

EPISTEMOLOGÍA E HISTORIA DE LA CIENCIA

SELECCIÓN DE TRABAJOS DE LAS XX JORNADAS

VOLUMEN 16 (2010)

Pío García
Alba Massolo

Editores



ÁREA LOGICO-EPISTEMOLÓGICA DE LA ESCUELA DE FILOSOFÍA
CENTRO DE INVESTIGACIONES DE LA FACULTAD DE FILOSOFÍA Y HUMANIDADES
UNIVERSIDAD NACIONAL DE CÓRDOBA



Esta obra está bajo una Licencia Creative Commons atribución NoComercial-SinDerivadas 2.5 Argentina



La Reciprocidad Socio-emocional como una Capacidad Gradual en personas con Autismo

Lucía Peretti*

La descripción clínica del Autismo tal como aparece en la categoría F80-89 del manual diagnóstico CIE 10 (1992) corresponde a un trastorno generalizado del desarrollo, manifestado antes de los tres años por un comportamiento anormal en las esferas de la interacción social y la comunicación, y por la presencia de actividades e intereses repetitivos y restringidos. Dicho manual provee de pautas para su diagnóstico, de las cuales tomaré aquella que versa: “*falta de reciprocidad socio-emocional*” para hacer una lectura crítica de la misma bajo el marco teórico propuesto por R.G. Millikan (2000) y Susan Hurley (2006). Si bien el aporte teórico de Hurley es formulado para sostener que animales no humanos carentes de habilidades conceptuales completas pueden entenderse como agentes intencionales; propondré realizar una aplicación de su noción gradualista de la racionalidad al caso concreto de la pauta diagnóstica antedicha.

Además, intentaré complementar dicha conceptualización mediante la propuesta de una hipótesis, la cual versa: “*En el caso de los niños autistas las condiciones que deben caracterizar a los contextos (sociales, lúdicos, simbólicos, etc.) para que propicien el despliegue de las capacidades de reciprocidad socio-emocional dependen esencialmente del interés o preferencia del niño*”.

Algunos aportes filosóficos para nuestra tarea: Susan Hurley y Ruth G. Millikan

En el artículo “*Making sense of animals*”(2006), Hurley defiende una noción de racionalidad gradual y situada, sosteniendo que la misma puede desagregarse en capacidades de dominio específico. La afirmación central de la filósofa es que las condiciones requeridas para que las razones de un agente para actuar sean *sus propias razones*, pueden encontrarse en criaturas que carecen de habilidades conceptuales completas.

Según la autora, la racionalidad práctica subyace a la posibilidad de establecer relaciones flexibles y holísticas entre las percepciones y las intenciones (o “medios y fines”) del agente, para de este modo volver apropiadas ciertas acciones desde su perspectiva. Estas relaciones “flexibles y holísticas” suponen al menos cierta sensibilidad contrafáctica y la posibilidad de desacoplar y recombinar medios y fines (alcanzando así, por ejemplo, el mismo fin a través de distintos medios).

*UNC

Por otro lado, Hurley propone que las razones para actuar de estos agentes intencionales se hallan **atadas a dominios o contextos específicos**¹, debido a la carencia de la generalidad conceptual que permita hacer la transición de un contexto a otro. De este modo, los agentes pueden ocupar “islas de racionalidad práctica”, lo que contrasta con un espacio continuo de razones para actuar. La autora ilustra dicha posibilidad con experimentos realizados con chimpancés (en donde capacidades desplegadas en contextos simbólicos no pueden trasladarse o generalizarse a contextos no-simbólicos). Sostiene de este modo que permitiendo **“desagregar” la racionalidad en capacidades de dominio específico**, podremos caracterizar a los individuos sin habilidades conceptuales completas en sus justos términos: ni demasiado ricos ni demasiado empobrecidos, trazando varias continuidades y discontinuidades entre nuestras mentes y aquellas de otros agentes.

Lo que me interesa recuperar de los desarrollos de Hurley es la noción general gradualista de racionalidad, la idea de capacidades “desglosables” que admiten una generalidad flexible y distintas gradaciones de complejidad. Lo que haré finalmente con dicho marco conceptual general, es aplicarlo a una competencia específica, la *capacidad de reciprocidad socioemocional*. Otro aporte que rescataré de esta autora es la afirmación central de que pueden atribuirse razones y capacidades a individuos que carezcan de habilidades conceptuales plenas (considerando que en el Autismo Típico se halla constante la perturbación del lenguaje en su uso convencional). Si se aplican estas nociones a la pauta diagnóstica elegida, obtendremos la posibilidad de que dicha *“reciprocidad socio-emocional”* pueda entenderse como una capacidad que permita distintos matices entre las opciones de su ‘presencia’ o su ‘ausencia’ (o “falta”, que es el término empleado en el manual diagnóstico), y además, que admita una generalidad flexible, es decir, que pueda estar presente en unos contextos y ausente o disminuida en otros.

Por otro lado, Ruth G. Millikan, en *“On clear and confused ideas: an essay about substance concepts”* (2000) sostiene que las habilidades pueden estar desarrolladas en mayor o menor medida, y además, que no pueden establecerse las condiciones “normales” en las cuales cualquier persona sería capaz de manifestar o desplegar “x” habilidad. Apelar a esta noción de habilidad nos permitirá pensar a la *amplitud de generalidad* y al *grado de complejidad* de la reciprocidad socio-emocional como dependientes de las condiciones que históricamente posibilitaron su desarrollo en un individuo particular. Millikan sostiene que las habilidades se manifiestan, por lo general, en las condiciones bajo las cuales se las ha aprendido, de donde se desprende que diversas personas pueden haber aprendido la habilidad “x” bajo condiciones enteramente diferentes, por lo que manifestarán dicha habilidad bajo condiciones diversas. Estos aportes nos proporcionarán un modo de fundamentar

la hipótesis complementaria propuesta, ya que siguiendo esta línea de argumentación podríamos decir que las características del contexto que propiciarían el despliegue de la reciprocidad socio emocional dependerían, al menos en parte, del particular pasado (intereses y preferencias) del individuo en cuestión.

b) Emociones y Autismo

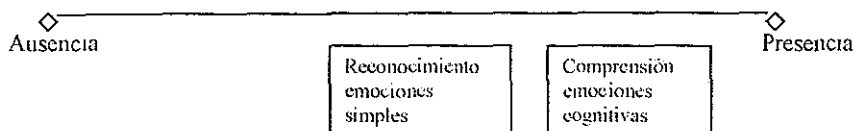
Según Hobson (en Miguel, 2006), las relaciones socioemocionales están constituidas por la capacidad de conocer y responder a las emociones de los demás. Éstas tendrían su origen en la habilidad que el niño tiene para percibir las emociones expresadas y manifestadas por sus cuidadores. Este autor señala que los niños autistas poseen una *incapacidad innata* para conocer, interpretar y responder a las emociones de los demás, incapacidad donde se asentaría la causa fundamental de los déficits sociales que se observan en las personas con este diagnóstico. Para Frith (Ibíd.) las personas con autismo presentan un distanciamiento emocional, ya que las mismas son incapaces de entender las emociones de los demás o de expresar sus propios sentimientos, fundamentalmente debido a lo que ella denomina “ceguera mental” (ausencia de una teoría de la mente) Según Ana María Miguel (2006), los autistas no son capaces de “leer” los sentimientos que otras personas manifiestan a través de expresiones faciales, o de indicaciones orales con la voz. Para esta autora, cabría preguntarse si de hecho se encuentran presentes las emociones en los autistas en absoluto, teniendo en cuenta las carencias en las relaciones sociales e interacciones personales.

Las investigaciones en esta dirección suelen confirmar o enfatizar el deterioro, déficit o ausencia de las capacidades socio-emocionales en los pacientes autistas. Frente a este panorama propongo realizar una lectura de los matices que podrían presentarse entre las posibilidades de presencia y ausencia de dicha capacidad, a través de dos criterios que expongo a continuación.

Dos criterios para leer la capacidad de reciprocidad socio-emocional e hipótesis complementaria

Primer Criterio: *Grado de Complejidad*

Este criterio propone entender la capacidad de reciprocidad socio-emocional como una competencia que admite gradaciones de complejidad, desde el reconocimiento de emociones simples a la comprensión de emociones cognitivas:



Reconocimiento de emociones simples: Las emociones simples son las típicamente situacionales, es decir, causadas por una situación concreta del mundo real. Por ejemplo: “Ana está muy contenta porque está en un cumpleaños muy divertido”. Se considera que en el primer mes de vida los niños expresan dos emociones básicas: el agrado y el desagrado, y que alrededor de los 3-4 meses se produce una proliferación de la expresión de las emociones (miedo, tristeza, placer, rabia). Desde los 5-6 meses se considera a los niños como capaces de distinguir las emociones de los adultos. La discriminación de las emociones en los primeros meses se centra en la expresión facial y el tono de voz (Creer, García, Becerra y Brown, 2006).

Comprensión de emociones cognitivas: Las emociones cognitivas no tienen relación directa con la realidad actual, están causadas por estados cognitivos como las creencias. Por ejemplo. “Ana está muy contenta porque piensa en su próximo cumpleaños”, esta emoción sería cognitiva ya que se encuentra causada por la expectativa. Los niños de entre 3 y 4 años, ya conocen que determinadas situaciones y deseos pueden provocar ciertos estados emocionales en las personas. Alrededor de los 5 o 6 años, los niños son capaces de identificar ciertas creencias como causantes de algunas emociones. (Creer, García, Becerra, Brown, 2006).

En relación a esto, un trabajo de Domingo García-Villamizar y Aquilino Polaina-Lorente (1998) denominado “*Un estudio de rendimiento diferencial en el reconocimiento de emociones simples y cognitivas entre autistas, deficientes mentales y población en general*” demuestra que los autistas examinados poseen una leve alteración en su apreciación de las expresiones emocionales. Esta investigación agrupó los estímulos en dos bloques: emociones simples (alegría, tristeza y miedo) y emociones cognitivas (sorpresa), lo que permitió demostrar que los autistas son tan eficaces a la hora de resolver las tareas de reconocimiento de las emociones simples como las cognitivas, siendo la única diferencia significativa el empleo de más tiempo en la resolución de estas últimas. Dichos resultados se extienden tanto a niños como a adultos autistas (García-Villamizar, Polaina-Lorente; 1998).

Segundo Criterio: Generalidad de Aplicación

Este criterio propone leer la capacidad de reciprocidad socio-emocional como una competencia que puede hallarse vinculada a algunos contextos más que a otros. Este criterio puede articularse a la tesis central de Susan Hurley (2006). “desagregar” la racionalidad en capacidades de dominio específico, o atadas a contextos específicos.

En esta dirección la autora mencionada expone un ejemplo para ilustrar dicha posibilidad, útil a los fines de este trabajo: los chimpancés parecen ser capaces de usar información acerca de los

estados mentales de otro en contextos sociales que implican la competencia por el alimento. Esta capacidad es ecológicamente significativa, y no generalizable a contextos sociales que implican la cooperación en la obtención del alimento, lo que no es ecológicamente significativo (un ejemplo de este último contexto es el test de creencia falsa de “Sally y Anne” adaptado para animales no lingüísticos, test en el que los chimpancés fallan) A partir de mi trabajo con un niño autista durante cuatro meses y a partir también de posteriores entrevistas realizadas a profesionales que trabajan con estos niños así como a familiares de los mismos, sugiero que en el caso de los niños autistas las características de algunos contextos propician más que otros el **potencial despliegue** de la capacidad socio-emocional. Siendo tales contextos aquellos donde se pongan en juego objetos o actividades de interés o preferencia para el niño examinado, así también como vínculos significativos para el mismo y la ausencia de estímulos disruptores, entre otros. Es decir, las características del contexto (lúdico, social, etc.) no propiciarían el despliegue de las capacidades del niño autista por ser “adaptativamente significativas” (como en el ejemplo mencionado por Susan Hurley), sino por ser de “interés o preferencia” para el niño en cuestión.

Lo antedicho supone la siguiente Hipótesis Complementaria

“En el caso de los niños autistas las condiciones que deben caracterizar los contextos (ya sean sociales, lúdicos, simbólicos, etc.) para que propicien el despliegue de las capacidades de reciprocidad socio-emocional dependen esencialmente del interés o preferencia del niño”

El sentido de esta “dependencia” refiere a que la posibilidad misma del despliegue de la capacidad en cuestión (como la respuesta a un signo de dolor de la persona con quien el niño se encuentra interactuando), dependería no sólo de su posible vinculación a un contexto específico (como ser la vinculación de la capacidad de “reciprocidad socio-emocional” con el contexto lúdico-definido aquí por oposición a un contexto funcional-); sino que, según la hipótesis propuesta, las características de dicho contexto deberían depender del niño examinado en el sentido de ser las “condiciones óptimas” desde el punto de vista de éste (por ejemplo. en dicho contexto lúdico deberían estar presentes objetos de interés del examinado—como ser recipientes y agua-, la persona que intervenga ha de ser alguien con quien el niño halla establecido un buen vínculo, no deben estar presentes estímulos que usualmente perturban o distraen al niño examinado, entre otros.)

Evidencia empírica

Si bien es importante considerar que se necesitaría evidencia experimental para respaldar los criterios de gradación y la hipótesis complementaria propuestos, lo que actualmente puedo

ofrecer en su lugar es evidencia anecdótica que permita pensar e indagar la plausibilidad inicial de las propuestas realizadas en este trabajo.

Reconocimiento de las *emociones simples o situacionales*:

Sebastián, 16 años, diagnosticado con autismo. Su prima nos dice, “Cuando Sebas no quiere jugar más se pone violento, yo le digo ‘no Sebas, me hacés mal’ y él frena”. Ella resalta que esta reacción aparece enfatizada si la otra persona es Mónica, una mujer que lo cuida desde que es chico: “Cuando están jugando y Sebas se pone violento, Mónica se hace la que llora, lo exagera, y le dice que le hace mal. Sebas se detiene y la abraza”.

Tomás, 9 años, diagnosticado con autismo. Su psicóloga me expone una comparación “A veces cuando estamos jugando, Tomás golpea a una muñeca contra la mesa, yo le digo que esa nena está llorando, él la levanta, la acaricia, pero no parece afectado por la situación, más bien parece un comportamiento imitativo. En cambio, cuando escucha que un compañero se golpea va hacia donde esté y lo acaricia o realiza algún gesto de consuelo, en este caso lo veo más comprometido emocionalmente, como afectado. Lo mismo sucede cuando retan a alguno de sus compañeros, o escucha los gritos o llanto de alguno de ellos, Tomás va y mira por la ventana y pregunta “¿qué pasó?”, yo le explico “se cayó y se golpeó”. Tomás queda afectado, sigue jugando conmigo, pero no se olvida y vuelve a mirar por la ventana, a preguntar “¿qué pasó?””

En mi trabajo como acompañante terapéutico de Pablo, un niño autista de 8 años, he registrado las siguientes observaciones: “Le digo que yo quiero agua, que le ha convidado a todos menos a mí. Él me mira, sirve y se toma un vaso de agua en frente mío. Yo hago la mímica de estar llorando, y veo que se apura un poco, me sirve un vaso y me lo da. Le pregunto ¿es para mí? El me mira a los ojos y dice sí.”

En relación al criterio de *generalidad de aplicación*:

Flavia ha trabajado durante un año con un grupo de cuatro jóvenes y un niño autistas. A partir de este trabajo es que menciona tres características de los contextos como “propiciadoras” del desarrollo de las capacidades de los chicos: la presencia de un vínculo significativo, el tipo de actividad realizada (actividades de preferencia para los chicos, como trabajos con música) y el ambiente donde se la realiza (patio, aula).

Una tarde, al final del cuarto mes de trabajo como acompañante terapéutico, mientras jugábamos con recipientes y botellas de agua (objetos predilectos de Pablo) él entraba y salía de uno de los

baños que estaba al lado de los piletos donde estábamos jugando. En una oportunidad, estando yo cerca de él, entra al baño y cierra la puerta con brusquedad apretando uno de mis pies. Luego de unos segundos grito por el dolor: “¡ay! ¡me duele!”, Pablo abre la puerta rápidamente, mira mi pie y luego mi cara. Sale del baño y me da uno de los recipientes (siendo este un gesto que él emplea como invitación a seguir jugando).

En este caso se ven las características del contexto en el cual Pablo parece reaccionar ante mi señal de dolor (quizás para seguir jugando). El contexto es lúdico, y en el mismo participan objetos de su interés (botellas, recipientes y agua), además en este contexto interactúa con una persona con quien ya ha establecido un vínculo, a diferencia de los primeros momentos en los cuales el vínculo aún era muy prematuro: *“en los comienzos de mi trabajo con él, en algunas ocasiones yo fingía llorar porque él intentaba agradecerme o porque se portaba mal. Pablo no reaccionaba a estas expresiones”*.

Este último ejemplo provee un esbozo de las características del contexto y su posible relación con la capacidad de reciprocidad socio-emocional. Esto puede entenderse no como la única lectura de lo acontecido, sino como un posible punto de partida para investigar de modo más exhaustivo la pertinencia del criterio contextual y de la hipótesis complementaria propuesta.

Una lectura teórica alternativa podría ser, por ejemplo, intentar explicar las distintas respuestas a las señales emocionales desde una perspectiva conductual. Para esto podríamos postular una serie de reglas conductuales que no impliquen procesamiento socio-emocional y que especifiquen cada una de las situaciones en las que aparecen tales respuestas. Mi inclinación por atribuir una capacidad socio-emocional gradual en lugar de un aprendizaje asociativo se fundamenta en que ésta resulta una explicación psicológicamente más “unificada”. Es decir, debido a que cada una de estas respuestas parece desplegarse en circunstancias tan específicas (las condiciones –tipo de actividad, objetos presentes, ausencia de “x” vínculos perturbadores, presencia de “x” vínculo significativo, etc.- variarán según cada caso), es que resultaría necesario atribuir a los niños autistas un amplio conjunto de reglas conductuales para poder especificar y explicar cada una de las respuestas para cada una de las situaciones. La idea es, en principio, que atribuir *una* capacidad gradual de procesamiento socio-emocional permitiría evitar atribuir a los niños autistas *un gran número* de reglas asociativas² (Fritzpatrick, 2009).

Continuando con la evidencia en relación al criterio de *generalidad de aplicación*, otros casos que aportan datos acerca de las características (objetos y tipo de actividades puestas en juego,

presencia o no de vínculos significativos, etc.) y tipo de contexto (lúdico, social, de aprendizaje, etc.) son:

Caso Giosué, diagnosticado de hiperactividad con rasgos autistas. En la primera visita con su psicólogo. “Conmigo es poco afectuoso y en una relación cara a cara no quiso que intercambiásemos caricias.” Poco después. “Lo tomo por las piernas, teniéndolo extendido sobre un diván, le hago un ligero cosquilleo, y el ríe, se divierte, responde con frases claras, apropiadas, sin ninguna huella de la monotonía que le es más habitual. Por su rostro pasa toda la gama de las emociones y, en aquel momento, la reciprocidad es adecuada. Por lo demás, sigue negándose a colaborar en las actividades propuestas por los adultos ..” (Zappella, 1996).

Caso Antonio, 4 años, diagnosticado autista. Luego de una observación de 20 minutos Zappella concluye: “tenemos una situación en que los padres presentan propuestas de juego a Antonio, mediante canales visivo-verbales, como se hace en general con los niños normales, y la respuesta del hijo es de rabia y fuga. El mayor éxito del hermano probablemente se debe al tipo de actividad que le propone: correr y andar sobre el carretín juntos, o esconderse bajo el colchón.” (*ibid* pág. 126) Aquí también podemos conjeturar la puesta en juego de las preferencias del niño. En este caso, además de la respuesta a un tipo de actividad lúdica (correr y esconderse), también aparece la preferencia por realizarla con un par (es decir, con un vínculo más “horizontal”, su hermano) y no con adultos (sus padres).

“Aunque esta investigación indica que de los 3 a los 4 años los niños autistas tienen capacidad para la interacción diádica, se trataba de circunstancias en las que los adultos participaban activamente con ellos.” “En situaciones no organizadas los niños autistas son mucho menos propensos (.) a participar en la interacción social, y juegan menos con los objetos.” (Sigman & Capps, 1997)

Los niños autistas estudiados por Sigman y Capps, “manifestaban una clara preferencia por interactuar con sus madres y sus padres antes que con extraños, y parecían más cómodos con los padres que con una examinadora extraña. Cuando sus cuidadores les dejaban en una habitación que no les era familiar, muchos niños expresaban cierta angustia, con miradas de preocupación y un juego desorganizado. () reaccionaban con mayor fuerza ante el abandono del cuidador que ante la marcha de una persona desconocida.” (*ibid*. págs. 81-82)

“Los niños autistas muestran también respuestas positivas cuando se reúnen con sus cuidadores. Suelen acercárseles, es posible que sonrían e incluso que inicien algún tipo de contacto físico, y juegan de un modo más ordenado y con más ánimo.” (*ibid.* pág. 83)

“(...) los niños [autistas] que fueron clasificados como poseedores de unas relaciones afectivas estables eran también los que iniciaban con más frecuencia interacciones sociales con sus madres en las sesiones de observación de juego.” (*ibid.* pág. 84)

Conclusiones

El análisis realizado no tiene como objetivo defender la necesidad de agregar o restar pautas diagnósticas al manual psiquiátrico, sino más bien aportar una lectura teórica posible de los matices existentes entre las alternativas de “presencia-ausencia” de la capacidad trabajada. En este sentido, proponer a la reciprocidad socio-emocional como una capacidad gradual y contextual, permitiría realizar una lectura más particularizada y acorde a los distintos casos que pueden manifestarse dentro del espectro autista.

Uno de los interrogantes que puede quedar abierto a discusión es el siguiente: si el potencial mismo de despliegue de las capacidades, en este caso socio-emocionales, dependiese de las “condiciones o características óptimas” (desde la perspectiva del individuo) de determinados contextos, ¿qué repercusión tendría esta concepción en los modelos estandarizados de medición de habilidades y capacidades, en donde dichas condiciones no suelen ser tenidas en cuenta?

Notas

1 Hurley emplea aparentemente de modo indistinto los términos “domain” y “context”: *domain-specific practical reason, context-specific reason for action* (Hurley, 2006).

2 Agradezco a uno de los referatos anónimos la sugerencia de contemplar la perspectiva conductual como una explicación alternativa de los datos aquí presentados.

Bibliografía

- Fitzpatrick, S. (2009) Simplicity and Methodology in Animal Psychology: A Case Study. En R. Lurz (Ed.) *The Philosophy of Animal Minds*. Cambridge: Cambridge University Press.
- García-Villamizar; Polaino-Lorente (1999). Un estudio del rendimiento diferencial en el reconocimiento de emociones simples y cognitivas entre autistas, deficientes mentales y población general. *Revista de Psicopatología y Psicología Clínica*, 1, pp. 27-36.
- Hurley, S. (2006) Making sense of animals. En Hurley, S. & Nudds, M. (comp) *Rational Animals?* (pp. 139-171). Nueva York: Oxford University Press.
- Martín García, Gómez-Becerra, Chávez-Brown, Creer (2006). Toma de perspectiva y teoría de la mente: aspectos conceptuales y empíricos. Una propuesta complementaria y pragmática. *Salud Mental*, 6, pp. 5-14

- Miguel, A. M. (2006) El mundo de las emociones en los autistas. *Teoría de la Educación. Educación y Cultura en la Sociedad de la Información*, 7, pp. 169-183.
- Millikan, R. G. (2000) The Nature of Abilities. En Millikan, R. G. *On clear and confused ideas: an essay about substance concepts*, (pp. 51-69) *Cambridge studies in philosophy*. Estados Unidos. Cambridge University Press.
- OMS (1992). *CIE10 Trastornos mentales y del comportamiento. Descripciónes clínicas y pautas para el diagnóstico*. Madrid: MEDITOR.
- Sigman & Capps (2000) *Niños y niñas autistas. Una perspectiva evolutiva*. Madrid. EDICIONES MORATA.
- Villamigar, Del Rincón (S.E.) Reconocimiento y nominación de diversas expresiones faciales de emociones por jóvenes y adultos autistas. Recuperado el 20 de julio de 2009 de: http://www.aetapi.org/congresos/murcia_95/competencia_07.pdf
- Zappella (1998) *Autismo Infantil. Estudios sobre la afectividad y las emociones*. México: FONDO DE CULTURA ECONOMICA.