este método el profesor defiende luego su solución, y, finalmente, aclara el sentido de las soluciones expuestas al principio, para, sin contradecir a las autoridades reconocidas, hacer congruentes sus palabras con la solución defendida (Conde, del Todo, Extremeño & Cantero, 2011). Si bien todos los aspectos detallados anteriormente contribuyen a la comprensión del escolasticismo, se considera como carácter sobresaliente la preferencia de la fe por encima de la razón, por ser un rasgo que potencia la adherencia socio-institucional. La pasión, la

emoción y el reconocimiento, son parte de los elementos claves del monólogo escolástico que han inhibido el aprendizaje científico.

Al pretender dilucidar la realidad de los problemas fundamentales de la psicología, cabe preguntarse si el escolasticismo cedería lugar al diálogo o caería en un solipsismo de monólogos. Como guía a la respuesta de tal interrogante, por un lado se recurre al sentido traslaticio del término escolasticismo, al designar éste el desarrollo de pensamientos filosóficos dentro de una escuela o de cualquier ámbito cerrado (Ferrater Mora, 1965). Por otro lado, se retoma una de las derivaciones del término, relacionado con el vocablo schola, equivalente a escuela y grupo intelectual (Conde, del Todo, Extremeño & Cantero, 2011). Con esta guía y lo anteriormente expuesto respecto a la preponderancia de la fe por sobre la razón, la respuesta se visualiza en dos características del escolasticismo: predominancia de la fe y necesidad de pertenencia. La fe como convicción irrefutable y la pertenencia como elemento emocional indispensable, construyen un muro que impide el diálogo. En la comunicación escolástica, la duda es soterrada a favor de la aferrada convicción. Cada escuela psicológica empuña sus certezas indómitas que sólo pueden salvaguardarse cuando no hay una voz que exponga lo contrario. Más aún cuando cada uno de los sistemas psicológicos con su identidad organizativa, se convierten en especialidades cuyos productos son cada vez menos exportables, encerrándose en su propia retórica y aislándose en su propia parroquia de autoridades (Bruner, 1990). De este modo, el monólogo escolástico encuentra su correlato epistemológico en el monismo, el cual convierte un aspecto del objeto de estudio en hegemónico y absorbente del resto, y a menudo es empleado para explicar toda la conducta (función de carácter generalizador) (Munné, 1994). Un ejemplo contundente es Skinner (1990), representante conspicuo del conductismo, quien defendió sus tesis hasta el día anterior a su muerte. Así, el monólogo es uno de los factores que propician el equilibrio de la disciplina; el diálogo en este contexto es disruptivo, es conflicto y cambio estructural.

En síntesis, los actos de fe hacia un sistema psicológico, la pertenencia socio-institucional, y el carácter comunicativo monológico, constituyen tres elementos básicos del escolasticismo en psicología. Éste es explicado acabadamente por González Rey (2009), al decir que principios diferenciados se sustancializan en definiciones teóricas cerradas que excluyen el dialogo con otras posiciones

(*elemento comunicativo monológico*) y cierran la posibilidad de nuevas alternativas al conocimiento actual a partir de la investigación y el cuestionamiento. Esto históricamente ha conducido a que las diferentes escuelas se presenten más como espacios dogmáticos de reproducción mimética y acrítica (*elemento acto de fe*), que como nuevos momentos de producción de conocimiento. El psicólogo cubano profundiza al puntualizar que los sistemas psicológicos se han convertido en espacios perpetuadores de identidades y formas instrumentalizadas de prácticas (*elemento de pertenencia socio-institucional*). El escolasticismo en psicología conduce a la producción de un espacio de identidad usado para la producción de un discurso político orientado a la descalificación de otras posiciones (González Rey, 2009). Su naturaleza se asocia directamente con el dogmatismo, una posición radicalmente opuesta a la ciencia, que se define como el “aferramiento más o menos acrítico y fanático a una determinada opinión o doctrina” (Dorsch, 2005). El discurso científico se diferencia cabalmente del dogmatismo escolástico por su carácter crítico y democrático (Rorty & Habermas, 2000). Por lo tanto, vive de la comunicación dialógica y de la co-operación (Maliandi, 2000). Desde el dogma escolástico no hay ciencia, dado que la certeza ilusoria no es alimento del conocimiento sino prótesis de la irracionalidad.

### *Escolasticismo, unificación y pluralismo*

Es meta nodal clarificar las diferencias entre el concepto de escolasticismo y las propuestas epistemológicas como unificación y pluralismo. Para esto es imprescindible recorrer estas perspectivas epistemológicas, indagando sus similitudes y disidencias.

La psicología unificada ha sido definida como un programa de investigación para superar la fragmentación de las escuelas, sin perder de vista los debates y controversias de toda empresa científica (Ardila, 2010). Quienes se adhieren a esta propuesta se oponen a las condiciones escolásticas de la psicología (Richelle, 1985; Staats, 1999). Una característica relevante de las propuestas unificadoras es que consideran a la física y la biología como modelos de ciencia a seguir, debido a la madurez paradigmática supuestamente lograda por éstas (Staats, 1983). Sternberg y Grigorenko (2001) han formulado uno de los modelos de unificación más reconocidos, en el que indican que la organización actual de la psicología cuenta

con tres “malos hábitos”: adhesión a un único sistema psicológico, uso de una sola metodología, e identificación de expertos de acuerdo a la sub-disciplina en que trabajan. Ambos autores ponderan aspectos institucionales de la disciplina, a diferencia de otras propuestas de unificación que se focalizan en niveles meta-teóricos (Henriques, 2003).

A pesar de su intento de resolver las dificultades del escolasticismo en busca del debate científico, la unificación no es una panacea como salida fructífera al problema. Para algunos autores la propuesta de unificación es innecesaria, entendiendo la desunión actual como una situación deseable y conveniente (Koch, 1995). De las críticas más contundentes, se destaca aquella que divisa en las propuestas de unificación versiones distorsionadas de conceptos provenientes de una perspectiva teórica particular, a partir de la inclusión en un meta-marco unificador (Kirschner, 2006). Un indicador de las alteraciones “no dialogadas” que sufren las teorías en pos de la unificación, se encuentra en los aportes de Henriques (2003).

Las propuestas de unificación poseen la virtud de reconocer e identificar los efectos perniciosos del escolasticismo. No obstante, la gravedad de sus falencias no debería pasar desapercibida dado que, como afirma Porras Velásquez (2011), *“el planteamiento psicotónico, del cuerpo teórico fragmentado, es evidente; pero la idea delirante de la unidad, también lo es”* (p. 159). La unificación implica cambiar el relativismo del escolasticismo -en psicología- por un enfoque monista con connotaciones de imperialismo epistemológico (Munné, 1997). Por otra parte, la imposibilidad de definir acciones concretas que efectivicen en la realidad la propuesta unificadora, relativizan su potencial como propuesta transformadora de la disciplina. A su vez, la unificación revela una contradicción en su interior, la cual por un lado promueve el diálogo asumiendo la necesidad del debate y la concentración en los problemas no resueltos, y por otro, paralelamente genera una síntesis que reduce el pluralismo de la psicología (Wiesenfeld, 1994). La falencia de la contradicción interna, del mismo modo que la comunicación escolástica, sojuzga a la razón dialógica como impulsora del desarrollo científico.

La fragmentación de la posmodernidad que se da en todo cuanto define nuestra cultura, desde la política hasta el arte, y desde la vida cotidiana hasta la actividad teórica. Lo disperso, lo múltiple, lo provisional, lo local, nos invade cada

vez más (Munné, 1999). El agotamiento del proyecto moderno como matriz cultural de universalización (Motta, 2007), es el contexto socio-histórico en el que la propuesta del pluralismo germina. Ésta reconoce la utilidad de cada teoría, dada por su congruencia con el aspecto de la realidad que se desea conocer, es decir, por su contribución específica al fenómeno con el que se trabaje. El pluralismo sostiene como axioma de su propuesta epistemológica el principio de inabarcabilidad, el cual supone considerar la imposibilidad de que un sistema psicológico pueda significar y agotar la realidad total del objeto abordado (Munné, 1996). Y ubica el problema de investigación por encima de la teoría, planteamiento aunado al concepto de sincretismo (Richelle, 1985).

La propuesta pluralista difiere radicalmente de la tentativa de cercenar los sistemas psicológicos y enfrentarlos entre sí con el fin de reducirlos, movimiento que encierra la idea de lograr un sistema psicológico único que refleje la realidad. Decididamente fomenta la participación de un mayor número de sistemas psicológicos, en un juego de argumentos y contra-argumentos que tienden a sociabilizar el conocimiento psicológico (Aroza & Pérez Morando, 2011). El pluralismo no se cierra en la ilusión de totalidad de un sistema psicológico único, sino que propicia la discusión crítica de la psicología (Porrás Velásquez, 2011). Otra característica sustancial del pluralismo, consiste en determinar niveles de formalización que subrayan distinciones significativas entre micro-teorías y teorías de alcance medio, paradigmas, meta-paradigmas, y ámbito disciplinar. Es posible señalar, brevemente, que los dos primeros niveles dotan de sentido inicial a los datos empíricos; el nivel paradigmático está constituido por un modelo de hombre; el núcleo del cuarto nivel se define por una concepción de ciencia; y el quinto nivel por la diversidad de campos disciplinares (Munné, 1996). Profundizando en la epistemología crítica del comportamiento social del catalán Frederic Munné (1996), lo esencial del pluralismo teórico depende de los niveles de formalización en tanto encuentra godelianamente su inteligibilidad en algo englobante, que como tal, constituye otro nivel.

Ahora bien, el pluralismo se diferencia primordialmente del escolasticismo porque resiste la tensión entre los sistemas de la psicología a través del diálogo y, por tanto, convoca los asuntos sin resolver desde estos mismos. Sin embargo, los exacerbados particularismos léxicos de la disciplina conllevan la tendencia a esgrimir

como sinónimos al pluralismo y al escolasticismo. Mientras este último se reproduce gracias a la incomunicación y al falso respeto del escolasticismo con sus ribetes corporativos -que por cierto avala el relativismo irracional y el autoritarismo disfrazado de experticia-, el pluralismo en psicología aboga por sostener la tensión existente entre cada sistema psicológico, en favor de la discusión genuina y de la razón dialógica.

## **El Escolasticismo en tres dimensiones problemáticas de la psicología**

### *La dimensión histórica y sus mitos*

El problema histórico se registra al apreciar que las disciplinas suelen instituir filiaciones apoyadas en pequeños mitos familiares, mitos iniciáticos, mitos sobre el origen y la gestación, a partir de los cuales habitualmente se nombra a un padre de la disciplina (Vezzetti, 2007). Las condiciones del nacimiento de la psicología produjeron distintos principios, uno de ellos ubica la irrupción de la disciplina en las contradicciones propias del hombre. Es Michel Foucault (1998) quien afirma que la psicología nace en ese punto en el que la práctica del hombre encuentra su propia contradicción.

El problema del inicio, de un principio que marque un antes y un después, conduce a señalar un iniciador. En *Sistemas y teorías psicológicas contemporáneos*, Marx y Hillix (1983), aluden a dos perspectivas diferentes sobre el problema. Por un lado, la teoría histórica del “gran hombre” afirma que los grandes hombres tienen importancia fundamental, y que son ellos los responsables del progreso científico. En contraposición a ésta, la teoría del *Zeitgeist* -punto de vista comparable con el determinismo histórico marxista- plantea que el espíritu de época decreta que se realiza cierto avance científico en el momento que corresponde.

Cada uno de los sistemas psicológicos narra una génesis particular desarrollada desde un hito fundacional, situando su línea recta ascendente. Para los psicólogos funcionalistas las preguntas planteadas por la teoría de Darwin acerca del valor adaptativo de la conciencia y la aportación de la mente a la adaptación humana, se volvieron inquietudes estructurales del sistema funcionalista (Hothersall, 2005). Para aquellos que supusieron al experimento como inicio, los alemanes Weber, Fechner, Vierordt y Wundt, integrantes de una psicología microscópica (Marx & Hillix, 1983), representan distintos mitos de origen de una psicología científica. Al

considerar los tres grandes proyectos conceptuales de la psicología: 1) la psicología como ciencia natural 2) la psicología como ciencia de la subjetividad 3) la psicología como ciencia del comportamiento (Canguilhem, 1958), se conjeturan paternidades sobre estos tres grandes proyectos, bosquejándose nuevamente la diferencias iniciáticas de la psicología. Por último, se estima como nacimiento otro, el florecimiento de la psicología en Estados Unidos en tanto carrera universitaria y disciplina profesional. En este país se produjo una fuerte proliferación de los departamentos universitarios de psicología, existiendo ya en las primeras décadas del siglo XX un pequeño ejército de psicólogos profesionales. Demostración de esto es la fundación de la American Psychological Association en Julio de 1892. La psicología como disciplina autónoma emerge entonces siendo una invención americana (Danziger, 1979).

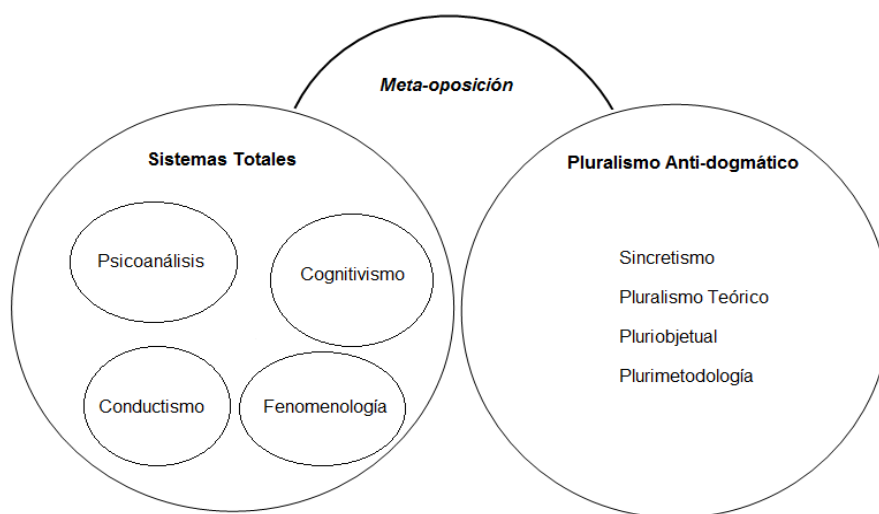
#### *La dimensión teórica y los sistemas omnicomprendivos*

La dimensión de la problemática teórica exhibe en primer término el tipo de comunicación del escolasticismo. Los estudios de Kelly, Maturana, Piaget y Watzlawick, son aquellos que han desterrado la concepción de los sistemas psicológicos como auténticos sistemas cerrados omnicomprendivos, en cuyo seno pueda hallarse la explicación de todo (Nardone & Watzlawick, 1992). La vitalidad del campo científico psicológico reside en la diversidad de explicaciones, constatándose que la psicología actual está conformada por distintos sistemas psicológicos (Nobrega & Mansur, 2006). Cuando un sistema psicológico deja a un lado su carácter perspectivista, se convierte en un sistema teórico total, revelando en el plano ético prácticas autoritarias y en el político plena hegemonía. Epistemológicamente comete el grave error de tomarse a sí mismo como objeto investigado, creyendo que lo primero coincide con lo segundo; desde aquí cualquier sistema psicológico diferente cuestiona no la teoría misma sino la realidad (Ribeiro, 2008). Un sistema psicológico total aboga por la claudicación de la diversidad explicativa de la psicología, cayendo progresivamente en el conservadurismo y la ortodoxia. Contra tal sistema y su consecuente dogmatismo, se erigen discursos heterodoxos como antídoto intelectual. Éstos se adentran en problemáticas que no explora la ciencia estándar, tienen propiedades especiales como ser indirectos y metafóricos, admiten contradicciones e implican elementos de crítica diferencial

(Toselli, 2012). No hay lugar para la insolencia de un sistema psicológico único, que abarque la realidad psicológica toda, más aún después de lo dicho por Gödel en su teorema de la incompletud. Según este autor, un sistema coherente es necesariamente incompleto y un sistema completo es necesariamente incoherente. Todo sistema de formulaciones consistentes contiene proposiciones de incertidumbre (Fernández Prida, 2006).

Es importante insistir en la visibilización de características similares compartidas por los sistemas totales -cerrados y omnicomprendivos- de la psicología, que más allá de sus confrontaciones encarnizadas se hallan totalmente insertos en un mismo conjunto, el de los sistemas totales. La Figura 1 ilustra la meta-oposición velada por la ilusión de alternativas en el área de los sistemas de la psicología. Este esquema proviene del texto *El lenguaje del cambio* (Watzlawick, 2002), y ha sido adaptado a la condición actual de la psicología para reflejar la meta-oposición entre sistemas teóricos totales y el pluralismo anti-dogmático. La figura grafica el concepto de ilusión de alternativas, el cual alude a una elección aparente entre dos o más posibilidades que no son en realidad contrapuestas; a pesar de su supuesta oposición, sólo presentan un polo de una pareja opuesta de un orden superior (por ejemplo, cognitivismo y psicoanálisis).

**Figura 1. Meta-oposición velada por la ilusión de alternativas en el área de los sistemas psicológicos**



Fuente: Watzlawick (2002).

El talante problemático de los sistemas de la psicología se observa hoy en la extremada propagación de éstos. Las producciones del conocimiento científico contemporáneo se dirigen hacia la elaboración de un conocimiento hiper-especializado (Rama, 2005), contribuyendo a una expansión sin límites de la psicología. En el estado actual de la disciplina las tendencias centrifugas son prioritarias, la bi-culturalidad de la psicología (Cornejo, 2005) conjuntamente con otras líneas de fractura como el avance en el mundo de las ciencias cognitivas, favorecen la fragmentación y la divisibilidad (Vezzetti, 1998). Ya Vygotski (1927) mencionaba la divisibilidad, al afirmar que la tesis sobre la existencia de dos psicologías -la científico-natural y la espiritualista- expresaba con gran exactitud el significado histórico de la crisis de la disciplina. El gran encanto acerca de la psicología, de acuerdo con Danziger, es esa ambigüedad entre las ciencias humanas y las ciencias naturales, y es el mismo historiador de la psicología quien asegura que sin desprendernos de ella tendremos que aprender a convivir con esa atractiva condición (Dagfal, Klappenbach & Keegan, 1996).

Un factor significativo que ha afectado los sistemas de la psicología se refleja, según Allport, en una suerte de geopolítica de la psicología exteriorizada en dos tradiciones: la angloamericana y la centroeuropea, que han impulsado conceptos antagónicos de hombre, de mundo y de ciencia (Vilanova, 1993). Otro aspecto problemático es el ideológico, en tanto que los sistemas de la psicología en América Latina han revelado un alto grado de etnocentrismo e importación teórica. La sobrevaloración de lo externo ha representado un rasgo dominante de una psicología dependiente y colonizada (González Rey, 2010). Refuerza esto el papel que ocupan las universidades latinoamericanas. Según Martín Baró (1998), funcionan mediante dos modalidades sostenedoras del status quo: la penetración cultural, en la cual se emplean de forma acrítica sistemas teóricos prefabricados frente a la realidad latinoamericana; y el mandarinismo tecnocrático, la formación de profesionales exclusivamente técnicos. Los sistemas teóricos de la psicología en América Latina no escapan al colonialismo intelectual. Siguiendo a Fals Borda (2012), el quehacer de los científicos latinoamericanos adopta exclusivamente como patrón de su trabajo aquél desarrollado en otras latitudes, sin hacer una elaboración crítica, que declare así su independencia intelectual.

### *La dimensión metodológica y la metodolatría*

La dimensión metodológica apunta al modo de producción y reproducción de conocimiento que es reconocido y aceptado dentro de un sistema psicológico (Stam, 2004). Las dificultades metodológicas surgen a partir de la sobreestimación de un método específico y la subestimación de cualquier otra forma de producir conocimiento. En consecuencia, se desarrollan disidencias metodológicas en relación a cuestiones tales como el nivel de análisis de la psicología (nomotético o ideográfico) (Marx & Hillix, 1983; Richelle, 2000), la preferencia por el uso de métodos de las ciencias naturales o de las ciencias sociales de acuerdo a la manera de definir la disciplina (Kendler, 2002), o la primacía de la investigación cuantitativa, cualitativa, introspeccionista, experimental o correlacional (Ardila, 2010). Cabe destacar que los intentos de superar los problemas metodológicos, ya sea desde los sistemas psicológicos totales o desde enfoques eclécticos, no han hecho más que nutrir las dificultades.

Desde los sistemas psicológicos totales se ha ligado un sistema explicativo no solo a un objeto en particular, sino también a metodologías de estudio específicas, lo cual genera una circularidad que justifica a priori a las teorías (Richelle, 1985). Esta circularidad *teoría-objeto-método* se encuentra sostenida gracias a la metodolatría, es decir, la tendencia de los sistemas psicológicos a adoptar un método y un objeto propio, excluyendo otros métodos y objetos (Mayor & Pérez, 1989). Este monoteísmo metodológico coherente con el estudio de un objeto único, cierra sobre sí toda perspectiva psicológica. Un ejemplo ilustrativo se puede encontrar en el conductismo de Skinner, basado en el uso exclusivo del método experimental dentro del conductismo (Henriques, 2003).

En un intento de encontrar las razones de la predilección por el monoteísmo metodológico, Sternberg y Grigorenko (2001) postularon tres motivos posibles: la inversión de tiempo y dinero en el *entrenamiento* de una metodología específica; la percepción de que su método predilecto es una *panacea*; y las *normas* de la disciplina que están lejos de ser cuestionadas. Obviamente aquellos psicólogos que reproducen la metodolatría olvidan que la complejidad del objeto de la psicología no puede conocerse a través de un único método hegemónico (Cornejo, 2005).

Al igual que lo sucedido en los sistemas teóricos totales, el eclecticismo metodológico tampoco ha presentado soluciones esclarecedoras. La mezcla

indiscriminada de metodologías no ha resultado ser una solución sana y apropiada para el avance de la psicología como ciencia y profesión. En *El significado histórico de la crisis de la psicología*, Vygotski (1927) explica que los intentos de conjugar elementos metodológicos heterogéneos carecen de carácter sistemático, de esa conexión entre nexos que proporciona el sometimiento de las tesis particulares a una idea central del sistema que forma parte. Entre las características del eclecticismo, las cuales no pertenecen al hábitat de la psicología como ciencia, vale notar como aspecto distintivo la organización de collages metodológicos que compendian selecciones arbitrarias (Vilanova, 2003).

Al no admitir como valederas las soluciones ilusorias del monoteísmo metodológico y el eclecticismo, una posición superadora se podría encontrar en el sincretismo de Richelle (1985). Este autor argumenta que la ciencia debería guiarse por los problemas sin resolver, más allá de las teorías y métodos de cada sistema psicológico. En términos metodológicos el sincretismo supone la posibilidad de recurrir a las operaciones convergentes, es decir, al uso de múltiples metodologías aplicadas al estudio de un mismo problema (Garner, Hake & Erikson, 1956). La flexibilidad del sincretismo metodológico insta prioritariamente la convivencia entre diversos sistemas psicológicos al estructurarse sobre los problemas abiertos de la disciplina.

### **Conclusión**

Se han desarrollado tres dimensiones problemáticas fundamentales de la psicología de hoy, cada una de ellas configurada por la idiosincrasia del escolasticismo. En nuestras reflexiones admitimos la distinción de los subsistemas de la psicología propuesta por Serroni-Copello (1997), la cual se opone a la comunicacional monológica que actualmente adquiere primacía dentro de la disciplina.

Sostenemos que es el dialogo critico el modo más apropiado para afrontar los debates de la disciplina, pues éste otorga primacía a la inclusión de los diversos sistemas psicológicos, alejándose de criterios cientificistas de carácter excluyente. No obstante, el ideal inclusivo no tiene por qué convertirse en la pérdida de criterios que delimiten qué es y qué no es ciencia psicológica. Tampoco supone forzar la

inclusión de perspectivas psicológicas que, basadas en mecanismos de autoexclusión, eviten el aprendizaje a través del diálogo.

La reflexión sobre los problemas contemporáneos de la psicología dependerá de la invención de un mañana superador que se construya desde hoy. La psicología debería dejar de eludir la discusión epistemológica (González, 2009), y concentrar enérgicos esfuerzos en la construcción de un porvenir desprovisto de la ceguera dogmática.

## **Referencias**

- Alarcón, R. (1996). Orientaciones teóricas de la Psicología en América Latina. *Revista de Historia de la Psicología, 17*(1-2), 3-24.
- Álvarez, F. J., & Ballesteros, F. J. Á. (2003). *Filosofía medieval/medieval philosophy* (Vol. 2). Sevilla: Andamio.
- Ardila, R. (2010). La unidad de la psicología. El paradigma de la síntesis experimental del comportamiento. *Revista Mexicana de Investigación en Psicología, 2*(2), 72-83.
- Aroza, A., & Pérez Morando, M. (2011). *La psicología y el pluralismo*. Planificación de Trabajo del equipo docente -Cátedra Sistemas Psicológicos Contemporáneos I-. Facultad de Psicología, Universidad Nacional de Mar del Plata. Buenos Aires.
- Bleger, J. (1963). El psicólogo y las escuelas de psicología. In *Psicología de la Conducta*. Buenos Aires, Argentina: Paidós.
- Bleichmar, S. (2007). El pensamiento corporativo y la crisis universitaria. In *Dolor país y después* (pp. 131-134). Buenos Aires, Argentina: Libros del Zorzal.
- Bruner, J. (1985). De la disposición al contexto. In P. Fraisse (Ed.). *El porvenir de la psicología* (pp. 78-88). Madrid, España: Morata.
- Bruner, J. (1990). *Actos de significado*. Más allá de la revolución cognitiva. Madrid: Alianza.
- Canguilhem, G. (1958). ¿Qué es la psicología? *Revista de Educación, Nueva Serie, 3*, 447-457.
- Caparrós, A. (1991). Crisis de la psicología: Singular o plural. Aproximaciones a algo más que un concepto historiográfico. *Anuario de Psicología, 51*, 5-20.
- Conde, L., del Todo, A., Extreño, C. G. & Cantero, L. E (2011). *La escolástica*. Cátedra de Historia de la Educación y la Pedagogía, Departamento de Ciencias de la Educación. Facultad de Filosofía y Letras. Universidad Nacional de Tucumán.
- Cornejo, C. (2005). Las dos culturas de/en la psicología. *Revista de Psicología, 14*(2), 189-208.
- Dagfal, A., Klappenbach, H. & Keegan, E. (1996). Entrevista a Kurt Danziger. *Cuadernos Argentinos de Historia de la Psicología, 3*(1/2), 215-233.

- Danzinger, K. (1979). The social origins of modern psychology: Positivist sociology and the sociology of knowledge. In A. Buss, *Psychology in social context* (25-44). New York: Irvington Publishers.
- Dorsch, F. (2005). *Diccionario de psicología*. Barcelona, España: Herder.
- Fals, Borda, O. (2012) *Ciencia, compromiso y cambio social*. Antología. N. A. Herrera Farfán & L. López Guzmán (Comps.). Buenos Aires, Argentina: El Colectivo.
- Fernández Prida, J. (2006). Kurt Gödel: Revolucionador de la matemática. *Números*, 64, 10-6. Recuperado el 14 de marzo, 2013, de [www.sinewton.org/numeros/numeros/64/historia\\_01.pdf](http://www.sinewton.org/numeros/numeros/64/historia_01.pdf)
- Ferrater Mora, J (1965). *Diccionario de filosofía* (5a ed.). Buenos Aires: Sudamericana.
- Foucault, M. (1998). La psicología de 1850 a 1950. *Revista Archipiélago*, 34-35.
- García, L. E. (2001). La psicología de hoy: Temas y problemas. *Revista Páginas*, 59.
- Garner, W. R., Hake, H. W. & Eriksen, C. W. (1956). Operationism and the concept of perception. *Psychological Review*, 63, 149–159.
- González, F. (2009). Epistemología y ontología: un debate necesario para la psicología de hoy. *Diversitas-Perspectivas Psicológicas*, 5(2).
- González Rey, F. L. (2009). *Psicoterapia, subjetividad y postmodernidad. Una aproximación desde Vigotsky hacia una perspectiva histórico-cultural*. Buenos Aires: Noveduc.
- González Rey, F. L. (2010). La psicología en América Latina: algunos momentos críticos de su desarrollo. *Psicología para América Latina: Revista Electrónica Internacional de la Unión Latinoamericana de Entidades de Psicología*, (17). Recuperado el 12 de mayo, 2013, de <http://www.psicolatina.org/17/america-latina.html>
- Henriques, G. (2003). The tree of knowledge system and the theoretical unification of psychology. *Review of General Psychology*, 7(2), 150-182.
- Hergenhahn, B. R. (2013). *An introduction to the history of psychology*. United States: Cengage Learning.
- Hothersall, D. (2005). Darwin, Galton, Cattell, James y Hall. In *Historia de la Psicología* (311-374) (4a ed.). Madrid: McGraw-Hill Interamericana.

- Ibáñez, T. (1994). Construccinismo y psicología. *Revista Interamericana de Psicología*, 28(1), 105-123.
- Kaulino, A. & Stecher, A. (2008). *Cartografía de la psicología contemporánea: pluralismo y modernidad*. Santiago de Chile: LOM Ediciones.
- Kendler, H. H. (2002). Romantic versus realistic views of psychology. *American Psychological Association*, 57(12), 1125.
- Kirschner, S. R. (2006). Psychology and pluralism: toward the psychological studies. *Journal of Theoretical and Philosophical Psychology*, 26, 1-17.
- Koch, S. (1995). The nature and limits of psychological knowledge: lessons of a century qua "science". In S. Koch & D. E. Leary (Eds.), *A century of psychology as science* (pp. 75-97). Washington, D.C., EUA: American Psychological Association.
- Kuhn, T. S. (1971). La estructura de las revoluciones científicas. México: Fondo de Cultura Económica.
- Maliandi, R. (1997). *Volver a la razón*. Buenos Aires, Argentina: Bibblos.
- Maliandi, R. (2000). La racionalidad bidimensional y la ética convergente. In G. Fernández (Comp.), *El otro puede tener razón. Estudios sobre racionalidad en filosofía y ciencia* (pp. 63-82). Mar del Plata, Argentina: Suárez.
- Martín-Baró, I. (1998). *La psicología de la liberación*. Madrid, España: Trotta.
- Marx, H., & Hillix, W. (1983). *Sistemas y teorías psicológicas contemporáneos*. Buenos Aires, Argentina: Paidós.
- Maturana, H. (2010). *Del ser al hacer. Los orígenes de la biología del conocer*. Buenos Aires, Argentina: Granica.
- Mayor, J. & Pérez, J. (1989). ¿Psicología o psicologías? Un problema de identidad. In J. Arnau & H. Carpintero (Eds.), *Historia, teoría y método* (pp. 3-69). Madrid: Alhambra (Vol. I del Tratado de psicología general, ed. por J. Mayor & J. L. Pinillos).
- Miller, J. A. (1992). Psychothérapie et psychanalyse. *La Cause freudienne*, 22, 7-12.
- Motta, R. D. (2007). La intemperie juvenil. Entre la crisis del futuro y la reinención del porvenir. *Revista Flama*, 63, 2-4.
- Munné, F. (1994). La dominación epistemológica y la crítica externa en las Ciencias Sociales. *Interacción Social*, 1, 33-43.

- Munné, F. (1996). Sobre el pluralismo teórico y el imperialismo en las ciencias sociales. In *Entre el individuo y la sociedad. Marcos y teorías actuales sobre el comportamiento interpersonal*. Barcelona: E. U. B.
- Munné, F. (1997). Pluralismo teórico y comportamiento social. *Psicología y Sociedad*, 9(1-2), 31-46.
- Munné, F. (1999). Constructivismo, construccionismo y complejidad: La debilidad de la crítica en la psicología construccionista. *Revista de Psicología Social*, 14(2-3), 131-144.
- Nardone, G. & Watzlawick, P. (1992). *El arte del cambio*. Barcelona, España: Herder.
- Nobrega, E. y Mansur, M. (2006). La Psicología y sus problemas. In *I Congreso Nacional y II Regional de Psicología*. Rosario, Argentina: Facultad de Psicología, Universidad Nacional de Rosario.
- Nobrega, E. (2011). La psicología: Ayer y hoy. Planificación de Trabajo del equipo docente -Cátedra Sistemas Psicológicos Contemporáneos I-. Buenos Aires: Facultad de Psicología, Universidad Nacional de Mar del Plata.
- Popper, K. R. (1991). *Conjeturas y refutaciones*. Barcelona: Paidós.
- Porras Velásquez, N. R. (2011). Del pluralismo al eclecticismo en la psicología de hoy: una reflexión epistemológica. *Tesis Psicológica*, 6, 154-175.
- Rama, C. (2005). ¿La desaparición del monopolio universitario o la desaparición de las universidades? In *Seminario Internacional La universidad hoy: Desafíos y oportunidades*. Venezuela: Observatorio Internacional de Reformas Universitarias.
- Regalado, R (2005). *Principales corrientes filosófico culturales en América Latina*. Rea Ciencia, Facultad de Filosofía, Ciencias Jurídicas. Recuperado de <http://www.redicces.org.sv/>
- Ribeiro, A. (2008). Dogmatismo y pluralismo teórico en la moderna cosmología. *Observatorio Nacional CNP, Río de Janeiro, Brasil*. Recuperado el 20 de marzo, 2013, de <http://www.filosofiacuba.com/cosmologia.html>
- Richelle, M. (1985). Temores y esperanzas para la psicología del año 2000. In P. Fraisse. *El porvenir de la psicología* (pp. 65-77). Madrid, España: Morata.

- Richelle, M. (2000). Hacia una psicología integradora: ¿Utopía o necesidad? *Revista de psicología general y aplicada: Revista de la Federación Española de Asociaciones de Psicología*, 53(4), 581-588.
- Rorty, R. & Habermas, J. (2000). *Sobre la verdad: ¿validez universal o justificación?* Buenos Aires, Argentina: Amorrortu.
- Serroni-Copello, R. (1997). *Diálogo, racionalidad y salud mental*. Buenos Aires: Ediciones ADIP.
- Skinner, B. F. (1990). Can psychology be a science of mind? *American Psychologist*, 45(11), 1206-1210.
- Soto Martínez, R. (2001). *Una reflexión sobre el meta-sentido de la praxis científica: La propuesta de Ignacio Martín Baró desde la psicología social*. Departamento en Psicología Social, Facultad de Ciencias Políticas y Sociología. Universidad Complutense de Madrid.
- Staats, A. W. (1983). *Psychology's crisis of disunity: Philosophy and method for a unified science*. Nueva York: Praeger.
- Staats, A. W. (1999). Unifying psychology requires new infrastructure, theory, method and a research agenda. *Review of General Psychology*, 3, 3-13.
- Stam, H. J. (2004). Unifying psychology: Epistemological act or disciplinary maneuver? *Journal of Clinical Psychology*, 60(12), 1259-1262.
- Sternberg, R. J. & Grigorenko, E. (2001). Unified psychology. *American Psychologist*, 56, 1069-1079.
- Sternberg, R. J. (2005). *The unity of psychology. Possibility or pipedream?* Washington, D.C., EUA: American Psychological Association.
- Tortosa, F. (2006). *Historia de la psicología*. Madrid, España: McGraw-Hill.
- Toselli, L. (2012). Discurso cientificista, discurso científico y discursos heterodoxos en psicología. *II Congreso de Psicología del Tucumán Nacional e Internacional*. Argentina: Facultad de Psicología, Universidad Nacional de Rosario.
- Vegetti, H. (1998). Las psicologías del fin del siglo a la luz de su historia. *Revista de Psicología General y Aplicada: Revista de la Federación Española de Asociaciones de Psicología*, 51(1), 105-114.
- Vegetti, H. (2007). Historia de la psicología: problemas, funciones y objetivos. *Revista de Historia de la Psicología*, 28(1), 147-165.

- Vilanova, A. (1987). Raíz social del saber científico. *Material de cátedra. Historia Social de la Psicología*. Argentina: Facultad de Psicología, Universidad Nacional de Mar del Plata.
- Vilanova, A. (1992). Problemas fundamentales. In G. Vidal, R. Alarcón & F. Lolas Stepke (Eds.) *Enciclopedia Iberoamericana de Psiquiatría* (pp.1313-1319). Buenos Aires: Panamericana.
- Vilanova, A. (1993). *Contribuciones a la psicología clínica. Algunos aportes teóricos de psicólogos notables*. Raúl Serroni Copello. Buenos Aires, Argentina: Adip.
- Vilanova, A. (2003). *Discusión por la psicología*. Mar del Plata, Argentina: Universidad Nacional de Mar del Plata.
- Vygotski, L. (1927). *El significado histórico de la crisis de la psicología*. In *Obras Escogidas, Tomo I*. Madrid, España: Visor-MEC.
- Watanabe, T. (2010). Metascientific foundations for pluralism in psychology. *New Ideas in Psychology*, 28(2), 253-262.
- Watson, R. I. (1967). Psychology: A prescriptive science. *American Psychologist*, 22(6), 435-443.
- Watzlawick, P. (2002). *El lenguaje del cambio*. Barcelona, España: Herder.
- Wiesenfeld, E. (1994). La teoría crítica y el construccionismo: Hacia una integración de paradigmas. *Revista Interamericana de Psicología*, 28(2), 251-264.

## **Abuso sexual intrafamiliar: Um olhar multifacetado para o incesto**

Arnaldo Risman<sup>1</sup>

Centro de Estudos e Pesquisa em Comportamento e Sexualidade

Rosania Lucia Figueira<sup>2</sup>

Gabriela Medeiros Vieira<sup>3</sup>

Livia Teixeira de Azevedo<sup>4</sup>

Universidade Severino Sombra

### Resumo

O abuso sexual intrafamiliar contra crianças e adolescentes ocorre de forma silenciosa e nos últimos anos o assunto vem ganhando espaço de discussão no meio social. Grande parte da sociedade não acredita que isso possa ocorrer no seio das famílias, mas a elevada frequência do abuso no mundo atual faz repensar o assunto que já existia, mas em total segredo. Com o propósito de demonstrar questões sobre o desenvolvimento dessas crianças e adolescentes, principalmente no seu papel biopsicossocial diante do fato, a relação do abuso com o Complexo de Édipo, a rede de apoio e assistência a crianças e adolescentes afetados violentamente, apresentamos através de uma revisão bibliográfica as consequências psicológicas que o assunto engloba, a importância da família, a lei perante a proteção das vítimas e a questão da cultura presente em relação ao abuso sexual.

**Palavras-chave:** psicologia, abuso sexual, incesto, aspectos psicológicos.

---

<sup>1</sup> Psicólogo. Mestre em Sexologia Humana pela Universidade Gama Filho. Trabalha em Centro de Estudos e Pesquisa em Comportamento e Sexualidade. São Paulo, Brasil. Correo electrónico: arnaldo\_risman@hotmail.com

<sup>2</sup> Psicóloga pela Universidade Severino Sombra (USS). Docente na USS. Vassouras, Brasil, Correo electrónico: drarosania@gmail.com

<sup>3</sup> Psicóloga. Mestrado em Neurociência pela Universidade Federal do Rio de Janeiro/UNIRIO. Docente na USS. Vassouras, Brasil. Correo electrónico: gabrielam\_vieira@yahoo.com.br

<sup>4</sup> Psicóloga pela USS. Trabalha como psicóloga clínica. Vassouras, Brasil. Correo electrónico: liviaazevedo@hotmail.com

## **Abuso sexual intrafamiliar: Una mirada multifacética al incesto**

### Resumen

El abuso sexual intrafamiliar contra los niños y adolescentes ocurre de forma silenciosa, y en los últimos años viene ganando espacios de discusión en el entorno social. Gran parte de la sociedad no cree que esto pueda suceder en el seno de las familias, pero la alta frecuencia de los abusos en el mundo de hoy hace repensar el asunto que ya existía, pero en total secreto. Con el propósito de mostrar algunos problemas en el desarrollo de estos niños y adolescentes, principalmente en el ámbito psicosocial, la relación del abuso con el Complejo de Edipo, las redes de apoyo y asistencia a los niños y adolescentes afectados violentamente, se presentan, a través de una revisión bibliográfica, las consecuencias psicológicas que el fenómeno engloba, la importancia de la familia, la ley acerca de la protección de las víctimas y la cuestión de la cultura con respecto al abuso sexual.

Palabras clave: psicología, abuso sexual, incesto, aspectos psicológicos.

## **Intrafamilial sexual abuse: A multifaceted look upon incest**

### Abstract

The intrafamily sexual abuse against children and adolescents occurs silently and in recent years it has been increasing discussion in the social environment. Large part of society does not believe this can happen within families, but the high frequency of abuse in the world today is to rethink the matter that already existed, but in total secrecy. With the aim to demonstrate issues on the development of these children and adolescents, mainly in the bio psychosocial paper before the fact, the relationship of abuse with the Oedipus complex, the network of support and assistance to children and teenagers violently affected, presented through a literature review the psychological consequences that it encompasses, the importance of family, the law on the protection of victims and the issue of culture in relation to sexual abuse.

Keywords: psychology, sexual abuse, incest, psychological aspects.

## **Introdução**

Sabe-se que o abuso infantil, seja ele de qualquer espécie é um crime que assombra a sociedade. O abuso sexual infanto-juvenil quando tornado público causa um grande desconforto na sociedade. Assim, através de um estudo descritivo, tendo como aporte teórico os conceitos psicanalíticos de Freud e Lacan, segundo relatos e práticas comprovadas em suas obras no que se refere ao abuso sexual contra crianças e adolescentes, este artigo traz alguns estudos, práticas de instituições e profissionais das áreas da saúde (médicos, psicólogos), da área jurídica e do serviço social, os quais identificam a posição da família e da sociedade frente ao abuso sexual intrafamiliar e seus aspectos psicológicos, objetivando possíveis soluções e tratamentos para os envolvidos.

Neste trabalho, considerou-se que o tipo de abuso sexual mais comum, causador de maior espanto à sociedade seria o incesto, representado pelo abuso sexual intrafamiliar, aquele onde há relação de criança ou adolescente com pessoa adulta da família, frequentemente pai e filho (a). Importante ressaltar que o tema incesto envolve cultura, aspectos psicológicos e causa forte impacto social, em que os protagonistas dessa história são os maiores sofredores, pois na verdade, crianças e adolescentes deveriam estar protegidas por suas famílias e o incesto é sem dúvida, uma anormalidade nesta relação de dever e obrigação familiar, um enigma que estudiosos buscam desvendar.

Abuso sexual, por si só, é assunto delicado, perturbador e quando inclui a participação direta dos membros familiares, o incesto implica a violação de tabus sociais na relação de pais e filhos, possivelmente causando desconforto na família e fora dela. O abuso sexual é decorrente do processo edipiano que se inicia normalmente no desejo de seus progenitores, o qual se faz presente na constituição do sujeito.

O assunto abuso sexual envolve uma história cultural de longas décadas, em que a relação sexual intrafamiliar era ou é vista de forma “natural”. Existe um processo de civilização, onde as normas de um povo facilitam o prazer em detrimento da integridade de crianças e adolescentes, mesmo apesar de todas as leis de proteção à criança e o adolescente. Desta forma, surgem concepções formadas pela sociedade acerca da sexualidade humana, do papel da família na

estrutura da sociedade ao longo do tempo e da posição da criança e do adolescente nessa mesma sociedade.

O abuso sexual intrafamiliar atinge a todas as classes sociais, independente de cor, raça ou poder aquisitivo, e vem ocorrendo de forma desenfreada, podendo acarretar uma psicopatologia nos indivíduos abusados sexualmente. Isso se explica, em função da criança não estar preparada em seu desenvolvimento psíquico e corporal (Azevedo, 2001. p. 56).

É importante que o assunto seja discutido ampla e abertamente, para que as famílias superem o medo, a vergonha, pondo fim ao silêncio a fim de que as vítimas possam buscar ajuda sem serem apontadas, criticadas e/ou culpadas. Desta forma as informações passadas aos profissionais envolvidos nesta questão poderão ter um ambiente favorável de diálogo sobre o abuso sexual, e então objetivar a prevenção e tratamento adequado (Mee, 2001 pp. 30-32).

O abuso sexual infanto-juvenil traz prejuízos irreparáveis às vítimas e este artigo tem como objetivo mostrar que as crianças têm sua infância roubada, seu desenvolvimento psicológico afetado por uma pulsão sexual adulta, invadida pelo desejo sexual incontrolado, com o desencadear de relações que envolvem a cultura, o imaginário e a família. Daí surge à necessidade dessas crianças e adolescentes entenderem seu verdadeiro papel dentro da família, em que conceitos são violados, crenças e valores ficam confusos. Por óbvio, a consequência desse ato tão brutal deixa marcas profundas de uma infância perdida entre o certo e o errado (Abrapia, 1997, p. 49).

### **Conceito de abuso**

Para a psicanálise o conceito de abuso sexual abrange todo relacionamento interpessoal no qual a sexualidade veiculada ocorre sem o consentimento válido de uma das pessoas envolvidas. Quando se verifica a presença de violência física, o reconhecimento do abuso pode ser mais claro, pela objetividade dos fatos que indicam que o agressor fez uso de força para vencer a resistência imposta pela vítima (Faiman, 2004, p. 21).

Quanto aos tipos de abusos, considera-se como pedofilia os abusos sensoriais, como o exibicionismo, a pornografia e a linguagem sexualizada;

abusos por estimulação envolvem carícias íntimas, masturbação, contatos genitais incompletos e abusos por realização, as tentativas de violação ou penetração oral, genital ou anal, chamados de estupro. Muitos ocorrem no seio familiar da própria criança ou adolescente, cujo arquétipo representado neste trabalho pelo incesto de pai e filho (a), sendo possível também ocorrer entre mãe e filho (a), apesar de ser incomum e mais difícil de detectar (Haas, 2009, p. 54).

Os fatores que envolvem crianças e adolescente no abuso sexual têm implicações diversas, quais são de questões culturais (o incesto) e de relacionamento (dependência social e afetiva entre os membros da família) em que o abusador é uma pessoa íntima da criança e do adolescente ou da família, dificultando a notificação, daí perpetua o “muro do silêncio”, o segredo em torno da criança ou do adolescente em relação ao abuso sexual, em que ambos são vitimizados de tal ato de violência (Abrapia, 1997, p. 54).

O abuso sexual também pode ser resultado de um mau uso da sexualidade, quando o bom e o mal se baseiam em regras postas pela sociedade compartilhadas e sustentadas, qual serve de apoio para a organização social e também para a organização psíquica dos indivíduos. Dentro dessa visão social, a relação incestuosa pai e filho tornam-se inadequada, ou seja, abusiva, em que o próprio psiquismo, com a colaboração do meio externo, constrói barreiras contra sua realização. Isso é resolução de cada cultura, a qual tem suas próprias regras, estabelecendo o que é ilícito e o que é proibido. Quando o código é internalizado pelo indivíduo, transgredi-lo dá margem a intensos sentimentos de vergonha, humilhação e medo, ou de ser cúmplice do adulto abusador num pacto de silêncio, aprisionando a vontade, o desejo da criança ou adolescente. O abuso pode ser utilizado para definir negligência, violência psicológica, física e sexual, de maneira repetitiva e intencional, perpetrado por um adulto ou alguém em estágio de desenvolvimento superior (idade, força física, posição social, condição econômica, inteligência, autoridade) (Habigzand & Caminham, 2004, p. 67).

### **Classificação etária da ocorrência do abuso sexual**

O abuso sexual, assim como o incesto, não apresenta uma idade definida para acontecer, mas há relatos de vítimas de quatro a doze anos, com períodos de risco particularmente alto entre quatro a nove anos. A criança pequena facilita

a ocorrência e existência do abuso sexual por não apresentar entendimento do fato, em que o abusador faz o sexo parecer afeição ou treino, induzindo a criança com ameaças e/ou subornos e explorando lealdade. Por volta dos dez anos de idade é que a criança começa a compreender que intimidade sexual não deveria acontecer entre pai e filho, sendo proibida tal relação (Silva, 1998, p. 76).

### **O abuso sexual e a relação com o complexo de Édipo**

A história da infância se fundou na prática da violência em vários obstáculos a transpor na ordem de sua reconstrução. Freud analisa estruturas das histórias e contos que envolvem crianças e adolescentes. A violência dos adultos contra crianças e adolescentes é uma prática comum na sociedade desde a civilização primitiva, como castigos físicos, agressões verbais e abuso sexual, em que o abusador envolve, seduz suas vítimas de menor poder, elaborando mentiras e confundindo sua percepção quanto ao comportamento aguçado e cheio de sexualidade. Lacan, em seus estudos, seguindo as teorias de Freud, na leitura do complexo de Édipo, permite ver como se inicia o desejo e qual direção deste em relação ao progenitor do sexo oposto, o qual faz parte de uma mesma cadeia de constituição do sujeito (Haas, 2009, p. 56). O complexo de Édipo trabalha como se fosse guiado pelo desejo do falo e o temor à castração, subdividido em três tempos (Mee, 2001, p 43).

Nessa linha de tempo, o primeiro momento do primeiro tempo edípico, a maternagem, conduz o bebê a se identificar com o fato. Já no segundo momento (dentro do primeiro tempo) do complexo de Édipo –a mãe está completa, devido aos cuidados para com a criança. E no terceiro momento (do primeiro tempo) a criança se identifica com a mãe fálica, em que a aceitação dos cuidados vindo da mãe, a criança se torna um sexo em ereção. O pai, então, se apresenta no segundo tempo edípico como privador, qual priva a criança do objetivo de seu desejo –a mãe– e priva a mãe de seu objeto fálico –seu bebê. Através da interdição paterna, o objetivo de desejo da mãe é questionado, possibilitando o outro foco materno, representado aqui pela figura do pai (Mee, 2001, p. 45).

A partir de Lacan, a leitura do edípico, envolve a constituição do sujeito. Desde relação mãe-bebê, até a chegada do pai nessa relação, bem como seu

papel, as divisões de registro do pai, o que importa são os tempos que configuram o sujeito. Tanto a relação edípica quanto a sedução dizem respeito à constituição do sujeito, sendo que o complexo de Édipo lacaniano abrange esses dois instantes. A sedução é a interação de duas pessoas na qual uma delas, por meio de algum gesto carregado de sexualidade, desperta na outras sensações e fantasias de caráter erótico. Na sedução não há uma resistência clara à aproximação sexual, ambas as pessoas envolvidas na relação encontram-se eroticamente estimuladas para o contato. Ocorre que em determinadas situações, a erotização do vínculo consiste no próprio abuso. Nesse momento não há repressão no inconsciente, pois nessa fase a criança não tem o objeto sexual definido, somente uma excitação de uma zona erógena pré-sexual. Fica explícita a sedução perversa do abusador, que busca na criança a satisfação sexual, sendo na maioria das vezes o autor desse ato assustador para a sociedade. A criança em seu comportamento repetitivo busca encontrar satisfação de suas pulsões parciais em zona erógenas, com uma *disposição perversa polimorfa* qual apontado por Freud, em que a criança com influência da sedução é capaz de participar da transgressão com pouca resistência, pois nessa fase a criança ainda não está desenvolvida psicologicamente e sim em desenvolvimento, não estando presentes ou suficientemente desenvolvida a vergonha e a moral (Mee, 2001, p. 23).

Na visão social e cultural, o relacionamento sexual entre parentes (exceto cônjuges) é proibido. Ocorrendo o incesto, há a plena violação dessas normas que cerca e que estruturam o indivíduo, bem como as transformações que elas representam. O incesto está relacionado ao complexo de Édipo, que representa as fantasias sexuais incestuosas, os impulsos, com a interdição na relação de pai, mãe e filho. No complexo de Édipo é que são apresentados os limites, os desejos e a forma como lidamos com os aspectos da realidade psíquica, no desejo sexual. A organização psíquica da criança e do adolescente na situação do abuso sexual incestuoso está na experiência e na maneira como é vivido e registrado por eles, podendo desencadear traumas, caso não haja integração que corresponda à elaboração psíquica (Faiman, 2004, pp. 35-36).

### **Posição da mãe diante do abuso**

Na maioria dos casos, a mãe se torna permissiva diante do incesto cometido pelo pai da criança, podendo ter sido abusada quando criança, e recusa-se a falar do assunto. Em alguns casos sua relação negativa com o marido de friquidez e hostilidade, resulta em desgaste conjugal, com pouco envolvimento sexual, aceitando assim, a inversão de papéis com sua filha, a qual assume a responsabilidade e privilégios da “mulher da casa”, que seria de praxe da mãe. A mãe tem um papel importante no abuso sexual, pois muitas se sentem culpadas por não acreditar na criança ou adolescente e tão poucas protegê-las, confiando no homem de sua escolha para ser pai de seus filhos, autor principal da família em relação à proteção.

Importante é quando o abuso em geral ocorre durante a visitaçãõ, na casa do próprio agressor, que é divorciado da mãe, sendo comum encontrar casos em que o pai perverso tenta subverter a ordem das coisas, rotulando sua ex-mulher de “mentirosa”, “vingativa” e acusando-a de manipular o (a) filho (a) contra ele, colocando a vítima no lugar do culpado induzido. A criança então fica indecisa entre o amor do pai e o ódio diante da violência física e emocional exercida por este. Nesse momento ela não vivencia a situação edípica (estruturante do sujeito), pois a fantasia concretiza-se antes dessa estruturação de maneira abrupta, dificultando seu desenvolvimento normal. No complexo de Édipo, quase todas as crianças brincam, imaginam em ocupar o lugar do progenitor do mesmo sexo, para se tornar cõnjuge do sexo oposto (Silva, 1998, pp. 23-25).

O problema se torna maior a partir do momento que o incesto passa a ser mantenedor da própria família, onde pai não busca fora de casa à satisfação sexual, pois a filha supre as insuficiências da relação conjugal, talvez um exemplo para justificativa da passividade, cumplicidade silenciosa de muitas mães ao abuso sexual. O abuso sexual intrafamiliar, muitas vezes é revelado na adolescência ou na vida adulta, pois a criança, depois do abuso perde a confiança nas pessoas, as quais ela ama e convive dentro do seu lar, sendo os pais os agressores principais. Aquele pai, símbolo de proteção, de lei, o qual deveria resguardar a criança de colocar-se como “falo” materno, apresentam numa outra

posição em que na interdição do gozo, não há lugar para a lei, em que a criança é posta como causa de prazer, objeto de uso de um pai perverso.

O pai incestuoso ocupa o lugar da permissividade, da violência, da pulsão de destruição, através de uma ruptura vital, libidinal, decisiva e podendo ser na maioria dos casos irreversível, tanto na dimensão do gozo, quanto na dimensão do castigo, da sanção, da culpa (Faiman, 2004, pp. 27-28).

Diante do abuso paterno, a mãe teria de confiar na criança dando-lhes suporte, proteger e tomar decisões que possa ajudar a criança a não sofrer mais. A presença da mãe no lar é essencial para que tal ato seja impedido, mas com as mudanças sociais, quais hábitos, compromissos e acontecimentos, ocorrem dentro da família, facilitam à ocorrência do abuso, algumas delas são: separação, doença, divórcio, morte e até o trabalho.

Há ainda, o incesto materno, um tipo de violência incomum no meio social, mas praticado por algumas mães e difícil de ser detectado, pois a mãe é uma das primeiras pessoas a ter acesso direto a criança, e o laço afetivo de contato mais íntimo entre as partes, sem que haja qualquer suspeita de ato incestuoso se torna frequente, colocando também em risco o desenvolvimento dessa criança, não permitindo nascer a autoridade da mesma, bloqueando assim o processo de organização libidinal; num caso mais grave pode ocorrer a produção subsequente de uma psicose, mantendo a criança limites do seu corpo para o corpo do outro, possibilitando uma intervenção psicanalítica para não haver uma desestruturação do ego (Azevedo, 2001, p. 56-57).

### **Consequências do abuso sexual intrafamiliar**

Os efeitos negativos em relação ao incesto são muitos. Com o passar do tempo, não havendo tratamento adequado, os efeitos negativos se desenvolvem e vão penetrando cada vez mais na vida da vítima. São persistentes e podem emergir muitos anos após o abuso, prejudicando a relação da vítima com o meio social e afetivo. Algumas pessoas que sofreram abuso sexual procuraram tratamento por apresentarem desequilíbrio decorrente do incesto prejudicando o desenvolvimento psicológico, sua autoimagem, sua habilidade em manter relações positivas com amigos, família de origem, filhos, incluindo também o desenvolvimento do caráter. Com isso algumas famílias, onde ocorre o incesto

desenvolvem características de personalidade que se repetem com frequência. Essas características funcionam como um alarme, queixas, que apesar de serem vistas como secundárias, passam a ser detectadas no atendimento médico ou psicológico (Silva, 1998, p. 35).

As seguintes linhas sobre as consequências do abuso sexual são baseados em Habigzang e Caminha (2004). O abuso sexual intrafamiliar é severamente disfuncional, de motivos diversos, tais como: pai e/ou mãe que sofreram abusos, drogas lícitas (álcool) ou ilícitas, papéis sexuais rígidos, estresse, individualismo, dificuldades conjugais, mãe passiva e/ou ausente, famílias reestruturadas (presença de padrasto ou madrasta), isolamento social, pais que sofreram transtornos psiquiátricos, doença, morte ou separação do cônjuge.

A *Síndrome de Segredo* e a *Síndrome de Adição* estão interligadas em casos de abuso sexual infantil. O Segredo está diretamente relacionado com a psicopatologia do agressor que, por gerar intenso repúdio social, tende a se proteger um uma teia de segredo, mantido à custa de ameaças e barganhas com a vítima. A Síndrome de Adição é caracterizada pelo comportamento compulsivo do descontrole de impulso diante do estímulo gerando dependência. Outras características abrem margem para o abuso acontecer, uma delas é a Síndrome de Acomodação da Criança, em que a vítima é seduzida e depois se adapta a situação abusiva, por medo, vergonha e como meio de sobrevivência, ao modo que as alterações psíquicas são prejudiciais a sua personalidade. Essa síndrome consiste em: segredo, desamparo, aprisionamento e acomodação, revelação retardada, conflitada e não convincente e retratação. No Segredo, a criança sabe que está fazendo algo errado e ao mesmo tempo o abusador, paralelo ao abuso, faz promessas de segurança para a criança e a família; no Desamparo mostra a realidade dessas crianças que aprendem a lidar com o silêncio para sua sobrevivência emocional. Muitas pessoas acreditam no estereotipo da “criança sedutora”, que seduz o pai e aprecia o abuso, mas essa história está longe da nossa realidade, uma vez que cabe ao pai, ou deveria, o papel de protetor da criança.

A criança não encontra mecanismos para se defender do abuso, se conscientiza de traição e de estar sendo vista como um objeto por alguém, principalmente ser esse alguém o pai, ficando o poder e a responsabilidade de manter a família unida, assumindo as funções maternas, não resistindo às exigências sexuais do abusador, buscando mecanismos para garantir a própria sobrevivência psíquica, que acarretam em dificuldade psicológicas cada vez maiores em seu desenvolvimento. Na Revelação retardada, conflitada e não convivente, a criança relata o abuso para mãe, que não acredita, negando para a salvação do seu casamento. Em consequência, a criança sente culpa, medo e ainda confusa, apresenta ansiedade e relatos inconscientes dificultando a identificação do abuso.

Na Retratação, após a revelação do abuso, a criança nega, pois seus sentimentos paternos são ambivalentes, a culpa e a família a faz voltar atrás, dizendo que inventou, o que leva mais credibilidade dos adultos de que ela não é confiável, restabelecendo o “equilíbrio” familiar, evitando a catástrofe familiar. Surge o silêncio perante a sociedade que pode ocorrer por vários motivos: temor pela reação da própria família, manutenção da aparência de “sagrada família”, convivência entre as pessoas que sabem do fato e não denunciam, a ideia de que nada pode ser feito para resolver o problema, por ser um assunto tabu.

Diante do desenvolvimento psíquico interrompido através do abuso sexual pode-se observar que as vítimas podem apresentar efeitos mínimos ou nenhum efeito aparente, mas alguns podem ter efeitos severos, traumáticos no âmbito emocional, social e/ou psiquiátricos.

Uma experiência sexual precoce causa efeitos devastadores no psiquismo infantil, impedindo o desenvolvimento tanto sexual quanto social e moral, além da imagem corporal destruída. O convívio da criança e do adolescente no seio familiar em que acontece o abuso sexual tende a resultar num comportamento de violência, o qual causou angústia, medo, ódio, ansiedade, terror e hostilidade, dificultando suas relações. O impacto do abuso sexual está relacionado com o temperamento, resposta ao nível de desenvolvimento neuropsicológico da criança e do adolescente.

Os efeitos das relações familiares incestuosas são devastadores e persistentes, pois as vítimas chegam à vida adulta sem os benefícios da infância.

As vítimas se culpam pela ocorrência/perpetuação do incesto e desempenham esse sentimento de culpa como um papel essencial no cotidiano, na auto-identidade e na estimativa daquilo que nos é devido nos relacionamentos. As crianças que foram vítimas de abuso sexual apresentam critérios para transtornos do estresse pós-traumático, podendo desenvolver quadros de depressão, transtorno de ansiedade, transtornos alimentares, transtornos dissociativos, personalidade *borderline*. A vítima perde os referenciais familiares, como instituição básica.

Equipes multidisciplinares que atenderam vítimas deste tipo de violência relataram que podem reagir com intenso estado de estresse à ação, choque recuo, isolamento afetivo, mutismo, manifestações psicossomáticas, perdas de progresso escolar, irritabilidade, ideações suicidas, condutas hipersexualizadas, fugas do lar, sendo possível aparecer consequências psicológicas a curto, médio e longo prazo. Um estudo canadense sem referência, envolvendo 125 crianças com menos de seis anos de idade, hospitalizadas por abuso sexual, informam que dois terços manifestavam reações psicossomáticas e desordens no comportamento, tais como: mal-estar difuso, impressão, alteração física, dores abdominais agudas, falta de ar, desmaios, náuseas, vômitos, anorexia e bulimia. Crianças que sofreram penetração anal tiveram sintomas de enurese e a encoprese, interrupção da menstruação e rituais de “se lavar” compulsivamente. Pode-se observar que a consequência vinculada ao abuso sexual, compromete seriamente a saúde das crianças e adolescentes vítimas de tal abuso, tanto física como psicológica, necessitando de profissionais especializados e um tratamento adequado e de longa duração para se detectar o problema, pois quanto mais cedo for tratado, menor será a perda física ou psicológica.

### **Rede de apoio e assistência**

Quando se fala em assistência à criança e adolescente, pensa-se numa instituição de primeiro contato, a família; em seguida, a escola. Quando a primeira falha, não oferecendo proteção se faz necessária a intervenção do Estado para cumprir-se a lei, com profissionais habilitados para tal, como funciona o Conselho

Tutelar. Assim foi aprovada a *Lei 8.069 (1990, 13 de julho)* que chamamos de *Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA)*.

- Art. 5. Nenhuma criança ou adolescente será objeto de qualquer forma de negligência, discriminação, exploração, violência, crueldade e opressão, punido na forma da lei qualquer atentado, por ação ou omissão, aos seus direitos fundamentais.
- Art. 13. Os casos de suspeita ou confirmação de maus-tratos contra a criança ou o adolescente serão obrigatoriamente comunicados ao Conselho Tutelar da respectiva localidade, sem prejuízo de outras providências legais.
- Art. 130. Verifica a hipótese de maus-tratos, opressão ou abuso sexual impostos pelos pais ou responsáveis, a autoridade judiciária poderá determinar, como medida cautelar, o afastamento do agressor da moradia comum.
- Art. 245. Deixar o médico, professor ou responsável por estabelecimento de atenção à saúde e de ensino fundamental, pré-escola ou creche, de comunicar à autoridade competente aos casos de que tenha conhecimento, envolvendo suspeita ou confirmação de maus-tratos contra criança ou adolescente: Pena: multa de três a vinte salários de referência, aplicando-se o dobro em casos de reincidência.

Respalda o *Estatuto da Criança e do Adolescente*, temos ainda a *Constituição Federal de 1988*:

- Art. 227. É dever da família, da sociedade e do Estado assegurar à criança e ao adolescente, com absoluta prioridade, o direito a vida, à saúde, à alimentação, à educação, ao lazer, à profissionalização, à cultura, à dignidade, ao respeito, à liberdade, e à convivência familiar e comunitária,

além de colocá-los a salvo de toda forma de negligência, discriminação, exploração, violência, crueldade e opressão.

Parágrafo 4. A lei punirá severamente o abuso a violência e a exploração sexual da criança e do adolescente.

A medida de proteção, para ser cumprida, exige o apoio do poder judiciário representado sob a forma de lei, como explicita o *Estatuto da Criança e do Adolescente*:

#### Cap. I. Das medidas de proteção

- Art. 98. As medidas de proteção à criança e ao adolescente são aplicáveis isolada ou cumulativamente, bem como substituídas a qualquer tempo.  
[...]

#### Cap. II. Das medidas específicas de proteção

- Art. 101 – [...] a autoridade competente poderá determinar, dentre outras, as seguintes medidas;
  - I. Encaminhamento aos pais ou responsáveis, mediante o termo de responsabilidade;
  - II. Orientação, apoio e acompanhamento temporários;
  - IV. Requisição de tratamento médico, psicológico ou psiquiátrico, em regime hospitalar ou ambulatório.[...]

#### Cap. I. Conselho Tutelar

- Art. 131. O Conselho Tutelar é o órgão permanente e autônomo, não jurisdicional, encarregado pela sociedade de zelar pelo cumprimento dos direitos da criança e do adolescente definidos, nesta lei.  
[...]

#### Cap. II. Das atribuições do Conselho

- Art. 136 – são atribuições do CT  
I . Atender as crianças e adolescentes nas hipóteses previstas nos art. 98 e 105, aplicando as medidas previstas no art. 101, I a VII.

Frente às determinações previstas em lei citadas, acreditamos que o atendimento às crianças e adolescentes vítimas de abuso sexual, poderia funcionar de forma mais clara e objetiva auxiliando um trabalho preventivo no meio social.

### **A prevenção ao abuso sexual**

Segundo a OMS, a prevenção é classificada em:

- Prevenção primária: Aquela que tem como objeto a eliminação ou redução dos fatores sociais, culturais e ambientais que favorecem a violência contra a criança e o adolescente, atuando nas suas causas.
- Prevenção secundária: Aquela que tem como objeto a detecção precoce de criança ou adolescente em situação de risco, impedindo os atos de violência e/ou sua repetição; Atua em situações já existentes.
- Prevenção Terciária: Aquela que tem como objetivo o acompanhamento integral da vítima e do agressor (citado em Abrapia, 1997, p. 25).

Buscando fornecer informações sobre sexualidade, assim como criar espaço de reflexão, questionamentos sobre posturas, tabus, crenças e valores, respeito de relacionamentos e comportamentos sexuais o papel de um sexólogo é importante para que possamos oferecer um projeto de ação sobre vários temas que possam englobar o assunto em questão. A escola é um bom lugar para realizar um trabalho informativo, tendo em vista o contato com as crianças e adolescente, pais e professores, conscientizando-os sobre não manterem o silêncio em relação à evidência de violência sexual, não se sentindo atemorizado pela situação e reação dos pais e, por fim, fornecer-lhes segurança para um processo contra o abuso e quando iniciado possa ser levado até o fim. Junto ao

Conselho Tutelar, a escola tem um compromisso ético e legal de notificar às autoridades competentes para atuarem de forma correta e ágil em prol à proteção às vítimas de abuso, garantindo a qualidade de vida (Abrapia, 1997, p. 25).

### **Considerações finais**

Em observação aos estudos realizados, pode-se observar que o assunto abuso sexual contra crianças e adolescentes é complexo, dinâmico, tendo como foco o abuso intrafamiliar, com maior incidência entre pais e filhos. No meio intrafamiliar há a facilidade de cometer tal ato pelo envolvimento da criança ou do adolescente com o membro da família, que necessariamente não precisa ser o pai ou mãe, mas fazer parte da família, adquirindo a confiança da vítima.

A facilidade de seduzir a vítima é constante e fácil, pois nesse momento há uma relação de troca, em que o abusador usa da atenção e afeto por ter acesso a elas sem que as outras pessoas desconfiem. Isso prejudica o desenvolvimento da criança, apresentado de alguma maneira na adolescência e ou principalmente na vida adulta, comportamentos antissociais.

A ocorrência do abuso sexual é vista na maneira como a sociedade vive e também como os traumas sofridos na infância que vem refletir no comportamento futuro dessas crianças e adolescentes. O estudo revela a inocência da criança e o despertar sexual do adolescente, que são violados sem qualquer maturidade por esses, de forma abrupta e violenta, causando consequências ainda mais devastadoras, não só pelo ato, mas por quem foi praticado, representado na maioria dos casos pela figura paterna.

A prática do abuso sexual é difícil de ser revelada, pois existem alguns aspectos comportamentais, culturais que dificultam a revelação do abuso, deixando as vítimas sem os cuidados necessários, referentes a esses tipos de problemas. O abuso sexual intrafamiliar sempre existiu e precisa ser aprendido como lidar com o assunto de maneira a ajudar as vítimas a terem uma vida melhor. Isso se dá através de divulgação do tema, denúncia de famílias agressoras, escola e quando possível denúncia da própria vítima. Realizar tratamento de prevenção nas escolas, comunidades e conscientizar os pais que

uma vez agressores os filhos possivelmente se tornarão agressores, e isso pode ajudar a diminuir o abuso.

Nem todos os casos de abuso sexual contra a criança e o adolescente são de conhecimento social, pois a vergonha, o medo de dizer que tem um filho abusado em casa e principalmente por um dos membros da família, faz dessa prática um segredo velado entre os membros e em principal pela mãe. Responsável este que não fica isento do abuso.

As vítimas precisam ser ouvidas, acreditadas e valorizadas dentro do seio familiar, para poder estruturar seu superego dentro do que chamamos de certo ou errado. A família precisa de tratamento adequado e especializado junto à criança ou adolescente, para que esses possam retornar ao seu lar em segurança e sem maior dano.

As relações incestuosas de crianças e adolescentes envolvendo principalmente pai, e em alguns casos a mãe, não podem ser visto no sentido moralista, nem com a intenção de julgamentos, mas com a finalidade de responsabilizar aqueles que fazem parte desse ato seja por algum motivo para o qual cabe tratamento. Quando a mãe não está envolvida diretamente no abuso, ela está envolvida psicologicamente, apresentando comportamento de permissividade. Esses que não entendem nada, pois veem naquela mãe o único caminho para sua liberdade sexual. Só que essa mãe é presa no seu medo, vergonha e papel de esposa, qual deverá ficar fielmente calada para manter sua vida afetiva e até mesmo financeira, incluindo também a violência física que em alguns casos sofrem. Esse comportamento da mãe se dá pelo fato de não acreditar que o companheiro que escolheu para dividir uma vida, seria o autor do abuso sexual do seu próprio filho.

O abuso sexual é revelado na fase adulta, no momento do sentimento de incredibilidade que toma conta de si, impedindo qualquer aproximação que possa precisar de uma amizade, envolvendo confiança. A perda dessa característica é que dificulta o envolvimento do adolescente ou adulto com o meio social, trazendo consequências psicológicas importantes que afetam sua vida afetiva, social, profissional e familiar. Incluindo o desenvolvimento de caráter em que ocorre o incesto, desenvolvendo características de personalidade que se repetem com frequência.

Diante dos fatos apresentados como o incesto, à influência da cultura no abuso, as consequências, a forma de identificação, o comportamento psiquiátrico e a lei de proteção à criança e o adolescente, inseridos de alguma forma numa instituição familiar falha, cabe-nos substituímos por outros discursos possam dar subsídios a essas vítimas para que não fiquem desamparados e frágeis, trabalhando sua autoestima, buscando na instituição de amparo jurídico, um recurso para seu problema que possui amparo legal.

Não podemos nos calar ou perder a visão para os casos de abuso e um caminho importante é elaborar uma sequência de ações no campo da educação sexual para alertar de forma preventiva o fato das consequências do abuso sexual que podem prejudicar o futuro da criança fazendo de seu caminho um território de dificuldades em sua vida social, afetiva e sexual.

## **Referências**

- Azevedo, E. C. de. (2001). Atendimento psicanalítico a crianças e adolescentes vítimas de abuso sexual. *Psicologia: Ciência e Profissão*, 21(4), 66-77.
- Abrapia Filho, L. M. (Coord.). (1997). *Abuso sexual contra crianças e adolescentes*. Petrópolis: Autores & Agentes Associados.
- Faiman, C. J. S. (2004). *Abuso sexual em família: a violência do incesto à luz da psicanálise*. São Paulo: Casa do Psicólogo.
- Haas, A. O. (2009) *Abuso sexual cometido contra a criança e o adolescente: uma visão intrafamiliar*. Recuperado em 15 de junho, 2010, de <http://www.abmp.org.br/textos>.
- Habigzand, L. F. & Caminha, R. M. (2004). *Abuso sexual contra crianças e adolescentes: conceituação e intervenção clínica*. São Paulo: Casa do Psicólogo.
- Lei n. 8.069. (1990, 13 de julho). *Estatuto da Criança e do Adolescente*. Recuperado em 25 de dezembro, 2011, de [www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/leis/L8069.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/L8069.htm)
- Mee, L. A. (2001). *Abuso sexual: trauma infantil e fantasias femininas*. Porto Alegre: Artes Ofícios.
- Silva, A. N. N. (1998). *Abuso sexual de crianças*. Rio de Janeiro: PUC.

## **Memoria-Tiempo-Procesamiento: Nuevo desarrollo para el tratamiento del trastorno de estrés postraumático**

Susana Vazquez-Aquino<sup>1</sup>  
Universidad Nacional de Asunción, Paraguay

### Resumen

Se presentan y analizan los resultados de la aplicación de *Memoria-Tiempo-Procesamiento: Una Metáfora de Rescate en 12 pasos*, tratamiento para el Trastorno de Estrés Post Traumático (TEPT). De enfoque cognitivo-conductual, se utiliza la *proyección* –una forma de “exposición”- para “revivir” imaginariamente el trauma, para realizar procesamiento y re-contextualización temporal del TEPT. Se utilizan Hipnosis Ericksoniana y herramientas de PNL, y para el estudio de casos, el marco sistémico. Se describen los 12 pasos. Fue administrado a 15 pacientes con diagnóstico de TEPT y a otros 15 asignados al grupo control. Investigación de tipo mixto realizada con víctimas sobrevivientes y familiares de víctimas del incendio Ycuá Bolaños, en Asunción, Paraguay, en agosto de 2004. Los datos fueron recogidos mediante una entrevista semi-estructurada y Lista de Chequeo PCL-C (Wheather, Husca & Keane, 1991) que confirmaron diagnósticos de TEPT. Los síntomas fueron analizados cuantitativa y cualitativamente. Los resultados demostraron una elevada eficacia del tratamiento.

Palabras clave: Estrés postraumático, cognitivo-conductual, nuevo desarrollo terapéutico.

## **Memória-Tempo-Processamento: Novo desenvolvimento para o tratamento do transtorno de estresse pós-traumático**

### Resumo

Apresenta e analisa os resultados da aplicação da *Memória-Tempo-Processamento: Uma Metáfora de Resgate em 12 passos*, tratamento para o Transtorno de Estresse Pós-Traumático (TEPT).

---

<sup>1</sup> Doctora en Psicología Clínica por la Universidad Nacional de Asunción. Profesora Titular del Posgrado en Psicología Clínica y de la Salud de la Universidad Autónoma del Paraguay. Coordinadora General del Centro Profesionales Asociados para el Desarrollo Humano (PRADEH). Asunción, Paraguay. Correo electrónico: masuvaz@gmail.com

Abordagem cognitivo-comportamental, utiliza-se a *projeção* -uma forma de “exposição”- para “reviver” imaginariamente o trauma, e para realizar processamento e recontextualização temporal do TEPT. Utilizam-se Hipnose Ericksoniana, ferramentas de PNL, e para os estudos de casos, o marco sistêmico. Descrevem-se os 12 passos. Foi administrado a 15 pacientes com diagnóstico de TEPT e outros 15 ficaram no grupo de controle. Investigação do tipo misto realizada com vítimas sobreviventes e familiares de vítimas do incêndio Ycuá Bolaños, em Assunção, Paraguai, em agosto de 2004. Os dados foram recolhidos mediante uma entrevista semi-estruturada e Lista de Revisão PCL-C (Wheather, Husca & Keane, 1991) que confirmaram diagnósticos de TEPT. Os sintomas foram analisados quantitativa e qualitativamente. Os resultados demonstraram uma elevada eficácia do tratamento.

Palavras-chave: Estresse pós-traumático, cognitivo-comportamental, novo desenvolvimento terapêutico.

## **Memory-Time-Processing: New development for the treatment of post traumatic stress disorder**

### **Abstract**

It presents and analyzes the results of the application of a treatment called *Memory–Time–Processing: A Rescue Metaphor in 12 steps* a treatment for Post Traumatic Stress Disorder (PTSD). Cognitive-behavioral approach, *projection* is used –a form of “exposure”-, to “relive” the trauma in imagination, and for processing and re-contextualization temporal of PTSD. Are used Ericksonian Hypnosis and NLP tools, and case studies, systemic framework. The 12 steps are described. Was administered to 15 patients with a diagnosis of PTSD and 15 others assigned to the control group. Research mixed type with surviving victims and relatives of victims of the fire Ycuá Bolaños, in Asuncion, Paraguay, in August 2004. Data were collected through semi-structured interview, Checklist PCL-C (Wheather, Husca & Keane, 1991) that confirmed diagnoses of PTSD. Symptoms were analyzed quantitatively and qualitatively. Results demonstrated high efficacy of the treatment.

Keywords: Post-traumatic stress, cognitive-behavioral, new therapeutic development.

## **Introducción**

Ante la urgente necesidad de contar con una terapia rápida y efectiva para el Trastorno de Estrés Postraumático (TEPT) se creó un nuevo desarrollo terapéutico surgiendo la técnica *Memoria-Tiempo-Procesamiento (MTR): Una Metáfora de Rescate en 12 pasos*. El objetivo es estudiar los resultados de su aplicación como tratamiento de dicho trastorno. Esta investigación se realizó con víctimas sobrevivientes y familiares de víctimas del incendio de Ycuá Bolaños, hecho luctuoso ocurrido en Asunción, Paraguay, el 1 de agosto de 2004, dejando familias enteras aquejadas de TEPT.

## **El trastorno de estrés postraumático**

El TEPT es un síndrome compuesto por tres tipos de síntomas: re-experimentación: intrusión de imágenes recurrentes, con la sensación de estar reviviendo el hecho traumático en forma de *flashbacks*, pesadillas, pensamientos y reacciones fisiológicas o psicológicas de intenso malestar; evitación/embotamiento afectivo: pérdida de interés en cosas que antes interesaban; e hiperactivación: con trastornos de sueño, de concentración, hipervigilancia, irritabilidad, sobresalto exagerado (Asociación Americana de Psiquiatría [AAP], 1994). Las memorias del TEPT hacen que el pasado sea vivido en *tiempo presente*, como si el hecho estuviera ocurriendo una y otra vez. Quienes lo sufren, continúan “fijados” al acontecimiento traumático y no pueden separarse de él (Freud, 1915/1981: 2294; van der Kolk, 1994).

## **La teoría del procesamiento emocional de la información**

Foa & Kozak (1986) sostienen que el TEPT emerge a causa de la formación de una estructura patológica de miedo relacionada al trauma que incluye representaciones de los estímulos, respuestas y sus significados. Es un programa para la huida o para evitar el peligro. Propone que el tratamiento satisfactorio implica corregir los elementos patológicos de dicha estructura. Se requieren dos condiciones para la reducción del miedo: 1) debe activarse la estructura de miedo y 2) debe proporcionar nueva información conteniendo elementos incompatibles con los patológicos existentes para que éstos puedan corregirse. El paciente integra la

nueva información proporcionada por la terapia, en el sentido de que la situación temida no se funda en un peligro real. El tratamiento debe incluir resultados amplios tales como vuelta a una vida donde se recupere el desempeño laboral, la interacción social y una mejoría del estado general.

### **Teoría de la representación dual**

Se trata de otro modelo cognitivo conductual contemporáneo del TEPT. Al respecto, Brewin, Dalgleish y Joseph (1996) proponen dos tipos de representaciones en la memoria como la *arquitectura cognitiva mínima* dentro de la cual la compleja memoria del TEPT y otros fenómenos puedan ser comprendidos. Estos tipos de memoria son las Memorias Accesibles Verbalmente (MAV) y las Memorias Accesibles Situacionalmente (MAS). Las MAV son un conjunto de representaciones de la experiencia consciente del trauma, procesadas por el hipocampo y zonas relacionadas, memorias autobiográficas que pueden ser recuperadas deliberada y progresivamente del almacenamiento de memorias explícitas que permiten que el trauma pueda ser representado de acuerdo a un contexto en tiempo presente, pasado y futuro. Las MAS son un conjunto diferente de representaciones de la salida (output) del procesamiento inconsciente de la situación traumática, codificadas por la amígdala y zonas relacionadas y de naturaleza sensorio perceptiva (un color, un olor, una imagen, un sonido). Son memorias disociadas de la conciencia y no poseen un contexto temporal que indique que la situación pertenece al pasado. Se presentan automáticamente ante estímulos internos o externos similares a los del trauma en la forma de síntomas tales como reactivaciones emocionales, impulsos motores, imágenes intrusivas *flashbacks* o estados disociativos. Según esta teoría existen tres tipos de procesamiento: completado e integrado, emocional crónico y emocional inhibido:

### **El procesamiento emocional del TEPT con la técnica**

#### ***Memoria-Tiempo-Procesamiento: Una metáfora de rescate en 12 pasos***

Objetivos:

- a) *Procesamiento emocional del trauma*, dándole una re significación afectiva, integrando lo inaceptable, terrorífico e incomprensible en los esquemas

personales del paciente, a través de la incorporación de nueva información incompatible con la estructura de miedo, según indica el modelo de Foa y Kozak (1986).

- b) *La integración de las memorias MAS con las memorias MAV*, y la disminución o remisión del TEPT, según el modelo de Brewin et al. (1996).
- c) *Re-contextualización temporal del trauma*. Utilizando herramientas de Programación Neuro Lingüística (PNL), se proporciona a la experiencia traumática un *nuevo contexto temporal* que permite a la persona situar el trauma en *tiempo pasado y abrirse a un futuro esperanzador* (van der Kolk, van der Hart & Burbridge, 1995). Se logra el *control y dominio* de las reacciones psicológicas y biológicas, y el cambio del significado del trauma como el restablecimiento paulatino de conexiones sociales y eficacia interpersonal.

### **Los 12 pasos de *Memoria-Tiempo-Procesamiento: Una metáfora de rescate***

Antes de administrar la técnica se debe establecer un buen *rapport* con el paciente. Luego se le pregunta si es diestro o zurdo. En el primer caso, se le indica la posición de una pantalla de cine imaginaria que estará situada al frente a su izquierda. En caso de ser zurdo se invierte su posición (estará a la derecha). Luego se establece un código, una señal ideo motriz, explicándole que durante la administración del tratamiento se le harán preguntas sencillas tales como ¿comprendió?, ¿ya está? Y que el responderá levantando un dedo que signifique Sí y otro No. El paciente elige los dedos (Saint Paul & Tenenbaum, 1996: 156).

#### *1. La respiración*

Se le pide que cierre los ojos, se siente en una posición cómoda y comience a respirar profundamente varias veces. A medida que respira va eliminando tensiones. El objetivo es utilizar el cuerpo como recurso terapéutico. El paciente debe tener una experiencia corporal y emocional nueva, muy diferente a la que experimentó durante el trauma. Debe aprender a sentirse seguro de nuevo en su cuerpo. El área somática

es importante, ya que el trauma deja huellas en el cuerpo y en la mente (van der Kolk, 1994; 2000).

## *2. Hipnosis Ericksoniana e inducción de trance leve*

El objetivo consiste en captar la atención del paciente hacia una búsqueda interior a fin de acceder a las memorias MAS, que están dissociadas de la conciencia. Milton Erickson afirma que el trance es la vía regia para acceder al inconsciente (citado por Rosen, 1986: 26). Se trata de lograr una disociación controlada con fines terapéuticos, facilitando la flexibilidad cognitiva (Cardeña, Maldonado, Galdón & Spiegel, 1999).

## *3. La calibración*

Es la percepción de cambios que señalan la “atención de respuestas” del paciente, como diferencias en el tono muscular, facial y corporal, color de la piel, ritmo respiratorio. Se debe calibrar durante toda la administración del tratamiento (O’Connor & Seymour, 1996: 91).

## *4. La luz*

Se le pide al paciente que imagine una luz blanca brillante que viene de arriba e ilumina todo su cuerpo por dentro y por fuera. Memoria–Tiempo–Procesamiento es una metáfora de rescate, y la luz es una herramienta poderosa de rescate. Los pacientes vienen aplastados por el miedo, cuya metáfora es lo negro, la obscuridad. Al aparecer la luz, desaparece la obscuridad. Da seguridad. Desde la PNL la luz es un “ancla” de salvataje (Grinder & Bandler, 1994: 128). Se condiciona un nuevo estímulo, una nueva asociación, un nuevo aprendizaje asociativo, por tanto, una nueva respuesta.

## *5. La escalinata iluminada*

Al paciente, se le pide que ahora imagine que baja por una escalinata iluminada y en cada escalón su cuerpo se relaja más y más. El objetivo es acentuar el estado de relajación. A través del encadenamiento de anclas de luz y movimiento, se añade un recurso más de seguridad. Así se crea una nueva ruta neuronal en el

sistema nervioso entre una señal inicial y una nueva respuesta (O'Connor y Seymour, 1996: 101). A través de la experiencia corporal profunda, puede acercarse a sus sensaciones internas y cambiarlas (van der Kolk, 1994).

#### *6. El escenario de trabajo y ubicación de las líneas de tiempo*

Ahora se le pide que imagine que entra en una sala de cine o al aire libre. Adelante, a su izquierda (o derecha para zurdos), está la pantalla, ubicada según las Líneas de Tiempo de la PNL. Atrás está un proyector y una película. El tiempo es un organizador de la experiencia. Las líneas de tiempo son una representación espacial de la temporalidad. Nos referimos a ello en lenguaje común al decir: “el pasado quedó atrás” o “el futuro se abre adelante”. Corresponde a una codificación del tiempo en el cerebro (Andreas & Andreas, 1996: 19). Uno de los objetivos de esta técnica es que el trauma *adquiera un contexto temporal y quede como parte de la historia de la persona, en su pasado*. La línea temporal suele ser congruente con las “pistas de acceso ocular” de la PNL, que se refiere al movimiento de los ojos en diferentes direcciones, o movimientos laterales de los ojos. El “acceso” es el proceso de búsqueda, ubicación y uso de la información almacenada en el cerebro. El lado izquierdo es la zona de los *recuerdos* visuales y auditivos y el derecho es la zona de las imágenes visuales y auditivas *construidas*. Se organiza el pasado, presente y futuro por ubicación. El pasado a la izquierda y el futuro a la derecha (a la inversa para zurdos). Ambos son visibles, para dar *una idea secuencial del tiempo* (Andreas & Andreas (1996: 27).

#### *7. El proyector*

Ubica a la persona en perspectiva de observador activo, ya que proyectará la película y cambiará la experiencia desde una posición disociada (Saint Paul & Tenenbaum, 1996: 39).

#### *8. El procesamiento de la experiencia y la re contextualización del tiempo pasado*

Se utiliza la proyección, *una forma de exposición* o de revivir el trauma. Se le dice que en la película está todo lo que le sucedió y recuerda. También están las imágenes, sonidos, olores y todo lo que sintió. Cuando se le avise empezará a

proyectarla sobre la pantalla ubicada al frente de la sala, a su izquierda (o derecha). Se le indica que vaya transformando las imágenes cambiando los colores al blanco y negro, se le indica que las achique, y a los sonidos les baje el volumen; todo lo que sintió lo proyecta en la pantalla, lejos, lejos, lejos. Luego comienza a proyectar sobre la pantalla toda la historia. El objetivo es realizar el procesamiento emocional de la experiencia y darle un nuevo contexto: en tiempo pasado. Lo que recuerda son las memorias MAV, las imágenes, sonidos, olores, son las MAS, de naturaleza sensorio perceptiva, disociadas de la conciencia. Al hacer la proyección se integran estas dos memorias y con la pantalla a la izquierda, lejos, se da un *contexto espacio temporal*. El contexto convierte los recuerdos en autobiográficos (Brewin, 2001). Trabaja el hipocampo y zonas relacionadas, completándose el mapa cognitivo incompleto. Las representaciones visuales, auditivas, kinestésicas, se integran con las memorias verbales. Así se deja el terreno puramente perceptivo para entrar en lo conceptual-cognitivo, donde los recuerdos traumáticos serán inhibidos por influencias corticales (LeDoux, 1999: 228). De este modo, se logra *del dominio cortical sobre las señales amigdalinas*. Se consigue también una reestructuración cognitiva (Lazarus, 1980: 148). La corrección de la experiencia se realiza utilizando las submodalidades de la PNL. Son cambios en los cuadros internos visuales, auditivos, kinestésicos, como achicar imágenes, darles blanco y negro o color, alejarlas, bajar volumen de sonidos (Bandler, 1988: 20). El hecho no puede ser modificado, pero su memoria sí. Se le pide que levante el dedo Si, al terminar proyección.

### 9. Primer cierre

Ahora, usted imaginariamente flota sobre la proyección en un rayo de luz y ve su propia imagen en la pantalla: grande en colores, con mucha luz, con mucho brillo. Este es un cierre y la imagen grande, en colores con mucha luz se impone sobre la que envió al pasado. Esta nueva, es una imagen de poder, la persona se siente dueña de la situación con fuerza, control y seguridad, dándole un “cierre”. Tiene la película en la mano, se ha “empoderado” de la situación con calma. El trauma es ahora un hecho específico y no la representación de un yo incompetente (Foa & Rothbaum, 1998, citados por Rothbaum, Meadows, Resick & Foy, 2003: 83). Esta imagen fue también construida utilizando las submodalidades de la PNL.

### *10. Reintegración al propio cuerpo*

Se le pide que vuelva a su asiento, a su cuerpo, después del viaje imaginario. Se lo asocia a sí mismo con una sensación de seguridad, fuerza (Bandler & Grinder, 1980: 128).

### *11. La re contextualización del futuro*

A su derecha (o inversa para zurdos) imagine su futuro. En imágenes grandes, en colores, con mucha luz y brillo. Se ve acompañado de sus familiares, trabajando, disfrutando con amigos, sano, tranquilo y protegido (Andreas & Andreas, 1996: 53). Arriba en el cielo, ve estrellas brillantes, luceros que envían mucha luz a su corazón y de allí retorna esa misma luz hacia las estrellas. En los próximos días, meses, años, sigue tranquilo, en calma, protegido, libre y en paz. El objetivo es abrirle a vislumbrar un futuro esperanzador, lo que constituye un gran recurso que reorienta su vida y le da la motivación necesaria para el cambio (Weerth, 1998: 154). Las estrellas brillantes son un símbolo de las almas de los seres queridos fallecidos en el incendio. Son una metáfora del renacimiento (Dilts & McDonald, 1999: 200). El ser querido renace como estrella<sup>2</sup>, en un lugar elevado. El paciente renace a la salud, al trabajo, a sus intereses y relaciones. El intercambio de luz simboliza el sentimiento, el amor que los unió.

### *12. Vuelta al “aquí y ahora”*

Comience a mover su cuerpo, estire sus brazos y piernas, se despereza, mueva la cabeza, el cuello, sienta su cuerpo y lentamente abra los ojos volviendo al aquí y ahora pleno de fuerzas para retomar su vida.

## **Método**

### **Diseño**

Tipo mixto: cuantitativo-cualitativo, de nivel cuasi-experimental, analítico, descriptivo, observacional, de corte Longitudinal con resultados pre y post tratamiento (Hernández Sampieri, Fernandez Collado & Baptista Lucio, 2004: 191). Se utilizan

---

<sup>2</sup> La metáfora de las estrellas se utiliza cuando hubo muertes de seres queridos.

métodos cuantitativos para medir la intensidad de los síntomas del TEPT, con la Lista de Chequeo PCL-C (Weathers, Husca, Keane 1991) y métodos analíticos, descriptivos, observacionales para la descripción cualitativa de los síntomas y para categorizar los temas relacionados: corporales (fisiológicos), emocionales y cognitivos.

### **Muestra**

Víctimas sobrevivientes y familiares cercanos de víctimas fatales del incendio de Ycuá Bolaños, ocurrido en agosto de 2004 en Asunción, Paraguay. Constituida por 15 pacientes con diagnóstico de TEPT. No probabilística, intencional. A 15 pacientes se les aplicó el tratamiento con MTP. Otros 15 fueron asignados al grupo control. La muestra que recibió el tratamiento estuvo compuesta por 13 mujeres y dos hombres con edades comprendidas entre los 23 y los 61 años. De éstos, tres son sobrevivientes del incendio y 12 son familiares cercanos de víctimas fallecidas.

### **Técnicas de recolección de datos**

Se utilizó una entrevista semi-estructurada para recoger información demográfica, antecedentes familiares y psicológicos y la historia del trauma, elaborada siguiendo criterios de Foa, Keane, & Friedmann (2003: 50). Por su parte, los síntomas fueron medidos con la Lista de Chequeo para el TEPT, PCL-C (Weathers, Huska, & Keane, 1991). También se utilizó la técnica de observación no estructurada.

### **Procedimiento**

En primer lugar se tomaron los datos del paciente y su Historia del Trauma con la entrevista semi-estructurada. Luego se pasó la Lista de Chequeo PCL-C, a fin de confirmar el diagnóstico de TEPT y su intensidad en puntajes Likert. Posteriormente se aplicó el tratamiento con la técnica MTP. Una vez que se completó el número de 15 pacientes, se tomaron las medidas a otros 15 pacientes del grupo control.

### **Número de aplicaciones del tratamiento**

El tratamiento con MTP se aplicó una sola vez en diez casos y dos veces en cuatro casos, después de cuatro semanas de la primera aplicación.

### **Seguimiento**

Se realizó durante seis meses, completándose 15 chequeos con cada paciente. Al final del cuasi experimento, se llevó a cabo una segunda medición de los participantes del grupo control.

### **Análisis de los datos cualitativos**

Se analizaron datos pre y post tratamiento. Se hizo la búsqueda temática (Polit & Hungler, 1995: 535) basada en historia del trauma, utilizando un esquema de categorías con los temas siguientes: síntomas del TEPT, área corporal somática, emociones y cogniciones según relatos del paciente y observaciones de la investigadora, según criterios diagnósticos del DSM-IV.

### **Diagnóstico de los casos**

Todos son de TEPT crónico, habían transcurrido siete meses desde la fecha del incendio cuando comenzó el cuasi experimento.

### **Descripción de síntomas**

Los temas más repetidos, con un promedio de tres por paciente, fueron: Representación de imágenes presenciadas durante la búsqueda del familiar; imágenes de muertos tirados por todas partes. Fuego, humo, obscuridad, gritos desesperados, en forma de *flashbacks*, pesadillas. Olor a carne quemada; imagen del ser querido muerto.

Reacciones físicas con gran malestar como taquicardias, sudores, náuseas, ahogos.

Evitación: embotamiento afectivo, pérdida de interés en hijos, familia, pérdida del sentido de vida, futuro desolador. Evitar lugares con mucha gente. Evitar recordar. Hiperactivaciones, ira, insomnio, agitación. En todos los casos se encontró comorbilidad depresiva.

### **Análisis de datos cuantitativos**

Para el primer grupo cuasi experimental se aplicó t de Student comparando resultados pre-tratamiento y 15 chequeos. Para el grupo control también se aplicó t

de Student y el coeficiente de correlación de Pearson entre evaluación inicial y final transcurridos cinco meses.

### Formación de sub grupos estudiados

En nueve casos el tratamiento se aplicó una sola vez. En cuatro casos fue aplicado dos veces.

### Resultados

En la Tabla 1 se presenta la distribución de las respuestas obtenidas con la Lista de chequeo PCL-C, en puntajes Likert (1 a 5), clasificados como síntomas de re experimentación, evitación e hiperactivación, de la medición pre tratamiento y quince chequeos de la etapa de seguimiento. Grupo de nueve pacientes con una aplicación del tratamiento.

**Tabla 1. Nueve casos con tratamiento aplicado una vez**

	Calificación Likert	RECuento DE SÍNTOMAS			Total
		Reexperi- mentación	Evitación	Hiper- activación	
PRE TRAT	1	5	15	2	22
	2	2	1	1	4
	3	4	11	14	29
	4	19	23	16	58
	5	15	13	12	40
	Total	45	63	45	153
CHEQ 1	1	16	17	11	44
	2	10	13	19	42
	3	17	25	12	54
	4	2	6	2	10
	5	0	2	1	3
	Total	45	63	45	153
CHEQ 2	1	21	32	14	67
	2	20	18	21	59
	3	4	13	10	27
	Total	45	63	45	153
CHEQ 3	1	30	40	18	88
	2	15	19	25	59
	3	0	4	1	5
	4	0	0	1	1
	Total	45	63	45	153

**Continuación Tabla 1. Nueve casos con tratamiento aplicado una vez**

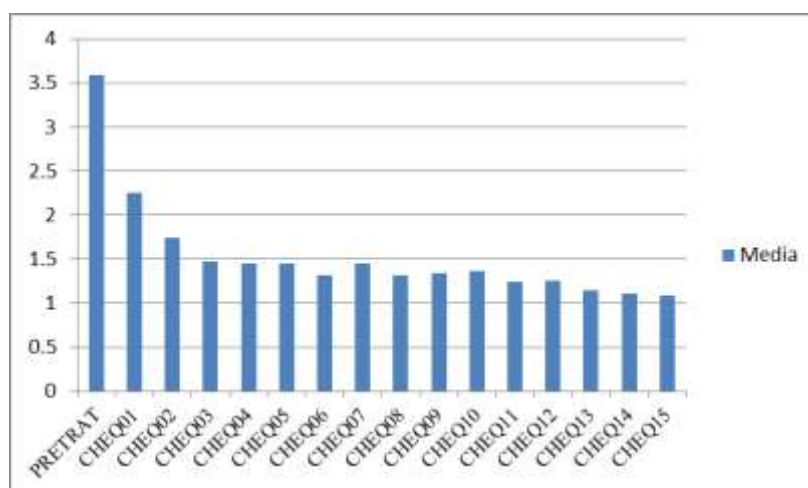
	Calificación Likert	RECuento DE SÍNTOMAS			Total
		Reexperi- mentación	Evitación	Hiper- activación	
CHEQ 4	1	31	47	17	95
	2	12	13	22	47
	3	2	3	6	11
	Total	45	63	45	153
CHEQ 5	1	33	49	19	101
	2	7	9	19	35
	3	5	5	7	17
	Total	45	63	45	153
CHEQ 6	1	35	58	25	118
	2	6	3	12	21
	3	4	2	8	14
	Total	45	63	45	153
CHEQ 7	1	27	49	21	97
	2	13	11	19	43
	3	5	3	5	13
	Total	45	63	45	153
CHEQ 8	1	31	60	23	114
	2	10	2	17	29
	3	4	1	5	10
	Total	45	63	45	153
CHEQ 9	1	35	57	24	116
	2	4	3	15	22
	3	6	3	6	15
	Total	45	63	45	153
CHEQ 10	1	34	52	24	110
	2	6	9	14	29
	3	5	2	7	14
	Total	45	63	45	153
CHEQ 11	1	35	60	27	122
	2	7	2	16	25
	3	3	1	2	6
	Total	45	63	45	153
CHEQ 12	1	37	60	24	121
	2	5	3	18	26
	3	3	0	3	6
	Total	45	63	45	153

**Continuación Tabla 1. Nueve casos con tratamiento aplicado una vez**

	Calificación Likert	RECuento DE SÍNTOMAS			Total
		Reexperi- mentación	Evitación	Hiper- activación	
CHEQ 13	1	40	62	28	130
	2	5	1	17	23
	Total	45	63	45	153
CHEQ 14	1	42	62	32	136
	2	3	1	13	17
	Total	45	63	45	153
CHEQ 15	1	44	62	33	139
	2	1	1	12	14
	Total	45	63	45	153

En la evaluación pre tratamiento del grupo de nueve pacientes con tratamiento aplicado una sola vez, se encontró una  $X = 3.59$ , con una  $Dt = 1.300$ . En la Gráfica 1 se puede apreciar la rápida reducción de los niveles del TEPT en las tres primeras semanas después de la aplicación de la técnica, manteniéndose estables estos valores en las siguientes semanas.

**Gráfica 1. Puntajes promedios pre tratamiento y 15 chequeos**



La Tabla 2 indica todas las comparaciones efectuadas entre la evaluación pre-tratamiento y las 15 evaluaciones (chequeos uno al 15). Se realizaron pruebas t, comparando la puntuación del pre tratamiento con los chequeos post tratamiento.

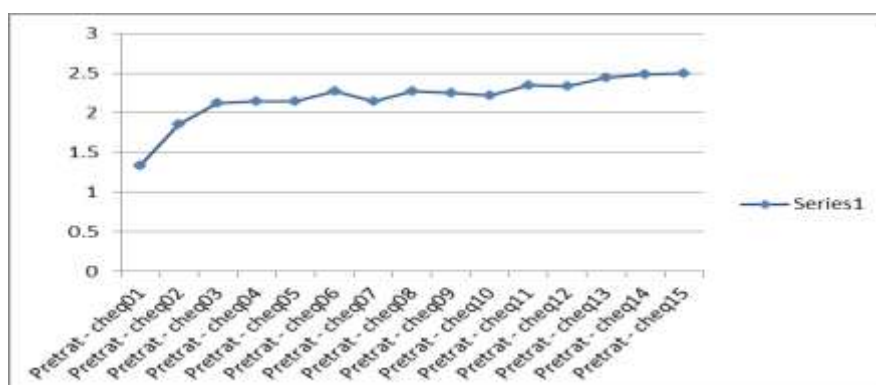
Estos resultados demuestran que la efectividad de la técnica aumenta de manera gradual y continua a través del tiempo sin necesidad de nuevas sesiones con la aplicación del tratamiento en estos nueve casos.

**Tabla 2. Prueba t de diferencia de medias correlacionadas entre la medición pre tratamiento y chequeos posteriores**

	X	t	p
PRETRAT – CHEQ 1	1.33	16.492	.000
PRETRAT – CHEQ 2	1.85	19.675	.000
PRETRAT – CHEQ 3	2.12	21.207	.000
PRETRAT – CHEQ 4	2.14	20.946	.000
PRETRAT – CHEQ 5	2.14	19.831	.000
PRETRAT – CHEQ 6	2.27	20.523	.000
PRETRAT – CHEQ 7	2.14	20.692	.000
PRETRAT – CHEQ 8	2.27	22.141	.000
PRETRAT – CHEQ 9	2.25	20.255	.000
PRETRAT – CHEQ 10	2.22	20.343	.000
PRETRAT – CHEQ 11	2.35	22.250	.000
PRETRAT – CHEQ 12	2.34	22.463	.000
PRETRAT – CHEQ 13	2.44	23.252	.000
PRETRAT – CHEQ 14	2.48	23.695	.000
PRETRAT – CHEQ 15	2.50	23.785	.000

En la Gráfica 2 se muestran las diferencias de medias (prueba t) obtenidas entre la evaluación pre-tratamiento y los sucesivos chequeos realizados durante el seguimiento, posteriores a la aplicación de la técnica *Memoria-Tiempo-Procesamiento*.

**Gráfica 2. Diferencia de medias pre tratamiento y chequeos**



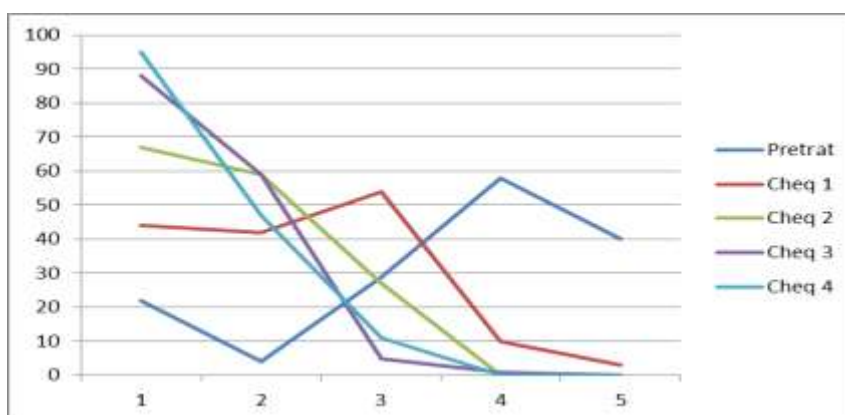
La evaluación pre tratamiento, ha arrojado en su mayor parte calificaciones 3, 4 y 5 en la escala Likert y pocas respuestas 1 y 2, indicadores asintomáticos de TEPT. Las evaluaciones posteriores realizadas *durante el primer mes* post tratamiento muestran un significativo aumento de respuestas asintomáticas (1 y 2) y una considerable disminución de las respuestas indicadoras del TEPT (3, 4 y 5), observándose indicios de estabilidad de las respuestas asintomáticas a partir del tercer chequeo, realizado en la tercera semana posterior a la aplicación de la técnica (Ver Tabla 3).

**Tabla 3. Primer mes post tratamiento en el grupo de nueve pacientes**

<b>Puntajes Likert</b>	<b>1</b>	<b>2</b>	<b>3</b>	<b>4</b>	<b>5</b>
<b>PRETRAT</b>	22	4	29	58	40
<b>CHEQ 1</b>	44	42	54	10	3
<b>CHEQ 2</b>	67	59	27	0	0
<b>CHEQ 3</b>	88	59	5	1	0
<b>CHEQ 4</b>	95	47	11	0	0

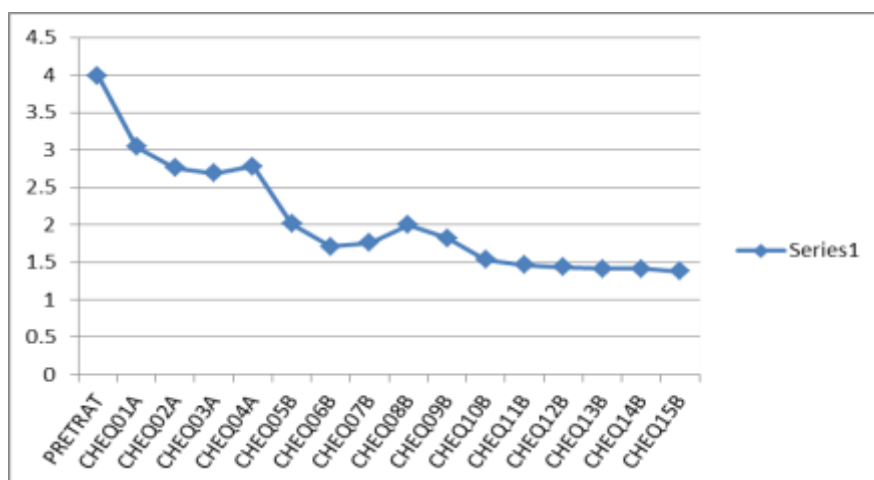
En la Gráfica 3 se observa el cambio producido durante el primer mes -en el primer grupo de nueve pacientes. En la línea de pre tratamiento se observa una tendencia al aumento del TEPT. En los chequeos posteriores al tratamiento, una tendencia a su disminución. Esta observación parece dar una gran consistencia a la efectividad del tratamiento con la técnica *Memoria-Tiempo-Procesamiento*.

**Gráfica 3. Cambio producido durante el primer mes en los nueve pacientes con una sola aplicación de tratamiento**



Por otro lado, respecto del grupo de cuatro pacientes que recibieron dos aplicaciones de la técnica *Memoria-Tiempo-Procesamiento*, en la Gráfica 4 se observa una importante mejoría en el primer chequeo realizado una semana después de la aplicación del tratamiento. Sin embargo, durante los siguientes tres chequeos realizados en forma semanal, esta mejoría tiende a estancarse manteniéndose en niveles muy próximos a tres. Nótese que los resultados de las mediciones vuelven a disminuir a partir del quinto chequeo, realizado posteriormente a la segunda aplicación de la técnica, manteniéndose cerca del valor 2 (nivel asintomático). El octavo chequeo muestra un leve ascenso, coincidente con el aniversario de la situación que produjo el estrés (efecto aniversario), observándose en los chequeos posteriores descensos graduales hasta mantenerse de modo consistente por debajo del valor 1.5.

**Gráfica 4. Puntajes promedio pre tratamiento y 15 chequeos grupo de cuatro pacientes con dos aplicaciones del tratamiento**



En la Tabla 4 se presenta una comparación del perfil personal y familiar de los cuatro pacientes que recibieron el tratamiento dos veces, con respecto a los nueve que recibieron el tratamiento una sola vez.

En la Tabla 5 se observa que las diferencias de medias se mantienen similares en chequeos dos, tres y cuatro. A partir del quinto, y después de la segunda aplicación, aumentan las diferencias. En el chequeo ocho disminuyen (efecto aniversario) y luego se mantienen estables.

**Tabla 4. Comparación de dos grupos de pacientes que recibieron una y dos aplicaciones del tratamiento con la técnica *Memoria-Tiempo-Procesamiento***

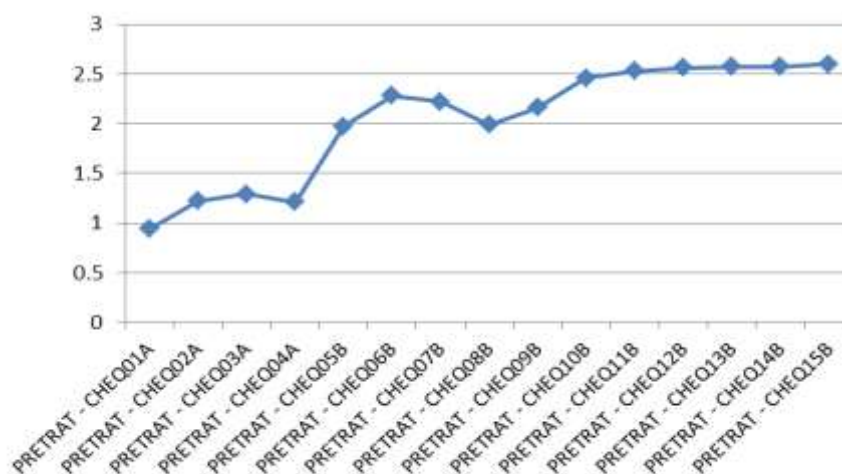
<b>Grupo con una sola aplicación</b>	<b>Grupo con dos aplicaciones</b>
<p><b>Personalidad pre traumática</b>                      Estos casos cuentan no sólo con un sistema familiar favorable que ha sido de apoyo y contención para la persona con TEPT, sino que además han presentado un perfil de personalidad suficientemente equilibrada. Estas condiciones han contribuido significativamente en el proceso de recuperación durante el tiempo que duró el tratamiento y seguimiento realizados. De este modo, las características fundamentales encontradas en estos nueve casos han sido:                      Personalidad pre traumática equilibrada.                      Relaciones de pareja adecuadas.                      Relaciones buenas con los hijos.                      Buen apoyo del sistema familiar.</p>	<p><b>Personalidad pre traumática</b>                      Si bien estos casos cuentan con un sistema familiar favorable que los ha apoyado en todo momento durante el tratamiento, los mismos presentan también problemas personales importantes que dificultaron el proceso de recuperación del trastorno TEPT. De Este modo, se observa:                      Un caso de una persona muy conflictiva: relación de pareja intolerante, la paciente culpa al marido de indiferencia ante la muerte de la hija, situación que le produce mucha ira. Relación conflictiva con la hija que le queda viva. Relación conflictiva con un hermano.                      Un caso de marcada frustración por abandono de la pareja al nacer el hijo de ambos: es madre soltera -situación que le produjo mucha ira-, y ocurrida antes del incendio donde perdió una hermana. Se le suman dos hechos traumáticos.                      Un caso de paciente que tuvo mala experiencia en su primera terapia y quedó con desconfianza hacia los psicólogos: muy introvertida, reprime sentimientos, consideró siempre muy dura la vida, sin alegría, situación que según ella misma describe, la vuelve muy dura, como con una piedra en el pecho.                      Un caso de paciente con problemas cardiacos (marcapasos): fue <i>re traumatizada</i> al escuchar que a su nietito fallecido le había “explotado el corazón”. Este relato, en cierta forma, le “toca” su propia dolencia cardiaca, reactivando la situación de estrés.</p>

**Tabla 5. Prueba t de muestras relacionadas**

		X	t	p
Par 1	PRETRAT – CHEQ 1A	.94	10.623	.000
Par 2	PRETRAT – CHEQ 2A	1.22	10.847	.000
Par 3	PRETRAT – CHEQ 3A	1.29	9.524	.000
Par 4	PRETRAT – CHEQ 4A	1.21	11.168	.000
Par 5	PRETRAT – CHEQ 5B	1.97	17.474	.000
Par 6	PRETRAT – CHEQ 6B	2.28	17.923	.000
Par 7	PRETRAT – CHEQ 7B	2.22	17.005	.000
Par 8	PRETRAT – CHEQ 8B	1.99	15.078	.000
Par 9	PRETRAT – CHEQ 9B	2.16	17.052	.000
Par 10	PRETRAT – CHEQ 10B	2.46	18.907	.000
Par 11	PRETRAT – CHEQ 11B	2.53	19.464	.000
Par 12	PRETRAT – CHEQ 12B	2.56	19.461	.000
Par 13	PRETRAT – CHEQ 13B	2.57	19.345	.000
Par 14	PRETRAT – CHEQ 14B	2.57	19.589	.000
Par 15	PRETRAT – CHEQ 15B	2.60	19.609	.000

En la Gráfica 5 se observa que hasta el cuarto chequeo las diferencias se mantuvieron en valores similares y en un nivel próximo a 1 punto, signo de un estancamiento en niveles aún sintomáticos.

**Gráfica 5. Diferencia de medias pre tratamiento y 15 chequeos de cuatro pacientes**



Como puede observarse en esta misma gráfica, en el quinto chequeo (luego de la segunda aplicación del tratamiento) se muestra un salto, y nuevamente una tendencia a disminuir las diferencias en el chequeo siete realizado una semana

antes del aniversario del evento, así como en el chequeo ocho (efecto aniversario). Luego, las diferencias vuelven a aumentar de modo consistente a partir del chequeo nueve, manteniéndose por encima de 2 puntos a partir del chequeo 12, indicador de la consistencia lograda por estas personas en su proceso de recuperación del TEPT.

Respecto del grupo control, en la Tabla 6 se muestra la media de 3.50 correspondiente a la primera evaluación que es un claro indicador del TEPT. A la vez, la media de 3.58 correspondiente a la segunda evaluación, realizada cinco meses después, indica una profundización del trastorno en el grupo. Es decir, que al no recibir estas personas el tratamiento con la técnica *Memoria-Tiempo-Reprocesamiento* u otro tipo de contención profesional efectiva, su nivel de TEPT, antes que disminuir a través del tiempo, se mantuvo o bien se intensificó.

**Tabla 6. Estadísticos descriptivos del grupo control**

	<b>X</b>	<b>Dt</b>	<b>No. de respuestas</b>
<b>MEDIDA 1</b>	3.50	1.248	255
<b>MEDIDA 2</b>	3.58	1.283	255

En la tabla 7 se muestra que se obtuvo un coeficiente de correlación positivo casi perfecto.

**Tabla 7. Correlaciones de muestras relacionadas**

	<b>N</b>	<b>Correlación</b>	<b>p</b>
<b>MEDIDA1 y MEDIDA2</b>	255	.975	.000

Por su parte, la Tabla 8 muestra un aumento del nivel de TEPT en el grupo control, siendo la diferencia de 0,08 estadísticamente significativa. En efecto, al no recibir este grupo tratamiento alguno para superar el trastorno diagnosticado, éste se mantiene e incluso tiende a profundizarse.

**Tabla 8. Prueba t de muestras relacionadas**

Comparación	X	t	p
Medida 1 – Medida 2	-0.08	-4.416	0.000

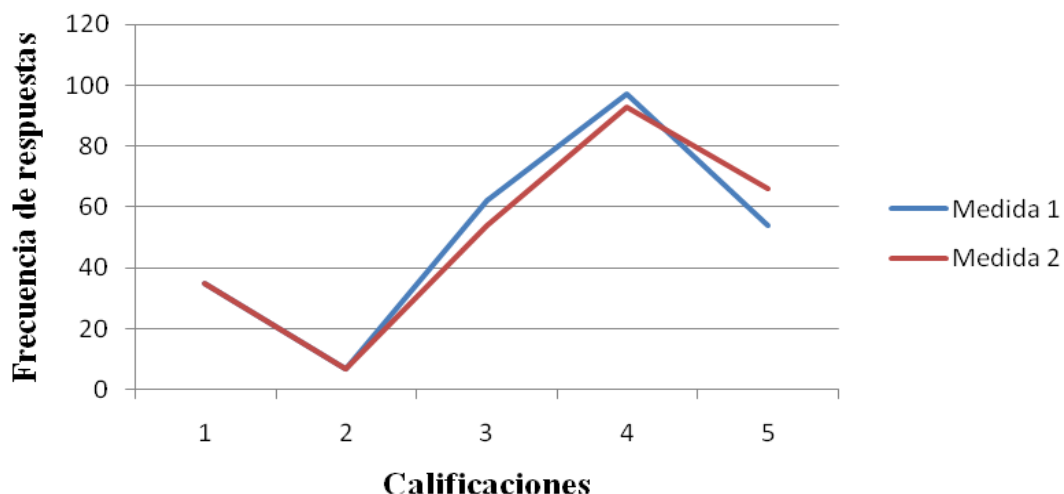
Como se observa en la Tabla 9, las calificaciones 1 y 2 se mantienen, en tanto que un porcentaje de la calificación 3 pasa a los niveles 4 y 5. Esto evidencia una intensificación de los niveles de TEPT en el grupo de control a través del tiempo.

**Tabla 9. Frecuencia de respuestas grupo de control**

Puntajes Likert	Frecuencia observada	
	Medida 1	Medida 2
1	35	35
2	7	7
3	62	54
4	97	93
5	54	66
Totales	255	255

Por último, en la Gráfica 6 se muestra una tendencia creciente bien definida en las respuestas del grupo de control hacia los niveles de TEPT más intensos. En efecto, al no recibir este grupo tratamiento alguno para superar TEPT, este se mantiene e incluso tiende a profundizarse.

**Gráfica 6. Distribución del grupo de control según calificaciones**



## Discusión

Los Resultados hallados han demostrado una elevada eficacia del tratamiento para el TEPT con la técnica *Memoria-Tiempo-Procesamiento: Una Metáfora de Rescate en 12 pasos*. Estos se mantuvieron en el tiempo. Un efecto relevante en todos los casos fue la desaparición de pesadillas desde la noche del tratamiento, permitiendo al paciente dormir tranquilo y descansar sin temor. Este ha sido un factor crucial que inicia el proceso de restablecimiento. En todos los casos se produjeron gradualmente mejorías en las áreas fisiológica, emocional y cognitiva. Los puntajes alcanzaron niveles asintomáticos desde el quinto chequeo en el grupo de nueve pacientes y en el grupo de cuatro pacientes los puntajes tuvieron el mismo comportamiento luego de la segunda aplicación del tratamiento. Los pacientes han relatado que sentían que la experiencia estaba “lejos” que “ya había pasado”, que formaba parte del tiempo pasado, siendo este factor un elemento crucial para el procesamiento del TEPT pues da indicios de que el tratamiento permitió que la experiencia adquiriera un contexto temporal, que es precisamente lo que falta en el TEPT, y que se logró con la estrategia del uso de las *Líneas del tiempo* de la PNL.

El sostén incondicional de la familia afirmó el proceso de recuperación. Esta investigación constituye una evidencia de la eficacia de la técnica *Memoria-Tiempo-Procesamiento: Una metáfora de rescate en 12 pasos*, como tratamiento para el TEPT.

Ha sido probada en casos donde la persona había tenido un funcionamiento psicológico normal antes de los sucesos traumáticos, y no es aplicable en casos con historia o presencia de trastornos psicóticos.

## **Referencias**

- Andreas, S. & Andreas, C. (1996). *Cambia tu mente para cambiar tu vida y conserva el cambio*. Madrid: Gaia.
- Asociación Americana de Psiquiatría (1994). *Manual diagnóstico y estadístico de los trastornos mentales*. Barcelona: Masson.
- Bandler, R. (1988). *Use su cabeza para variar. Sub-modalidades en programación neurolingüística*. Santiago de Chile: Cuatro Vientos.
- Bandler, R. & Grinder J. (1980:128). *La estructura de la magia*. Santiago de Chile: Cuatro Vientos.
- Brewin, C. (2001). A cognitive neuroscience account of posttraumatic stress disorder and its treatment. *Behavior Research and Therapy*, 39, 373-393.
- Brewin, C., Dalgleish, T. & Joseph, S. (1996). A dual representation theory of posttraumatic stress disorder. *Psychological Review*. 103(4), 670-686.
- Cardeña, E., Maldonado, J., Galdón, M. J. & Spiegel, D. (1999). La Hipnosis y los trastornos postraumáticos. *Anales de Psicología*, 15(1), 147-155.
- Dilts, R. & McDonald, R. (1999). *Herramientas del Espíritu*. Barcelona: Urano.
- Foa, E., Keane, T., & Friedman, M. (2003). *Tratamiento del estrés postraumático*. Barcelona: Ariel.
- Foa, E. & Kozak, M. J. (1986). Emotional processing of fear: Exposure to corrective information. *Psychological Bulletin*, 99(1), 20-35.
- Freud, S. (1915/1981). La fijación al trauma. Lo inconsciente. In *Obras Completas. Tomo II. Cap. XVIII*. Madrid: Editorial Biblioteca Nueva.
- Grinder, J. & Bandler, R. (1994). *De sapos a príncipes*. Santiago de Chile: Cuatro Vientos.
- Hernández Sampieri, R., Fernández Collado, C. & Baptista Lucio, P. (2003). *Metodología de la investigación*. México: Mc Graw-Hill Interamericana.
- Lazarus, A. (1980). *Terapia conductista. Técnicas y perspectivas*. Buenos Aires: Paidós.
- LeDoux, J. (1999). *El cerebro emocional*. Barcelona: Planeta.
- O'Connor, J. & Seymour, J. (1996). *Introducción a la PNL*. Barcelona: Urano.
- Polit, D. & Hungler, B. (1995). *Investigación científica en ciencias de la salud*. México: MacGraw-Hill Interamericana.

- Rosen, S. (1986). *Mi voz irá contigo. Los cuentos didácticos de Milton H. Erickson*. Buenos Aires: Biblioteca de Psicología Profunda. Paidós.
- Rothbaum, B. O., Meadows, E. A., Resick, P. & Foy, D. W. (2003). Terapia Cognitivo Conductual. In E. Foa, T. Keane & M. Friedman (Eds.), *Tratamiento del estrés postraumático (pp. 81-166)*. Barcelona: Ariel.
- Saint Paul, J. & Tenenbaum, S. (1996). *Excelencia mental. La programación neurolingüística*. Barcelona: Robin Book.
- van der Kolk, B. (1994). The body keeps the score. Memory and the evolving psychobiology of post traumatic stress. *Harvard Review of Psychiatry*, 1(5), 253-265.
- van der Kolk, B. (2000). Posttraumatic stress disorder and the nature of trauma. *Dialogues in Clinical Neuroscience*, 2(1), 7-22.
- van der Kolk, B., van der Hart, O. & Burbridge, J. (1995). Approaches to the Treatment of PTSD. In S. Hobfoll & M. de Vries (Eds.), *Extreme stress and communities: Impact and intervention (NATO Asi Series. Series D, Behavioral and Social Sciences, Vol. 80)*. Norwell, MA: Kluwer Academic.
- Weathers, F. W., Huska J. A., & Keane, T. M. (1991). *Lista de chequeo para TEPT Versión Civil.- PCL-C para DSM-IV*. National Center for PTSD- Boston: Behavioral Science Division.
- Weerth, R. (1998). *La PNL y la imaginación*. Barcelona: Sirio.

## **Eu não sei como sentir: Um caso clínico sobre o transtorno hipersexual e suas comorbidades**

Alessandra Diehl<sup>1</sup>

Universidade Federal de São Paulo

Oswaldo Rodrigues M. Jr.<sup>2</sup>

Instituto Paulista de Sexualidade

Hemerson Ari Mendes<sup>3</sup>

Sociedade Psicanalítica de Pelotas

Neide Zanelatto<sup>4</sup>

Universidade Federal de São Paulo

Nelson Antônio Filho<sup>5</sup>

Instituto Américo Bairral de Psiquiatria

### **Resumo**

O transtorno hipersexual é um diagnóstico que embora muito prevalente na população geral segue ainda sendo subdiagnosticado em amostras clínicas. Esta condição tem alta associação com transtorno por uso de substâncias e também com outras condições sexuais, tais como o transtorno parafílico, com importante carga de sofrimento e dificuldade de intimidade a seu portador. Raros são os estudos da América Latina provenientes de amostras clínicas que discutem as possibilidades comórbidas deste transtorno, bem como possíveis manejos e compreensões para esta condição complexa. Assim, justifica-se o objetivo deste artigo que é apresentar uma atualização sobre o transtorno hipersexual e suas comorbidades através de um caso clínico dentro das perspectivas da visão

---

1 Psiquiatra. Departamento de Psiquiatria da Universidade Federal de São Paulo (UNIFESP). Correo electrónico: alediehl@terra.com.br

2 Mtro. em Psicologia Social pela Pontifícia Universidade Católica de São Paulo (PUC/SP). Diretor do Instituto Paulista de Sexualidade (INPASEX). São Paulo, Brasil. Correo electrónico: oswrod@uol.com.br

3 Psiquiatra e psicanalista na Sociedade Psicanalítica de Pelotas. Correo electrónico: hemerson@terra.com.br

4 Psicóloga. Unidade de Pesquisa de Álcool e Drogas (UNIAD)/ Departamento de Psiquiatria da Universidade Federal de São Paulo (UNIFESP). São Paulo, Brasil. Correo electrónico: neidezanelatto@gmail.com

5 Psiquiatra do Instituto Américo Bairral de Psiquiatria. Correo electrónico nelsonpsiq@gmail.com

biológica, cognitiva-comportamental, psicanalítica e do contexto das novas diretrizes diagnósticas do DSM V e da futura CID 11.

Palavras-chave: Transtornos relacionados ao uso de substancias, transtorno hipersexual, transtorno parafílico, comorbidades, relato de caso.

## **No sé cómo se siente: Un estudio de caso sobre el trastorno hipersexual y sus comorbilidades**

### Resumen

El trastorno hipersexual es un diagnóstico que, aunque muy frecuente en la población general, es aún infra diagnosticado en muestras clínicas. Esta condición tiene una alta asociación con la adicción y también con otras condiciones sexuales, como el trastorno parafílico, con carga importante de sufrimiento y dificultad en la intimidad de su portador. Raros son los estudios de América Latina provenientes de muestras clínicas que discuten las posibilidades de desórdenes comórbidos de este trastorno, y las posibles estrategias y puntos de vista respecto de esta condición compleja. Por lo tanto, se presenta una actualización sobre el trastorno hipersexual y sus comorbilidades a través de un caso clínico en las perspectivas de la visión biológica, cognitiva-conductual, psicoanalítica y el contexto de la nueva pautas para el diagnóstico DSM V y del futuro CIE 11.

Palabras clave: Transtornos relacionados con el uso de sustancias, trastorno hipersexual, trastorno parafílico, comorbilidad, presentación de un caso.

## **I don't know how to feel: A clinical case about hypersexual disorder and its comorbidities**

### Abstract

The hypersexual disorder is a diagnosis that although very prevalent in general population it still follows underdiagnosed in clinical samples. This condition has high association with substance related disorder and with other sexual conditions, such as paraphilic disorder, with significant burden of suffering and intimacy difficulty to its carrier. Rare are the studies of Latin America from clinical samples that discuss the possibilities of this comorbid disorder and possible

management strategies and insights to this complex condition. Thus, it is justified the purpose of this paper that is to present an update on the hypersexual disorder and its comorbidities through a clinical case. Within the perspectives of biological cognitive-behavioral and psychoanalytic vision in the context of the new diagnostic guidelines of the DSM V and the future ICD 11.

Keywords: substance-related disorders, hipersexual disorder, paraphilic disorder, comorbidity, case report.

## **Introdução**

O transtorno hipersexual tem íntima relação com o fenômeno do prazer e com a gratificação cerebral (Kaplan & Krueger, 2010; Berner & Briken, 2012). Trata-se de comportamentos sexuais compulsivo-impulsivos que incluem atos sexuais repetitivos, busca compulsiva por parcerias sexuais, masturbação excessiva, consumo exagerado de filmes pornográficos, literatura erótica e/ou profissionais do sexo, uso compulsivo da internet para excitação sexual ou pensamentos sexuais compulsivos que, de tão frequentes e intensos, acabam por interferir com a intimidade interpessoal e sexual, bem como o funcionamento laboral e profissional, gerando vergonha, culpa e stress pessoal (Garcia & Thibaut, 2010; Levine, 2010).

É uma síndrome clínica subdiagnosticada tanto na população geral atingindo 5% a 6% norte americana, quanto em amostras clínicas. Dados populacionais brasileiros sobre esta condição ainda são inexistentes (Levine, 2010; Abdo, 2012). O quadro em geral ocorre no final da adolescência ou início da vida adulta, sendo que a busca por tratamento costuma ser tardia, geralmente coincide com algum problema de ordem judicial, legal, ocupacional ou familiar por conta do comportamento disfuncional ou 'fora de controle' (Garcia & Thibaut, 2010; Abdo, 2012).

Na atualidade, fenômeno transtorno hipersexual tem sido descrito dentro de um *espectro* de três clusters de sintomas os quais incluem: de impulsividade, de obsessividade e compulsividade ou ainda similar às dependências por substâncias psicoativas (Bancroft & Vukadinovic, 2004; Stein, 2008; Karila et al., 2014). A questão conceitual ainda apresenta controvérsias, sendo que os novos manuais classificatórios trazem atualizações. Tanto os critérios da futura Classificação

Internacional das Doenças (CID 11) da Organização Mundial da Saúde, quanto da *Diagnostic and Statistic Manual for Mental Disorders - Fifth Edition* (DSM V) da Associação Americana de Psiquiatria podem ter grande utilidade clínica, mas estes poderão falhar devido a grandes diferenças interculturais e individuais na definição de sexualidade “normal” como o ponto de origem para alterações patológicas (Hook, Hook, Davis, Worthington & Penberthy, 2010; Wölflle, 2010).

A pesquisa sugere que há várias semelhanças entre a neuroplasticidade induzida por recompensas naturais (por exemplo, comida, exercício) e aquelas por drogas de abuso e que, dependendo da recompensa, a exposição repetida a recompensas naturais pode induzir neuroplasticidade que promovam o comportamento dependente, inclusive o de sexo (Olsen, 2011).

Entre as comorbidades psiquiátricas mais comuns estão: transtornos ansiosos (50%), transtornos do humor (39%), transtornos pelo uso de substâncias psicoativas (24% a 65%), transtorno parafílico (30% exibicionistas) (Black, Kehrberg, Flumerfelt, & Schlosser, 1997). O tratamento é em longo prazo e acarreta sofrimento, dificuldade real à intimidade do seu portador e pode estar associado a uma série de desfechos negativos, incluído comportamento de alto risco para aquisição de HIV/AIDS (Wright & McKinley, 2010). Trata-se, portanto, de uma condição de caráter crônico e que cursa com recaídas, necessitando de abordagens multidisciplinares para seu tratamento (Garcia & Thibaut, 2010).

O objetivo deste artigo é apresentar uma atualização sobre o transtorno hipersexual e suas comorbidades através de um caso clínico fictício dentro das perspectivas da visão biológica, cognitiva-comportamental, psicanalítica e do contexto das novas diretrizes diagnósticas do DSM V e da futura CID 11 para estas condições.

## **Caso clínico**

### **Questões éticas**

Trata-se de um caso clínico fictício onde qualquer dado que pudesse identificar algum paciente foi substituído, assim como nomes, características, situações e locais foram dissimulados.

### **Identificação**

Henrique, masculino, 27 anos, pardo, católico não praticante e espírita simpatizante, heterossexual, casado há nove meses, sem filhos, tem o segundo grau completo, trabalha em escritório com vendas de produtos agropecuários, mora em apartamento alugado, quatro cômodos, somente ele, a esposa e um cachorro.

### **Motivo do atendimento**

Paciente tem como queixa principal a percepção que tem um grave problema referente ao seu comportamento sexual que atribui ser de “forma obsessiva e compulsiva por qualquer coisa relacionada à sexualidade e a relação sexual”, de forma recorrente e duradoura, o qual não tem conseguindo se controlar e tem lhe causado muito sofrimento; com dificuldades no relacionamento conjugal, prejuízos no trabalho e riscos diversos como, por exemplo, referentes à contaminação e risco de receber sanções legais.

### **Impressão sobre o paciente**

Trata-se de um jovem moreno, com idade aparente condizente com a real, longilíneo, veste-se com asseio, perfumado, roupas joviais como calça jeans, camisa polo de marca, mochila nas costas e acessórios modernos de fone de ouvidos. Têm os olhos claros, cabelos pretos com gel. Tem muito boa aparência. É cordial e educado. Tende a falar bastante nas consultas, de forma fluente e com emprego de bom vocabulário. Também se mostra meticuloso com horários das consultas e sempre chega bem antes do horário previamente combinado. A impressão é de estar ansioso, de fato sofrendo e de ser bastante sedutor. A impressão também é que apesar de estar casado, ter colegas de trabalho e do grupo de apoio que participa é na verdade uma pessoa solitária. O seu discurso gira em torno dele o tempo todo. Pouco aparece inicialmente outras pessoas reais em sua vida que são significantes.

### **História da doença atual**

Paciente conta que já há pelo menos oito anos vem evoluindo com pensamentos e fantasias sexuais constantes, com muita vontade de fazer sexo,

comportamento compulsivo por sexo e outras atividades sexuais de forma consensual com as parcerias sexuais, em busca do que ele mesmo chama de “prazer imediato”. Conta:

*“Já faz um tempo que tento me controlar para não praticar comportamentos que me machucam, mas está incontrolável, fiz uma substituição depois que parei de usar drogas e tenho as práticas sexuais como uma droga, algo que busco para me anestésiar. Preciso de ajuda para controlar esse comportamento destrutivo, pois estou sofrendo muito com esta busca insaciável por sexo, afetando todas as áreas da minha vida e me trazendo muita dificuldade de relacionamento, além de ansiedade, medo, raiva, irritabilidade e angústia”.*

Paciente relata que está há quase sete anos sem usar nenhum tipo de droga, principalmente a cocaína que era sua droga de escolha. Iniciou o uso de substâncias psicoativas aos 13 anos de idade, em escalada progressiva de experimentação até o consumo diário e progressivo de maconha, álcool, anfetaminas, inalantes, alucinógenos e principalmente cocaína aspirada. Nega uso ou experimentação de crack e uso de cocaína injetável. Nega uso de tabaco. Esteve quatro vezes internado em regime de Comunidade Terapêutica religiosa na qual de fato chegou a completar o tratamento e obter alta com histórico de bom comportamento e adequação no ambiente terapêutico. No entanto, após há alta pouco tempo depois voltou a recair. Entrou em recuperação quando conheceu grupos de mutua ajuda<sup>6</sup> e desde então nunca mais teve recaídas.

Relata que depois que entrou em recuperação, o comportamento sexual compulsivo aumentou, conta:

*“chego a ficar me masturbando várias e várias vezes ao dia (mais de dez vezes por dia), às vezes até sem muita vontade, demorando a gozar de uma punheta*

---

<sup>6</sup> Grupos de mutua ajuda são irmandades baseadas no modelo de 12 passos. Foram fundados pelos Alcoólicos Anônimos (AA) em 1935 nos Estados Unidos da América e são atualmente amplamente difundidos principalmente no mundo ocidental.

*para a outra, mas mesmo assim sigo insistindo em me tocar. Também me coloco em muito em risco com garota de programa, pois as vezes não uso camisinha”.*

Também menciona que o não uso de camisinha lhe traz a percepção de risco e este por sua vez aumenta seu “tesão”. Diz que ao se masturbar utiliza filmes pornô ou sites de mulheres e homens nus ou simplesmente pensa em algo erótico. Mas às vezes pensa em sua mãe e fica excitado. Ao mesmo tempo, acha doentio ter o pensamento de que está transando com a própria mãe, mas se excita e se masturba pensando na mãe e em várias outras mulheres, mas não na esposa. Relata também que no ônibus tem praticado se esfregar nas mulheres. Fica excitado e gosta de encostar o pênis ereto dentro da calça no corpo das mulheres dentro do ônibus lotado sem que as mesmas estejam consentindo com este ato. Conta: *“sei que estou agredindo de certa forma estas mulheres dentro da lotação e corro o risco de ser preso, ser agredido, ser humilhado e outras consequências muito piores que eu ignoro inicialmente, mas depois me causa vergonha”.*

*“Às vezes sigo as mulheres após o ponto de ônibus e algumas acabam aceitando transar comigo. Na verdade, eu nem sei o que é isto de fazer amor que as pessoas dizem, porque na verdade eu sempre fodo, trepo, meto ou como, é algo mais animal mesmo, feroz, mas nunca faço a força, porque o barato está da sedução de cair no meu papo”.*

Gosta de ficar encarando as mulheres na rua e relata que não desiste até que seja percebido e olhado. Gosta mais de mulheres *“peitudas”, “boazudas” e “pernonas”,* tipos *“provocadoras e insinadoras”,* mas nem sempre é um padrão que seleciona, mas sim alguém que está disponível no momento. Nega sexo com animais e com cadáveres.

Paciente conta que gosta de visitar casas de *strep tease* e também já participou uma vez de *swing*. Apesar de achar homens bonitos na rua e se excitar ao ver filmes com homens transando ele nega ter tido relacionamento sexual não virtual com homens ou travestis. Já chegou a pensar e se questionar se o fato de excitar-se

com homem e achar homens bonitos, se isto não faria dele gay. Fala com naturalidade e sem embaraços sobre a questão da orientação sexual. Considera experimentar algum dia. Conta que quando sob o efeito de drogas costumava com muita frequência ficar dentro do carro na esquina de casa totalmente nu esperando as pessoas passarem e vê-lo desnudo e de pênis ereto. Masturbava-se depois de alguém se assustar com ele. Envergonha-se disto. Sempre teve prazer em ficar totalmente nu e se mostrar para os outros, mas a droga facilitava este comportamento e o ajudava a ter mais coragem de fazer de fato. Paciente nega práticas sexuais com crianças e/ou púberes e pensamentos ou fantasias sexuais com crianças, assim como nega outras práticas sexuais que envolvam alguma forma de sofrimento físico ou ameaça à sua vida ou das parcerias sexuais. Não gosta, por exemplo, de tapas ou espancamento durante a atividade sexual. Tem práticas de “espionar” pessoas desnudas e ou tendo relacionamento sexual nos prédios vizinhos sem que estas saibam que estão sendo observadas. Chegou a comprar uma luneta para poder observar melhor. Excita-se com gemidos e barulhos que remetem a sexo feito por terceiros. Também gosta de ligar para “disk sexo” e fazer sexo por telefone, com mulheres ou homens que atendem. Queixa-se do dinheiro que tem gasto com este tipo de serviço em detrimento à necessidade de aquisição de outros pertences de seu domicílio. Não foi identificado em seu histórico atual e/ou pregresso a presença de oscilações de humor clássicas com elevação do humor para mania ou episódios depressivos sem estar sob efeito de droga. Quando estava intoxicado a oscilação do humor estava presente.

Com relação a seu casamento conta que nem sabe direito porque se casou. Acredita que foi para não ficar sozinho. A esposa não é usuária de droga e tem a mesma idade dele. Conheceu a mesma por intermédio de um amigo em comum. Namoraram muito pouco tempo e logo se casaram. O sexo ocorreu apenas após o casamento. Relata não ter afeto pela esposa, não a ama, apesar de achá-la uma mulher bonita. Tem relações sexuais com ela apenas para se aliviar de alguma tensão ou irritabilidade, ou porque “faz parte da rotina do casamento”. Relata que com a mesma não se limita a fazer apenas o clássico “papai e mamãe”, pois variam de posições sexuais, entre elas a posição missionária da qual gosta muito. Considera se separar. Relata que não “combinam”, ou seja, alega que eles não

possuem “afinidades”. Ao ser questionado sobre o fato do casal possuir ou não intimidade, ele pensa um tempinho para responder e devolve dizendo: *“eu nem sei direito o que é isto. Certamente eu não tenho intimidade com ela e acho que nunca tive com ninguém”*.

Narra que por conta de seu comportamento sexual já faltou no outro dia no trabalho com queda de produtividade. Passa muito tempo na frente do computador em horário de serviço. Às vezes, mesmo durante o trabalho, visita sites pornográficos e assiste filmes pornográficos com muita frequência, se masturba no banheiro do trabalho, fica pensando como irá fazer para ter sexo após sair do escritório, por vezes chega tarde em casa e assim tem tido cada vez menos tempo com a esposa e ela passou a se queixar disto. Acha que vai ter que fazer com o sexo como fez com a droga, ou seja, acredita que terá que se “desintoxicar do sexo” por um tempo como fez com as drogas, já que acredita que para ficar “limpo” terá que ficar sem ter relação sexual. Ao ser indagado como pretendia fazer isto estando casado, ele responde que não sabe ainda, mas que acredita que vai dar um jeito e a esposa que entenda e “ponto final”. Paciente nega disfunções ejaculatórias, de ereção e orgasmáticas.

### **História pregressa**

Paciente refere ter nascido de parto normal e hospitalar. Não se lembra de ter tido nenhuma doença na infância e sempre teve um desenvolvimento neuropsicomotor adequado. Assim como nunca teve dificuldade de aprendizado na escola. Conta que sua primeira recordação sexual foi por volta dos quatro aos cinco anos de idade, quando ficava nu com um primo e ambos se tocavam os genitais e isto lhe dava prazer. Descreve o fato como algo do qual tem a memória ter sido natural e prazeroso. Aos sete anos sofreu um abuso sexual com penetração anal por parte de um adulto do qual diz não se recordar quem era, preferiu apagar a recordação da cena e da situação, pois segundo ele foi algo muito agressivo. Acredita que tenha sido alguém do seu convívio, mas não sabe dizer quem foi exatamente: *“pode ter sido um vizinho, um tio ou um primo mais velho, não sei ao certo”*. Considera ter sido o próprio pai. Não contou para ninguém na ocasião porque temia apanhar dos pais. Acreditava ter feito algo errado e feio, portanto achou que

guardar este silêncio seria o mais correto a fazer. Depois de então, relata que passou muito tempo preocupado com a virgindade, uma vez que na adolescência todos seus amigos do colégio já tinham tido experiências sexuais e ele ainda não tinha. Cobrava-se por isto e ansiava por este momento. Foi aos 16 anos que teve a sua primeira experiência sexual com uma tia e vizinha de 30 anos que ajudava a limpar a casa da sua mãe. Relata que a tia é que “comeu ele”. Segundo seu relato ela era mais velha, “feiosa”, não foi algo bom, apenas algo mecânico que serviu para ele se livrar do peso de ser virgem.

Logo em seguida, começou a experimentar drogas e passou longos anos no uso; evoluindo para um padrão de dependência rapidamente, com repetição e indisciplina escolar, pequenos furtos em casa para comprar droga. Vivia anestesiado e teve outros muitos relacionamentos sexuais com mulheres das quais não teve vínculos duradouros, pois não se lembra de ter tido namoradas. O desempenho sexual sempre foi mais importante do que a pessoa em si. As notas no colégio pioraram, cabulava aula, os pais eram chamados ao colégio pelas faltas e por indisciplina. Sua crença é de desvalia pessoal, com a ideia de ser menos, inferior e com baixa autoestima. Nega prática de jogos de azar, nega comer compulsivo e nega a prática de exercícios de forma exagerada e compulsiva. Paciente tem histórico familiar de outros parentes dependentes químicos como tios maternos e avô materno. Paciente não sabe ao certo informar outras formas de doença mental na família.

Henrique é proveniente de uma família bastante numerosa de agricultores do sul do Brasil que se mudou para o interior próximo a uma grande metrópole há muitos anos atrás para tentar a vida em uma cidade maior com atividade laboral em ramo semelhante. É o caçula de uma prole de sete irmãs mais velhas que ele. Portanto, é o único filho homem. Os pais sempre foram pessoas trabalhadoras, humildes, honestas e preocupadas com o sustento da casa e dos filhos. Sabe que foi um filho desejado, pois os pais ficaram tentando ter um menino por muito tempo. Mas não se recorda de estar dando um beijo no pai ou um abraço apertado no mesmo. A mãe também é uma figura que descreve como distante, *“uma mãe germânica”, ou seja, “daquelas mães mais preocupadas com regras, disciplina e rotina, e fazer comida para gente e com pouca conversa; um olhar ou uma levantada*

*de sobrançelha já diz tudo o que ela quer*". Não tem grandes atritos atuais com as irmãs e cunhados, mas não costumam reunir-se para celebrar juntos os aniversários dos sobrinhos, por exemplo. Logo que entrou para "o mundo das drogas" acha que passou a ser a "ovelha negra da família". Pensa que eles o querem longe deles. Acha que em virtude de ter "aprontado" muito e feito muita vergonha e sofrimento à família, eles sempre ainda têm receios de recaídas ou que vá pegar algum objeto dentro de casa ou dar algum vexame qualquer. "É como se eles esperassem tanto um filho homem e este filho veio meio estragado". Não se recorda dos pais tendo uma conversa com ele sobre assuntos de sexualidade, sobre nada sério, exceto cobrando a recuperação, uma vez que já tinham gastado um bom dinheiro com as internações.

### **Funções mentais**

*Atenção:* Normovigil e normotenaz. *Senso percepção:* não há relatos de alteração do senso percepção. *Memória:* memória preservada. *Orientação:* orientado auto e alo psiquicamente. *Consciência:* lúcido. *Pensamento:* pensamento predominantemente lógico, com pensamento intrusivo sobre sexo, com curso preservado, com presença de fantasias e desejos sexuais recorrentes, ideias de desvalia, culpa, vergonha, racionalização. *Linguagem:* normolalia, com neologismos ativos (gírias). *Inteligência:* na média clinicamente. *Afeto:* predominantemente ansioso. *Conduta:* comportamento sexual compulsivo, as vezes sem uso de preservativo, com masturbação diária e excessiva, práticas parafilicas tais como voyeurismo, *froutherismo* e exibicionismo, gastos financeiros com atividades sexuais diversas.

### **Hipóteses diagnósticas**

#### **Síndrome de dependência a múltiplas drogas**

Pensado por apresentar um padrão mal adaptado de consumo de várias substancias psicoativas ao longo de vários anos, associado a sintomas de fissura (craving), tolerância, saliência do consumo, sinais e sintomas de abstinência das drogas de consumo, com prejuízos nas diversas áreas de vida diária como escolar/acadêmica, familiar e social.

### **Transtorno hipersexual**

Pensando por preencher todos os critérios propostos da DSM V (American Psychiatric Association [APA], 2013) que trata esta condição com critérios mais aproximados da dependência química, com necessidade de apresentar intensas e recorrentes fantasias sexuais, impulsos sexuais ou comportamentos sexuais em associação com três ou mais dos cinco critérios propostos por um período mínimo de seis meses. Interessante que a nova versão solicita a especificação se o comportamento é de masturbação, pornografia, comportamento sexual consensual com adultos, sexo pela internet (cibersexo), sexo por telefone, clubes de *strip-tease* ou outros. Nosso paciente preenche todas as especificações.

### **Transtorno parafílico**

*Frotteurismo, voyerismo, exibicionista.* Cabe considerar que nos termos das novas propostas de revisões da CID-11 este diagnóstico muda de nome de transtorno de preferência sexual para transtorno parafílico (Krueger, 2011), uma vez que acredita-se que a nova terminologia melhor define esta condição que envolve interesse sexuais atípicos e evita a frequente confusão com orientação sexual (Reed, 2013), sendo que para se qualificar como um transtorno parafílico, o foco do padrão de excitação deve envolver outros cuja idade ou o status os tornam relutantes ou incapazes de consentir (por exemplo, crianças pré-púberes, um indivíduo que não desconfia que está sendo visualizado através de uma janela, um animal ou um cadáver) (Stern, 2010), e 1) a pessoa deve ter agido sobre o padrão de excitação, ou 2) a pessoa deve estar marcadamente angustiada pela natureza do padrão de excitação. No caso do item 2) a aflição não deve simplesmente referem à rejeição ou antecipada rejeição social do padrão de excitação criticada por outros. Esta definição exclui especificamente os comportamentos sexuais que envolvem a atividade consensual ou solitária (Fedoroff, 2011). Um diagnóstico de Transtorno parafílico não especificado pode ser aplicado a padrões de excitação que envolvem adultos com consentimento ou comportamento solitário somente se: 1) a pessoa está marcadamente angustiada com a natureza do padrão de excitação e a angústia não é simplesmente uma consequência de rejeição ou temor de rejeição social do padrão de excitação por outras pessoas, ou 2) a natureza do comportamento

parafilico envolve risco significativo de lesão ou morte (por exemplo, asphyxophilia) (Reed, 2013).

## **Diagnostico diferencial**

### **Transtorno obsessivo compulsivo**

Pensando neste diagnóstico pela presença de obsessões, compulsões ou ambas, com pensamentos, impulsos ou imagens indesejáveis e involuntários, que invadem a consciência causando acentuada ansiedade ou desconforto e obrigando o indivíduo a executar rituais ou compulsões que são atos físicos ou mentais realizados em resposta às obsessões, com a intenção de afastar ameaças, prevenir possíveis falhas ou simplesmente aliviar um desconforto físico (American Psychiatric Association [APA], 2013).

### **Transtorno bipolar**

Pensando porque a hipresexualidade poderia estar inserida dentro de um episódio de mania ou hipomania, bem como pelo relato de ter utilizado Inibidores Seletivos da Recaptação da Serotonina (ISRS) e ter ficado “agitado”. No entanto, não se identifica episódios clássicos de flutuação do humor preferencialmente observados neste longo período que o paciente não tem feito uso de substâncias psicoativas.

### **Transtorno de personalidade emocionalmente instável**

Pensado por apresentar um padrão duradouro de tendência agir pelo impulso, comportamento impulsivo, sensação de vazio, prejuízo da autoimagem, instabilidade emocional, acessos de raiva mediante crítica ou mínima frustração.

## **Evolução**

Inicialmente foi prescrito naltrexona 50 mg/dia na primeira semana, com o objetivo de aumentarmos gradualmente a medicação conforme tolerância. Solicitamos sorologias para hepatite B e C, VDRL e Anti-HIV as quais vieram todas negativas. Paciente nega doenças clínicas, apresenta-se hígido. Tem utilizado 150 mg/dia até então. Inicialmente não foi prescrito (ISRS) dado a queixa inicial de ter

“ficado agitado”. No segundo mês seguia muito ansioso e com a libido ainda elevada. Iniciamos então a paroxetina com aumento gradual até 60 mg/dia. Foi orientado a frequentar o Dependentes de Amor e Sexo Anônimos (DASA).

Durante as consultas foram aplicadas três avaliações complementares: a escala de BIS que revelou ser altamente impulsivo (=73) (Malloy-Diniz et al., 2010), o Questionário de Esquemas de Young, obtendo pontuações acentuadas nos domínios: 1, Desconexão e rejeição; 2, Autonomia e desempenhos prejudicados; 3, Limites prejudicados (Casazza, 2007). Também a OCI-R (Inventário de Obsessões e Compulsões): pontuou de 0 a 4, atribuiu 3 em apenas duas afirmativas: (acho difícil controlar meus pensamentos; e pensamentos desagradáveis vem a minha mente e não consigo me livrar deles) (Souza et al., 2008). Paciente vem em acompanhamento psicológico semanal e psiquiátrico mensal há pelo menos oito meses. Ficou sem praticar sexo com a esposa ou com outras pessoas por decisão própria por cerca de quatro meses. Diminuiu frequência de masturbação, sem praticar frotterismo neste período. Sua esposa compareceu a várias consultas quando solicitada e ambos aceitaram fazer terapia de casal, tendo sido encaminhados para colega da área. Acredita-se que a combinação de intervenções possa ter contribuído para os resultados obtidos até este momento descrito.

### **Compreensão do caso do ponto de vista biológico**

Existe uma série de evidências científicas que sugerem que exista um substrato orgânico em comum tanto genético, assim como em nível de neurotransmissores e sistema de recompensa cerebral que sobrepõem o desenvolvimento de dependências químicas aos chamados comportamentos de recompensas naturais (Comings & Blum, 2000; Bradford, 2001; Olsen, 2011; Pitchers et al., 2013). Por exemplo, há evidência de que a exposição crônica aos estímulos que induzem DeltaFosB no núcleo accumbens pode aumentar o consumo de outras recompensas naturais gratificantes tais como comida, sexo, exercícios (Wallace et al., 2008). Assim como a existência de defeitos em várias combinações de genes responsáveis pela síntese de dopamina resultaria em uma síndrome chamada de *Síndrome de Deficiência de Recompensa* (Blum et al., 1989; Blum et al., 1996). A síndrome de deficiência de recompensa compreende um espectro de

distúrbios compulsivos, aditivos e de personalidade impulsiva que são baseados em uma deficiência genética comum no receptor de dopamina D2 (Wallace et al., 2008; Pitchers et al., 2013).

Também se acredita que o alelo A1 Taq I do gene DRD2 (receptor de dopamina D2) está associada ao risco de abuso de substâncias psicoativas e de recompensas não químicas. Um modelo de previsão sugere que um indivíduo que transporta o alelo A1 para o receptor de dopamina D2 tem uma possibilidade de 74% de desenvolver uma das doenças da síndrome de deficiência de recompensa (Blum et al., 1996). Daí que os poucos estudos em amostras clínicas que avaliaram a comorbidade de dependência química com hipersexualidade variam de 24% a 65% dependendo do método de detecção utilizado se escalas de screening ou o diagnóstico psiquiátrico que seria o “padrão-ouro” até então (Black et al., 1997).

### **Compreensão do caso do ponto de vista cognitivo comportamental**

Analisando o caso, do ponto de vista cognitivo, parece haver uma crença central de desamor (sou indesejável, incapaz de ser gostado, incapaz de ser amado, sem atrativos, rejeitado, abandonado, sozinho), evidenciada pela falta de intimidade com o ambiente familiar, se estendendo para outros contextos de interações (esposa, por exemplo). Henrique demonstra não ter se sentido amado por seus pais, e disto pode decorrer a crença de que não é bom e por isto a autoestima mais baixa e o sentimento de inferioridade. A sensação de abandono também parece decorrer desta crença uma vez que, nos ambientes onde o sentimento de rejeição e desamor está presente, a percepção do abandono é comum. O uso de drogas pode ter sido a estratégia compensatória para lidar com a dor da rejeição, para se sentir parte de um grupo ou simplesmente para se anestesiar. O comportamento sexual disfuncional também pode ser considerado como uma estratégia mantenedora do esquema de privação emocional. Não há envolvimento nunca, eu não amo ninguém, e assim mantem o esquema de que nunca será amado. A falta de crenças intermediárias que pudessem sustentar o desenvolvimento de comportamentos sexuais alternativos, prazerosos e satisfatórios, implicou no desenvolvimento dos comportamentos sexuais inadequados e parafilicos. Outra falta importante é o de identificar as sensações fisiológicas a emoções e estados de humor compatíveis

com o relacionamento interpessoal e afetivo de base para o casamento, incapacitando essa denominação e compreensão de como se relaciona o que sente (emoções) e o que pensa (crenças), produzindo comportamentos repetidos que ele reconhece como trazendo emoções de prazer (Rodrigues Jr, 2009a e Rodrigues Jr, 2009b).

### **Compreensão do caso do ponto de vista psicanalítico**

Da mesma forma que Henrique apresenta diagnósticos comórbidos, a compreensão psicanalítica ao seu funcionamento é multifacetada. A multiplicidade de sintomas espelha a gama de determinantes inconscientes, e a falta de integração de seus aspectos afetivos e cognitivos. É emblemática a forma premente –ou seria pré mente– com a qual Henrique busca contato com a terapeuta, são múltiplos contatos, através de múltiplos caminhos, em um pequeno espaço de tempo.

Existe um desespero na sua procura, ele procura ajuda como procura sexo e, provavelmente, como procura qualquer coisa. Não existe uma capacidade continente, a sua capacidade de pensar pensamentos –no sentido bioniano– e decodificar sensações não foi desenvolvida. Apesar de falar em busca compulsiva por prazer, no fundo as relações sexuais são evacuatórias, ele não sabe sentir, assim como não sabe o que é prazer e satisfação. Ele chama de prazer o alívio do desconforto que o ato sexual propicia, que sempre é masturbatório, mesmo quando outra pessoa está envolvida, pois não há intimidade. Evidentemente, estas relações causam tanto alívio quanto o último papelote de cocaína, que convida a um próximo. Freud introduziu o conceito de compulsão a repetição por perceber que certas repetições não eram prazerosas, como alguns sonhos de repetição, brincadeiras infantis e alguns sintomas. Ele percebeu que algumas crianças repetiam como forma de elaborar situações traumáticas, principalmente, aquelas nas quais haviam sofrido passivamente e agora com as repetições, buscavam o controle ativo da situação.

Este conceito parece ser bastante útil para pensarmos a dinâmica do funcionamento de Henrique. No período que corresponde ao final da sua fase edípica, ele tem o registro de ter sido abusado sexualmente, algo “agressivo e doloroso”, tem uma fantasia que isso ocorreu com alguém próximo, podemos dizer talvez com alguém que compartilhava de sua intimidade. Isso se repete quando

chega à sua adolescência, sente-se inadequado, inseguro e é novamente “comido” por uma tia/vizinha/empregada com mais de 30 anos, parece que o abuso ganha uma marca incestuosa. A intimidade machuca, esse parece ser o registro. É neste momento que a drogadição e a compulsão sexual fundem-se e confundem-se com prazer e controle do desprazer. Ele busca tornar-se ativo, no processo no qual foi passivo. Mas aqui também parece haver uma multideterminação na sua conduta. Pois ao mesmo tempo, que agride as mulheres no ônibus sem a sua permissão, ele busca através do “chaveco” conquistá-las. Neste sentido, o paciente busca algum tipo de reconhecimento, de espelhamento. Mas seus temores são maiores, a intimidade associa-se a ser “comido”, “abusado”. Em sua mente ou se abusa ou se é abusado. Apesar de ser o filho tão almejado e buscado, Henrique parece que não se sente gostado pelo que ele é, como se ele precisasse provar algo. Talvez isso esteja na origem de seu sentimento de desvalia, na sua busca para provar a sua capacidade, para provar que não é “estragado”. Com isso, seu olhar fica predominantemente voltado para fora, como quem precisa exhibir-se para poder olhar através do outro quem realmente ele é, como ele faz isso de forma inadequada, a resposta é negativa. Neste caso, a compulsão a repetição leva a mais repetição. A sua conduta lembra o chiste do homem que após terminar o intercurso sexual, olha para companheira e pergunta: e aí, foi bom para mim?

### **Discussão**

Garcia e Thibaut (2010), Kafka (2010) e Echeburúa (2012) discutem a validade do diagnóstico proposto para o DSM V sobre hipersexualidade enquanto um transtorno e uma nova condição psiquiátrica ou “excessos” de comportamentos sexuais não-parafílicos. Um dos grandes problemas parece ser a conceitualização do transtorno de hipersexualidade com base em modelos de transtorno obsessivo-compulsivo, ou de controle de impulso, ou de dependência (adicção) (Bancroft, 2008), uma vez que existe intersecção com todos estes conforme ilustra o caso clínico. Garcia e Thibaut (2010) optam pelo modelo de transtorno de adicção como modelo base para o transtorno de hipersexualidade não parafílica. A discussão teórica anterior (Bancroft, 2008; Stein, 2008) já privilegiava o modelo de falta de controle do impulso, compreendendo que seria necessário desenvolver pesquisas

para esta valorização. Bancroft e Vukadinovic (2004), ao estudarem um grupo autodenominado por comportamentos sexuais excessivos, diagnosticaram transtornos de impulso, apontando a associação de transtornos de humor e sexualidade. Levine (2010) estudando uma amostra clínica obteve metade sem diagnósticos psiquiátricos, 25% com outras condições psiquiátricas e 25% apresentando comportamentos parafílicos. Karila et al. (2014) apontam que as pessoas que se categorizam tendo transtornos sexuais compulsivos, impulsivos ou adictivos, ou percebem-se hipersexuais apresentam pensamentos, fantasias e comportamentos obsessivos. Isto sugere a necessidade de atenção psicoterapêutica de reestruturação cognitiva (Rodrigues Jr., 2009a). Além disso, apontam que estas denominações incluem vários comportamentos problemáticos, incluindo masturbação excessiva, “cybersex”, uso de pornografia, sexo por telefone, clubes de *stripers* (Bancroft, 2008). Estas variações de comportamento, embora possam ocorrer em pessoas sem estas queixas ou entre adultos de forma consensual, sem que produzam desconforto a eles ou a outras pessoas, também se associam a comportamentos parafílicos (Patra et al., 2013). Echeburúa (2012) discute que estes comportamentos têm a finalidade de reduzir ansiedades e outros efeitos disfóricos (vergonha e depressão), e que os diagnósticos psiquiátricos do Eixo I são as comorbidades destas formas de hipersexualidade/adicção sexual. Assim aponta a necessidade de compreender e tratar estas comorbidades. Reconhecer que um comportamento descrito de excesso de expressões sexuais diferencia-se de comorbidades, mas pode a elas se associarem, e estas serem de espectros diferentes permite planejamento de tratamentos diferenciados por estas comorbidades e, sobretudo, aumenta a complexidade do caso. Neste sentido, em casos como este descrito e analisado, defende-se a farmacoterapia associada à abordagem cognitivo-comportamental individual e de casal.

## **Referências**

- Abdo, C. H. N. (2012). *Sexualidade humana e seus transtornos* (3a ed.). São Paulo: Vetor.
- American Psychiatric Association (2013). *Diagnostic and statistical manual of mental disorders* (5th ed.). Arlington, VA: American Psychiatric Publishing.
- Bancroft, J. (2008). Sexual behavior that is "out of control": A theoretical conceptual approach. *Psychiatric Clinics of North America*, 31(4), 593-601.
- Bancroft J. & Vukadinovic, Z. (2004). Sexual addiction, sexual compulsivity, sexual impulsivity, or what? Toward a theoretical model. *Journal of Sex Research*, 41(3), 225-234.
- Black, D. W., Kehrberg, L. L. D., Flumerfelt, D. L. & Schlosser, S. S. (1997). Characteristics of 36 subjects reporting compulsive sexual behavior. *American Journal of Psychiatry*, 154(2), 243-249.
- Bradford, J. M. (2001). The neurobiology, neuropharmacology, and pharmacological treatment of the paraphilias and compulsive sexual behavior. *Canadian Journal of Psychiatry/Revue Canadienne de Psychiatrie.*, 46(1), 26-34.
- Berner, W. & Briken, P. (2012). Pleasure seeking and the aspect of longing for an object in perversion. A neuropsychanalytical perspective. *American Journal Psychotherapy*, 66(2), 129-50.
- Blum, K., Briggs, A. H. & Trachtenberg, M. C. (1989). Ethanol ingestive behavior as a function of central neurotransmission. *Experientia*, 46, 444-452.
- Blum, K., Braverman, E. R., Wood, R. C., Gill, J., Li, C., Chen, T. J. et al. (1996). Increase prevalence of the *Taq1* allele of the dopamine receptor gene (DRD2) in obesity with comorbid substance use disorder: A preliminary report. *Pharmacogenetics*, 6(4), 297-305.
- Casazza M. J. (2007). Mapeamento de esquemas cognitivos: validação da versão brasileira do Younh Schema Questionnaire-Short Form. Tese de dissertação de mestrado, Faculdade de Psicologia da Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul, Porto Alegre.
- Comings D. E., & Blum, K. (2000). Reward deficiency syndrome: genetic aspects of behavioral disorders. *Progress in Brain Research*, 126, 325-341.
- Echeburúa, E. (2012). Does really sex addiction exist? *Adicciones*, 24(4), 281-285.

- Fedoroff J. P. (2011). Forensic and diagnostic concerns arising from the proposed DSM-5 criteria for sexual paraphilic disorder. *Journal of the American Academy of Psychiatry and the Law*, 39(2), 238-241.
- Garcia, F. D. & Thibaut, F. (2010). Sexual addictions. *American Journal of Drug and Alcohol Abuse*, 36(5), 254-260.
- Hook, J. N., Hook, J. P., Davis, D. E., Worthington, E. L. Jr., Penberthy, J. K. (2010). Measuring sexual addiction and compulsivity: a critical review of instruments. *Journal of Sex and Marital Therapy*, 36(3), 227-260.
- Kafka, M. P. (2010). Hypersexual disorder: A proposed diagnosis for DSM-V. *Archives of Sexual Behavior*, 39(2), 377-400.
- Kaplan, M. S. & Krueger, R. B. (2010). Diagnosis, assessment, and treatment of hypersexuality. *Journal of Sex Research*, 47(2), 181-198.
- Karila, L., Wéry, A., Weinstein, A., Cottencin, O., Petit, A. & Reynaud, M. (2014). Sexual addiction or hypersexual disorder: Different terms for the same problem? A review of the literature. *Current Pharmaceutical Desing*, 20(25), 4012-4020.
- Krueger, R. B. (2011). Critical appraisals of the proposed DSM-5 paraphilia diagnoses. *Journal of the American Academy of Psychiatry and the Law*, 39(2), 237-237.
- Levine, S. B. (2010). What is sexual addiction? *Journal of Sex and Marital Therapy*, 36(3), 261-275.
- Malloy-Diniz, L. F., Mattos, P., Leite, W. B., Abreu, N., Coutinho, G., Paula, J. J. et al. (2010). Translation and cultural adaptation of Barratt Impulsiveness Scale (BIS-11) for administration in Brazilian adults. *Jornal Brasileiro de Psiquiatria*, 59(2), 99-105.
- Olsen, C. M. (2011). *Natural rewards, neuroplasticity, and non-drug addictions. Neuropsychopharmacology*, 61(7), 1109-1122.
- Patra, A. P., Bharadwaj, B., Shaha, K. K., Das, S., Rayamane, A. P., Tripathi, C. S. (2013). Impulsive frotteurism: A case report. *Medicine, Science, and the Law*, 53(4), 235-238.
- Pitchers, K. K., Vialou, V., Nestler, E. J., Laviolette, S. R., Lehman, M. N., Coolen, L. M. (2013). Natural and drug rewards act on common neural plasticity

- mechanisms with  $\Delta$ FosB as a key mediator. *Journal of Neuroscience*; 33(8), 3434-3442
- Reed, G. M. (2013). *Overview of ICD Revision. Sexual Disorders and Sexual Health*. Department of Mental Health and Substance Abuse. World Health Organization (WHO). Presentation in meeting at Federal University of São Paulo (UNIFESP), 25 a 27 November, 2013.
- Rodrigues, Jr. O. M. (2009a). Distorções cognitivas nas parafilias. *Revista Brasileira de Sexualidade Humana*, 20(1), 81-86.
- Rodrigues, Jr. O. M. (2009b). Comprensión cognitiva de las parafilias: distorsiones cognitivas. *Terapia Sexual*, XII(1), 21-38.
- Souza, F. P., Foa, E. B., Meyer, E., Niederauer, K. G., Raffin, A. L., Cordioli, A.V. (2008). Obsessive-compulsive inventory and obsessive-compulsive inventory-revised scales: translation into brazilian portuguese and cross-cultural adaptation. *Revista Brasileira de Psiquiatria*, 30(1), 42-46.
- Stein, D. J. (2008). Classifying hypersexual disorders: compulsive, impulsive, and addictive models. *Psychiatric Clinics of North America*, 31(4), 587-591.
- Stern, P. (2010). Paraphilic coercive disorder in the DSM: The right diagnosis for the right reasons. *Archives of Sexual Behavior*, 39(6), 1443-1447.
- Wallace, D. L., Vialou, V., Rios, L., Carle-Florence, T. L., Chakravarty, S., Kumar, A. et al. (2008). The influence of DeltaFosB in the nucleus accumbens on natural reward-related behavior. *Journal of Neuroscience*, 28(41), 10272-10277.
- Wölflle, R. (2010). Sexual addiction: chimera or clinical syndrom? A plea for a clinical conceptualization. *Neuropsychiatrie*, 24(3), 209-216.
- Wright, P.J. & McKinley, C. J. (2010). Services and information for sexually compulsive students on college counseling center websites: results from a national sample. *Journal of Health Communication*, 15(6), 665-678.