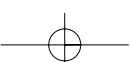
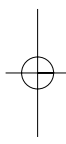
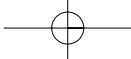


DIVERSIDADE E TRASTORNO DO ESPECTRO AUTISTA

**AUTISMO GALIZA**





## MAREMAGNUM

 AUTISMO GALIZA

Nº 6. Ano 2002

Número Ordinario

### *Director*

Cipriano Luis Jiménez Casas

Apdo. Correos 2.041

Tfno. 34 986 423433 - 34 986 484074

Fax 34 986 483406 - 34 986 484228

Móvil: 609 817807

E-mail: [menela@retemail.es](mailto:menela@retemail.es)

[ciprianoluis@retemail.es](mailto:ciprianoluis@retemail.es)

*Corrección Lingüística*

Azucena Vázquez

*Gravado portada*

Luís Moscardo

### *Edita*

AUTISMO GALIZA

Rúa Home Santo de Bonaval, 74 baixo

Rúa Rodríguez de Viguri, 35

15703 Santiago de Compostela

Tfno. 34 981 589365

Fax 34 981 589344

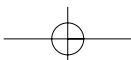
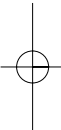
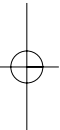
Móvil: 670 797656

E-mail: [autismogalicia@telefonica.net](mailto:autismogalicia@telefonica.net)

Dep. Legal: 378-1997

### *Impresión*

Comercial Gráfica Nós. Príncipe, 22 baixo - Vigo



## Sumario

7

Editorial

ESIXENCIAS DA DIVERSIDADE E TRASTORNO DO ESPECTRO AUTISTA

9

EDUCACIÓN: DIVERSIDADE, TOLERANCIA E CULTURA DE PAZ

Federico Mayor Zaragoza. *Presidente da Fundación Cultura de Paz*

13

ESIXENCIAS DA DIVERSIDADE

Cipriano Luís Jiménez Casas. *Psiquiatra e Psicanalista. Vigo*

21

DIVERSIDADE E INTEGRACIÓN. AS MINORÍAS ISLÁMICAS EN ESPAÑA

María J. Rocha.

*Catedrática da Facultade de Dereito de Ourense. Universidade de Vigo*

29

¿QUE CIDADANÍA MULTICULTURAL?

Pilar Allegue Agüete.

*Profesora de Filosofía do Dereito e Política. Universidade de Vigo e Uned*

37

INTEGRACIÓN E DIVERSIDADE NA LEI DE ESTRANXEIRÍA

Luís Míguez Machado. *Profesor titular de Dereito Administrativo.*

*Facultade de Dereito de Ourense. Universidade de Vigo*

45

DIVERSIDADE, ACTIVIDADE FÍSICA E DEPORTE

Joaquín Dosil Díaz.

*Profesor de Psicología Evolutiva e de Comunicación da Universidade de Vigo*

53

DIVERSIDADE VERSUS GLOBALIZACIÓN EN PSIQUIATRÍA

Antonio Rodríguez López.

*Catedrático de Psiquiatría da Universidade de Santiago de Compostela*

59

ADOLESCENCIA E SAÚDE MENTAL

M<sup>a</sup> Dolores Domínguez Santos.

*Profesora titular de Psiquiatría da Universidade de Santiago de Compostela.*

69

PROCESOS COGNITIVOS PASS E APRENDIZAXE MATEMÁTICA:  
OS USOS DO PASS PARA ENTENDER E MELLORAR AS DIFICULTADES  
DO CÁLCULO

M. Deaño / M. García-Senorán / F. Tellado / J.L. Rodríguez /  
M.Y. Rodríguez Moscoso

77

CONVERXENCIA ENTRE MADUREZA SOCIAL DE PERSOAS  
CON AUTISMO E TENSIÓN FAMILIAR

Domínguez García-Villamizar / Philippe Vrancken

85

O UN E O MÚLTIPLE NO AUTISMO

Aquilino Polaino-Lorente.

*Catedrático de Psicopatoloxía da Universidade Complutense de Madrid*

95

DISFUNCIÓN EXECUTIVA E AUTISMO:  
PROCEDEMENTOS DE AVALIACIÓN EN POBOACIÓN ESCOLAR  
CON BAIXOS NIVEIS DE FUNCIONAMENTO COGNITIVO

José Luís Cabarcos Dopico. *Licenciado en Psicoloxía Clínica. Madrid*

107

A EVOLUCIÓN DA COMUNICACIÓN NUN NENO AUTISTA E CAMBIOS  
REXISTRADOS NO SPECT.

L. Viloca / E. Saez / R.M. Vicente / A. Pastor / B. Alcácer / A. Angel / S. González  
/ E. Sánchez / U. Subirana

117

UNHA SOCIEDADE INCLUSIVA – ESIXENCIAS DE DIVERSIDADE DAS  
PERSOAS MAIORES CON AUTISMO

Isabel Cottinelli Telmo. *Profesora en Ciencias da Educación. Lisboa*

## ESIXENCIAS DA DIVERSIDADE E TRASTORNOS DO ESPECTRO AUTISTA

### Editorial

Os lectores da revista MAREMAGNUM atoparán neste número 6, correspondente ao ano 2002, cambios significativos en relación aos seus contidos consonte os tempos que corren.

A diversidade, a globalización, o medio ambiente, o desenvolvemento sostíbel da terra son todos eles temas de gran calado que están a condicionar o futuro do noso planeta TERRA.

Sen embargo, parafraseando ao Nobel Saramago, é máis fácil chegar a Marte que coñecer o veciño que vive ao noso carón. Os grandes temas, importantísimos problemas que acontecen no mundo, non deben deixar a un lado a nosa vida cotiá, o decorrer das persoas máis próximas e con problemas diferentes e/ou diversos, tal é o caso das persoas con Autismo (TEA).

Un colectivo como o que vive (familias) e traballa (profesionais) coas persoas con Autismo, en función da súa experiencia, sensibilidade e solidariedade, non pode ser alleo aos problemas que nos rodean. Aínda máis, familias e profesionais, así como as propias persoas con TEA, estamos case que obrigados a ser os abandeirados na loita pola inclusión e o respecto á diversidade e ao medio ambiente.

Nese sentido, a revista Maremagnum, malia ser unha publicación galega sobre o trastorno autista, inclúe nas súas páxinas traballos que fan referencia neste caso a un debate aberto sobre a Diversidade, contemplada desde diferentes perspectivas (sociolóxica, psiquiátrica, deportiva, inmigración, relixiosa, globalización...).

Se o signo máis singular e característico (patognomónico) das persoas con autismo é a “soidade” (Uta Frith) e se estamos tentando procurar métodos e técnicas que lles permitan ás persoas con TEA lograr unha mellor comunicación, nós mesmos —pais/nais, familiares, amigos e profesionais— a través dun exercicio que facemos cada vez máis visíbel, incidamos e participemos nunha sociedade cada vez máis cambiante e diversa. O respecto á diversidade temos que valoralo como unha

## Editorial

---

esixencia de calquera proxecto democrático, de calquera programa de servizos ou plano de calidade de vida no que todos participemos.

É preciso unha cultura de paz, que o noso planeta necesita tan urxentemente, e non é posible construíla nun mundo indiferente ás vicisitudes e ao sufrimento de millóns de inocentes (Mayor Zaragoza).

A historia da ciencia moveuse sempre arredor de ideas-forza; entre elas, a dicotomía diversidade/globalización atópase hoxe no centro mesmo da máis apaixonante polémica social: cumios globalizadores (Toronto, Oslo, Barcelona,...) contra cumios antiglobalizadores (Río, Xénova,...) e, seguramente, así seguira no futuro. Xa nos albores da nosa cultura, no século V a. C., o gran trágico grego Esquilo deixou sentenciado para sempre que *todo é xusto e inxusto ao mesmo tempo e todo é igualmente xustificábel* (Rodríguez López).

Outros traballos que aparecen neste número da revista Maremagnum tratan sobre: “A posible relación entre o período de desenvolvemento de adolescencia e a saúde mental”, os “procesos cognitivos pass e aprendizaxe matemática: os usos do pass para entender e mellorar as dificultades do cálculo”.

No concerninte ao TEA; a relación entre madurez social das persoas con Autismo, avaliada a través das escalas Vineland, e a tensión familiar; o un e o múltiple no autismo; a hipótese da disfunción executiva e autismo: procedementos de avaliación en poboación escolar con baixos niveis de funcionamento cognitivo; a evolución da comunicación nun neno autista e cambios rexistrados no SPECT así como unha sociedade inclusiva: esixencias de diversidade das persoas maiores con autismo.



## EDUCACIÓN: DIVERSIDADE, TOLERANCIA E CULTURA DE PAZ

Federico Mayor Zaragoza\*

*Presidente da Fundación Cultura de Paz<sup>1</sup>*



Na actualidade, moitas organizacións mobilízanse co fin de garantir que os problemas relativos á minusvalía reciban a atención adecuada de parte das autoridades e as institucións. Estes grupos levan a cabo unha vasta campaña de información e apoio. As sociedades nacionais que agrupan as persoas afectadas e as súas familias deben coordinar os seus esforzos, co fin de lograr que os gobernos apliquen normas que fagan realidade o ideal de igualdade de oportunidades para todos —o que ha de incluír tamén os dereitos das persoas minusválidas. Por iso debemos esforzarnos por promover na nosa sociedade a conciencia da importancia crucial que teñen a tolerancia, a solidariedade e o respecto ó dereito de todos. Neste sentido, reviste especial importancia o respecto á igualdade de oportunidades, así como o acceso á educación e o emprego.

O balance dos últimos vinte anos presenta aspectos positivos e negativos. No aspecto positivo, percíbese claramente maior conciencia, comprensión e recoñecemento, non só das necesidades senón tamén das capacidades e do potencial dos minusválidos. Empezamos a recoñecer que non son só persoas con problemas, senón tamén cun potencial sen explotar. Ó mesmo tempo, estamos máis atentos ás posibi-

\* O autor é Catedrático de Bioquímica da Universidade Autónoma de Madrid. Ex-Ministro de Educación e Ex-Director da UNESCO.

1. Fundación Cultura de Paz: Tfno: (34) 914 261 555; Fax: (34) 914 316 387; info@fund-culturadepaz.org; www.fund-culturadepaz.org

### *Educación: Diversidade, tolerancia e cultura de paz*

---

lidades de prevención das formas de minusvalía e mellor preparados para responder ás persoas que teñen necesidades especiais, de modo que poidan levar, en toda a medida posible, unha vida independente e activa. Por último, chegamos a recoñecer que calquera programa significativo de axuda ós minusválidos —e, o que é igual de importante, que os faculte para axudarse a si mesmos— debe basearse na educación e na formación. O público ten que estar mellor informado e tomar conciencia de que os minusválidos adoitan sufrir tanto pola incompreensión dos que os rodean como pola súa propia condición. E, por suposto, para eles —aínda máis que para o resto— a educación e a formación axeitadas son a clave para levar unha vida productiva e satisfactoria. O coñecemento e a capacitación poden compensar as desvantaxes, do mesmo xeito que carecer deles pode agraualas e complicalas.

**A cultura de paz**, que o noso planeta necesita tan urxentemente, non se pode edificar nun mundo indiferente ás vicisitudes e ó sufrimento de millóns de inocentes. A Declaración Mundial e o Plan de Acción, adoptados na Conferencia Mundial sobre a Educación para Todos, expoñen algúns principios especialmente ilustrativos:

- 1) O dereito de todos os nenos ó ciclo completo de educación primaria.
- 2) O compromiso respecto a un concepto de educación baseado no neno, no cal as diferencias individuais se acepten como expresión dunha diversidade que é necesario abordar, e non considerada unicamente como un problema pedagóxico.
- 3) A necesidade de mellorar a calidade da educación para que a súa universalización teña significado e sexa proveitosa.
- 4) Maior participación dos pais e da comunidade na educación.
- 5) Un maior esforzo por alfabetizar, ensinar as operacións elementais e ofrecerlles coñecementos e destrezas básicas ós adultos, incluídos os que teñen necesidades especiais, que, na súa gran maioría, non gozaron dos beneficios da educación primaria.

É importante sacar a educación especial do seu confinamento e incorporala ós plans xerais de estudio. Avogamos pola idea de que a educación especial non é un enfoque adaptado ás necesidades duns poucos, senón unha pedagogía que pode mellorar a educación de todos. Insistimos en que o esencial da educación especial é concentrarse nas necesidades da infancia e que unha pedagogía uniformizadora non só prexudica a unha minoría de nenos, senón tamén, á maior parte diso. Tratamos de tender pontes entre os actuais sistemas de educación especial e de educación **xeral**, e de fomentar unha nova concepción nos futuros plans educativos, para evitar, sempre que sexa posible, a creación de sistemas duais. Exhortamos a que a lexislación e a práctica se revisen, en función das conclusións recentes da investigación e a avaliación.

Se ben a educación é o núcleo da acción en favor dos desvalidos, esta ha de complementarse con actividades noutras esferas, en particular a cultura e a comunicación. O modo en que as culturas perciben e interpretan as diferentes situacións de desvalemento é de importancia obvia, como o é a forma en que se presenta e transmite a información relacionada con este fenómeno. Por exemplo, en moitas sociedades africanas hai un sentimento de solidariedade e participación que asegura unha

boa recepción das medidas de educación especial. Nos países industrializados, a estendida utilización de subtítulos no cinema e a televisión permíttelles ós xordos servirse deste medio de vasta difusión; ó mesmo tempo, a gravación de libros, e mesmo de artigos de xornal, en “casetes”, ponos ó alcance dos invidentes. Está claro que todas esas vantaxes dependen, en última instancia, dunha acción vigorosa e eficaz en favor dos minusválidos, tanto por conta propia como por intermedio doutros.

Como na maioría das disciplinas, o progreso neste campo tende a ser gradual, sen saltos espectaculares. Evidentemente, hai excepcións. Por exemplo, logramos importantes adiantos na prevención das incapacidades, e quizais nos atopemos no inicio de novos e impresionantes progresos baseados en descubrimentos e ideas derivados da xenética e outras disciplinas afíns. Nas dúas últimas décadas, produciuse tamén un cambio profundo na nosa percepción da causa das dificultades de aprendizaxe que experimentan algúns nenos ou adultos. O criterio tradicional consistía en botarlle a culpa ó educando, por entender que o problema proviña das súas limitacións ou dos seus defectos, e intentábase resolvelo superando o que se chamaba o “déficit de aprendizaxe”.

Afortunadamente, o noso pensamento evolucionou moito en anos recentes. Agora recoñecemos que os problemas proveñen a miúdo de ambientes que presentan barreiras físicas, culturais ou sociais á aprendizaxe. En consecuencia, a resposta non se ha de buscar unicamente na corrección dun defecto do neno ou do adulto, senón, máis ben, na comprensión dos obstáculos cos que tropezan e, na medida do posible, na súa redución ou eliminación. É a interacción entre recursos e limitacións individuais, e as restricións impostas polo medio, o que en última instancia determinará a gravidade dun impedimento e as consecuencias que carrexese.

Outro punto que me parece necesario destacar é que a educación relativa ás necesidades especiais non pode avanzar illadamente, senón que ten que formar parte dunha estratexia educativa xeral e, por suposto, de novas políticas sociais e económicas. Para levar plenamente á práctica a educación relativa ás necesidades especiais, é preciso reexaminar as políticas e prácticas de cada subsector da educación, desde o ensino preescolar ata a universitaria, para asegurarse de que os plans de estudo, as actividades e os programas son completamente accesibles para todos, ata o máximo das posibilidades.

Tamén é oportuno subliñar o papel dos pais e familiares dos nenos e adultos minusválidos. A experiencia demostra que os programas nos que participan os pais e familiares obteñen regularmente mellores resultados que os que tratan o neno illadamente. Ademais, os pais e familiares demostraron afán, motivación e inventiva na súa contribución ó ensino dos seus fillos minusválidos. Os pais adoitan posuír coñecementos prácticos que lles poden ser de utilidade ós mestres e a outros pais.

As persoas afectadas de minusvalías foron ignoradas ou incomprendidas durante demasiado tempo; a miúdo foron consideradas dependentes pola súa propia natureza, mentres que o seu desexo máis sentido é ser independentes e productivas. Por fortuna, agora, as persoas minusválidas crearon as súas propias organizacións e reivindicaron con máis firmeza os seus dereitos e, sobre todo, desexan exercer un maior

*Educación: Diversidade, tolerancia e cultura de paz*

---

control dos programas que están destinados para elas, e queren ter o dereito de tomar as decisións que atinxen á súa vida.

A “minusvalía”, entendida no seu contexto social, non é un simple estado: é moito máis que iso. É unha experiencia, unha experiencia de diferenza, pero tamén, con demasiada frecuencia, unha experiencia de exclusión e, a miúdo, de opresión. A persoa que sofre unha minusvalía non é a responsable diso, senón a indiferencia, a intolerancia e, mesmo nalgúns casos, a hostilidade da sociedade. Só recoñecendo isto poderemos comprender plenamente os problemas que se nos presentan e, sobre todo, os que se lles presentan ás persoas minusválidas. Unha análise que recoñeza só o problema, pero non o contexto no que se formula, non poderá levar nunca a unha solución satisfactoria.

A diferenza é un feito da vida; o que interesa é a nosa actitude respecto dela. Como, tan acertadamente, dixo unha persoa minusválida: “As actitudes son máis importantes que os feitos, e máis importantes que as circunstancias, os fracasos ou os éxitos. As actitudes crean ou destrúen unha amizade, un fogar. Pero... cada día podemos decidir a actitude que imos adoptar. A vida é nun dez por cento o que nos sucede, e nun noventa por cento cómo reaccionamos ante iso. Somos responsables das nosas actitudes”.

Ningún país pode afirmar que fixo todo o que podía para mellorar a **calidade de vida** das persoas minusválidas, dentro ou fóra das súas fronteiras. Non fixemos máis que comezar a vasta tarefa que temos por diante. Temos que actuar **agora**. Non podemos seguir avanzando no século XXI coas mesmas preguntas que faciamos nos anos setenta. ¿Cantos nenos minusválidos hai? ¿Localizámoslos a todos? ¿Establecemos procedementos para integrar no sistema educativo a todas as persoas afectadas de minusvalía que poidan incorporarse? Deberíamos estar a preguntarnos xa cantos mozos e adultos minusválidos adquiriron o dominio das técnicas e os coñecementos necesarios para actuar efectivamente na sociedade, cantos atoparon empregos axeitados e satisfactorios. Estas son as preguntas que definen os desafíos ós que temos que responder no século XXI. As preguntas clave que teremos que contestar nos anos vindeiros non se referirán tanto á nosa pretensión como ós resultados que obteñamos. As nosas respostas a esas preguntas serán a medida do noso éxito ou do noso fracaso.

Con iso seremos fieis ó mellor de nós mesmos e empezariamos a aproveitar o potencial que levamos dentro. Porque nós, a sociedade mundial, adoecemos, en realidade, dunha grave minusvalía, que é o pesimismo, os desacordos e, mesmo, o desespero. Temos que facernos cargo do noso destino e comezar a derrubar as barreiras que nos dividen, nos debilitan e nos desorientan. Para edificar unha sociedade mundial é preciso afrontar colectivamente os grandes desafíos morais e éticos que se nos formulan. Así sacudiremos o ánimo e a conciencia da comunidade internacional e daremoslles vitalidade ás institucións que están ó seu servizo. Gran parte do noso problema é, tamén, un problema de actitude. Facer máis digna a vida destas persoas é, en última instancia, unha forma de enriquecer a nosa, mediante a xenerosidade e a tolerancia, a aceptación da diferenza e a forza incomparable do amor e a comprensión.

## ESIXENCIAS DA DIVERSIDADE<sup>1</sup>

Cipriano Luis Jiménez Casas\*

*Psiquiatra e Psicanalista. Vigo*

*Se non estás disposto a expor, non terás nada que comunicar. Non quero que o traballo sexa retórico nin dominante. Quero que sexa directo. O corpo é un receptor, un aceptador de condicións. Tamén pode transmitir un sentido de condición interna.*

Antony Gormley

### RESUMO

*O equilibrio e convivencia dun país, dunha sociedade, non será certamente viable ou soportable se non é capaz de recoñecer o principio da diversidade e pluralidade. A pregunta ou cuestión, que hoxe nos facemos sería a seguinte: ¿como combinar o respecto dos valores universais e o recoñecemento das particularidades étnicas, persoais e/ou comunitarias?*

*A natureza vive e reproducese sobre a riqueza das diversidades e a capacidade de utilizar ó máximo a adaptación ambiental, buscando novas solucións a novos problemas. O home, e as sociedades que foi creando, recoñecen o valor das biodiversidades, esquecéndose, sen embargo, de avaliar e valorizar as diversidades humanas.*

### Introducción

O século XX, que acabamos de vivir, destacou polo feito da “universalización”, que, progresivamente, se foi convertendo no que hoxe denominamos “globalización” ou “mundialización”. Esta nova situación, por outra banda, tan discutida e contro-

<sup>1</sup> Título do VII Congreso Internacional, Esixencias da Diversidade, celebrado os días 1, 2 e 3 de abril de 2002 en Santiago de Compostela.

\* O autor é Director Xeral da Fundación Menela (Vigo). Membro do Consello Asesor de Autismo España. Presidente de Autismo Galicia. Director da revista Maremagnum.

## *Esixencias da diversidade*

---

vertida de globalizados contra globalizadores, prodúcese, en gran medida, gracias á rede global das comunicacións, e á propia existencia de internet. Estamos hoxe a falar, en Santiago de Compostela, das *Esixencias da Diversidade*, precisamente, nesta cidade tan cargada de historia onde a través das múltiples vías e camiños confluíron persoas das máis diversas condicións culturais, lingüísticas, étnicas, relixiosas (“río eu do multiculturalismo actual”)... moitas desas persoas chegaban en condicións, non precisamente saudables, e proba disto foi a importancia que tivo o despregamento de toda unha rede de albergues e hospitais que, ó longo do Camiño de Santiago, se foron creando. A mellor mostra desa rede hospitalaria foi o que hoxe é o Hostal dos Reis Católicos, antigo hospital de peregrinos.

O equilibrio e convivencia dun país, dunha sociedade, non será certamente viable ou soportable se non é capaz de recoñecer o principio da diversidade ou pluralidade. Este reto, esta necesidade é fundamental para permitir que calquera persoa con calquera tipo de minusvalía física, psíquica e/ou sensorial reciba aquelas axudas necesarias para o seu desenvolvemento, sen que isto supoña ocupar o seu lugar e respectándolle o dereito a ser diferente.

É unha cuestión evidente e incontestable que a comunicación é hoxe máis “diversa” e vibrante que nunca. Incluso poderíamos dicir, que, gracias ó máis profundo coñecemento que temos da condición humana, e, por suposto, tamén sobre as persoas con trastornos do espectro autista, tócanos vivir unha época histórica, cambiante, por suposto, conflictiva, moi conflictiva, pero, ó mesmo tempo, enriquecedora e ilusionante.

En calquera caso, estamos nas mellores condicións para deseñar os que poderían ser os mellores programas e servizos de cara a ofertarlles a mellor calidade de vida ás persoas que máis necesitadas están, este é o caso das persoas con minusvalía; ¿Seremos capaces de responder a demanda?

### **Concepto de dualidade**

O episodio do século, *affaire du siècle*, como dirían os francófonos, está significado polo concepto de dualidade dos globalizados confrontados ós globalizadores dunha sociedade que se autoproclama e considera normal, fronte a outra menos válida ou minusválida. Cando se polemiza sobre estas situacións dualistas ou maximalistas e, sobre todo, no tocante ó propio concepto de normalidade, sempre me vén á memoria aquela frase do meu mestre en Xenebra, o profesor de Ajuriaguerra: “É terrible o que pensa un criminal, pero as atrocidades ás que poden chegar as persoas normais... eso é indiscriptible”.

Sen esa “dualidade” a intervención é impensable, non é, simplemente, posible. A presenza do outro (eu e o outro) e non cero ou un, implica a convivencia, dualidade fundamental e necesaria, sobre todo, no caso das persas con TEA. Desta dualidade elemental dedúcese a presenza de non poucas interpretacións; pero é a través da súa transformación pola palabra, polo que podemos intercambiar e debater toda unha sorte de historias que nos procuren un respecto mutuo. Ó fin, estamos a falar dun fenómeno de cultura.

Ningunha ciencia do home, ningunha invención estatística das opinións, ningún sistema vídeo-informático pode suplir a cultura e a propia forza da palabra, como a súa representación máis simbólica e xenuína, que se xera nun sistema de relación humana.

A problemática das persoas que padecen TEA é unha cuestión dual, unha relación a dous. Relación dual, relación a dous, que provoca e existe dun certo grao de complicidade entre nós mesmos e as persoas con TEA. Desa complicidade vai xurdir o coñecemento mutuo e o discurso capaz de “rachar o silencio”.

### **Diversidade e pluralidade**

Un mundo “diverso” e “plural” non é un mundo ordinario, nin un mundo fraccionario. É un mundo onde, cando menos, catro instancias cardinais se consideran mutuamente, respectan os seus propios modos irreducibles de pensar e actuar, a través das súas simboloxías pulsionais; o diñeiro para a información, o lugar do presente para o corpo; a palabra para a cultura e a vida salvaxe para a natureza.

A pregunta, ou cuestión, que hoxe nos facemos sería a seguinte: ¿como combinar o respecto dos valores universais e o recoñecemento das particularidades étnicas, persoais e/ou comunitarias?

En a penas 40 anos, os cambios sociais acontecidos no mundo occidental e, particularmente, en Europa impresionan e convulsionan o tecido social e cultural dos pobos, dando lugar a cambios moi profundos onde as “diferencias”, unha vez máis (a diversidade), están sempre como trasfondo: así, desde os anos 60, e tomando como referencia maio de 1968, irrompen cuestións aínda hoxe non resoltas do “nacionalismo” dos pobos sen estado, que reclaman o recoñecemento do seu pasado, da súa historia, da súa lingua e tradicións... O movemento dos *gais*, lesbianas, bisexuais, transexuais e travestís inicia un despregamento de “madurez”, que, neste momento, están a piques de conseguir case que a igualdade legal, cando menos, nos países máis progresistas, e polo tanto, son beneficiarios dos dereitos dos que son acredores. O recoñecemento do “feminismo” é tamén notorio, e no campo das “minusvalías” destacan a mobilización de colectivos como os cegos e xordomudos, desexosos de participar na vida moderna, a través da lingua dos signos, rexeitando así quedar encerrados e marxidados nos diferentes guetos, ou, simplemente, vivir como se non tiveran ningún hándicap.

A partir dos anos 80, a evolución socio-política contempla un panorama totalmente diferente, con identidades novas, ou renovadas, impregnadas dunha forte carga social. O islam, as formas inéditas do cristianismo, o budismo... convulsionan o campo relixioso.

### **Exclusión social**

O nacionalismo reaparece con forza e a sociedade bascula entre dúas perspectivas aparentemente opostas: a forza do individualismo moderno oponse ó comunitarismo.

## *Esixencias da diversidade*

---

¿Será doado harmonizar estas dúas correntes do pensamento? O individualismo moderno, tanto nas súas dimensións de participación individual, como no que representa a súa subxectividade, é, efectivamente, un recurso potente de produción de identidades colectivas.

A posición “liberal” clama para que, no espazo público, soamente sexan recoñecidos os individuos. En contraposición á posición liberal, os comunitaristas están a favor do recoñecemento das minorías e dos seus dereitos culturais e sociais.

É preciso, a través do noso colectivo de persoas con TEA, familias, profesionais e amigos a creación dun ágor@utismo dun espazo cívico de encontro, discusión e intercambio de información que vertebre un estado de opinión que interveña activamente na elaboración de propostas que permitan “rachar co silencio”, esixir a aceptación da diversidade e procurar que as persoas máis afectadas, no noso caso as persoas con TEA, logren unha “calidade de vida” acorde coas súas particularidades.

Estamos diante dun proceso de exclusión que funciona sobre un dobre rexistro: por unha banda, atravesamos os campos económico, social, político, organizativo e institucional; por outra banda, o proceso de exclusión é consubstancial das relacións sociais, isto é, do xogo das representacións e posicións que os grupos sociais manteñen entre eles.

Este segundo rexistro sitúa a cuestión da exclusión no campo cultural e ideolóxico. A loita contra a exclusión debe, entón, operar simultaneamente sobre estes dobres rexistros.

A erradicación da exclusión non pode solucionarse soamente co feito de votar unha lei, por moi boa que sexa, se non modificamos en profundidade as representacións, as prácticas, así como o modelo de sociedade que a soporta. Dito doutro xeito, unha profunda evolución cultural debe preceder e acompañar as transformacións económicas, sociais e institucionais. Soamente sobre estas condicións previas, é posible o paso dunha sociedade de exclusión a unha sociedade solidaria.

A exclusión non é unha fatalidade, senón o resultado dun conxunto de mecanismos nos cales os factores económicos, sociais, políticos e institucionais teñen a súa parte de responsabilidade.

A necesidade dunha evolución cultural debe situar a todos os excluídos no centro de todas as políticas e prácticas. Para cada lei, cada decisión, cada acción, hai que demandar qué efectos de integración e qué efectos de exclusión podería provocar e cales serían as dificultades para poder acceder.

Os excluídos deben ser recoñecidos como actores e non como figurantes, obxectos ou espectadores de decisións que lles concirnen e se lles escapan, e das cales eles mesmos teñen o risco de desentenderse. Eles deben ser recoñecidos como suxeitos, portadores dunha palabra, e capaces de participar nos movementos sociais.

A diversidade pertence á propia natureza e, por extensión, tamén á natureza humana. Non obstante, determinadas ideoloxías dominantes ó longo da historia, tanto no terreo social como cultural, produciron e están aínda a provocar unha distorsión sobre non poucas diversidades ó ser connotadas cunha avaliación negativa,



que impide, identificar as súas capacidades e desexos, tal como acontece en cada unha das persoas con TEA. Evitar a posta de “etiquetas” con criterios soamente negativos, favorece, en gran medida, o desenvolvemento das persoas afectadas dalgún tipo de minusvalía.

### **Visión social e médica das persoas con minusvalía**

Existe unha **visión social** en relación ás persoas con minusvalía. Uxío Diz Tilves, estudante universitario de filoloxía galega nesta cidade de Santiago, queíxase, e con razón, de que, en relación cos demais, el é, sempre, no primeiro golpe de vista, un minusválido en cadeira de rodas. As outras informacións chegan máis tarde. A primeira avaliación, para este amigo, sempre deriva da visión social que os outros lle outorgan: “o minusválido que anda en cadeira de rodas...”

Outra das avaliacións negativas é a **visión médica**, que trata de xulgar os minusválidos, cunha dimensión de saúde, como enfermos permanentes.

Fernando, que sufriu na súa infancia poliomielite, comentábame que os médicos que o trataban, o que pretendían era conseguir que puidera andar, aínda que fose arrastrándose. Pero el pensaba polo baixo: “¿será posible?”, “¿para que este sacrificio?” En calquera caso, sempre sería diferente, mesmo utilizando unhas boas muletas, en termos de velocidade e capacidade. O seu paso adiante foi entender unha verdade que lle permitiu dar unha viraxe na súa vida: “decidinme, non soamente a andar — mellor rodar— e sen vergoña, cunha cadeira de rodas... Así reforcei as miñas capacidades e potencialidades, e fuxín de conseguir unha idea abstracta da saúde e un modelo de rehabilitación que soamente sería posible a través dunha viaxe ó Mosteiro de Fátima.”

Para Uxío e Fernando o importante non é andar de pé, senón conseguir a súa autonomía, independencia e interdependencia coa sociedade.

As miñas conversas con estas dúas persoas foron aínda máis aló, ó introducir outra avaliación negativa que ten que ver, necesariamente, coa **exclusión social** á que están sometidos. Os dous son definidos como portadores dun “hándicap”, pero eles, na súa reflexión, descubren que na raíz dos seus problemas, hai unha verdade moi simple: os autobuses con escaleiras inaccesibles, os edificios (incluídos os servizos públicos) con barreiras arquitectónicas, os lugares de traballo e lecer cheos de obstáculos. Todos estes atrancos son unhas dificultades para eles, non porque teñan que desprazarse nunha cadeira de rodas, senón porque os enxeñeiros, os arquitectos, os urbanistas ou os representantes políticos non incluíron a estas dúas persoas, Uxío e Fernando, entre os usuarios do transporte público, entre os espectadores do cine, de teatro, de museos ou de servizos. Eles non son certamente portadores de hándicap, senón recibidores de hándicap. Eles pretenden rachar o silencio e saír desa categoría de cidadáns invisibles e converterse en cidadáns visibles.

Un médico psiquiatra de Montreal, comentábame, hai dous anos, que todos os europeos quedabamos sorprendidos pola cantidade de persoas anciás que circulaban pola cidade e asistían a cines, teatros ou restaurantes, gracias á mobilidade que lles permitían as súas estupendas cadeiras de rodas e a eliminación de todo tipo de barreiras arquitectónicas e psicolóxicas.

## *Esixencias da diversidade*

---

Montreal é, francamente, unha gran cidade de vangarda na loita contra a exclusión e o respecto á diversidade. En Quebec, os vellos contan, probablemente, cunha das mellores organizacións xerátricas do mundo, tanto na súa dimensión técnica como humana.

### **Minusvalía e relación social**

O escritor inglés H.G. Wells, un dos fundadores da **Science Fiction**, clarifícanos, moi acertadamente, a nosa condición de potenciais minusválidos, en función de onde e con quen nos atopemos. El imaxina que un home perdido nas montañas se atopa cun val onde todas as persoas que alí viven son cegas. O protagonista, como todos vostedes estarán pensando, coída que, seguramente, aproveitara esa situación para facerse ou erixirse en xefe desa comunidade. Cumprírase así a famosa frase “na terra dos cegos, un chosco é o amo”. Pero, a través dunha serie de experiencias negativas, chega a comprender que nun mundo de cegos unha persoa que ve é discriminada, polo que adopta a solución de fuxir. Que falso, polo tanto, resulta ese refrán, por outra parte, tan socorrido.

O “hándicap” realmente é unha relación social e depende das normas sociais e principios que están na base da súa organización. A propia Organización Mundial da Saúde identifica tres niveis de avaliación das condicións da persoa con discapacidade. A primeira é a diminución física, psíquica ou sensorial. Nun segundo nivel, estarían a discapacidade ou discapacidades consecuencia da propia diminución. O terceiro nivel é o hándicap, que deriva da relación co ambiente da vida cotiá. Pero, evidentemente, o hándicap, unha vez máis, é moitas veces consecuencia dunha **exclusión social**, que provoca discriminacións ou limitacións nos dereitos da persoa con minusvalía. Así as cousas, a propia OMS trata de recoñecer o problema da discapacidade como problema fundamentalmente social e só parcialmente médico.

### **Conclusión**

En Europa existen 37 millóns de persoas con minusvalía (discapacidade) e despois do Ano Internacional das persoas con discapacidade (1981), as NU elaboraron un texto sobre as Normas estándar das Nacións Unidas pola igualdade de oportunidades das persoas con discapacidade, aprobadas pola Asemblea Xeral das NU o 20-12-1993 (resolución 48/93). Estas normas son un instrumento internacional de orientación metodolóxica, cultural e política, e poden ser un método de control para garantir o respecto dos dereitos humanos e civís.

Os principios máis importantes das normas estándar das NU son os seguintes:

- 3 O hándicap é unha relación social (OMS).
- 3 Desenvolvemento de políticas de igualdade de oportunidades.
- 3 Dirixir as accións á vida independente (autónomas, autodeterminada e interindependente).
- 3 Garantir a participación directa das persoas con discapacidade e das súas familias nas políticas que os implican.

As persoas con discapacidade ou minusvalía, teñen moitos recursos, como calquera de nós. Pero non debemos apremalos ou mortificalos. Buscar modelos de “saúde”, modelos que hai que acadar, sen implicar os recursos das persoas afectadas, pode provocar unha vida negativa, frustrante e autodestructiva. Os obxectivos deben ser a vida autónoma e autodeterminada das persoas con necesidades rehabilitativas. Ninguén pretende atopar nun gato as calidades dun can. ¿Por que moitos médicos, psicólogos e rehabilitadores pretenden lograr obxectivos das persoas con minusvalía, para os cales non están preparados? As persoas con minusvalía ou discapacidade teñen os seus propios recursos e capacidades e tratan de buscar unha normalidade diferente.

A natureza vive e reproducése sobre a riqueza das diversidades e a capacidade de utilizar ó máximo a adaptación ambiental, buscando novas solucións a novos problemas. En todo caso, respectando un equilibrio entre as especies e o ambiente de vida.

O home, e as sociedades que foi creando, recoñecen o valor das biodiversidades, esquecéndose, sen embargo, de avaliar e valorizar as diversidades humanas.

Neste milenio, no que nos atopamos, precisamos de sociedades abertas, que inclúan a todos os cidadáns como persoas que teñen dereitos e recursos que lle ofertar —tolleitos ou non— á sociedade da que forman parte.

Estas sociedades son as que as persoas con minusvalía queren e axudarán a construír, onde cada quen poida expresarse e formar parte dela, onde as diversidades non sexan problema, senón recursos reais sobre os cales se desenvolva a convivencia civil e a proxección das solucións sociais.

### **Bibliografía**

- BABELIA: “Contra la intolerancia”. *El País*, nº: 520. Sábado 10 de novembro de 2001.
- CHOMSKY, NOAM; DIETERICH STEFFAN, HEINZ: *La Aldea Global*. Editorial Txalaparta, 6ª edición. Tafalla, Nafarroa, 2001.
- CLAVEL, GILBERT: *La Société D'exclusion, comprendre pour en sortir*. Éditions L'Harmattan, París, 1998.
- DE VILLOTA, PALOMA: *Globalización y Género*. Editorial Síntesis. Serie ACTUALIDAD. Madrid, 1999.
- DUCLOS, DENIS: *Universelle exigence de pluralité*. Le Monde Diplomatique. París, 2000.
- EUROPEAN DAY OF DISABLED PERSONS: *Egalisation des chances pour les personnes handicapées: vers une politique globale d'intégration?* Forum Européen des Personnes Handicapées. Autisme-Europe. Bruxelas, 1996.
- EUROPEAN DAY OF DISABLED PERSONS: *¿Cómo pueden las personas discapacitadas de la Unión Europea conseguir la igualdad de derechos como ciudadanos?* Lisa Waddington, Aart Hendriks, Tom McCarthy y John Wall. Bruselas, 1996.

*Esixencias da diversidade*

---

- JIMÉNEZ CASAS, CIPRIANO LUÍS: *Diversi (ci) dade. A Nosa Terra*, nº 950. Vigo, 2000.
- KATSCHNIG, HEINZ, FREEMAN, HUGH, SARTORIUS, NORMAN: *Calidad de vida en los trastornos mentales*. Masson, S.A. Barcelona, 2000.
- SIGLO CERO: *Autodeterminación y Planificación centrada en la persona*.  
Novembro – Decembro 1996. Vol. 27 (6), nº: 168. Edita: FEAPS. Madrid.
- SIGLO CERO: *Integración Social y Laboral*. Setembro–outubro 2001. Vol. 32 (5),  
nº: 197. Edita: FEAPS. Madrid.
- WANG, MARGARET C.: *Atención a la diversidad del alumnado*. Narcea, S.A. de Ediciones. Madrid, 1998.
- WIEVIORKA, MICHEL: “*Ethnies, religions, communautés: le grand défi des différences*. *Le Monde des Debats*” Le Nouvel Observateur, nº: 24. Abril 2001. París.

## DIVERSIDADE E INTEGRACIÓN. AS MINORÍAS ISLÁMICAS EN ESPAÑA

María J. Rocha\*

*Catedrática da Facultade de Dereito de Ourense. Universidade de Vigo*

### RESUMO

*En España, a resolución dos problemas para unha efectiva aplicación do acordo asinado entre a CIE e o Estado, depende en maior medida de que se alcance un axeitado entendemento dentro do propio Islam, que da falta de vontade dos poderes públicos. Iso pon de manifesto, tanto no feito mesmo da sinatura do Acordo de 1992 (único na Unión Europea, a pesar da menor presenza do Islam en España que noutros Estados do noso ámbito), e nas medidas adoptadas para que se imparta ensino islámico nas escolas públicas.*

*Non obstante, o concepto islámico do home e do dereito permiten aventurar que, se segue aumentando a proporción da poboación musulmana en España, a situación será previsiblemente moi distinta, pois a doutrina islámica non coñece a separación entre relixión e política ou dereito.*

### Retos do Ano da Diversidade

Como é sabido, na recente Declaración universal da UNESCO sobre a diversidade cultural afirmase que, esta é, para o xénero humano, “*tan necesaria como a diversidade biolóxica para os organismos vivos*” (art. 1). Ó mesmo tempo, declárase que “*nas nosas sociedades cada vez máis diversificadas, resulta indispensable garantir unha interacción harmoniosa e unha vontade de convivir de persoas e grupos con identidades culturais, ó mesmo tempo, plurais, variadas e dinámicas. As*

\* A autora é Decana e Catedrática de Dereito eclesiástico do Estado (Departamento de Dereito Público na Facultade de Dereito da Universidade de Vigo). Doutora en Dereito Canónico pola Universidade de Navarra. Estancias de investigación nas Universidades de Potsdam e Göttingen. Académica correspondente da Real Academia de Xurisprudencia e Lexislación e pertence á Asociación Española de Dereito comparado e á Asociación de Análise de Dereito e Sociedade.

## *Diversidade e integración. As minorías islámicas en España*

*políticas que favorecen a participación de todos os cidadáns garanten a cohesión social, a vitalidade da sociedade civil e a paz (...)”.*

Nestas páxinas, tratarase de presentar unha pequena achega á integración dunha das minorías relixiosas presentes no territorio español: a islámica. Para iso ofrecérase unha primeira aproximación a cal é a presenza actual do Islam en España, desde unha perspectiva sociolóxica e xurídica (1). Agora ben, unha axeitada comprensión da diversidade do fenómeno islámico require un coñecemento, aínda que sexa breve, da Sharia e do que se deu en chamar “Teocracia islámica”, fronte ó dualismo de poderes (relixioso e civil) que constitúe un dos piares das sociedades occidentais, así como da concepción antropolóxica do Islam; xa que a concepción do home constitúe, en último extremo, o fundamento de toda sociedade (2). No apartado seguinte apúntanse as dificultades de aplicación dos dereitos recoñecidos en España ós musulmáns, tomando o exemplo dunha cuestión específica: o ensino da relixión islámica (3). Por último, ofrécese unha consideración final.

### **1. Presencia islámica en España e o seu recoñecemento xurídico**

Tanto a consecuencia dos crecentes fenómenos migratorios dos últimos anos, como debido a certo número de españois de orixe conversos ó Islam, a relixión predicada por Mahoma conta hoxe cunha minoría non desdeñable en España<sup>1</sup>. Respecto á situación do Islam en España hai que anotar que a súa presenza nestes momentos é notablemente inferior á doutros estados como Francia, Alemaña ou Gran Bretaña, países, todos eles, de acollida de emigrantes islámicos xa desde hai décadas<sup>2</sup>. Sen embargo, o único estado europeo co que o Islam asinou un acordo de cooperación é, precisamente, o español.

Esta presenza levou a Administración central española ó seu recoñecemento xurídico, nun primeiro momento, e á sinatura dun acordo de cooperación nun momento posterior. Aínda existindo un bo número de comunidades e asociacións islámicas inscritas, para a negociación, sinatura e seguimento do acordo co estado, as dúas agrupacións máis representativas (a Federación Española de Entidades Relixiosas Islámicas, FEERI e a Unión de Comunidades Islámicas de España, UCIDE), constituíron a chamada Comisión Islámica de España (CIE) como órgano representativo de Islam.

1. O número de persoas islámicas inmigrantes e residentes en España cífrase, segundo o Instituto Nacional de Estadística, nunhas 190.000 (Cfr.: [www.ine.es/inebase/cgi/um](http://www.ine.es/inebase/cgi/um)). Se a elas se engaden os conversos españois, cifras que oscilan segundo as fontes, pero que parecen estimarse nuns 3.000 (cfr.: J. Mantecón, *LITRO 'Islam en Espagne*, en European Consortium for Church- State Research, Wien, 2002) e a inmigración ilegal, pódese estimar que a poboación musulmana en España ascende a unhas 350.000 persoas.
2. O número de musulmáns en Europa estímase que é duns 11 millóns. Francia ten a comunidade máis importante (4.200.000 musulmáns, dos que case 3.000.000 son de orixe magrebí). Alemaña acolle uns 2.500.000 musulmáns, entre eles, dous millóns de orixe turca). Gran Bretaña conta con 1.750.000 musulmáns, dos que 360.000 son orixinarios de Paquistán, 130.000 da India, e o resto de diversos países. (Cfr.: Do Islam en Europa a un Islam Europeo en [www3.planalfa.es/cidaf/noticias/news36.htm](http://www3.planalfa.es/cidaf/noticias/news36.htm)).

O Acordo de cooperación do Estado Español coa Comisión Islámica de España, do 10 de novembro de 1992<sup>3</sup>, constitúe, pois, o marco xurídico específico previsto polo ordenamento español para a integración do Islam en España.

No mencionado acordo, recóllense, polo menos teoricamente, as solucións pactadas (Islam-Estado) sobre da inviolabilidade das mesquitas e lugares de culto islámico (art. 2 do acordo), o estatuto xurídico dos dirixentes relixiosos islámicos ou imáns (art. 3-6), o recoñecemento de efectos civís ó matrimonio, celebrado segundo a forma relixiosa establecida na lei islámica (art. 7), a educación relixiosa islámica nos centros públicos de ensino (art. 10), e a garantía de que se establecerán as medidas oportunas para o respecto da dimensión espiritual e as peculiaridades específicas da lei islámica, no referente a alimentos (art. 14) e a días festivos (art. 12), entre outras cuestións.

Nos meses pasados cobraron actualidade, chegando a ser, de forma reiterada, noticias de prensa de primeira páxina, a cuestión do veo islámico<sup>4</sup> das nenas escolarizadas no noso país, e o ensino da relixión islámica nas escolas públicas. Todo iso no contexto dunha opinión pública convulsionada polos acontecementos de 11-S, perpetrados polo terrorismo de orixe fundamentalista islámica.

## **2. Diversidade islámica na concepción do home e do dereito respecto da concepción occidental, de raíz cristiá**

### **2. 1. Antropoloxía islámica**

O Islam preséntase como un camiño de salvación. Mahoma considérase o último profeta encargado de lle dar cumprimento ó que a Biblia e o Evanxeo anunciaron, mediante a Revelación definitiva contida no Corán. A actitude do crente é de plena submisión á vontade de Deus, e abrangue a totalidade da vida: o dereito, a economía, as relacións familiares, sociais, o estado e a política.

Na teoloxía musulmana, o drama da liberdade do home e a predestinación resólvense desde a perspectiva de que todo é providencia. De aí derívanse, por un lado, o fatalismo, e por outro, a chamada a gozar plenamente de cada un dos dons recibidos de Deus, e de cada día da vida. O providencialismo islámico elimina a causalidade fóra da acción creadora divina. O sufrimento e o gozo son necesarios para mostrar unívoca a aceptación da vontade divina. Non existe, propiamente, unha ascética entendida como loita por corresponder ó amor de Deus, aínda que a *jihad* (guerra santa) se interprete, en primeiro lugar, como loita contra un mesmo (paixóns, vicios, etc.).

Deus é só maxestade, omnipotencia e misericordia, pero non o Deus-con-nós (Enmanuel) do cristianismo que redimiu o home. Na concepción islámica non hai

3. Aprobado pola lei 26/1992 (BOE 12-11-1992).

4. A prescrición de que as mulleres leven a cabeza cuberta, ten a súa orixe no Corán, 33, 50.

## *Diversidade e integración. As minorías islámicas en España*

sitio para a redención, por iso, non soamente, a teoloxía, senón tamén, a antropoloxía do Islam está moi lonxe da cristiá.

A moral islámica determina ata os máis pequenos extremos, en termos de cumprimento da lei, pois considérase máis importante o cumprimento da letra que do espírito. As cinco grandes obrigas dun musulmán son a profesión de fe, a oración ritual cinco veces ó día (o venres comunitariamente na mesquita), a esmola, o xaxún durante o mes do Ramadán (en xeral, a partir dos 14 anos, aínda que hai variación segundo as escolas), e a peregrinación, polo menos unha vez na vida, á Meca. A lei islámica condena a apostasía, a blasfemia, o asasinato, o furto, o adulterio, a prostitución e a homosexualidade.

O musulmán non está obrigado a dar a súa vida pola súa fe. Por iso, en circunstancias adversas pode simular, con tal que no seu interior manteña a fidelidade a Deus e ó Profeta. Isto denomínase lei da *taqiya* ou simulación.

Quizais lle sorprenda ó lector que, baixo o epígrafe da “Antropoloxía”, se fagan continuas referencias ós deberes relixiosos. Iso débese a que o Islam non coñeceu un fenómeno similar á Ilustración occidental, por unha parte, e, por outra, a que, mesmo dentro do Islam ortodoxo, o musulmán non se propón tanto coñecer a Deus (ou ó home á luz de Deus), como someterse á vontade divina.

### **2.2. Monismo islámico versus dualismo cristián**

O cristianismo aspira a “cristianizar” os individuos, e tamén o seu ámbito socio cultural. De feito, a inculturación da fe é unha consecuencia necesaria da coherencia dos crentes. Sen embargo, o cristianismo distingue, desde as súas orixes, dous ámbitos: o relixioso e o secular: “Dádelle ó César o do César e a Deus o de Deus” (Mt. 22, 21). Certamente, o dualismo cristián coñeceu distintos tipos de abusos de predominio do poder secular sobre o relixioso —cesaropapismo— ou de predominio do poder relixioso sobre o secular —hierocratismo medieval—. Agora ben, iso non impide que, polo menos a nivel teórico, a concepción cristiá partira sempre dunha recíproca autonomía dos poderes temporal e espiritual.

Unha primeira clave de entendemento do fenómeno islámico, ou mellor dito, da dimensión xurídica do Islam, radica en que, segundo a concepción islámica, a *Sharia* (lei islámica integrada polo Corán e a Sunna), contén, non só as verdades de fe e os mandamentos ético-morais, senón tamén os criterios para regular a sociedade e a política. Non existe separación entre o estado e a relixión.

É dicir, na concepción musulmana da relixión e do dereito, non existe esa separación entre a lei relixiosa e a civil. Ó contrario, a *Sharia* constitúe o límite negativo que non pode traspasar ningunha lei musulmana e é tamén parte integrante, cun rango superior a calquera outra lei positiva humana, do dereito de calquera estado islámico.

A *umma* ou comunidade islámica ten un carácter cultural e político que están, indisociablemente, unidos ó seu carácter relixioso.



### 3. Dificultades de aplicación dos dereitos recoñecidos en España ós musulmáns: o ensino da relixión islámica

¿Cales son as dificultades que houbo ata agora para a aplicación das medidas de garantía previstas nos acordos de 1992? ¿Cales son os logros alcanzados? As principais dificultades para a aplicación dos dereitos recoñecidos no Acordo de 1992 teñen a súa orixe na falta de entendemento entre as dúas entidades que o integran.

Polo que se refire ó ensino relixioso islámico<sup>5</sup>, o marco legal ten dous piares básicos: por un lado, a propia Lei orgánica de ordenación xeral do sistema educativo de 1990 (LOXSE), a teor da cal, o ensino relixioso no sistema educativo público realizárase segundo o establecido nos acordos coas distintas cofesións. E, por outro lado, o acordo coa CIE (art. 10) que establece: “*garánteselles ós alumnos musulmáns, ós seus pais e ós órganos escolares de goberno que o soliciten, o exercicio do dereito dos primeiros a recibir ensino relixioso islámico nos centros docentes públicos e privados concertados, sempre que, en canto a estes últimos, o exercicio daquel dereito non entre en contradicción co carácter propio do centro, nos niveis de educación infantil, educación primaria e educación secundaria*”. A forma concreta de satisfacer este dereito consiste en que: “*os centros docentes públicos e privados concertados [...] deberán facilitar os locais adecuados para o exercicio do dereito, que neste artigo se regula, sen que poida prexudicar o desenvolvemento das actividades lectivas*”.

Os profesores tiñan que ser designados polas comunidades integradas na CIE, coa conformidade da federación á que pertencesen. Polo que se refire ó contido do ensino, debíano establecer as respectivas comunidades, coa conformidade da CIE. O control do contido do ensino relixioso, ó ser o Estado español neutral en materia relixiosa (art. 16,3 da Constitución Española), non lles pode corresponder ós poderes públicos, senón que se lles atribúe, en cada caso, ás autoridades da confesión relixiosa de que se trate.

O 12 de marzo de 1996 os ministros de Xustiza e Educación e representantes da CIE asinaron un convenio sobre designación e réxime económico dos profesores de ensino relixioso islámico<sup>6</sup>. O convenio refírese, unicamente, ós centros públicos de educación primaria e secundaria. Nel, recóllese un principio xa previsto noutras normas de carácter xeral<sup>7</sup>: os pais ou titores (ou os propios fillos, se fosen maiores de idade) pódennlle manifestar ó director do centro, ó comezo de cada etapa ou nivel educativo, o seu desexo de cursar o ensino relixioso islámico. A devandita elección é susceptible de modificarse ó principio de cada curso escolar.

5. Cfr. J. MANTECON, *L'enseignement da religion dans le système éducatif espagnol: référence spéciale à l'enseignement religieux évangélique et islamique*, en VV.AA. (coord. F. MESSNER, A. VIERLING) “*L'enseignement religieux à l'école publique*”, Estrasburgo 1998, pp. 119-128; J. M. MARTI, *O ensino da relixión islámica nos centros públicos docentes*, en VV.AA.. “O Islam en España” Cuenca, 2001, pp. 135-161.

6. Resolución do 23 de abril de 1996, da Subsecretaría do Ministerio da Presidencia pola que se dispón a publicación do Convenio (BOE do 3 de maio).

7. Cfr. Real Decreto 2438/1994, do 16 de decembro, sobre o ensino da relixión (BOE do 26 de xaneiro de 1995).

## *Diversidade e integración. As minorías islámicas en España*

---

Os centros docentes transmítenlles esta información ás comunidades islámicas locais. E estas propoñen os profesores, que han de recibir previamente a conformidade da CIE. A CIE ha de lles comunicar ás administracións educativas competentes, as persoas que considere idóneas para impartir o ensino relixioso islámico. A designación dos profesores, debe recaer, necesariamente, en persoas propostas polas comunidades islámicas locais.

As administracións educativas e a CIE comprométese a adoptar as medidas necesarias para que os alumnos que o soliciten poidan recibir o ensino solicitado, e, para que cada profesor poida atender o maior número posible de alumnos nos centros docentes dun mesmo ámbito territorial. Así, a Administración comprométese a agrupar os alumnos do mesmo nivel educativo que soliciten o ensino relixioso islámico. No caso de que o grupo formado fora inferior a dez, prevese a posibilidade de agrupar os alumnos dos diferentes niveis dunha mesma etapa educativa. O Estado asumiría o pagamento do profesorado, cando o número de alumnos que reciban este ensino fora igual ou superior a dez en cada clase. Sen embargo, as cantidades debidas non se aboarían directamente ós profesores, senón á CIE. Esta situación cambiou en 1998<sup>8</sup>, a partir desa data a administración educativa competente contrata e paga directamente os profesores.

A falta de entendemento entre as dúas federacións que integran a CIE, impediu a aplicación do previsto no convenio. Cada federación —e non cada comunidade, segundo o establecido no convenio— presentou listas distintas de profesores, e a CIE foi incapaz de alcanzar o acordo dos dous secretarios xerais, é dicir, das dúas federacións. As autoridades públicas non poden substituír na súa decisión os representantes confesionais, precisamente, polo carácter non confesional do Estado español, como xa se apuntou.

Actualmente, estase a impartir ensino relixioso islámico nos lugares onde se produciu un acordo para a elección de profesores, como en Madrid. Alí, no curso 1999-2000 houbo 1.080 solicitudes para recibir ensino islámico (779 en primaria e 301 en secundaria). E, en Melilla, onde no curso 2000-2001, se seleccionaron 12 profesores para un total estimado de 3.000 alumnos. Neste último caso, esixíuselles titulación universitaria, realizar un curso de adaptación pedagóxica, ter coñecementos das linguas árabe e *tamazight* (lingua bérber falada no Rif), e experiencia docente<sup>9</sup>.

### **Consideración final**

En España, pódese dicir hoxe, que, no plano xurídico, a resolución dos problemas para unha efectiva aplicación do acordo asinado entre a CIE e o Estado, depen-

8. Mediante a Lei de medidas fiscais, administrativas e de orde social, do 30 de decembro de 1998 (Cfr. art. 93 da Lei 50/1998 (BOE do 31 de decembro), engadiuse un novo parágrafo á Disposición adicional segunda da LOXSE, a teor deste, os profesores de relixión non funcionarios, deben ser contratados pola Administración educativa mediante contratos de duración dun ano escolar, recibindo un salario igual ó que lles corresponde ós profesores funcionarios interinos do mesmo nivel.

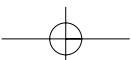
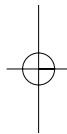
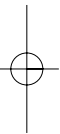
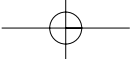
9. Cfr. *Webislam* 133, 2-VIII-01.

de en maior medida de que se alcance un axeitado entendemento dentro do propio Islam, que da falta de vontade dos poderes públicos. Iso pon de manifesto, tanto no feito mesmo da sinatura do Acordo de 1992 (único na Unión Europea, a pesar da menor presenza do Islam en España que noutros estados do noso ámbito), e nas medidas adoptadas para que se imparta ensino islámico nas escolas públicas.

O exposto no parágrafo anterior é o diagnóstico que se desprende do exame dos datos estatísticos e das normas xurídicas hoxe vixentes. Non obstante, a aproximación ó concepto islámico do home e do dereito permiten aventurar que, se segue aumentando a proporción da poboación musulmana en España, a situación será previsiblemente moi distinta, pois a doutrina islámica non coñece a separación entre relixión e política ou dereito.

### **Bibliografía**

- COMBALÍA, Z.: *El derecho de libertad religiosa en el mundo islámico*. Navarra Gráfica Ediciones. Pamplona, 2001.
- DE A HERA, A / MARTÍNEZ DE CODES, R. (coords.): *Encuentro de las tres confesiones religiosas. Cristianismo, Judaísmo, Islam*. Ministerio de Justicia, Madrid, 1999.
- MANTECÓN, J.: *Los Acuerdos del Estado con las confesiones acatólicas*. Universidad de Jaén. Jaén, 1995.
- RAÍÑA, V. / FÉLIX BALLESTA, M.A-N. (coords.): *Acuerdos del Estado Español con confesiones religiosas minoritarias*. Marcial Pons. Madrid, 1996.
- VV.AMPERIO.: *El Islam en España. Historia, pensamiento, religión y derecho*. Universidad de Castilla-La Mancha. Cuenca, 2001.



## ¿QUE CIDADANÍA MULTICULTURAL?¹

Pilar Allegue Aguete\*

*Profesora de Filosofía do Dereito e Política. Universidade de Vigo e Uned*

### RESUMO

*Os estados plurinacionais e as correntes migratorias poñen en primeiro plano da actualidade os vínculos entre cidadanía e cultura. Neste artigo cuestionamos que é o multiculturalismo, así como certos discursos tradicionais sobre cidadanía común. Recollémo-las teses de L. FERRAJOLI e de D. ZOLO e destacámo-la interesante posición de I.M. YOUNG sobre «cidadanía diferenciada», quen afirma que unicamente «unha concepción da xustiza que denuncia a opresión e dominación institucionalizadas homoxenizadoras e ofrezca a visión dun ámbito público heteroxéneo que recoñeza e afirme as diferencias dos grupos» pode ser pauta normativa en cada tempo e lugar das sociedades democráticas. Defendémo-la convicencia das diversas culturas e da multiculturalidade e, dende o respecto ás diferencias, manifestámo-la necesidade de construír vínculos de reciprocidade nunha organización política federal ou confederal.*

### I

Alain TOURAINE preguntábase hai uns anos se era posible conxuga-la unidade dunha sociedade coa diversidade cultural (1). Diante desta interrogante cómpre facer unhas aclaracións seguindo a este autor:

1. Texto da conferencia pronunciada no VII Congreso Internacional *Esixencias da Diversidade*, celebrado en Santiago de Compostela do 1 ó 3 de abril de 2002.

\* A autora foi bolsreira nas universidades de Bordeus (Francia). Nápoles, Torino, Roma (Italia) e Bos Aires (Arxentina). Directora dos proxectos de investigación *¿Fin do estado social? Innovación educativa*, *Aspectos xurídicos do multiculturalismo*, *Espectativas e aspiracións das mulleres na Universidade de Vigo*, entre outros. Investigadora en diversos proxectos entre os que destacan *Retos xurídicos da identidade galega no marco da integración europea* (2000), *aproximación a unha análise socio política do século XIX en Pontevedra* (2001). Entre as súas publicacións destacaron as que fan referencia a obra de Fr. Martín Sarmiento, Averroes, Concepción Arenal e outros temas como: *Pluralismo*, *Soberanía e Diversidade cultural*, *Concepto de cidadanía*, etc.

## *¿Que cidadanía multicultural?*

1. Cando falamos de multiculturalidade non falamos de sociedades nacionais en loita pola súa independencia ou recoñecemento, pois os movementos de liberación non queren crear unha sociedade multicultural senón constituír unha sociedade nacional, en principio, con identidade cultural, unha sociedade, un estado...
2. Outra afirmación de TOURAINE que nós asumimos totalmente é a seguinte: a única sociedade multicultural estable é un estado laico, secularizado, denominado democracia.
3. Outra aseveración é: as chamadas á tolerancia son confusas, porque unha extrema tolerancia desregula os comportamentos sociais e, unida ás liberdades políticas, levaría á autodestrución (2). Existe, como afirma E. GARZÓN VALDÉZ, o respecto do que el mesmo adoita chamar «coute vedado» dos dereitos primarios que escapan a toda decisión maioritaria, é preciso refugar unha tolerancia «boba» e practicar outra «activa» que denuncie o intolerable (3).

Resumindo diremos, seguindo as teses de A TOURAINE, que o multiculturalismo ten sentido se o definimos como «unha combinación de territorio dado, unidade social e pluralidade cultural», que produce intercambios e comunicación entre actores que teñen diferentes categorías de expresión, análise e interpretación (4). É a defensa da interculturalidade fronte á tribalización ou á asimilación das culturas (5).

Nunha sociedade democrática os dereitos, dereitos positivizados, garantidos dende unha constitución, son dereitos de inclusión en principio.

## II

Examinemos brevemente o concepto de cidadanía común<sup>2</sup> como resumo das tres concepcións da tradición occidental:

1. A clásica, na que existe un certo tipo de participación e busca do ben público, comunitario dende esta perspectiva (retomados algúns elementos, posteriormente, por ROUSSEAU).
2. A moderna, primeiro absolutista e despois liberal, ética, republicana e na que se proclaman os dereitos civís e políticos (excluindo da universalidade, xa neste tempo, as mulleres, os non propietarios e os non nacionais, é dicir: «os bárbaros» ou estraños).
3. A chamada por ZOLO democrático-social, relacionada nos séculos XIX e XX co nacemento dos partidos democráticos, socialistas e movementos sociais; esta última incorporará os dereitos sociais, económicos e culturais (6).

A partir dos anos cincuenta a cidadanía como concepto normativo, nas teorías sociolóxicas e políticas, ten un representante emblemático en T.H. MARSHALL (7). A súa teorización enfrontada á de clase social foi punto de partida de numerosos debates sobre esta noción.

2. Chamamos común á cidadanía que comprende as concepcións históricas liberal, republicana e cosmopolita para distinguila da pluralista e multicultural, e fronte da diferenciada que ten como expoñente principal a I.M. YOUNG.

En *Citizenship and social class* define a cidadanía como «posesión de dereitos (cívís, políticos, económicos, sociais e culturais) e pertenza a unha comunidade» (8). Foi a definición máis influente ata os nosos días, elaborada dende unha dimensión sociolóxica e na que se postula unha «igualdade humana básica, asociada á pertenza a unha comunidade... e revestida dun formidable corpo de dereitos... identificable co estatus de cidadanía...». É unha visión optimista e lineal que só pode darse nun Estado de benestar, liberal e democrático porque é garante dos dereitos cívís, políticos e sociais. Esta noción de cidadanía inscríbese na tradición ético-republicana-comunitarista e, a pesar dos seus reduccionismos e limitacións, contribuíu primeiramente ó protagonismo e relevo do concepto na teoría política, sociolóxica e xurídica e, en segundo lugar, subliña a transcendencia dos dereitos de cidadanía como tutela dos individuos contra os poderes arbitrarios xerados no capitalismo (9). Esta posición foi contestada criticamente, ente outros, por L. FERRAJOLI (10) e D. ZOLO (11). O primeiro autor, sinalando as simplificacións de MARSHALL, dende unha dimensión filosófico-xurídico normativista, defensora dos dereitos dos individuos e das persoas dende un constitucionalismo (internacional) mundial; o segundo expón as tensións internas que xera a tese marshaliana e, como realista internacionalista de esquerda europea, asume parte das teses de HABERMAS sobre unha cidadanía «republicana» construída dende a participación e a comunicación, na que os dereitos de cidadanía son de orixe empírica e dependen de continxentes históricos, resoltos moitas veces a través da violencia; carecen de fundamento. Por esta razón débese reduci-la inseguridade por medio do control dos «riscos sociais»

Fronte á definición sociolóxica de MARSHALL, L. FERRAJOLI sinala:

1. A necesidade de distingui-los diferentes usos do termo cidadanía: o político, o sociolóxico, o xurídico. Cuestión moi importante, porque unicamente dende unha definición xurídica dos dereitos podemos esixir garantías, posto que «só son dereitos, insiste FERRAJOLI, aqueles que están recollidos nos ordenamentos establecidos en cada lugar e tempo» (12). Por outra banda, esta definición confunde os dereitos do home cos do cidadán e ten graves consecuencias, pois a cidadanía conectada cos dereitos fundamentais —universais— é factor de inclusión, pero se se enfronta á persoa é de exclusión.
2. Porque o universalismo dos dereitos fundamentais e o seu nexco coa igualdade procede da concepción moderna individualista fronte á antiga comunitaria.
3. A cidadanía nacional xera desigualdade diante do distrute dos dereitos fundamentais por nacemento e non por elección. O universalismo dos dereitos fundamentais cuestiona as sedes nacionais, esixe sedes internacionais para as súas garantías, e sitúanos na necesidade dun cosmopolitismo xurídico e dun constitucionalismo mundial, presente na Declaración Universal dos Dereitos do Home de 1948. Exemplo de dereitos que deben ser atribuídos non como cidadán, senón como persoas, son os de residencia e libre circulación. Eles só terían grandes consecuencias nas economías dos países ricos, afirma FERRAJOLI (13).

### *¿Que cidadanía multicultural?*

Danilo ZOLO, dende unha concepción xurídico-político realista, sinala tres aspectos polos que a noción de cidadanía é útil:

1. Conecta o funcionamento das institucións democráticas coa cualidade da «vida pública». Observa *ex parte populi* o sistema político como titular de dereitos e a efectividade do seu disfrute.
2. Asocia o universalismo dos dereitos subxectivos co particularismo de pertencer a un grupo político ou ben da exclusión polas mesmas razóns.
3. Tematiza as tensións existentes hoxe: sobre emigrantes, protección de minorías étnico-culturais internas a un estado nacional; e o carácter inclusivo e expansivo dos dereitos suxectivos; as tensións dende a globalización do disfrute efectivo dos dereitos baixo a tutela internacional (14).

Danilo ZOLO defende un concepto de cidadanía que, partindo do individualismo dos dereitos, contempla os dereitos de liberdade positiva e negativa, a autonomía individual, o pluralismo étnico-cultural e a superación de carácter exclusivamente formal. Participa, como dixemos, do «republicanismo» de HABERMAS, para quen a identidade nacional se constrúa dende a participación e comunicación, non dende identidades étnico-culturais.

Sen embargo, contra estes conceptos de cidadanía común, de estatus legal definido por un conxunto de dereitos e responsabilidade, están os pluralistas culturais que sosteñen que debe existir recoñecemento das diferencias resultado dunha identidade diferente, expresión da pertenza a un grupo (15). Nas sociedades existen grupos sociais excluídos da «cultura compartida» —mulleres, negros, minorías étnicas ou relixiosas— e que para integrarse na cultura común deben practicalo que I.M. YOUNG chama «cidadanía diferenciada» (16). Os grupos deben ser incorporados á comunidade política non como individuos senón como grupo, e os seus dereitos recoñecidos como «dereitos especiais», garantidores dende a súa diferenza da xustiza social. Parece unha contradición, mais un concepto de cidadanía universal é inxusto dende esta posición. A igualdade significa recoñecer-las diferencias grupais, doutro xeito estarían de desvantaxe e as súas necesidades non serían contempladas. Denuncia esta autora como na tradición republicana o ideal de ben común, dunha vida pública compartida, significa unha cidadanía homoxénea, que dende a perspectiva de grupos excluídos, por exemplo para as mulleres, é unha fraternidade especificamente masculina e inxusta (17). Pero a pretendida universalidade da cidadanía nacida na Ilustración foi excluínte tamén para outros grupos. A homoxeneidade caracterízase: varóns brancos, propietarios e dun mesmo lugar. Sinala YOUNG como o ideal universalista do cívico público —dende un estado unificado e universal— ten operado para excluír eficazmente da cidadanía a persoas identificadas con diferenzas de grupo: cor, idade, sexo, etnia... (18). Importancia capital ten para esta autora que «as identidades do grupo deben concibirse como relacionais», de tal maneira que a súa defensa da identidade non pode identificarse con esencialismo ou naturalismos comúns (19).

Os críticos desta cidadanía diferenciada temen un repregarse destes grupos sobre si mesmos e unha actitude de «política de reivindicacións» que impida a con-



vivencia (20). W. KYMLICKA e W. NORMAN distinguen tres tipos de grupos de «dereitos grupais»:

1. Dereitos especiais de representación (en beneficio dos grupos desfavorecidos)
2. Dereitos de autogoberno (en beneficio das minorías nacionais).
3. Dereitos multiculturais (en beneficio dos inmigrantes e comunidades relixiosas).

Segundo estes autores os grupos pertencentes ós puntos 1 e 3 reclaman a súa inclusión. Os do punto 2, non. As tres clases de dereitos poden ser reclamados por algún grupo ó mesmo tempo. A adopción dun ou máis destes dereitos grupais, afirman os autores, non ten porque ir contra a función integradora da cidadanía. Os pluralistas culturais afirman que se deben contempla-las diferencias e as necesidades de representación das minorías sen territorio, aínda que existan grandes dificultades para levala á práctica.

Chegan a afirmar que non hai que teme-lo recoñecemento dos dereitos multiculturais porque a experiencia nos países con altos índices de multiculturalidade — Australia ou Canadá, por exemplo— demostra que os inmigrantes da primeira e segunda xeración, aínda mantendo a súa cultura, son os cidadáns máis patrióticos (21).

### III

En resumo, nun estado plurinacional, como o español, cunha presenza cada día maior de inmigrantes, a posibilidade dunha cidadanía común compartida independentemente das súas identidades é complexa. Sen embargo, a cidadanía europea é un reto que nos obriga a cuestionar como entender ese estatus que unifique e non asimile, que permita ser ó mesmo tempo cidadán europeo, español e galego. Así, preguntámonos: ¿que límites poden te-los dereitos culturais dos grupos diferenciados?

Poñámonos no caso de cidadáns de culturas islámicas (22) e preguntémos: ¿teñen dereito a que os seus fillos sexan educados nas súas identidades orixinarias na escola pública? ¿Os dereitos familiares, a representación política ou ben a escolarización dos rapaces e rapazas teñen que ser recoñecidos na súa diferenza? Nas escolas públicas parece xusto que non teñan que estudar unicamente a nosa historia e que se debe permiti-lo ensino da súa lingua e da súa historia, aínda que supoña un custo económico importante. A niveis teóricos, coas súas complicacións, pode asumirse.

Pero o problema dáse entre dereitos xerais da cidadanía e dereitos particulares da cultura á que petencen. O problema é a utilización de maneira acrítica do concepto de «multiculturalismo» que pode facernos caer nun triple perigo:

1. A etnización para as minorías inmigrantes.
2. A indiferencia cultural para a maioría autóctona.
3. Ou ben a «renacionalización», como está a suceder na España oficial.

É necesario practicar un certo universalismo no concepto de cidadanía democrática — a vinculación ós dereitos fundamentais das persoas — e unha certa historia común a construír, fuxindo dunha «historia nacional».

### *¿Que cidadanía multicultural?*

Importa pensar como unha cidadanía democrática pode coexistir con identidades colectivas específicas. Unha definición como a de MARSHALL —cidadanía como posesión de dereitos e pertenza a unha comunidade— é unha concepción fundada en tres valores: igualdade, pertenza a unha comunidade e posuidora de dereitos. É un estatus pasivo e inclusivo, na súa identificación de persoa e cidadanía, cara a dentro pero excluínte daqueles que non pertencen á «comunidade». Un grave problema xorde diante dos dereitos fundamentais que semellan ser máis propios das persoas que dos cidadáns. Por exemplo, a tese de L. FERRAJOLI defende a inclusión dos dereitos de circulación e residencia como dereitos fundamentais das persoas, tal como proclamou a escolástica española no século XVI —VITORIA, SUÁREZ...— de maneira asimétrica e xustificadora da colonización naqueles tempos. Hoxe, estes dereitos —das persoas e non dos cidadáns— causarían grandes problemas económicos ás nacións ricas. Pensemos, di FERRAJOLI, que tódalas conquistas teñen historicamente custos (23). Dende a perspectiva multicultural, todo «pacto de cidadanía» ten que contemplar valores e culturas históricas dos países nos que se instalan. A cidadanía democrática na Unión Europea ten recollido, nas constitucións rixidas, valores, dereitos e deberes que teñen que ser cumpridos; a Constitución española, por exemplo, obriga a escolarizar a tódolos nenos e nenas, entre eles tamén ós islámicos. O caso das nenas que asisten cun pano na cabeza á escola pública por imposición familiar obríganos a ponderar que pode ser tolerable, se a integración destas rapazas na escola pública, co seu símbolo sexista de desigualdade, ou ben a remisión ó ámbito familiar das nenas e, incluso nunha aplicación estricte da lei de inmigración, significa a expulsión da familia inmigrante. É en casos difíciles onde debe exercerse unha tolerancia razoable. No debate político parecen enfrontarse as posicións clásicas no debate americano entre liberalismo e comunitarismo, mais non podemos entrar neste debate aquí e agora. Pensemos que se a cidadanía é unha titularidade de acceso a determinados bens que teñen forma de dereitos (civís, políticos, sociais, económicos, culturais...) nun medio político e nun contexto histórico e que todo en política é resultado dunha conquista, ¿onde colocámo-la «loita polo recoñecemento», polos eu recoñecemento?

Obríganos a contemplar, tal como nos últimos escritos fai I.M. YOUNG, un «sistema dual de dereitos»; é dicir, a recoñecer dereitos xerais e dereitos particulares (24) e ponderalos diversos niveis de actuación, pois non tódalas reivindicacións teñen igual importancia. Un «estatuto de residencia» no que se conceden dereitos políticos de voto, non significa a creación dunha «cultura política común», tese dubidosa de HABERMAS, cando se pretenden harmonizar as relacións dos inmigrantes cos autóctonos, non serían suficientes os dereitos políticos porque así entendida a participación política favorecerá a etnización da política. O estatus de cidadanía debe subliñar de forma ineludible que ser cidadán significa non tanto disfrutar de dereitos canto contribuír á súa produción. Significa construír «vínculos de reciprocidade», como defende E. RUSCONI (25). Esixe condivisión identitaria, que se traduce en compromisos recíprocos de solidariedade públicos para poder convivir nunha sociedade democrática, como fundamento do civismo. Nesta necesaria convivencia cívica de recíproco respecto é onde se manifesta o universalismo. É a unión que nace e se

desenvolve da construción dunha empresa común: unha comunidade social e política que é responsabilidade de todos/as. A reciprocidade e a responsabilidade convértese en principios nestas relacións para alcanzar un universalismo non eurocentrista, que contribúa a construír esa empresa común que chamamos democracia, nunha fórmula política que asuma os dereitos nacionais e as diferencias que se reclaman nun estado plurinacional. Unha fórmula que politicamente pasa polo federalismo ou ben pola confederación.

### Bibliografía

1. TOURAINE, A.: «¿Qué es una sociedad multicultural? Falsos y verdaderos problemas». *Claves de Razón Práctica*. N. 56 (1995), p. 14.
2. TOURAINE, A.: *Op. cit.*
3. GARZÓN VALDÉS, E.: «Cinco confusiones acerca de la relevancia moral de la diversidad cultural». *Claves de Razón Práctica*. N. 74 (1997), p. 22.
4. TOURAINE, A.: *Op. cit.*
5. ELÓSEGUI, M.: «Asimilación, multiculturalismo, interculturalismo». *Claves de Razón Práctica*. N. 74 (1997), p. 25. Véxase, da mesma autora, «Entrevista con Charles Taylor». *Debats*. N. 47 (1994), p. 41-46.
6. ZOLO, D.: «Cittadinanza. Storia di un conceto teórico-político». *Teoría Política*. T. XIV, n. 1 (2002), p. 5.
7. MARSHALL, T.H.: *Citizenship and social class*. 1950. Traducción española de Pepa Linares: MARSHALL, T.H. e BOTTOMORE, T.: *Ciudadanía y clase social*. Madrid: Alianza, 1998.
8. MARSHALL, T.H.: *Op. cit.*, p. 36-37.
9. ZINCONI, G.: «Cittadinanza: trasformaciones in corso». *Teoría Política*. T. XIV, n. 1 (2000), p. 71-72. Recollido en «De la ciudadanía. Tesis para un debate filosófico-jurídico». En QUESADA, F. (ed.): *Naturaleza y sentido de la ciudadanía hoy*. Madrid: UNED, 2002; p. 90-91.
10. FERRAJOLI, L.: *Diritto e ragione*. Traducción española: *Derecho y razón. Teoría del garantismo penal*. Trad. de P. Andrés, A. Ruiz Miguel, J. Terradillos e R. Cantarero. Madrid: Trotta, 1998.  
Do mesmo autor: *Derechos y garantías. La ley del más débil*. Trad. P. Andrés e A. Greppi. Madrid: Trotta, 1999.  
Véxase así mesmo: *Los fundamentos de los derechos fundamentales*. Ed. de A. de Cabo e P. Pisarello. Madrid: Trotta, 2001.
11. ZOLO, D.: «La strategia della cittadinanza». En ZOLO, D. (ed.): *La cittadinanza. Appartenenza, identità, diritti*. Roma: Laterza, 1994. Do mesmo autor, e xa citado: «Cittadinanza. Storia di...».  
As súas teses anticosmopolitas recóllense en: *Cosmópolis. Perspectivas y riesgos de un gobierno mundial*. Barcelona: Paidós, 2000.

*¿Que ciudadanía multicultural?*

---

12. FERRAJOLI, L.: «De los derechos del ciudadano a los derechos de la persona». En *Derechos y garantías... Op. cit.*; p. 98.
13. FERRAJOLI, L.: *Op. cit.*; p. 117.
14. ZOLO, D.: «Cittadinanza. Storia...». *Op. cit.*, p. 17-18.
15. KYMLICKA, W. e NORMAN, W.: «Retorno del ciudadano. Una revisión de la producción reciente en teoría de la ciudadanía». *La Política*. N. 3 (1997), p. 25.  
KYMLICKA, W.: *Ciudadanía multicultural*. Trad. de Carmen Castells. Barcelona: Paidós, 1996.
16. YOUNG, I.M.: *Justice and politics of difference*. Oxford, 1990. Versión en castellán de Silvina Álvarez: *La justicia y la política de la diferencia*. Madrid: Cátedra, 2000.
17. YOUNG, I.M.: «Vida política y diferencia de grupo: una crítica del ideal de ciudadanía universal». En CASTELLS, C. (ed.): *Perspectivas feministas en teoría política*. Barcelona: Paidós, 1996; p. 102.
18. YOUNG, I.M.: *La justicia y la política de la diferencia... Op. cit.*; p. 24.
19. YOUNG, I.M.: «Vida política y diferencia...». *Op. cit.*; p. 110.
20. KYMLICKA, W. e NORMAN, W.: «Retorno del ciudadano...». *Op. cit.*; p. 27.
21. KYMLICKA, W. e NORMAN, W.: «Retorno del ciudadano...». *Op. cit.*; p. 30
22. A presenza islámica nos países europeos é moi heteroxéna. Existen dificultades para institucionaliza-las súas relacións articuladas por medio de representantes. En España tratouse de constituír unha Comisión Islámica para poder chegar a acordos, pero as divisións entre as diferentes asociacións imposibilitárona. Véxase «El acuerdo de cooperación entre España y la Comisión Islámica. Balance y perspectiva». En ALLIEVI, S. e DASSETTO, F. (ed.): *I musulmani in Italia*. Roma: Lavoro-Iscos, 1993; p. 245-263.
23. FERRAJOLI, L.: «De los derechos del ciudadano...». *Op. cit.*; p. 117.
24. YOUNG, I.M.: «Vida política y diferencia...». *Op. cit.*; p. 308.
25. RUSCONI, G.E.: «La questione della cittadinanza europea». *Teoría política*. T. XVI, n. 1 (2000), p. 3-23.

# INTEGRACIÓN E DIVERSIDADE NA LEI DE ESTRANXEIRÍA<sup>1</sup>

Luis Míguez Macho

*Profesor titular de Dereito administrativo.  
Facultade de Dereito de Ourense. Universidade de Vigo*

## RESUMO

*Este traballo analiza o réxime xurídico dos estranxeiros en España, tal como está deseñado na Lei orgánica 4/2000, do 11 de xaneiro, reformada pola Lei orgánica 8/2000, do 22 de decembro, desde o punto de vista da tensión entre as medidas encamiñadas para lograr a integración dos inmigrantes na sociedade española e o respecto da diversidade cultural e relixiosa destes. En particular, estúdiasi a integración dos menores no sistema educativo, o dereito ó reagrupamento familiar, as medidas antidiscriminatorias de tipo administrativo e a prohibición da alegación de crenzas ou conviccións para xustificar actos ou conductas contrarios ós dereitos fundamentais.*

## Introducción

A inmigración constitúe hoxe unha das principais fontes de diversidade na sociedade española, como acontece nos demais países desenvolvidos. Este traballo ocúpase, desde unha perspectiva xurídica, dun dos aspectos que formula a diversidade traída polos inmigrantes: a tensión entre o seu respecto e os esforzos por lograr a integración social daqueles.

Os modernos estados democráticos de dereito occidentais recoñecen con grande amplitude as liberdades de pensamento e expresión, nun marco asumido de pluralismo político, social, relixioso e cultural. Baixo este manto, atopa acollida e protección a diversidade do inmigrante, que se ve así resgardado fronte a todo intento de asimilación forzosa ós elementos culturais e relixiosos predominantes na sociedade

1. O presente traballo recolle o contido do relatorio presentado polo autor no simposio "Aspectos xurídicos da diversidade", dentro do VII Congreso Internacional de *Esixencias da Diversidade*, celebrado en Santiago de Compostela os días 1, 2 e 3 de abril do 2002.

## *Integración e diversidade na lei de estranxeiría*

---

de acollida. Sen embargo, este pluralismo ten límites. Os máis evidentes son os derivados da obriga de respectar as liberdades dos demais, pero tamén hai outros, non sempre explícitos, que son os que nacen da necesidade de manter unha cohesión social mínima, baseada nuns principios e valores compartidos sen os cales a comunidade nacional, que serve de base ó estado, non podería existir.

Case todas as ramas do Dereito están implicadas neste complexo problema. Desde o punto de vista do Dereito administrativo, que é o aquí adoptado, a norma xurídica fundamental para o tema que nos vai ocupar é a chamada “Lei de Estranxeiría”; oficialmente, a Lei orgánica 4/2000, do 11 de xaneiro, sobre dereitos e liberdades dos estranxeiros en España e a súa integración social, na súa redacción dada pola Lei orgánica 8/2000, do 22 de decembro. O feito de que unha lei que se acaba de aprobar se tivese que reformar antes de que pasase un ano é unha mostra do polémica que resulta a cuestión.

En todo caso, o presente traballo non pretende abordar unha análise completa da Lei de estranxeiría. Só se ocupará de tres aspectos desta, que son especialmente importantes en relación coa tensión integración-respecto da diversidade do inmigrante. O primeiro deles é a educación, posto que é un dos principais instrumentos de socialización do individuo na nosa sociedade. O segundo é o dereito de reagrupamento familiar que recoñece a Lei de estranxeiría; tamén a familia é un elemento fundamental na integración social das persoas. O terceiro, e último, son as medidas antidiscriminatorias reguladas por ese texto legal, na medida en que a discriminación, por razón da procedencia estranxeira, é un dos máis graves ataques tanto á integración coma ó respecto da diversidade do inmigrante. O traballo péchase cunhas consideracións conclusivas sobre da prohibición da alegación de crenzas ou conviccións para xustificar actos ou conductas contrarios ós dereitos fundamentais, tamén recollida pola Lei de estranxeiría.

### **Educación e respecto da diversidade**

O artigo 9, apartado primeiro, da Lei de estranxeiría estende a “todos os estranxeiros menores de dezaoto anos” o dereito e deber á educación nas mesmas condicións que os españois, o que comprende o seu acceso á educación básica gratuíta e obrigatoria que prevé o artigo 27, apartado cuarto, da Constitución. Advértase que cando se di que todos os estranxeiros menores de dezaoto anos teñen este dereito e deber, estase a incluír tanto os que se achan en situación regular no noso país, como os que están en situación irregular.

A educación, sobre todo a de carácter público, foi, e segue sendo, un instrumento primordial de socialización do individuo nos principios e valores do réxime político vixente en cada país e momento histórico. Por iso, o xa mencionado artigo 27 da Constitución sinala no seu apartado segundo que “a educación terá por obxecto o pleno desenvolvemento da personalidade humana no respecto ós principios democráticos de convivencia e ós dereitos e liberdades fundamentais”. É certo que o texto constitucional tamén recoñece, no apartado terceiro do precepto que nos ocupa, o dereito dos pais “para que os seus fillos reciban a formación relixiosa e moral que

este de acordo coas súas propias conviccións”, que inclúe, implicitamente, o dereito a educalos no sistema de crenzas, valores e ideas que consideren máis axeitado. Sen embargo, tal dereito non pode prevalecer sobre o obxectivo básico que a educación ha de ter, e que inclúe unha referencia expresa ó respecto ós principios democráticos e ós dereitos e liberdades fundamentais. En efecto, este é “fundamento da orde política e da paz social”, segundo o artigo 10, apartado primeiro da Constitución, pola súa directa vinculación coa dignidade do ser humano.

Dado que, a idea da igual dignidade de todas as persoas, de orixe cristiá, e os dereitos e liberdades fundamentais son elementos propios da nosa cultura, compartidos pola inmensa maioría dos seus participantes, cando se trata de poboación autóctona non adoita haber conflitos entre o obxectivo básico da educación, que sinala o texto constitucional, e o respecto ás conviccións relixiosas e morais que os pais que- ren inculcarlles ós seus fillos. O conflito xorde, en cambio, cando se integran na escola menores inmigrantes procedentes de culturas que non incorporan eses elementos. Resulta particularmente problemática a expresión mediante símbolos externos de concepcións que atentan contra a visión que a nosa cultura ten da dignidade da persoa.

O primeiro que hai que aclarar é que aquí non se formula ningún conflito entre o dereito-deber á educación do menor inmigrante e o respecto dos principios e valores constitucionais. A educación básica é obrigatoria e esta obriga non pode ceder ante nada. O conflito xorde entre o dereito dos pais e, na medida na que teña a madurez suficiente, do propio alumno a que se respecten as súas conviccións e a expresión destas, e os principios e valores que a educación ha de transmitir segundo a Constitución.

Para ofrecer pautas de solución a tan complexo problema, é imprescindible ter en conta non só o interese do alumno estranxeiro e dos seus pais, senón tamén o dos demais alumnos e os seus proxenitores. Non se pode esquecer que estamos a falar sempre da educación básica obrigatoria e gratuíta, que na actualidade se estende ata os dezaseis anos de idade. En consecuencia, os alumnos implicados son menores de idade, están a formar a súa personalidade e resultan especialmente sensibles ás influencias externas. Aí radica a xustificación da preocupación constitucional por garantir que sexan os pais, e só os pais, os que determinen a formación relixiosa e moral que van recibir, cos límites que dimanan do obxectivo básico do “pleno desenvolvemento da personalidade humana no respecto ós principios democráticos de convivencia e ós dereitos e liberdades fundamentais”.

Isto obriga a que nos centros educativos públicos se extreme a observancia do que a doutrina xurídica francesa chama o principio da neutralidade dos servizos públicos. Este ten dúas vertentes, unha negativa e outra positiva: por unha parte, a prestación dos servizos públicos non se pode condicionar á profesión, polo individuo, dunha determinada concepción filosófica, ideolóxica ou relixiosa; por outra banda, no marco desa actividade de prestación tense que respectar a pluralidade política, cultural e de crenzas da nación, recoñecida e tutelada pola Constitución. Agora ben, este segundo perfil da neutralidade pode levar á práctica de dúas maneiras moi

### *Integración e diversidade na lei de estranxeiría*

---

distintas; poderíase dicir que contrapostas. A primeira consiste en que as normas dos servizos públicos se esforcen por manter a prestación destes asepticamente á marxe da pluralidade de opinións e de crenzas da poboación, o que esixirá impedir ou restrinxir a manifestación daquelas polos empregados dos entes xestores e os usuarios. A segunda, pola contra, levaría a permitir e facilitar a expresión paritaria de tales opinións e crenzas no seo dos servizos públicos, mentres iso non perturbe o bo funcionamento destes.

Na maioría dos servizos públicos, esta última opción vén imposta polos dereitos constitucionais á liberdade ideolóxica, relixiosa e de culto (artigo 16, apartado primeiro) e á liberdade de expresión e difusión dos pensamentos, ideas e opinións (artigo 20, apartado primeiro, letra a), a súa vixencia dentro de actividades de prestación de titularidade pública, como son os servizos públicos, parece indubidable. Sen embargo, existen hipóteses nas que o exercicio deses dereitos de liberdade pode sufrir limitacións, non só por esixencias do bo funcionamento dos propios servizos, senón tamén, pola necesidade de protexer outros valores e principios constitucionalmente relevantes. Ese é, xustamente, o caso do ensino público non universitario, no que a liberdade de cátedra do persoal docente, e tamén a súa liberdade de expresión desde a cátedra, se ven limitadas, tanto polo dereito dos pais a elixir para os seus fillos a formación relixiosa e moral que estea de acordo coas súas propias conviccións, como pola esixencia constitucional de que a educación debe ter por obxecto o “pleno desenvolvemento da personalidade humana no respecto ós principios democráticos de convivencia e ós dereitos e liberdades fundamentais”.

Pois ben, hora é, xa, de afirmar que eses límites tamén han de aplicárselles ós propios usuarios do servizo, é dicir, ós alumnos, así como ós seus pais, se son eles os que en realidade están a expresar as súas conviccións a través dos seus fillos. En particular, o proselitismo activo non debería ser admisible na escola pública, nin os signos externos que teñen un significado equiparable, por atentar contra o dereito dos pais dos demais alumnos a ser eles os que determinen a orde de valores na que han de ser educados os seus fillos menores de idade. Así mesmo, hai símbolos que non son a simple expresión dunhas crenzas ou dunha tradición cultural, senón que comportan unha carga de coactividade e imposición inaceptables para a nosa concepción da liberdade, e que, polo tanto, son por si mesmos incompatibles cos obxectivos constitucionais da educación.

A educación non pode ser un instrumento de aculturación e asimilación forzosa dos inmigrantes. Así o reconece expresamente o artigo 9, apartado terceiro da Lei de estranxeiría, en relación co ensino para a integración social, que prevé en favor dos estranxeiros residentes en xeral, cando sinala que a mesma ha de impartirse “con recoñecemento e respecto á súa identidade cultural”; por iso hai autores que defenden que ó inmigrante só lle é esixible a adaptación á sociedade de acollida e non unha verdadeira “integración” nesta. Sen embargo, para que a educación cumpra a función que dela se espera, respecto do que acaba de chegar, é necesario que lle proporcione as ferramentas imprescindibles para o desenvolvemento en pé de igualdade coa poboación autóctona, sobre todo un coñecemento apropiado do idioma e dos costu-



mes e valores da sociedade acollida. E como parte fundamental desa orde de valores á que os inmigrantes han de adaptarse está o respecto ós principios democráticos de convivencia e ós dereitos e liberdades fundamentais.

### **O dereito de reagrupamento familiar como instrumento de integración**

A Lei de estranxeiría recoñece no seu artigo 16, apartado segundo, o dereito dos estranxeiros residentes en España a reagrupar con eles a determinados familiares. Isto é unha consecuencia do dereito fundamental á vida en familia que consagran as normas internacionais sobre dereitos humanos (empezando polos artigos 16 da Declaración universal dos dereitos humanos e 23 do Pacto internacional dereitos civís e políticos) e do deber de protección da familia que a propia Constitución lles impón ós poderes públicos no seu artigo 39. Ademais, o reagrupamento familiar é un instrumento para a integración social dos inmigrantes, na medida en que a familia é unha das canles de socialización básicas do individuo. Sen embargo, aquí tamén aparece a tensión entre integración e respecto da diversidade, porque os inmigrantes poden traer modelos de familia moi distintos ó vixente na nosa cultura.

A este problema enfróntase a Lei de estranxeiría á hora de regular cáles son os familiares reagrupables. Así, polo que se refire ó cónxuxe, o artigo 17, apartado primeiro, letra a), precisa que “en ningún caso poderá reagruparse máis dun cónxuxe, aínda que a lei persoal do estranxeiro admita esta modalidade matrimonial”. Deste xeito, a orde pública, entendido non como seguridade cidadá, senón como as concepcións sociais básicas da comunidade nacional, impón unha excepción á regra de que as cuestións relativas ó Dereito de familia se rexen pola lei persoal e non pola territorial. O mesmo precepto tamén establece que “o estranxeiro residente que se atope separado do seu cónxuxe e casado, en segundas ou posteriores nupcias, só poderá reagrupar con el o novo cónxuxe e os seus familiares, se acredita que a separación dos seus anteriores matrimonios tivo lugar tras un procedemento xurídico que fixe a situación do cónxuxe anterior e os seus familiares, en canto á vivenda común, a pensión ó cónxuxe e os alimentos para os menores dependentes”. Faise referencia aquí a certas modalidades de disolución matrimonial, como o repudio, que non só son contrarias ó principio de igualdade entre o home e a muller, senón que ademais deixan a esta última desprotexida. Novamente, fronte a este tipo de eventualidades vulneradoras de principios fundamentais consagrados pola Constitución, a Lei de estranxeiría prevé cautelas que prevalecen sobre o respecto da diversidade dos inmigrantes.

Outro aspecto interesante do réxime do reagrupamento familiar é a posibilidade de que os familiares reagrupados obteñan unha autorización de residencia independente. En principio, a autorización de residencia daqueles depende da do reagrupante, pois, como di o artigo 18, apartado terceiro, da Lei de estranxeiría, a súa “duración será igual ó período de validez da autorización de residencia da persoa que solicita o reagrupamento”. Unha primeira excepción a esta regra aparece no artigo 16, apartado terceiro, que lle permite ó cónxuxe e ós familiares con el agrupados conservar a residencia aínda que rompa o vínculo matrimonial que deu lugar ó reagrupamento, sen prexuízo da necesidade de acreditar certo tempo de convivencia en

## *Integración e diversidade na lei de estranxeiría*

---

España, para evitar fraudes de lei. Con carácter máis xeral, o artigo 19 regula os supostos nos que os familiares reagrupados poden obter unha autorización de residencia independente: o cónxuxe, se obtén unha autorización para traballar, ou acredita vivir en España co cónxuxe reagrupante durante dous anos, ou menos se concurren circunstancias de carácter familiar que os xustifiquen; os fillos, cando alcanzan a maioría de idade ou conseguen unha autorización para traballar.

Deste xeito, fronte ás disposicións que poida conter a lei persoal dos inmigrantes sobre as potestades do cabeza de familia e a emancipación dos menores, prevalece novamente a concepción que a nosa cultura e o noso Ordenamento xurídico teñen das relacións familiares, tanto entre cónxuxes como cos fillos.

### **As medidas antidiscriminatorias**

O terceiro e último aspecto da Lei de estranxeiría que se vai comentar neste traballo é o das medidas antidiscriminatorias. Como se adiantou na Introdución, os actos discriminatorios contra os inmigrantes, polo simple feito de ser estranxeiros, ou pola súa raza, relixión, etnia ou nacionalidade, constitúen o ataque máis evidente, tanto á súa integración social como ó respecto que merece a súa diversidade.

A lei contén no seu artigo 23, apartado primeiro, unha definición xeral de discriminación de carácter moi amplo. Considérase discriminación “todo acto que, directa ou indirectamente, leve consigo unha distinción, exclusión, restricción ou preferencia contra un estranxeiro, baseada na raza, na cor, na ascendencia ou na orixe nacional ou étnica, nas conviccións e prácticas relixiosas, e que teña como fin ou efecto destruír ou limitar o recoñecemento ou o exercicio, en condicións de igualdade, dos dereitos humanos e das liberdades fundamentais no campo político, económico, social ou cultural”. Paradoxalmente, unha definición semellante, que pretende abranguer todos os supostos imaxinables, fai imprescindibles precisións que a concreten e fagan posible a súa aplicación práctica. A isto dedícase o apartado segundo do propio artigo 23.

Este precepto menciona cinco casos específicos de actos discriminatorios. O primeiro refírese ós efectuados polas autoridades, funcionarios públicos ou o persoal encargados dos servizos públicos no exercicio das súas funcións. Polo tanto, abrangue as discriminacións no acceso ás actividades de titularidade pública. O segundo estende a mesma regra ós bens e servizos ofrecidos ó público, pero polo sector privado. O terceiro alude de xeito específico ós dereitos e prestacións de carácter social e asistencial: traballo, vivenda, educación, formación profesional e servizos sociais e socioasistenciais. En realidade, se se trata de prestacións ofrecidas pola Administración pública, o suposto podería entenderse englobado no primeiro e, se as ofrece o sector privado, no segundo. De todos os xeitos, é importante a matización de que só hai discriminación se se trata “dun estranxeiro residente legalmente en España”, porque os inmigrantes clandestinos non teñen recoñecido o acceso a tales dereitos e prestacións. Finalmente, os dous últimos supostos ocúpense das discriminacións na realización de actividades económicas, tanto cando son por conta propia (“actividade económica emprendida lexitimamente por un estranxeiro residente

legalmente en España”), como cando o son por conta allea (“constitúe discriminación indirecta todo tratamento derivado da adopción de criterios que prexudiquen os traballadores pola súa condición de estranxeiros ou por pertencer a unha determinada raza, relixión, etnia ou nacionalidade”).

Os medios de defensa que a Lei de estranxeiría prevé fronte ós actos discriminatorios son dous. O primeiro é a tutela xudicial, que mesmo pode ser esixida polo procedemento preferente e sumario que contempla o artigo 53, apartado segundo, da Constitución, se a práctica discriminatoria comporta vulneración de dereitos e liberdades fundamentais. Isto pode dar lugar a certa perplexidade, porque na definición xeral de discriminación do artigo 23, apartado primeiro da lei, dise que para que exista aquela, o acto en cuestión debe ter como fin ou efecto destruír ou limitar o recoñecemento ou o exercicio, en condicións de igualdade dos dereitos humanos e das liberdades fundamentais. A primeira vista, polo tanto, toda discriminación comporta vulneración de dereitos e liberdades fundamentais. Sen embargo, hai que recordar que o procedemento preferente e sumario do artigo 53, apartado segundo, da Constitución só protexe os dereitos e liberdades recoñecidos no artigo 14 e na sección primeira do capítulo II da Lei fundamental, de maneira que, cando os conculcados sexan outros dereitos e liberdades do estranxeiro, non caberá utilizar esa vía privilexiada.

O segundo medio de defensa son as sancións administrativas. O artigo 54, apartado primeiro, da Lei de estranxeiría tipifica como infracción moi grave “a realización de condutas de discriminación por motivos raciais, étnicos, nacionais ou relixiosos, nos termos previstos no artigo 23 desta lei, sempre que o feito non constitúa delicto”. Esta última precisión indica que pode haber supostos de discriminación que constitúan delicto, pero esta cuestión apártase dos límites do presente traballo, cinguido ó estudo do réxime xurídico-administrativo da estranxeiría. A sanción prevista no artigo 55, apartado primeiro, letra c), da lei é a multa dende 1.000.001 ata 10.000.000 de pesetas (de 6.010,13 a 60.101,21 euros), e a competencia para impoñela atribúeselles ós subdelegados do Goberno nas provincias, ou ós delegados do Goberno nas comunidades autónomas uniprovinciais.

### **Conclusiones**

A clave xurídica para resolver a tensión que ás veces xorde entre o obxectivo da integración social dos inmigrantes e a necesidade de respectar a súa diversidade áchase nun precepto da Lei de estranxeiría, que, deliberadamente, non mencionei ata o momento, porque o quería traer a estas conclusións como resumo de todo o exposto: o artigo 3, apartado segundo. Segundo este, “as normas relativas ós dereitos fundamentais dos estranxeiros interpretaranse de conformidade coa Declaración universal dos dereitos humanos e cos tratados e acordos internacionais sobre as mesmas materias vixentes en España, sen que poida alegarse a profesión de crenzas relixiosas ou conviccións ideolóxicas ou culturais de signo diverso para xustificar a realización de actos ou condutas contrarios a estas”.

O respecto da diversidade dos inmigrantes ten a súa contrapartida inevitable no esforzo de adaptación que aqueles teñen que realizar con respecto ós principios e

### *Integración e diversidade na lei de estranxeiría*

---

valores básicos da sociedade de acollida. En particular, non é admisible invocar as liberdades de pensamento e expresión, que protexen as crenzas dos estranxeiros e a súa manifestación, para acernar outros dereitos e liberdades fundamentais, sexan a integridade física, a igualdade entre homes e mulleres ou calquera outros. A negativa a realizar ese esforzo mínimo de adaptación fai imposible a integración do inmigrante, porque o incapacita para a convivencia. De aí que os poderes públicos deban extremar a súa vixilancia á hora de esixir e facer efectiva a observancia, tamén por parte dos inmigrantes, dos dereitos e liberdades fundamentais mentres se achen no territorio nacional. Non estamos a falar dunha cuestión secundaria ou menor, senón dos propios fundamentos da orde política e a paz social, como di o artigo 10 da Constitución.

#### **Bibliografía**

- BUCETA FACORRO, LUÍS: "Inmigración, integración y encuentro cultural". El Brocal. *Revista de estudios y documentación*, núm. 7, abril do 2002, páxinas 1-9.
- DU BOIS DE GAUDUSSON, JEAN: *L'usager du service public administratif*. Librairie générale de droit et jurisprudence. Paris, 1974.
- MESCHERIAKOFF, ALAIN SERGE: *Droit des services publics*. Presses Universitaires de France, Paris, 1991.
- MÍGUEZ MACHO, LUÍS: *Los servicios públicos y el régimen jurídico de los usuarios*. Cedecs, Barcelona, 1999.
- PALOMAR OLMEDA, ALBERTO: *Régimen jurídico de los extranjeros: aspectos jurídico administrativos sobre la Ley y el Reglamento de Extranjería*. Aranzadi, Pamplona, 2001.

## DIVERSIDADE, ACTIVIDADE FÍSICA E DEPORTE

Joaquín Dosil Díaz\*

*Profesor de Psicología Evolutiva e de Comunicación da Universidade de Vigo*

### RESUMO

*Este artigo pretende ofrecer unha visión global da relación diversidade-actividade física/deporte. Para isto, estrutúrase en tantos apartados como ámbitos de traballo se atopan no estudio das poboacións especiais, enfatizando nalgunhas das investigacións máis relevantes nas que se utiliza o exercicio como forma de integración e de consecución de beneficios físicos e psicolóxicos. O produto dunha práctica asidua e controlada de actividades deportivas proporcionará no individuo un desenvolvemento integral como persoa.*

### Introducción

A actividade física e o deporte estanse a converter nun ámbito de estudio sen parangón nas últimas décadas. Cada vez son máis os profesionais das distintas áreas de coñecemento (psicología, sociología, medicina, etc.) que, desde unha visión científica, se meten nos distintos elementos que o constitúen, o que fai que poidamos referirnos a un fenómeno cultural-social total.

Desde o punto de vista da diversidade, o estudio da actividade física e do deporte non gozou dun tratamento adecuado ata hai uns anos. Os traballos con poboacións especiais eran case inexistentes, pero desde a creación da Federación Internacional de Actividade Física Adaptada (IFAPA) en 1973, o número de profesionais que se interesaron por este ámbito foi incrementándose paulatinamente (Dosil e Ojea, 2002). Na actualidade, existen numerosos grupos de investigación relacionados coa diversidade, intentando proporcionar os medios e recursos necesarios para que se

\* O autor é doutor en Psicología e máster en Psicología da Actividade Física e do Deporte. Coordina o curso de doutoramento "Perspectivas actuais da Psicología da Actividade Física e do Deporte". As súas investigacións céntranse nos trastornos de alimentación no deporte, no rendemento deportivo e no deporte de iniciación. Asesor psicolóxico de varios atletas olímpicos e de equipos de baloncesto de diferentes categorías.

## *Diversidade, actividade física e deporte*

---

consiga a plena integración no deporte actual. A dificultade principal radica no pouco coñecemento que existe da actividade física e do deporte en grupos especiais e na falta de medios económicos. Superar isto é unha tarefa complicada, pero posible.

### **As poboacións especiais obxecto de estudio**

Unha primeira distinción, que debe estar presente cando nos referimos á relación diversidade-actividade física/deporte, é que as poboacións obxecto de estudio non son unicamente as persoas con discapacidade, senón que abrangue un abano moito maior: enfermidades físicas, inadaptación social, terceira idade, enfermidades mentais, deficiencias psíquicas, deficiencias físicas e deficiencias sensoriais (Guillén, en prensa).

### **Enfermidades físicas, actividade física e deporte**

Dentro das enfermidades físicas, atopámonos con diferentes problemas: arteriosclerose, colesterolemia, cancro, SIDA, anemia, hipertensión arterial, obesidade, diabete, asma ou outros. Unha adecuada planificación e execución de actividades físicas pode resultar altamente beneficiosa para a redución do malestar pola enfermidade e, sobre todo, para mellorar a condición física e mental do enfermo. Dosil (en prensa) recolle algúns dos efectos que ten a actividade física controlada nalgunhas enfermidades:

- Exercicio e arteriosclerose: unha dieta adecuada, os fármacos e o exercicio físico poden contribuír positivamente a evitar a progresión destas enfermidades e, mesmo, a diminuír os efectos que producen a quen a padece.
- Exercicio e lípidos: parece existir unha relación directa entre exercicio físico e a diminución de colesterol, triglicéridos e lipoproteínas, aínda que dependerá da dieta, dos niveis preexistentes no sangue, do sexo, da idade e do tipo de programa de exercicio.
- Exercicio e hipertensión arterial: o exercicio físico considérase unha medida terapéutica eficaz con persoas que padecen hipertensión arterial. A relación é inversamente proporcional entre a presión arterial e a forma física do individuo.
- Exercicio e obesidade: a práctica regular, e controlada, do exercicio e unha dieta adecuada e personalizada diminúe a obesidade. A relación da obesidade con outras enfermidades é clara (hipertensión, hiperlipidemia...), polo que debe estar controlada.
- Exercicio e diabetes: unha dieta adecuada, insulina e o exercicio apropiado son fundamentais no tratamento desta enfermidade.
- Exercicio e enfermidades cardíacas coronarias: existe evidencia de que a actividade física reduce o risco de padecer enfermidades cardíacas coronarias, esta é a mellor maneira de previlas. As persoas sedentarias, polo tanto, teñen máis probabilidades de padecer este tipo de enfermidade.

- Exercicio e enfermidades cardíacas non coronarias: os estudos que relacionan o exercicio coas enfermidades cardíacas non coronarias a penas aparecen na literatura médica sobre saúde, polo que non se poden sacar conclusións válidas.
- Exercicio e migraña: a migraña é un problema cun compoñente xenético que produce molestias duradeiras e desagradables na cabeza. Nos últimos anos, a industria farmacéutica gastou moitos esforzos en encontrar un medicamento que logre reducir estas dores. Sen embargo, está cientificamente demostrado que o exercicio físico aeróbico reduce o malestar produto da enfermidade.
- Exercicio e cancro: o cancro, e o resto de tumoracións malignas, ocupan o segundo posto entre as causas de morte nos países industrializados. As últimas investigacións conclúen que a actividade física pode diminuír a mortalidade desta enfermidade, tanto a nivel preventivo como de tratamento.
- Exercicio e osteoporose: a osteoporose é unha enfermidade dos ósos relacionada con idades avanzadas. Pese a todo, non exclúe os mozos e, con maior probabilidade, a aqueles deportistas que se someten a adestramentos excesivamente fortes e prolongados. A actividade física, feita con moderación e de forma controlada, está comprobado que ten uns efectos moi positivos en calquera das manifestacións desta enfermidade.
- Exercicio e osteoartrite: esta enfermidade dexenerativa das articulacións afecta, preferentemente a: coxas, cadeira e columna vertebral. O exercicio mellora a forza e resistencia dos músculos próximos ás articulacións, reduce a dor e facilita as labores da vida cotiá.
- Exercicio e dor de lombo/pescozo: un dos problemas máis frecuentes da sociedade contemporánea é a dor de lombo e pescozo. A necesidade de estar sentados, unha gran parte do tempo, e os malos hábitos de colocación na cadeira, cadeira de brazos... aumentan a incidencia destes problemas. O exercicio físico centrado nos músculos do lombo e pescozo, poden ser de grande axuda para a prevención dos problemas nestas partes do corpo.
- Exercicio e trastornos respiratorios: a práctica adecuada de exercicio físico ten o efecto de prevención de enfermidades como bronquite ou pneumonías. Noutras enfermidades, como a asma, pode resultar altamente beneficiosa a práctica dunha actividade física.
- Exercicio e SIDA: a utilización no tratamento de procesos infecciosos polo VIH permitiu observar melloras na saúde dos pacientes infectados, así como un aumento das células T-helper.

### **Inadaptación social, actividade física e deporte**

Os problemas de adaptación social tamén son obxecto de estudo desde a diversidade. Na maioría dos centros que se ocupan de persoas con inadaptación, inclúense, entre as actividades que se ofertan, o exercicio físico e o deporte, como alternativas de ocio e tempo libre adecuadas para este tipo de problemas.

## *Diversidade, actividade física e deporte*

---

Entre os efectos que ten o exercicio físico pódense destacar: a redución ou eliminación de hábitos nocivos como o tabaco, o alcol ou as drogas; pode actuar como distractor da conducta nociva, reductor da tensión relacionada co hábito nocivo, aumento da autoestima ou, simplemente, como mostra do mal que se pode encontrar con ese estilo de vida.

Actualmente, desde a psicoloxía do deporte trabállese, principalmente, en prisións e en centros de atención ás drogodependencias. Utilízase a actividade física e o deporte como terapia, como unha forma de evasión, de busca de novos obxectivos, de motivación, etc., ante a situación na que se atopan esas persoas. Os resultados das diferentes investigacións veñen a demostrar que a utilización do exercicio físico con estas poboacións é realmente útil no tratamento, así como na prevención de recaídas.

É importante sinalar como a actividade física e o deporte teñen o efecto de promotores de saúde, é dicir, de prevención de hábitos nocivos e de enfermidades (Dosil, 2000). A escola, a familia e os amigos son tres ámbitos sociais que se deben de ter en conta neste sentido.

### **Terceira idade, actividade física e deporte**

Un grupo importante, pola cantidade e calidade das investigacións dentro do tratamento da diversidade desde a actividade física e o deporte, é a terceira idade. O incesante aumento da poboación maior, a prolongación da vida, a diminución da natalidade... está a producir un cambio progresivo da pirámide demográfica (Borm, 1995).

As implicacións disto son importantes, e o que se busca é non ser unicamente lonxevos, senón ter unha calidade de vida adecuada. Por isto, na sociedade actual estase a producir un gran número de ofertas de ocio e tempo libre para persoas maiores. Convertidas nun investimento seguro, a longo prazo, posto que os participantes potenciais son numerosos e existe unha gran facilidade de adaptación ós horarios, as asociacións integran, cada vez máis, actividades físicas e deportivas entre os seus programas. Entre as actividades que, con maior frecuencia, se ofertan e practican están (Coutier et al., 1990):

- Ximnasia de mantemento: dirixida a todas as persoas que non teñen ningún tipo de invalidez e pretenden manter un nivel adecuado de forma física, así como un comportamento psicosocial rico. Algúns dos obxectivos son: facer saír as persoas maiores do illamento da xubilación, devolver o pracer de moverse para preservar —o maior tempo posible— a independencia física e social, e integralas nunha actividade de grupo co fin de que se comuniquen, expresen e participen.
- Ximnasia de rehabilitación: realízase en función da reeducación e a readaptación das funcións. Divídense, principalmente, en catro: fisioterapia (utilización de auga, calor e correntes eléctricas para manter o bo estado de articulacións e músculos), kinesiterapia (terapia mediante a realización de movementos, exercicios de recuperación, corrección e reeducación física e mental), ergoterapia (terapia que ten como finalidade a recuperación do aparato motor,



mediante instrumentos adaptados á invalidez, ou de recuperación cerebral, orientada á coordinación mediante diferentes exercicios) e a reeducación psicomotriz (normalización de movementos, na súa totalidade).

- Actividades físicas de carácter deportivo: son actividades que teñen algunhas características do deporte, pero sen ser competitivas: camiñar, jogging, cicloturismo, tenis, etc. Os obxectivos que se pretenden son: crear dentro do grupo unha sa emulación, excluindo o espírito competitivo, perfeccionar o espírito de equipo dirixido cara a unha mellor inserción social e darse conta dos progresos conseguidos, ó mesmo tempo que dedicarse a unha actividade de ocio que lle permita mellorar capacidades (resistencia, rapidez de execución, destreza, equilibrio ou coordinación).

O exercicio físico ten efectos beneficiosos para a saúde, como medida preventiva, de mantemento e rehabilitación, así como no ámbito de recreación e relación social (Pont, 2000; Serra et al., 2000).

De Andrés e Aznar (1996), Pont (2000) e Márquez (2001) indican que na vellez, o exercicio mantén as persoas, desde o punto de vista funcional, mellorando a calidade de vida e permitindo que poidan realizar, con maior facilidade, as tarefas cotiás, conservando a independencia ata idades avanzadas.

De todos xeitos, non se debe caer na idea de que a actividade física vai ser un antídoto contra o proceso natural de envellecer, pero, qué dúbida cabe, que constitúe un importante recurso para atrasar e/ou diminuír as alteracións e cambios anatómico-funcionais que leva consigo o decorrer dos anos. En definitiva: *ser vello é inevitable, sentirse vello é, en gran medida, evitable.*

### **Enfermidade mental, actividade física e deporte**

As enfermidades de tipo psicolóxico e os efectos que ten a actividade física no seu tratamento é un dos temas que máis interese lles ocasiona ós psicólogos do deporte. Entre as áreas de maior produtividade científica están os estudos sobre depresión, ansiedade, tensión ou autoestima. Ademais distos, pódense atopar outros traballos referidos a outro tipo de patoloxías de tipo mental.

- Exercicio e depresión: as investigacións de Weyerer e Kupfer (1994) conclúen que o risco de caer en estados depresivos, por parte de suxeitos sedentarios que non realizan exercicio físico, é significativamente máis alto que o dos practicantes asiduos. Martinsen (1994) considera o exercicio físico como unha boa forma de prever a depresión. Craft e Landers (1998) observan que os programas de exercicio físico producen cambios na depresión.
- Exercicio e ansiedade: Petruzello et al. (1991) fixeron unha revisión dos estudos dos últimos trinta anos, chegaron á conclusión de que o exercicio está asociado á redución de calquera tipo de ansiedade.
- Exercicio e tensión: os resultados das investigacións parecen concluír que o exercicio, realizado de forma aeróbica, sen competición persoal, predicible e repetitivo reduce a tensión (Márquez, 1995). Outros traballos asocian o exer-

## *Diversidade, actividade física e deporte*

cicio aeróbico (realizado dúas veces por semana, durante dez semanas) con menor tensión subxectiva e con niveis menores de sintomatoloxía depresiva. A pesar de todo, fronte a estudos que están de acordo con esta relación positiva exercicio-tensión (Berger, Owen e Man, 1993), existen outros que non alcanzan resultados tan claros (Long, 1993 ó Steptoe et al., 1993).

- Exercicio e autoconceito/autoestima: existe unha relación directa entre o aumento da autoestima/autoconfianza e a práctica de exercicio físico (Berger e McInman, 1993). Outros traballos, como o de Fox (2000) e o de Alfermann e Stoll (2000) atoparon unha relación positiva entre a práctica regular dunha actividade física e a mellora do autocontrol e o autoconceito.
- Exercicio e outros trastornos psicolóxicos: ademais dos problemas psicolóxicos que acabamos de ver, existen numerosos traballos sobre outros efectos que produce o exercicio relacionados coa saúde psicolóxica. Obsérvase unha relación positiva en problemas fóbicos, problemas de sono, niveis elevados de agresividade, problemas de socialización, problemas de introversión, exceso de pasividade e pesimismo, respecto de normas, etc. (Guillén et al., 1997).

### **Deficiencia psíquica, física ou sensorial**

As persoas que sofren unha deficiencia psíquica, física ou sensorial tamén se poden ver beneficiadas coa práctica de actividades físicas e deportivas. Obsérvase un incremento de traballos nos últimos anos. Por poñer un exemplo, no Congreso nacional de Psicología da Actividade Física e do Deporte, desde 1989, abriuse a área temática “poboacións de necesidades especiais”, desde a que se presentan os últimos avances na área, entre os que destacan os referidos ás persoas con deficiencias (Guillén, 2001).

- Deficiencia psíquica e exercicio: a meirande parte dos traballos céntranse en persoas con síndrome de down (Santana e Guillén, 2001), atopouse importante o desenvolvemento da psicomotricidade desde os primeiros anos. Tamén se atopan numerosas investigacións sobre as actitudes e motivos que levan á práctica deportiva a persoas con discapacidade mental e ás persoas que os rodean (Zubiaur, 2001). En España, cabe destacar a Federación Española de Deportes para la Discapacidad Intelectual.
- Deficiencia física e exercicio: neste grupo, as investigacións céntranse en persoas con parálise cerebral (Ojea e Dosil, en prensa), amputacións, distrofia muscular, ananismo, etc. Considérase a poboación que maior número de traballos presenta, tanto no deporte competitivo como no deporte recreativo-deporte “para todos” (Dosil e Ojea, 2002). A existencia da Federación Española de Deportes de Minusválidos Físicos e para Paralíticos Cerebrais permite a proliferación dun deporte que goza dunha dimensión internacional coa celebración de Paraolimpiadas. Os adiantos nas próteses e nas cadeiras de rodas é outro dos ámbitos máis importantes na investigación.
- Deficiencia sensorial e exercicio: a este grupo pertencen as persoas cegas, con visión diminuída e con discapacidade auditiva. A ONCE é promotora dunha

gran parte das actividades para este grupo de deficiencias, está apoiada pola existencia da Federación Española de Deportes para Ciegos y para Sordos, responsable das competicións do combinado español nos eventos internacionais.

### Conclusiones

Unha aproximación á situación actual da diversidade, relacionándoa coa actividade física e o deporte, non debe de rematar sen presentar unha serie de cuestións que hai que ter en conta no futuro. En primeiro lugar, a creación de equipos de investigacións específicos do tema, que se especialicen e que abran novas liñas de traballo. En segundo lugar, obsérvase a necesidade de aumentar o número de investigacións en certos tópicos e poboacións. En terceiro lugar, habilitar programas onde se poidan aplicar os coñecementos teóricos á práctica. En cuarto lugar, crear cursos, congresos, másters, doutoramentos... para formar especialistas en poboacións especiais. En quinto lugar, crear un tratamento multidisciplinar, de colaboración entre as distintas ciencias aplicadas á actividade física e ó deporte adaptado. En sexto lugar, apoiar con medios económicos e humanos ós clubs, equipos, etc. que practican unha actividade deportiva desde a diversidade.

### Bibliografía

- ALFERMANN, D., e STOLL, O. (2000). Effects of Physical Exercise on Self-Concept and Well-Being. *Journal of Sport Psychology*, 30, 47-65.
- BERGER, B. G. e MCINMAN, A. (1993). Exercise and the quality of life. En R. N. Singer, M. Murphy, e L. K. Tennant (Eds), *Handbook of research on sport psychology*. New York: Macmillan.
- BERGER, B.G., OWEN, D.R. e MAN, F. (1993). A Brief Review of Literature and Examination of Acute Mood Benefits of Exercise in Czechoslovakian and Untied States Swimmers. *International Journal of Sport Psychology*, 24, 130-150.
- BORMS, H. (1995). "El ejercicio, la salud, la condición física y las personas de edad". En Unisport (ed.), *El deporte hacia el siglo XXI*. Málaga: Instituto Andaluz del Deporte.
- COUTIER, D. CAMUS, Y. e SARKAR, A. (1990). *Actividades físicas y recreación*. Madrid: Gymnos.
- CRAFT, L.L. e LANDERS, D.M. (1998). The effects of exercise on clinical depression and depression resulting from mental illness: A meta-analysis. *Journal of Sport & Exercise Psychology*, 20, 339-357.
- DE ANDRÉS, B. e AZNAR, P. (1996). Función educativa de la actividad física y deportiva: aspectos diferenciales. *Revista de Psicología del deporte*, 9-10, 41-49.
- DOSIL, J. (2000). "Educación, actividade física e deporte". En C. Currás e A. Dosil (dir.), *Pais Galegos de Cidadáns Europeos*. Santiago de Compostela: Xunta de Galicia.

*Diversidade, actividade física e deporte*

- DOSIL, J. (en prensa). *Ciencias de la Actividad Física y del Deporte*. Madrid: Alianza.
- DOSIL, J. e OJEA, M.. (2002). Discapacidade e deporte. *Quinesia (Revista de Educación Especial)*, 31, 7-28.
- FOX, K. R. (2000). Self-esteem, Self-perceptions and Exercise. *International Journal of Sport psychology*, 31, 228-240.
- GUILLÉN, F. (2001). "La psicología del deporte en España a través del análisis de los Congresos Nacionales". En J. Dosil (ed.), *Aproximación a la psicología del deporte*. Orense: Gersam.
- GUILLÉN, F. (en prensa). "Diversidad y actividad física: estado actual y tendencias futuras". *Educación, desarrollo y diversidad*.
- GUILLÉN, F., CASTRO, J.J. e GUILLÉN, M.A. (1997). "Calidad de vida, salud y ejercicio físico: una aproximación al tema desde una perspectiva psicosocial". *Revista de psicología del deporte*, 12, 91-107.
- LONG, B.C. (1993). "Aerobic Conditioning (Jogging) and Stress Inoculation Interventions: An Exploratory Study of Coping". *International Journal of Sport Psychology*, 24, 94-109.
- MÁRQUEZ, S. (1995). "Beneficios psicológicos de la actividad física". *Revista de psicología general y aplicada*, 48, 1-2, 185-205.
- MÁRQUEZ, S. (2001). "Actividad física y salud: instrumentos de evaluación y aplicación a la tercera edad". En M. Valcarce (coord.), *Psicología del Deporte y de la Salud*. Orense: Fundación Mestre Mateo.
- OJEA, M. e DOSIL, J. (en prensa). "Autodesenvolvemento psicomotriz en alumnos e alumnas con lesión cerebral". *Revista Galega do Ensino*.
- PETRUZZELO, S.J., LANDERS, D.M., HATFIELD, B.D., KUBITZ, K.A., e SALAZAR, W. (1991). "A meta-analysis on the anxiety-reducing effect of acute and chronic exercise: outcomes and mechanism". *Sports Medicine*, 11, 143-182.
- PONT, P. (2000). *Tercera edad, actividad física y salud*. Barcelona: Paidotribo.
- SANTANA, A. e GUILLÉN, F. (2001). "Estudio y evaluación psicomotriz de un grupo de niños con Síndrome de Down". *VIII Congreso Nacional de psicología de la actividad física y el deporte*. Pontevedra.
- SERRA, J.R., BAGUR, C., e PRUNA, R. (2000). "Valoración cardiológico del deportista". En Serra, J.R., *Salud integral del deportista*. Barcelona: Springer.
- STEPTOE, A., MOSES, J., EDWARDS, S. e MATHEWS, A. (1993). "Exercise and Responsivity to Mental Stress: Discrepances between the Subjective and Physiological Effects of Aerobic Training". *International Journal of Sport Psychology*, 24, 110-129.
- WEYERER, S. e KUPFER, B. (1994). "Physical exercise and psychological health". *Sport Medicine*, 17, 108-116.
- ZUBIAUR, M. (2001). "La psicología del deporte en poblaciones especiales". *VIII Congreso Nacional de psicología de la actividad física y el deporte*. Pontevedra.

## DIVERSIDADE VERSUS GLOBALIZACIÓN EN PSIQUIATRÍA

Antonio Rodríguez López\*

*Catedrático de Psiquiatría da Universidade de Santiago de Compostela*

### RESUMO

*O autor analiza a dicotomía no campo da psiquiatría entre as correntes globalizadoras e as correntes diversificadoras, así como as formulacións de síntese que pretendían tender pontes entre elas. Neste senso presenta unha perspectiva de síntese dialéctica que nomea “Teoría das súas suturas antropolóxicas”, desde a que formula a posibilidade de acabar coa dicotomía e conseguir, por fin, a utopía integradora.*

### Introducción

A historia da humanidade, en xeral, e, dentro dela, a historia da ciencia, móvese desde sempre ó redor de ideas-forza, ideas dicotómicas que obrigarón os individuos a situarse nun espacio que tiña esas ideas como coordenadas referenciais: ben/mal; xustiza/inxustiza; conxénito/adquirido; diversidade/globalización. Esta derradeira dicotomía está hoxe presente en todos os ámbitos de comunicacións, e satura a actualidade política.

Os humanos, en xeral, e os científicos, en particular, xunguíronse a un dos termos dicotómicos, máis por empurrón ideolóxico ou emocional, que por convencemento racional. Como dicía Ortega sobre das crenzas, esas “ideas-forza” non se teñen; estase nelas. É esta unha idea semellante á mantida por Kuhn (1), o gran filósofo da ciencia, quen aseguraba que “a investigación científica non pode comezar mentres unha determinada comunidade científica non teña o convencemento de ter encontrado a resposta a unha serie de preguntas fundamentais; respostas que non son

\* O autor é director do departamento de psiquiatría, radioloxía e saúde pública da Facultade de medicina da USC. Ten publicados 12 libros e monografía, 100 artigos en libros e revistas da especialidade e presentado máis de 300 relatorios e comunicacións en congresos e reunións científicas, nacionais e internacionais. Os seus campos principais de investigación son a epidemioloxía psiquiátrica, as drogodependencias e a antropoloxía psiquiátrica.

## *Diversidade versus globalización en psiquiatría*

máis que unha tentativa de obrigar a natureza a encaixar nos moldes conceptuais fabricados pola educación profesional”, ou polo sentido común nos comezos mesmos da ciencia. Kuhn exemplifica isto coa análise dos postulados de Euclides na matemática, pero é extrapolable a calquera outra disciplina; como eu mesmo tentei de facer no caso da psiquiatría na miña Memoria de Cátedra (2).

Como dicía máis arriba, a dicotomía diversidade/globalización atópase hoxe no centro mesmo da polémica social: **cumios globalizadores (Toronto, Oslo, Xénova, Barcelona...)** contra **cumios antiglobalizadores (Río, Xénova...)**, ou sexa, cumios de ricos contra cumios de pobres e, aínda máis, cumios de ricos para pobres, ou cumios da esmola (Monterrei).

A psiquiatría, como ciencia social que é, non podía escapar a esta loita dicotómica. De feito, ó longo da súa historia, viu como ían alternando, ou mesmo coincidindo no tempo, perspectivas ou visións globalizadoras e perspectivas diversificadoras, que tendían tamén a coincidir con **psiquiatrías para ricos e psiquiatrías para pobres**.

### **Perspectivas globalizadoras**

Entre elas temos, a hoxe en día, todopoderosa psiquiatría biolóxica que, arrancando no século XVII co paradigma de Sydenhan, prosegue no século XIX coa psiquiatría académica das universidades alemanas e consolídase, despois da Segunda Guerra Mundial, nos USA da man das grandes empresas farmacéuticas co alcume presuntuoso de **psiquiatría da evidencia**. Sobre esta perspectiva arrogante e descalificadora de todas as demais, xa teño escrito (3) que un dos seus erros fundamentais é o de contradicir o principio básico do método científico-positivo que di representar, o de imposibilitar a proba de falsación, xa que nada hai tan evidente que non poida ser refutado. O talón de Aquiles, dicía alí do método hipotético-deductivo na investigación, é que se as consecuencias observables son verdades, nada se pode dicir do valor de verdade das hipóteses iniciais, pero se se obtén unha soa consecuencia falsa, a hipótese inicial ten que ser rexeitada; o que obrigaría a perseguir unha validación indefinida, posto que un razoamento non garante a conservación da falsidade. Eso é, precisamente, o que en filosofía se chama **sorites**, unha cadea de siloxismos que liga unha proposición próxima con unha afastada, pola cal se pode chegar de calquera hipótese a calquera conclusión; artificio no que eran mestres consumados os filósofos escolásticos.

Pero non só a psiquiatría biolóxica tivo ese afán globalizador e totalitario, tamén a psicanálise na súa primixenia formulación freudiana, e nas correntes metaculturalistas (Roheim, Devereux) mantiveron esa pretensión omnicompreensiva detrás da fachada protectora do concepto de natureza humana que supón, cando menos, que os mecanismos fundamentais que rexen os comportamentos humanos son os mesmos en todo tempo e lugar, e, son aqueles que Freud describiu na sociedade burguesa e patriarcal da Viena de finais do século XIX. O único que fan as distintas culturas é utilizar de xeito especial eses mecanismos básicos.

### Perspectivas diversificadoras

É sabido que, pola contra, as correntes diversificadoras, que non casualmente coinciden coa que poderíamos chamar “**psiquiatría para pobres**”, na medida en que nacen, fundamentalmente, nos vellos manicomios, nos que vexetaba a marxinação (psiquiatría comunitaria) ou nas inquedanzas culturalistas da psicanálise (Horney, Sullivan...) e socioloxistas (M. Mead, R Benedict, B Malinoski,...), manteñen que cada sociedade establece a súa propia liña de base da normalidade, que é específica desa cultura e marca tamén as liñas de desviación, de xeito que, aínda que hai anormais en todas as culturas, as maneiras de selo son variables e están culturalmente determinadas; o individuo, tanto se é normal como se é desviado ou enfermo, ten que comportarse de acordo cos patróns que lle marcan, en cada caso, as normas sociais e culturais correspondentes.

### Perspectivas de síntese

Hai, certamente, tamén perspectivas integradoras de síntese entre as dúas anteriores, como é a teoría da personalidade básica de Kardiner. Para este autor, hai uns trazos básicos que caracterizan a personalidade dunha cultura; que dalgún xeito a uniformizan, sen que esto supoña, naturalmente, que sexan iguais todos os individuos. Eses mecanismos comúns, que constitúen a personalidade básica, son: mecanismos de pensamentos, mecanismos detersivos ou liberadores, mecanismos supereucos —non no senso da psicanálise, senón de necesidade de aceptación social—, e mecanismos de crenza —mediante a creación de deuses á imaxe e semellanza dos ideais desa comunidade (da clase dirixente desa comunidade)—.

### Perspectivas dialécticas de síntese

O sociólogo francés E. Morin (4) formulou unha hipótese paradoxal, a da “**natureza cultural**” do ser humano, que, ó meu xuízo, resolve de xeito brillante esta aparente contradicción entre as perspectivas que comentamos. **“O home —di Morin— é un ser cultural por natureza, porque é un ser natural por cultura. A cultura constitúe un substrato organizativo, unha matriz de información, que serve para alimentar as capacidades cerebrais, orientar as estratexias heurísticas e programar os comportamentos sociais”**.

Segundo este paradoxo, son o desenvolvemento da cultura e maila complexidade social crecente os que determinan a progresiva cerebralización e xuvenilización da especie humana, que, á súa vez, lle permiten ó home, mediante a plasticidade do seu cerebro xuvenil, aumentar a complexidade social e pechar así un círculo que se perpetúa autorregulándose.

Deste xeito, desaparece a vella dicotomía entre natureza e cultura no nivel do cerebro humano, o que permite, entre outras cousas, admitir como boa a sentencia de Griesinger de que as enfermidades mentais son enfermidades do cerebro, un cerebro que non é, xa que logo, pura bioloxía senón “**bioloxía culturizada**” ou

## *Diversidade versus globalización en psiquiatría*

“**cultura incardinada**”. En resumo, da interacción dialéctica entre a natureza e maila cultura nace outra dimensión que ten propiedades dunha e doutra, pero non é nin unha nin outra.

Esta reflexión lévame á postulación da teoría das dúas suturas antropolóxicas para comprender o proceso de socialización do home que, a partir dun embrión bioxenético, acada a dimensión de cidadán socializado.

### **Teoría das dúas suturas antropolóxicas**

Segundo esta teoría, o desenvolvemento humano faríase a través do establecemento durante o proceso de maduración embrionaria de dúas suturas antropolóxicas (5): unha **sutura bio-psicolóxica**, nomeada así polo gran clínico e antropólogo galego, Novoa Santos, e unha **sutura psico-cultural**, aínda non ben definida, pero que eu mesmo me atrevín a nomear así (6), que vincula o individuo coa comunidade na que nace e/ou se socializa.

A primeira destas suturas establece o engarzamento do herdo-biolóxico co psicolóxico, que vai aparecendo do confrontamento desas posibilidades hereditarias co medio microsocia no que se desenvolve o xerme; así xorde o compoñente psicossomático, que, con tanto acerto e precisión, analizou outro gran clínico galego, Rof Carballo, que introduciu o fecundo concepto de **urdido primario** para se referir a ese primixenio organizador do desenvolvemento. Estableceu Rof (7) que o urdido descansa sobre unha continuidade psicobiolóxica que ten o seu substrato biolóxico no crecemento de redes neurolóxicas, baixo o coidado de células de neuroglía, no neonato, en íntimo contacto con outros fenómenos básicos, como o sistema inmunolóxico ou o encimático.

Este urdido é unha **realidade transaccional**, ou sexa, que se establece entre dous sistemas de causas (biolóxicas e psicolóxicas, neste caso) que se están a influír, de seguido, de maneira recíproca.

Pero, ó tempo que se vai establecendo esta sutura, vaise tamén artellando outra que ten a misión de engarzar ese xerme co mundo no que vive, que lle transmite un sistema de valores e que, á súa vez, el axuda a modificar; é, xa que logo, tamén unha realidade transaccional que interactúa coa outra sutura para compoñer esa unidade bio-psico-socio-cultural que constitúe un ser humano.

Estamos entón a falar desa **natureza cultural** ou **cultura incardinada** no senso de E. Morin da que antes falaba.

Esta segunda sutura psicocultural fai posible a comunicación do individuo coa súa comunidade, non só a través dos mitos compartidos, senón tamén mediante a organización desas estruturas funcionais do seu cerebro, que a escola rusa de psicoloxía (8) definiu como sistemas funcionais cerebrais. O fallo temperán desta comunicación pode explicar o autismo infantil, e se o fallo é máis tardío ó autismo esquizofrenio ou ó delirio parafrénico. Tamén permite comprender os neoloxismos dos esquizofrénicos a través da análise da xénese da linguaxe, segundo as hipóteses de Vigotski.



Falta, nembargantes, con respecto a esta segunda sutura, unha análise meticolosa para comprender os mecanismos (receptores psico-culturais) mediante os que o individuo integra a información que lle subministra a cultura e a fai espírito do seu espírito.

Os humanos disporíamos, segundo esta teoría, de 3 tipos de receptores: **1)** receptores neurobiolóxicos, amplamente estudados e comprendidos en boa parte, o que lle dá o seu carácter de ciencia positiva á psiquiatría biolóxica; **2)** receptores psicossomáticos, só moi superficialmente estudados de xeito especial pola psiquiatría córtico-visceral e a psicanálise; Rof fai tamén unha interesante achega desde a perspectiva da súa teoría do urdido, **3)** receptores psico-culturais, hipotetizados soamente, pero non estudados en profundidade, como dicía antes. A análise dos mecanismos que facilitan a integración da herdanza socio-cultural permitirá algún día que eses hipotetizados **“receptores socio-culturais”** sexan tan asumibles como o son hoxe os alambicados, complexos, e máis difíciles de entender, canto máis estudados e coñecidos son os receptores neurobiolóxicos.

Unha psiquiatría antropolóxico-existencial que contase entre os seus fundamentos básicos con estes coñecementos sobre os receptores psico-culturais estaría no mesmo nivel de cientificidade que as outras orientacións, que se basean na evidencia; sería pois máis científica, aínda que, non necesariamente, máis verdadeira.

A vantaxe das psiquiatrías diversificadoras é que contactan co sentir da comunidade, á que, por principio, teñen que servir, e esto sen retórica, xa que para entender as enfermidades dos cidadáns temos que comprender o seu sincretismo de crenza, e mesmo terapéutico, como di Lisón Tolosana (9). Nestas psiquiatrías a énfase pasa do diagnóstico, que non ten relevancia, á adiviña existencial, que é o que os doentes lle propoñen ó médico, en palabras de García-Sabell (10), cambiando así, non só a relación médico-doente, senón tamén todo o enfoque terapéutico.

### O final da dicotomía

Ó longo destas impresionistas pinceladas, quixen deixar constancia da continuada loita que representou na historia da psiquiatría a confrontación dicotómica globalización-diversidade; confrontación non tan sanguenta, pero non menos feroz que a que tivo, e ten lugar, no campo da política. E isto, porque a dicotomía das ideas-forza, como sinalaba ó comezo, está sempre presente na historia humana, e, seguramente, así seguirá no futuro. Xa, nos albores da nosa cultura, no século V a. C., o gran tráxico grego Esquilo deixou sentenciado, para sempre, que **“todo é xusto é inxusto ó mesmo tempo e todo igualmente xustificable”**.

Conseguir unha síntese dialéctica como a que se apunta na *Teoría das dúas suturas antropolóxicas* significaría, ó meu xuízo, camiñar na dirección dunha psiquiatría totalizadora, que considerase en pé de igualdade, todos os compoñentes do ser humano, que dese así resposta non só ós **por qué**, senón tamén ós **para qué**. Ese podería ser o fin da **dicotomía**, e, se cadra, o comezo da **utopía**.

*Diversidade versus globalización en psiquiatría*

---

**Bibliografía**

1. KUHN T. S.: *La estructura de las revoluciones científicas*. Fondo de cultura económica. México, 1971
2. RODRÍGUEZ, A.: *Memoria de Cátedra*. Universidade de Santiago, 1986
3. RODRÍGUEZ, A.: *Investigación epidemiológica en psiquiatría*. En: Olivares Diaz J. M., Martínez-Villamarín J. R. y Pérez Bravo A (eds): *Investigación en psiquiatría*. Feito. Vigo, 1998
4. MORIN, E.: *El paradigma perdido. El paraíso olvidado*. Kairós. Barcelona, 1974
5. RODRÍGUEZ, A.: *Sistemasseudelirantes culturalmente institucionalizados*. An. Psiq. 9, 10, 431-435, 1993
6. RODRÍGUEZ, A.: Op. Cit.
7. ROF CARBALLO, J.: *Violencia y ternura*. Editorial Prensa Española. Madrid, 1977
8. LURIA, A. R., LEONTIEV, A. N. e VIGOTSKI, L. S.: *Psicología y Pedagogía*. Akal, Madrid, 1973
9. LISÓN TOLOSANA, C.: *Perfiles simbólicos-morales de la cultura gallega*. Akal, Madrid, 1974.
10. GARCÍA-SABELL, D.: Prólogo, en Cunqueiro A: *Escola de menciñeiros*. Galaxia. Vigo 1969.

## ADOLESCENCIA E SAÚDE MENTAL

M<sup>a</sup> Dolores Domínguez Santos\*

*Profesora titular de psiquiatría da Universidade de Santiago de Compostela*

### RESUMO

*Neste traballo a autora fai unha reflexión sobre a posible relación entre o período de desenvolvemento da adolescencia e a saúde mental, xa que, historicamente, foi sempre unha etapa controvertida considerada de turbulencia e patoloxía, de crise que se acompaña de importante sintomatoloxía e que precisa dun acompañamento psicolóxico preventivo da posible patoloxía psiquiátrica emerxente.*

*A reflexión baséase nos datos epidemiolóxicos recollidos nunha mostra da poboación adolescente representativa do conxunto, na que se propuxo o estudio de diversos aspectos relacionados coa saúde mental: posible patoloxía psiquiátrica, consumo de alcol, tabaco e drogas ilegais, adaptación e autoimaxe dos adolescentes e clima familiar.*

*En conclusión, os datos obtidos apuntan a que os adolescentes galegos non presentan datos suxestivos dunha maior prevalencia de patoloxía psíquica que outros grupos de idade, nin que os adolescentes doutros medios similares.*

### Introducción

A relación entre adolescencia e saúde mental propón unha cuestión que ten feito correr ríos de tinta ó longo dos últimos 100 anos.

Sen entrar agora en fonduras históricas sobre da delimitación e conceptualización da adolescencia, partimos da achega de Stanley Hall (1916) considerado por moitos autores como o pai da psicoloxía do adolescente e que a define como “unha

\* A autora é médica adxunta da Unidade de Saúde Mental Infanto-Xuvenil da área de Santiago. Participa en numerosos traballos de investigación epidemiolóxica e clínica no eido da infancia e a adolescencia.

## *Adolescencia e saúde mental*

---

etapa de turbulencia e transición na que o individuo fluctúa entre varias tendencias contradictorias: exaltación e indiferencia, ledicia e melancolía, desexos de soidade e integración no grupo". Esta etapa que foi considerada unha etapa de crise, apoiada, fundamentalmente, nas achegas psicanalíticas e contestada polas achegas da antropoloxía cultural, está, hoxe en día, considerada como un período de transformación, e non de trastornos. A maioría dos mozos manexan estas transformacións sen serias dificultades. Os diversos problemas conductuais característicos do adolescente están, polo xeral, interrelacionados, afectan a unha pequena parte da poboación adolescente e non son o resultado de algo inherente á adolescencia senón que derivan do contexto ambiental no que se produce a maduración do suxeito.

Polo tanto, sen rexeitar en ningún momento a importancia da etapa adolescente, entendemos que se trata dun período do desenvolvemento, transformación e cambios cruciais nos procesos de socialización que se producen de modo sucesivo e que non son necesariamente traumáticos nin máis conflictivos que os que acontecen noutros momentos da vida; o que si cómpre sinalar é que a adolescencia ten unha duración que vén medrando continuamente, de tal modo que delimitamos con certa facilidade o seu inicio, pero non así o seu remate, pasou de ser un curto período iniciático nas sociedades primitivas, a un longo período (10-15 anos) nas sociedades desenvolvidas; o que leva consigo unha situación de dependencia que crea, ó mesmo tempo, unha situación favorecedora de conductas desviadas que causan terror na sociedade adulta.

Para darlle resposta ó tema que se nos propón: a relación entre a adolescencia e a saúde mental, utilizamos os resultados dun traballo epidemiolóxico realizado na poboación xeral adolescente galega.

### **Material e método**

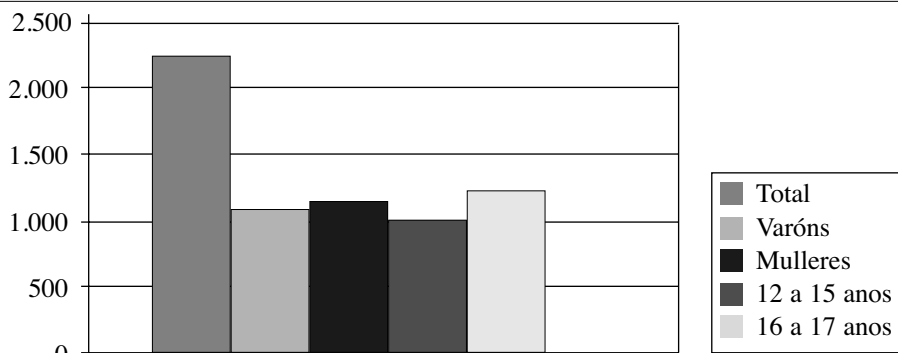
Universo: poboación adolescente galega de 12-17 anos de idade.

Mostra: 2.282 suxeitos (Características en G-1)

Instrumentos de medida:

- Cuestionario xeral: datos sociodemográficos, relacións intrafamiliares, socialización, escolarización, status sociocultural e económico
- Cuestionario de saúde xeral de Goldberg (GHQ-60)
- Cuestionario de avaliación do comportamento ante a enfermidade
- Cuestionario de consumo de alcol, tabaco, psicótropos e drogas ilegais.
- Cuestionario de adaptación de Bell (submostra urbana)
- Repertory Grid modificado de Kelly (submostra urbana).

**Gráfico 1**  
**ADOLESCENCIA E SAÚDE**

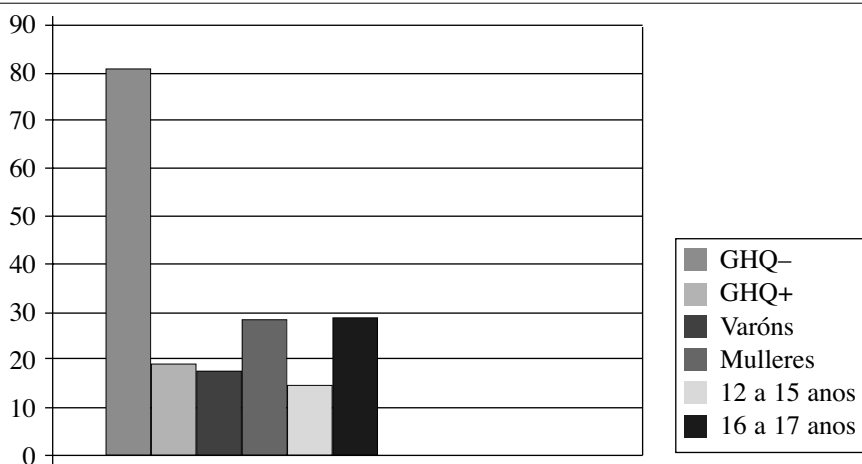


**Resultados:**

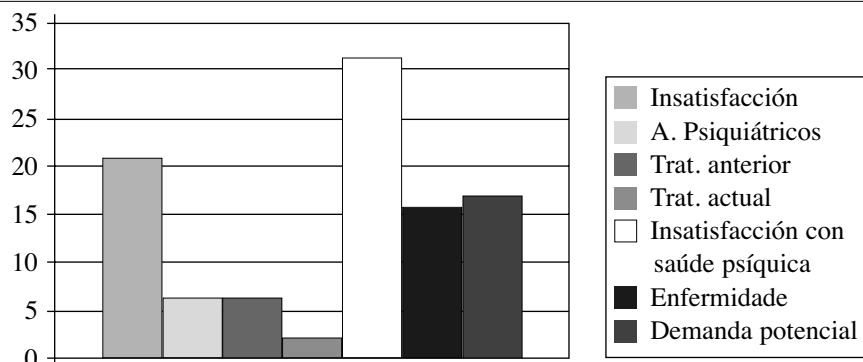
**Patoloxía psíquica**

– A prevalencia de patoloxía psiquiátrica inespecífica medida a través do GHQ de Goldberg afecta a un 18.5% da mostra total, observándose unha boa concordancia entre este índice e o perfil da propia autovaloración que fan os adolescentes, incluída nesta a demanda potencial de tratamento formulada por un 17% da poboación. A distribución por sexo e idade orienta a unha maior prevalencia de patoloxía psíquica menor entre o sexo feminino e nos suxeitos de idades superiores. (G-2, 3)

**Gráfico 2**  
**PATOLOXÍA PSIQUIÁTRICA**



**Gráfico 3**  
**AUTOVALORACIÓN DA SAÚDE**

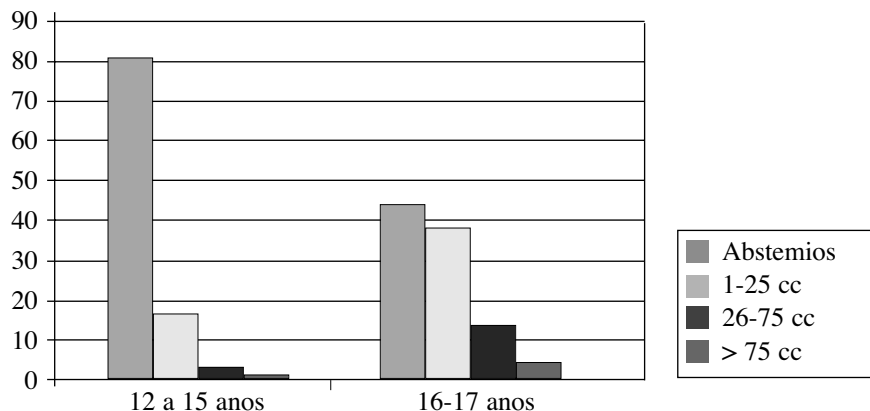


- Existen tendencias autoagresivas e ideación suicida nun pequeno grupo da poboación (7-9%) que se asocian con probable existencia de patoloxía psíquica menor e vivencias de malestar psíquico e que, polo tanto, se presentan no mesmo tipo de suxeitos que presentan risco de patoloxía.
- Detectamos condutas disociais nun pequeno grupo de adolescentes que presentan ademais un perfil de risco no que se refire á maior prevalencia de probable patoloxía psíquica, dificultades de relacións familiares e na socialización.

### Consumo de substancias

- As substancias máis consumidas polos adolescentes son o alcohol, as drogas ilegais e o tabaco, por esta orde. O consumo de alcohol increméntase notablemente nas fins de semana.
- Os consumos de risco entre os adolescentes obsérvanse para as substancias de maior aceptación social: alcol e tabaco.
- O consumo de psicofármacos e outras substancias medicamentosas, especialmente os analxésicos, está bastante estendido entre os adolescentes, pero a pauta de consumo é a ocasional.
- Respecto das drogas ilegais, o patrón de consumo é ocasional, e, en xeral, de pouca relevancia. A substancia ilegal máis consumida é o cânabo.
- Entre os consumidores de drogas existe unha importante tendencia ó uso simultáneo de varias substancias, entre as que se encontra, polo xeral, o alcol.
- O perfil do consumidor moderado de alcol, tabaco e outras drogas é: varón de idades superiores, de medio urbano, traballador ou parado e de clase media ou baixa, con probabilidade de presentar patoloxía psíquica e con maior índice de malestar subxectivo e insatisfacción coa súa saúde xeral e psíquica. Os consumos considerados de risco respectan este perfil agás, no referente ó hábitat, que, neste caso, é rural. (G-4)

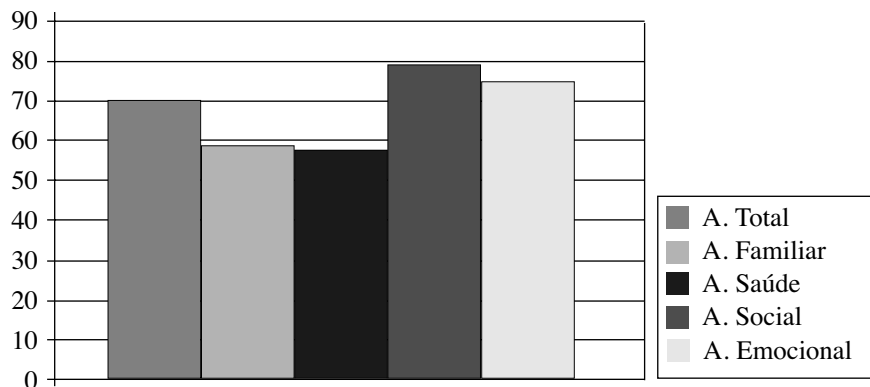
**Gráfico 4**  
**IDADE E CONSUMO MEDIO DIARIO DE ALCOL**



**Adaptación**

– En liñas xerais, pódese dicir que os adolescentes galegos están ben adaptados. A adaptación global é mellor entre os varóns, nos suxeitos de idades inferiores e nas clases sociais máis favorecidas. As mulleres presentan unha mellor adaptación no que respecta á familia, en cambio, os varóns están mellor adaptados social e emocionalmente. (G-5, 6)

**Gráfico 5**  
**ADAPTACIÓN GLOBAL**



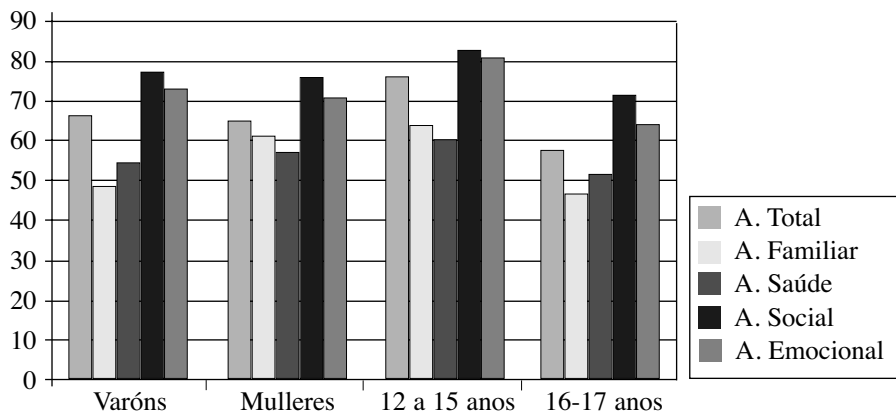
– Factores de adaptación:

**FAMILIARES**

A convivencia dun grupo familiar estable, o clima familiar democrático, a percepción subxectiva polo adolescente dun clima familiar positivo e a ausencia de situacións obxectivas de tensión na familia relaciónanse coa adaptación satisfactoria.

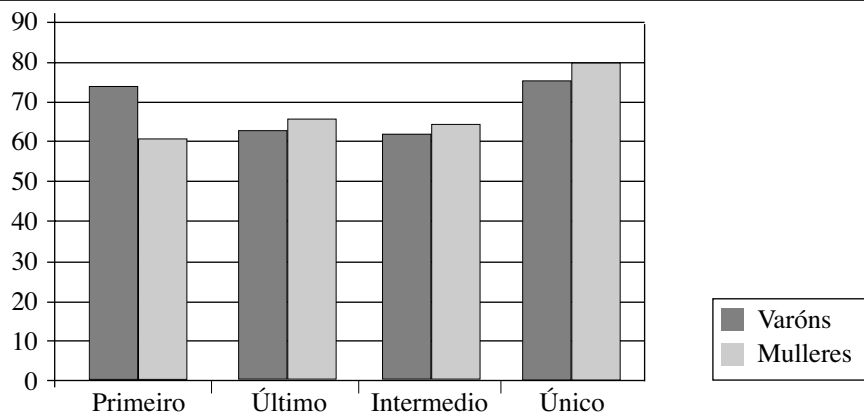
*Adolescencia e saúde mental*

**Gráfico 6**  
**ADAPTACIÓN: SEXO E IDADE**



Os fillos únicos resultan ser os que mellor se adaptan. As mulleres primoxénitas e os varóns benxamíns teñen peores niveis de adaptación (G-7)

**Gráfico 7**  
**ADAPTACIÓN E FRATRÍA**



**SOCIAIS**

A existencia de amigos íntimos e a participación en actividades comunitarias favorece a adaptación dos adolescentes.

Os grupos de relación inestables non favorecen a adaptación.

**CONSUMO**

Os consumidores de alcol e tabaco adaptación mellor social e emocionalmente.



Os consumidores de drogas ilegais obteñen peores niveis de adaptación en todos os aspectos, agás no que se refire á adaptación social.

Os abstemios presentan unha mellor adaptación á saúde e familiar.

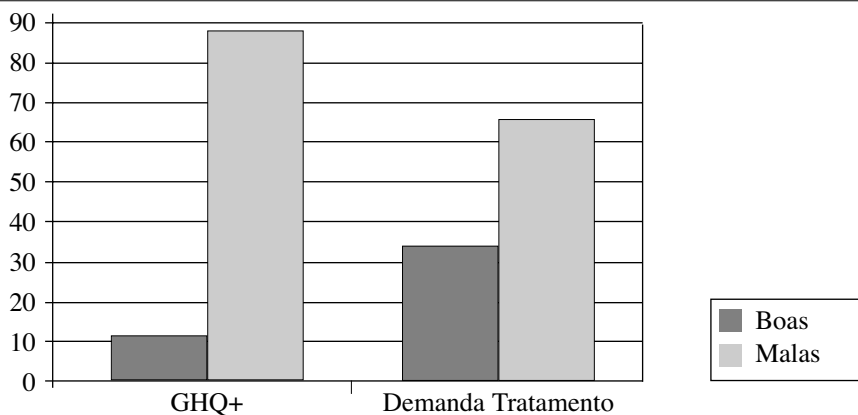
### Autoimaxe

- Os adolescentes presentan un bo nivel de autosatisfacción e debuxan un perfil de si mesmos caracterizado pola bondade, a seguridade e a responsabilidade fronte a trazos como a autoridade, a agresividade e a timidez.
- As mulleres presentan unha mellor identificación coa súa imaxe psicosexual que os varóns.
- A valoración subxectiva dunha boa relación coas figuras paternas favorece a autosatisfacción do adolescente e a súa vivencia de seguridade.

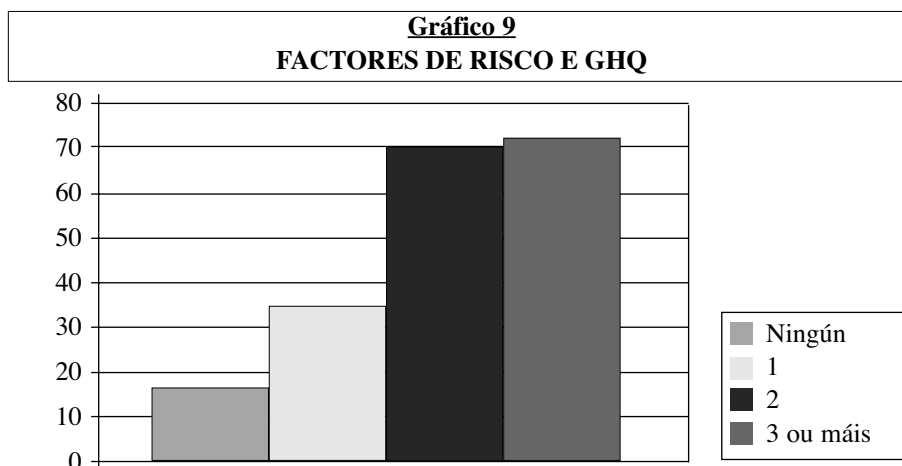
### Clima familiar

- A poboación adolescente galega presenta unhas características de relación intrafamiliar que se poden considerar aceptables ou dentro da normalidade; tamén presentan un bo nivel de socialización. O fracaso escolar ten unha incidencia elevada.
- A maioría dos adolescentes informan de boas relacións dentro das súas familias. As relacións familiares asócianse, significativamente, coa non afectación psíquica dos adolescentes, de feito, as relacións conflictivas entre os pais parecen debuxarse como un factor de risco significativo para a afectación da saúde psíquica desta poboación (G-8).

**Gráfico 8**  
**CLIMA FAMILIAR E SAÚDE MENTAL**



- A presenza de dous ou máis factores de risco incide sobre a presenza de morbilidade psíquica menor entre os adolescentes (G-9)



### Comentarios

En liñas xerais, todos os resultados comentados ata aquí foron contrastados con outros autores coincidindo, en xeral, coa gran maioría deles. Algunhas peculiaridades significan mellor adaptación nos fillos únicos, o que non atopamos noutros traballos, onde se dan, máis ben, resultados contrarios.

En resposta á pregunta inicial sobre a relación entre adolescencia e saúde mental, non podemos dicir que esta etapa do desenvolvemento constituía en si mesma unha etapa de risco, aínda que está claro que é unha etapa específica cos seus propios riscos, como outras etapas da vida.

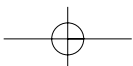
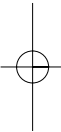
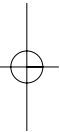
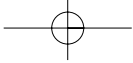
Os adolescentes galegos parecen estar, en conxunto, sans e ben adaptados, as porcentaxes de indicadores de patoloxía psíquica poñen de manifesto a existencia dun grupo non moi amplo de poboación afectada psiquicamente, en consonancia cos resultados doutros autores europeos, e mesmo con taxas inferiores ás que eles obteñen.

Os consumos de alcol e drogas, manifestación máis propia dos ritos iniciáticos, é quizais o factor indicador de risco máis relevante, con cifras maiores e, probablemente, o máis difícil de combater no noso medio por ser este un medio consumidor de alcol.

En xeral, a familia perfílase como un bo axente socializador, favorecedor da saúde, da adaptación e do equilibrio psíquico do adolescente. Non se atopan vínculos entre factores familiares e diagnósticos específicos na adolescencia pero si que se suxire, e tamén se observa no noso traballo que o agrupamento de factores de risco familiar actúa de modo inespecífico incrementando xeometricamente o risco de presentar un problema de saúde psíquica.

## Bibliografía

1. ABERASTURY, A. (1982): *La adolescencia normal*. Editorial Paidós. Buenos Aires.
2. BARCIA, D.; RODRÍGUEZ, A. (1974): "Autoimagen psicosexual en adolescentes". *Actas Luso Esp. Neur. y Psiq.*, 4/74, 269-290.
3. D'ARCY, C.; SIDDIQUE, C.M. (1984) *Psychological distress among Cnadian adolescents*. *Psychol Med.* 14: 615-628.
4. DOMÍNGUEZ, M.D.; FERREIRO, D. (1990): Alcohol/Drug use and Mental Health status in the Galician Adolescent Population. Comunicación V Congreso da Federación Internacional de Epidemioloxía Psiquiátrica.
5. FERREIRO, M.D.; RODRÍGUEZ, A.; DOMÍNGUEZ, M.D. (1996): *Adolescentes Galegos: Indicadores de risco dos comportamentos disociais*. Ed. Xunta de Galicia. Servicio Galego de Saúde. Colección Saúde Mental.
6. FOREHEAD, R.; WIERSON, M.; THOMAS, A.; ARMISTEAD, L et cols. ; (1991) *The role of family stressors and parent relationships on adolescent functioning*. *J. of the American Academy of Child and Adolescent Psychiatry*, 30(2): 316-322.
7. GÓMEZ-REINO RODRÍGUEZ, I. (2001): *La adaptación de los adolescentes factores psicosociales relevantes en Galicia*. Tese de Doutoramento.
8. HALL, G.S. (1904): *Adolescence. Its Psychology and its Relations to Physiology, Anthropology, Sociology, Sex Crime, Religi3n and Education*. Vols. 1, 2. New York; Appleton Century. Crofts., 591-784.
9. KAZDIN, A.E. (1993): *Adolescent Mental Health: Prevention and Treatment Programs*. *American Psychologist*. Feb., 127-131.
10. MCFARLANE, A.H.; BELLISIMO, A.; NORMAN, G.R. (1995) *Family Structure, family functioning and adolescent well-being: the transcendent influence of parental style*. *J. Child Psychol Psychiatry*, 36 (5): 847-64.
11. MARTIN, J.M.; PRITCHARD, M.E. (1991) *Factors Associate with alcohol use in later adolescence*. *J. Studies on Alcohol*, 52 (1): 5-9.
12. NYSTUL, M.S. (1995) *Birth order and family size: influences on adolescents' achievement and related parenting behaviors*. *Psycho Rep*, 76: 1241-2.
13. PLAN AUTONÓMICO SOBRE DROGODEPENDENCIAS (1993) *O consumo de drogas en Galicia*. Consellería de Sanidade. Colección Drogodependencia.
14. RODRÍGUEZ, A. e MCOLS. (1992): *Suicidio e Saúde Mental en Violencia e Saúde Mental*. *Sergas*. Colección Reforma Psiquiátrica nº 8.
15. TORRES IGLESIAS, A.J. (1996): *Consumo de alcohol y otras drogas y conducta de enfermedad en adolescentes*. Tese de doutoramento.
16. ROSENBERG, M. (1973): *La autoimagen del adolescente y la sociedad*. Ed. Paidós. Biblioteca de Psicología Evolutiva. Buenos Aires.
17. VERLHUST, F.C.; KOOT, H.M. (1992): *Child Psychiatric Epidemiology: Concepts, methods and findings*. Sage Publications, Londres.



## PROCESOS COGNITIVOS PASS E APRENDIZAXE MATEMÁTICA: OS USOS DO PASS PARA ENTENDER E MELLORAR AS DIFICULTADES DO CÁLCULO

M. Deaño, M. García-Señorán, F. Tellado, J. L. Rodríguez-Rodríguez  
e M.Y. Rodríguez-Moscoso\*

### RESUMO

*Este traballo resume o simposio desenvolvido polos autores no VII Congreso Internacional “Esixencias da Diversidade”, celebrado en Santiago de Compostela en abril de 2002. Expóñense algúns traballos realizados recentemente: a explicación da aprendizaxe escolar desde o modelo PASS; a avaliación dos procesos PASS mediante o Cognitive Assessment System (CAS), adaptado polo grupo de traballo á poboación española; as relacións entre os procesos cognitivos e a aprendizaxe matemática; a elaboración dun Programa de enriquecemento e rehabilitación PASS-Matemático (PREP-M) e o desenvolvemento obtido na experiencia da Instrucción en Planificación (IP).*

### Procesos PASS e aprendizaxe escolar: explicación desde o modelo PASS

A teoría PASS (Planificación, Atención, Simultáneo, Sucesivo) desenvolvida por Das (1994) reconceptualiza a intelixencia humana en termos de procesos cognitivos, que resultan da interdependencia de tres sistemas neurolóxicos, responsables da atención, codificación (simultánea/sucesiva) e da planificación.

A atención é a responsable de manter un grao apropiado de arousal ó tempo que se fixa nun estímulo e inhibe a resposta a outros. A información pode ser procesada de forma global, holística, simultaneamente ou en orde serial, sucesivamente. Finalmente,

\* Os autores son membros do equipo de traballo da Área de Coñecemento de Psicoloxía Evolutiva e da Educación da Universidade de Vigo. O citado equipo, dirixido polo Dr. Deaño, leva algúns anos traballando na avaliación e intervención de procesos cognitivos. Os seus traballos foron expostos en diversos congresos e publicacións, así como teses de doutoramento.

### Procesos cognitivos fass e aprendizaxe matemática: os usos do pass para entender...

a planificación é responsable da construción, execución e autorregulación dos plans (Das, Kar e Parrila, 1998).

A aprendizaxe escolar pode, entón, explicarse en función dos diversos procesos PASS que interveñen en cada tarefa. Kirby e Williams (1991) clarificaron a posibilidade dunha análise cognitiva de tarefas na lectura, a escritura e o cálculo. O procesamento sucesivo estaría implicado na análise de palabras (conciencia fonolóxica), na comprensión de estruturas sintácticas (segundo a orde das palabras) e na comprensión de secuencias de historias, na lectura, na escritura, na conversión de fonemas a grafemas e na orde das palabras na construción de frases. E en matemáticas, na secuencia do cálculo, nos pasos de aritmética mental, na comprensión da secuencia en problemas con texto e nos pasos para a resolución de problemas.

O procesamento simultáneo na lectura estaría implicado no recoñecemento de palabras, na extracción de ideas ou relación entre oracións e na relación de información a través de parágrafos de texto. Na escritura, na utilización da ruta léxica ou global da escritura e para a escritura ortográfica axeitada. E en matemáticas, na identificación de números, na realización automática de operacións básicas e na comprensión de problemas con texto con información verbal complexa.

Un bo funcionamento dos procesos cognitivos facilitaría a aprendizaxe. Pola contra, un funcionamento cognitivo deficitario, ou pouco eficaz, contribuiría ás dificultades de aprendizaxe. Estas poden deberse a tres tipos de dificultades presentadas nos procesos PASS:

- *Debilidade xeral* na que todos os procesos PASS teñen puntuacións inferiores á media, en dúas ou máis desviacións típicas; o seu tratamento adoita ser compensatorio.
- *Debilidade específica* referida a un proceso cognitivo só, con puntuación inferior á media, o seu tratamento adoita ser rehabilitador.
- *Debilidade relativa* na que un proceso cognitivo ten puntuación significativamente inferior respecto das puntuacións dos outros procesos PASS obtidas polo neno, e o seu tratamento adoita realizarse mediante estratexias específicas na área de aprendizaxe afectada.

#### **Avaliación mediante o CAS dos procesos cognitivos PASS subxacentes ás habilidades de cálculo**

A teoría PASS levou á construción da batería CAS que proporciona información sobre o funcionamento dos procesos cognitivos do neno e, especificamente, dos implicados no cálculo. Como se indica na táboa 1, o CAS está organizado en tres niveis: subtests, escalas PASS (de Planificación, Atención, Procesamento Simultáneo e Procesamento Sucesivo) e escala completa.

M. Deaño, M. García-Señorán, F. Tellado, J.L. Rodríguez e M.Y. Rodríguez-Moscoso

SUBTESTS	ESCALAS PASS	<b>E</b>
Emparellamento de Números (EN)	<b>Planificación</b>	<b>S</b>
Planificación de Códigos (PCd)		<b>C</b>
Planificación de Conexións (PCn)		<b>A</b>
Atención Expresiva (AE)	<b>Atención</b>	<b>L</b>
Busca de Números (BN)		<b>A</b>
Atención Receptiva (AR)		<b>C</b>
Matrices non Verbais (MnV)	<b>Simultáneo</b>	<b>O</b>
Relacións Espacio-Verbais (REV)		<b>M</b>
Memoria de Figuras (MF)		<b>P</b>
Serie de Palabras (SP)	<b>Sucesivo</b>	<b>L</b>
Repetición de Frases (RF)		<b>E</b>
Velocidade de Fala (VH)		<b>T</b>
Preguntas sobre Frases (PF)		<b>A</b>

**Táboa 1.** Organización do Sistema de Avaliación Cognitiva (CAS) de Naglieri e Das (1997)

Os subtests da Escala de Planificación conteñen tarefas relativamente doadas de executar, pero que esixen tomar unha decisión sobre cómo resolver as tarefas. Por exemplo, *Planificación de Códigos* presenta unha lenda que mostra unha serie de caixas nas que existe unha correspondencia específica entre letras e códigos. A continuación preséntanse caixas nas que só aparecen letras, o neno terá que encher os ocos baleiros cos códigos correspondentes, segundo a lenda. Á súa vez, as caixas teñen unha disposición concreta na folla, polo que é importante descubrir a devandita organización para resolver antes a tarefa. Os subtests de planificación proporcionan a oportunidade de observar as estratexias utilizadas polos nenos, o que pode axudar a interpretar a súa actuación.

Para resolver os subtests da Escala de Atención é necesario focalizar a actividade cognitiva, saber detectar un estímulo concreto e evitar responder a estímulos innecesarios. Nestes subtests deben analizarse as características dos estímulos. A toma de decisións, na selección de datos, realízase nun medio complexo. Por exemplo, o subtest de *Atención Expresiva* ten dúas versións en función da idade. Ós nenos máis pequenos preséntanselles tres ítems con debuxos de animais, que deben identificar como “grandes” ou “pequenos”. No primeiro ítem os animais son do mesmo tamaño, no segundo, teñen un tamaño proporcional ó real, e no terceiro, o tamaño é distinto do real. Ós maiores tamén se lle mostran tres ítems. No primeiro deben ler nomes de cores desordenadas nunha folla; no segundo, dicir as cores dunha serie de rectángulos, e no terceiro, dicir a cor en que están escritas as palabras que se lles presentan. Estas palabras son nomes de cores.

Os subtests da Escala Simultánea requiren a unión de elementos separados nun conxunto de elementos interrelacionados. Teñen contido verbal e non-verbal. Así, no

### *Procesos cognitivos fass e aprendizaxe matemática: os usos do pass para entender...*

subtest de *Relacións Espacio-Verbais* móstranse ilustracións que conteñen elementos cunha configuración espacial específica, posteriormente, faise unha pregunta e o individuo ha de seleccionar a opción que corresponde coa descrición verbal. Para poder resolver con éxito a tarefa é necesario comprender tanto as descricións léxico-gramaticais como as relacións espaciais.

Os subtests da Escala Sucesiva avalían a comprensión de sucesos organizados serialmente, polo que requiren que o individuo utilice a información que se lle presenta, seguindo unha orde específica, que é necesario para entender o seu significado. Por exemplo, no subtest de *Repetición de Frases* pídeselle ó neno que repita frases que se presentan oralmente. Son frases sintacticamente correctas, pero que presentan un conflito semántico, pois están formadas por nomes de cores que substitúen ós substantivos, adxectivos, verbos, etc.

Este Sistema de Avaliación Cognitiva, adaptado á poboación española por este equipo de investigación (Das, Deaño, García-Señorán e Tellado, 2000; Deaño, García-Señorán, Tellado, Rodríguez-Rodríguez, Rodríguez-Moscoso, 2002) posibilita superar o clásico CI e basear a avaliación cognitiva nun modelo máis funcional e dinámico, como se dixo anteriormente. Ademais de proporcionar datos normativos, permite unha puntuación ipsativa, ó comparar cada unha das puntuacións do neno coas obtidas por el mesmo. Á súa vez, evidencia a relación entre os procesos cognitivos e a aprendizaxe escolar e, especificamente, a aprendizaxe matemática.

### **Funcionamento cognitivo e dificultades de aprendizaxe do cálculo**

Os procesos cognitivos PASS demostraron ser modificables mediante a intervención cognitiva cando son sometidos a tratamento en grupos específicos de dificultades de aprendizaxe, como, por exemplo, os discalculícos, os de necesidades educativas especiais asociadas a atraso mental, etc. Os procesos cognitivos tenden a modificarse, a optimizarse.

Mediante a intervención cognitiva realizada por este grupo de traballo, púidose confirmar que os discalculícos modifican máis os seus procesos cognitivos de Planificación e de Atención, que os procesos Simultáneo e Sucesivo. As persoas con dificultades de aprendizaxe do cálculo, asociadas a deficiencia mental, modifican máis os procesos de Planificación, Atención e Simultáneo (Deaño, en prensa). Os procesos que máis se modifican son os máis afectados en cada grupo. Á súa vez, púidose constatar que a Planificación e a Atención están relacionadas coas matemáticas, do mesmo xeito que o está o procesamento simultáneo.

É, neste sentido, como os procesos cognitivos poden axudar a entender as dificultades do cálculo. As investigacións sinaladas evidencian que as debilidades nos procesos cognitivos de Planificación, Atención e Simultáneo poden influenciar a aprendizaxe do cálculo, e que os grupos con dificultades de aprendizaxe do cálculo (discalculia ou asociadas a deficiencia mental) presentan dificultades diferenciais nos seus procesos cognitivos e de aprendizaxe do cálculo. A intervención sobre os devanditos procesos, acompañada do ensino do cálculo ou da súa realización, supón unha mellora cualitativa, tanto no funcionamento cognitivo como na aprendizaxe escolar.



*M. Deaño, M. García-Señorán, F. Tellado, J.L. Rodríguez e M.Y. Rodríguez-Moscoso*

### **O PREP-M un instrumento para a mellora cognitiva e da aprendizaxe**

O Programa de Enriquecemento e Rehabilitación PASS-Matemático (PREP-M) (Rodríguez-Moscoso, 2001; Deaño e Rodríguez-Moscoso, 2002; Deaño, en prensa) utilizouse para mellorar os procesos cognitivos de Atención, Codificación e Planificación, e os rendementos escolares matemáticos, incrementando a utilización do procesamento Sucesivo e Simultáneo e adestrando a Atención Selectiva e a Planificación.

O programa, baseado no PREP de Das, Mishra e Pool (1995), consta de 10 tarefas, das cales, 6 están destinadas á mellora do procesamento sucesivo e 4 á do procesamento simultáneo (Ver táboa 2).

Procesamento sucesivo	Procesamento simultáneo
1. Unión de figuras	6. Construcción de estruturas
2. Conexión de números	8. Seguimento de pistas
3. Relación entre partes	9. Verificación de significados
4. Secuenciación memorizada de elementos	10. Asociación de estruturas
5. Secuenciación memorizada de matrices	
7. Recordo de matrices	

**Táboa 2:** contido do PREP-M

Todas as tarefas se compoñen, á súa vez, dun formato “*global*” e dun formato “*ponte*”. O formato *global* de cada tarefa está deseñado para mellorar o procesamento simultáneo ou sucesivo, utilizando tarefas libres de contido escolar. O formato *ponte* está estruturado, especificamente, para usar os mesmos procesos e as mesmas estratexias que nas globais, pero sobre un contido matemático. O contido é unha das diferenzas fundamentais entre o PREP e o PREP-M.

Tanto na tarefa global como na ponte, diferéncianse tres niveis de dificultade, é dicir, os ítems aumentan o grao de complexidade dun nivel a outro. Cada nivel ten dúas series paralelas (A e B).

Unha parte importante de cada tarefa consiste en facilitar o desenvolvemento de *estratexias*. Usando esas estratexias, mediante a experiencia directa, o neno desenvolve naturalmente as súas habilidades. Estas estratexias non se lle ensinan directamente ó neno, o mediador anima os nenos a que se dean de conta do seu uso a través da verbalización. Inténtase, deste xeito, desenvolver habilidades que permitan utilizar estratexias en situacións variadas.

### **A mellora da aprendizaxe a través da Instrucción en Planificación**

A planificación é un dos procesos cognitivos determinantes na actividade escolar matemática dos alumnos, moitos dos cales presentan dificultades na súa aprendizaxe, que poden ser explicadas polo devandito déficit.

*Procesos cognitivos fass e aprendizaxe matemática: os usos do pass para entender...*

Desenvolveuse unha proposta de intervención cognitiva (Tellado, 2001) para un grupo-aula, baseada na planificación, mentres se exercitaba en tarefas de cálculo. A devandita proposta tratou de mellorar os resultados académicos do cálculo a través da intervención no proceso de planificación.

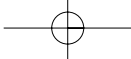
Para a súa realización valoráronse inicialmente as capacidades de planificación dos suxeitos mediante a proba CAS, así como os seus resultados académicos na área matemática. Determinouse a liña base de cada un dos alumnos para proceder con eles á intervención durante 28.

Cada sesión de intervención tiña unha duración de 30 minutos e dividíase en tres fases de 10 minutos cada unha. Na primeira, o suxeito resolvía as tarefas de cálculo que se lle presentaban de forma independente. A continuación, e nunha segunda fase, o profesor trataba de inducir os principios que gobernan as relacións das tarefas realizadas mediante a verbalización autorreflexiva, con preguntas tales como “¿Alguén pode dicirme como resolveu estas tarefas?, ¿Alguén o fixo doutra forma? ¿Como resolvestes esta tarefa?”. Estas preguntas tiñan como obxectivo facilitar a verbalización das estratexias postas en xogo para resolver a tarefa. Unha vez finalizada esta fase pasábase á terceira, na que se presentaba unha nova folia de tarefas que tería que resolver o alumno de forma independente.

Con este tipo de intervención atopouse mellora nas puntuacións de cálculo dos alumnos, así como nas súas puntuacións en planificación. A mellora no proceso de planificación levou consigo a mellora das puntuacións de cálculo. A intervención centrouse na planificación, pero non sobre as operacións de cálculo. A modificabilidade e mellora do proceso de planificación incidiu na aprendizaxe do cálculo, que tamén mellorou; é dicir, todos os suxeitos se beneficiaron da mellora cognitiva, pero beneficiáronse máis diferencialmente aqueles que máis o necesitaron. Todos os suxeitos melloraron na realización do cálculo, pero melloraron máis diferencialmente os máis necesitados. Todo isto realizouse nunha situación de grupo-aula e sobre tarefas do currículo, o que cuestiona a necesidade de agrupamentos especiais, reforzando, sen embargo, a conveniencia de aprendizaxe cooperativa.

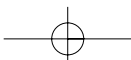
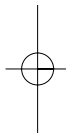
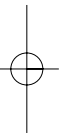
### **Bibliografía**

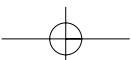
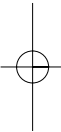
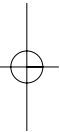
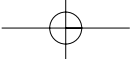
- DAS, J.P. (1994). Eastern views of intelligence. En R. J. Sternberg (comp.), *Encyclopedia of Intelligence*. New York: Mcmillan.
- DAS, J.P., DEAÑO, M., GARCÍA-SEÑORÁN, M., e TELLADO, F. (2000). CAS un instrumento para la mejora cognitiva de atención a la diversidad. *Educación, Desarrollo y Diversidad*, 2, 83-107.
- DAS, J.P., KAR, R.C., e PARRILA, R.K. (1998). *Planificación cognitiva*. Barcelona: Paidós.
- DAS, J.P., MISHRA, R.K., e POOL, J.E. (1995). An experiment on cognitive remediation of word-reading difficulty. *Journal of Learning Disabilities*, 28, 66-79.
- DEAÑO, M. (en prensa). *Investigación sobre la eficacia del PREP-M en alumnos con deficiencia mental ligera y su aprendizaje matemático*.



M. Deaño, M. García-Señorán, F. Tellado, J.L. Rodríguez e M.Y. Rodríguez-Moscoso

- DEAÑO, M., GARCÍA-SEÑORÁN, M., TELLADO, F., RODRÍGUEZ-RODRÍGUEZ, J.O., e RODRÍGUEZ-MOSCOSO, M.Y. (2002, abril). *Procesos cognitivos PASS y aprendizaje matemático: los usos del PASS para entender y mejorar las dificultades de cálculo*. Simposium realizado no VII Congreso internacional: Esixencias da Diversidade. Organizado pola Asociación Española para a Educación Especial (AEDES), Santiago de Compostela.
- DEAÑO, M., e RODRÍGUEZ-MOSCOSO, M.Y. (2002). Fundamentación teórica del Programa de Rehabilitación y Enriquecimiento PASS-Matemático (PREP-M). *Educación, Desarrollo y Diversidad*, 5 (1), 5- 25.
- KIRBY, J.R. e WILLIAMS, N.H. (1991). *Learning Problems: A cognitive approach*. Toronto: Kagans and Woo.
- NAGLIERI, J.A. e DAS, J.P. (1997). *Cognitive Assessment System*. Illinois: Riverside Publishing.
- RODRÍGUEZ-MOSCOSO, M.Y. (2001). El Programa de Rehabilitación y Enriquecimiento PASS-Matemático (PREP-M) para deficientes mentales. *Educación, Desarrollo y Diversidad*, 4 (3), 25-48.
- TELLADO, F. (2001). *Programa cognitivo de la Intervención en dificultades lógico-matemáticas*. Tese doutoral non publicada, Universidade de Vigo.





## CONVERXENCIA ENTRE MADUREZA SOCIAL DE PERSOAS CON AUTISMO E TENSIÓN FAMILIAR<sup>1</sup>

Domingo García-Villamisar\*, Philippe Vrancken\*\*

### RESUMO

*Este artigo ofrece un estudio sobre a relación entre madureza social das persoas con autismo, avaliada a través das escalas de Vineland e a tensión familiar, cuantificada mediante unha versión reducida do Cuestionario de Holroyd, nunha mostra de suxeitos de dous países da Unión Europea. Os resultados indican unha relación inversa entre ambos constructos, de modo que unha menor competencia social dos autistas implica un maior nivel de tensión nos pais. Ó mesmo tempo, patentizouse, unha vez máis, que as nais sofren un maior nivel de tensión que os pais. Conclúese que a mellora da competencia social pode aliviar, en certo modo, o malestar familiar. Por outra banda, tamén cabería formar os pais en técnicas de afrontamento da tensión derivada da propia inmadureza social dos seus fillos, pois os déficits sociais non sempre se poden mellorar no autismo, dado o seu carácter patognomónico neste trastorno.*

### Introducción

Afortunadamente, a énfase científica relativa á interacción familiar cun fillo autista cambiou de foco, evolucionado desde unhas posicións iniciais, preocupadas polo posible impacto da conducta dos pais no autismo do seu fillo/a (Battelheim, 1967; Eisenberg, 1956; Rank, 1949) ás actuais liñas de investigación que intentan desvelar a influencia dos fillos con autismo nas súas familias, en relación á calidade de vida, cohesión familiar, satisfacción conxugal, etc. (García-Villamisar, 2002; Wing, 2002)

A tensión conxugal é moi frecuente e intensa nas familias que teñen un fillo cunha

<sup>1</sup> Esta investigación foi realizada gracias ó Proxecto Sócrates-Comenius da Unión Europea. Os autores agradécenlles ás familias das institucións KOCA de Amberes e Novo Horizonte das Rozas, Madrid, a súa colaboración neste proxecto. Igualmente, móstranlles o seu agradecemento ós técnicos terapeutas de ambas institucións polo seu apoio e colaboración.

\* O autor é Pofesor Titular de Psicopatoloxía da Universidade Complutense de Madrid e traballa no Centro Nuevo Horizonte de Las Rozas, Madrid.

\*\* O autor traballa no Centro K.O.C.A. – Antwerp. Bélxica.

*Converxencia entre madurez social de persoas con autismo e tensión familiar*

minusvalía (Polaino-Lorente et al., 1997). De feito, os pais de persoas con autismo experimentan máis tensión e son máis vulnerables ás súas consecuencias, que os pais que teñen fillos con outras minusvalías (Dunn, Burbine, Bowers, Tantleff-Dunn, 2001) incluíndo a síndrome de Down (Sanders & Morgan, 1997). Realizáronse diversos estudos para descubrir as fontes de tensión familiar e observouse que as características das persoas con autismo modulan a tensión percibida dos pais (Dewey, 1999; Belchic, 1996), incluíndo o nivel de tensión que experimentan as propias persoas con autismo (Grodén, Diller, Bausman, Velicer, Norman & Cautela, 2001; García-Villamizar, en prensa). Igualmente, observouse que posuír unha gran fortaleza e un bo apoio social (Weiss, 2002;) e/ou crer de que se dispón de suficiente competencia para manexar a persoa autista serven como amortecedores da tensión. (Hastings & Johnson, 2001).

Ó mesmo tempo, cada vez dispónse de maior evidencia de que a conducta socialmente correcta e as habilidades sociais xogan un importante papel no diagnóstico e no prognóstico do autismo. Non obstante, a investigación nesta área estivo sempre moi limitada pola carencia de instrumentos para estimar e valorar obxectivamente este tipo de comportamento. Sen embargo, desde a edición das Escalas de Vineland (Sparrow, Balla & Cicchetti, 1984), corrixíuse notablemente esta deficiencia observada anos atrás, pois publicáronse varios traballos nos que se utilizaron estas escalas para a avaliación da madurez social e das habilidades sociais das persoas con autismo (Freeman et al., 1999). Diversos estudos analizaron, por exemplo, a relación entre cognición e habilidades sociais (Freeman et al., 1988), ou o perfil da madurez social dos autistas con outros trastornos do desenvolvemento (Schatz et al. 1995).

Esta investigación ten como obxectivo analizar a relación entre a madurez social dun grupo de persoas con autismo e a tensión familiar. Partimos do suposto de que a madurez social dos autistas é un modulador da tensión familiar, de tal xeito que, canto mellor sexa a competencia social, menor será a tensión familiar.

**Método***Suxeitos*

A mostra está formada por 40 familias que teñen, polo menos, un fillo con autismo. A idade media dos pais foi de 41.74 anos (DT 5.39) e das nais 39.71 anos (DT 4.83). A media de idade dos fillos foi 11.31 anos (DT 4.17). O nivel de intelixencia media foi de 88.53 (DT 14.98). Na táboa 1 ofrécense unha síntese das características demográficas dos suxeitos que participaron na investigación.

		Grupo de autismo	Pais	Nais
Idade	M	11.31	41.74	39.71
	$\sigma$	4.17	5.39	4.83
CI	M	88.53	---	---
	$\sigma$	14.98	---	---
CI Verbal	M	90.76	---	---
	$\sigma$	13.98	---	---
CI Manipulativo	M	88.17	---	---
	$\sigma$	18.42	---	---

**Táboa 1.** Características da mostra

### Instrumentos

**The Clarke Modification of the Holroyd Questionnaire on Resources and Stress** (Konstantareas, Jomatidis, & Plowright, 1992). Este cuestionario é unha versión reducida do *Questionnaire on Resources and Stress* (Holroyd, 1974). Consta de 78 ítems e avalía a tensión provocada por un membro da familia cunha enfermidade crónica ou cun trastorno profundo do desenvolvemento de tipo autista. A versión española foi realizada por García-Villamizar (2000).

**Vineland Adaptive Behaviour Scales** (VABS; Sparrow et al., 1984). A VABS avalía a competencia social e persoal dun individuo desde o nacemento ata a vida adulta. As escalas son aplicables tanto a persoas minusválidas como pertencentes á poboación xeral. Do mesmo xeito que acontecía coa versión orixinal, a Vineland revisada non require a administración directa de tarefas ós suxeitos que se avalían. En lugar diso, necesítase a presenza dun avaliador que coñeza, de primeira man, a conduta da persoa avaliada. A VABS avalía os seguintes ámbitos: comunicación, habilidades da vida diaria, socialización, habilidades motoras e índice xeral do comportamento adaptativo ou índice xeral de madurez social. As propiedades destas escalas son aceptables, tal como aparecen recollidas no propio manual (Cfr, Sparrow, Balla e Cichetti, 1985). A versión española deste instrumento, aplicada a persoas con autismo, goza, igualmente, dunhas adecuadas propiedades psicométricas. (García-Villamizar, 2000).

### Resultados

A análise estatística dos resultados ofrecidos na táboa 2 indica unha correlación positiva entre a tensión das nais e dos pais ( $r = .66$ ;  $p < .01$ ), aínda que a tensión das nais é superior á dos pais ( $t(39) = -2.23$ ;  $p = .03$ ).

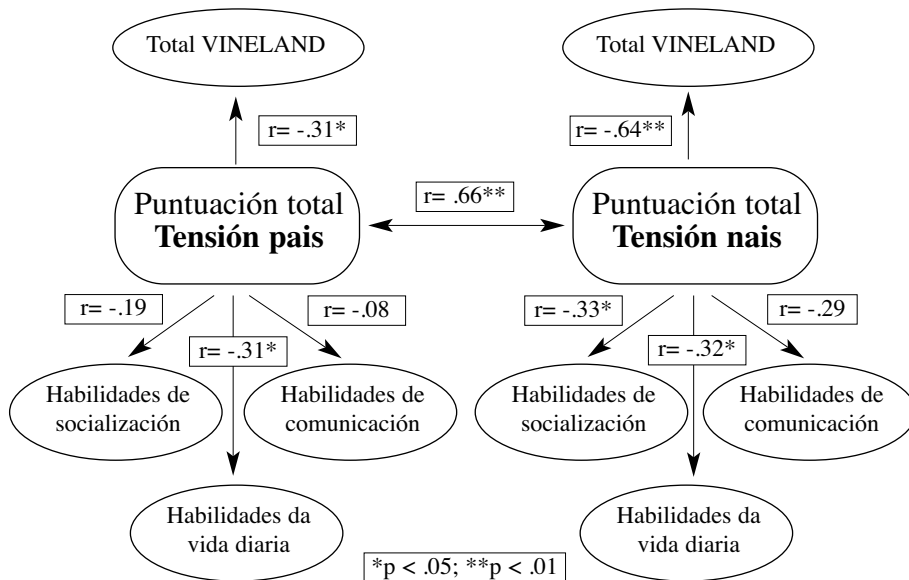
		Grupo de autismo	Pais	Nais
Comunicación	M	50.71	—	—
	$\sigma$	32.67	—	—
Habilidades da vida diaria	M	74.13	—	—
	$\sigma$	35.32	—	—
Socialización	M	29.33	—	—
	$\sigma$	19.02	—	—
Índice global de madurez social	M	157.17	—	—
	$\sigma$	79.57	—	—
Cuestionario Modificado de Holroyd	M	—	204.16	212.17
	$\sigma$	—	30.08	16.42

**Táboa 2:** Puntuacións medias de tensión e competencia social

Desde o punto de vista da relación entre a tensión familiar e a madurez social, observouse que a tensión das nais correlacionou de forma negativa coas habilidades de comunicación ( $r = -.33$ ;  $p < .05$ ), as habilidades da vida diaria ( $r = -.32$ ;  $p < .05$ ) e co índice Global de madurez social ( $r = -.64$ ;  $p < .01$ ). Pola súa banda, a tensión dos

*Converxencia entre madurez social de persoas con autismo e tensión familiar*

pais correlacionou negativamente coas habilidades da vida diaria ( $r = -.31$ ;  $p < .05$ ) e co índice global de madurez social ( $r = -.31$ ;  $p < .05$ ). Véxase a representación gráfica dos coeficientes de correlación ofrecidos na táboa 3.



**Táboa 3:** Coeficientes de correlación entre tensión e competencia social

### Breve discusión e conclusións

Este estudo confirmou que a madurez social das persoas con autismo inflúe no nivel de tensión conxugal. Este achado véñse sumar ós doutros traballos previos nos que se probou que a presenza dun fillo autista na familia pode ter un efecto demolador no estado anímico e emocional dos seus pais e irmáns (DeMyer, 1979; Rodrigue et al., 1990; Koegel et al., 1992). Estudiouse con bastante profusión o impacto diferencial no benestar conxugal, o nivel de intelixencia, nivel do autismo, grao de incapacidade, etc. (Cfr. Polaino-Lorente et al., 1997, para unha revisión). Sen embargo, a posible influencia da madurez social practicamente non foi estudada a este respecto. Neste traballo demostrouse que a tensión familiar se relaciona indirectamente co nivel de madurez social, no sentido de que unha mellor competencia social supón un alivio para o malestar familiar. Tamén se constatou empiricamente que as nais sofren un maior nivel de tensión que os pais, confirmándose así, a nivel empírico, o suposto sinalado por Polaino-Lorente (1997).

En síntese, este traballo demostra a conveniencia de engadirllles ás fontes de tensión familiar, ata o presente identificadas, a madurez social dos fillos con autismo. Igualmente, esta publicación suxire que a mellora da competencia social das persoas con autismo favorecerá a diminución da tensión familiar e o incremento do benestar conxugal e familiar. Non obstante, dado que os déficits de madurez social son síntomas nucleares do trastorno autista, e, polo tanto, ofrecen unha enorme resistencia



á súa extinción, cabería formar os pais en técnicas de afrontamento da tensión, tal como suxiren García-Villamisar e Polaino-Lorente (en preparación) e García-Villamisar, Vrancken e Ross (2002).

### Bibliografía

- BELCHIC, J. K. (1996) "Stress, social support, and sense of parenting competence: A comparison of mothers and fathers of children with autism, Down syndrome, and normal development across the family life cycle". DISSERTATION-ABSTRACTO-INTERNATIONAL-SECTION-A:-HUMANITIES-AND-SOCIAL-SCIENCES. Aug; Vol 57(2-A): 0574.
- BETTELHEIM, B. (1967). *The empty fortress: infantile autism and the birth of the self*. New York, Free Press.
- DEMYER, M. K. (1979). *Parents and children with autism*. NY. Wiley
- DEWEY, J. T. (1999). "Child characteristics affecting stress reactions in parents of children with autism". DISSERTATION-ABSTRACTO-INTERNATIONAL-SECTION-A:-HUMANITIES-AND-SOCIAL-SCIENCES. Vol 60(2-A): 0388
- DUNN-ME; BURBINE-T; BOWERS-CULOMBIO; "Tantleff-Dunn-S (2001) Moderators of stress in parents of children with autism". *COMMUNITY-MENTAL-HEALTH-JOURNAL*, 37 (1) : 39-52
- EISENBERG, L. (1956). "The autistic child in adolescence". *AMERICAN JOURNAL OF PSYCHIATRY*, 112, 607-612
- EVERETT, J. R. (2001). "The role of child, family and intervention characteristics in predicting stress in parents of children with autism spectrum disorders". DISSERTATION-ABSTRACTO-INTERNATIONAL:-SECTION-B:-THE-SCIENCES-AND-ENGINEERING. Vol 62(6-B): 2972)
- FREEMAN, B. J. R.; YOKOTA, A.L; CHILDS, J. & POLLARD, J. (1988). WISC-R and Vineland "Adaptive Behavior Scale Scores in autistic children". *JOURNAL OF THE AMERICAN ACADEMY OF CHILD AND ADOLESCENT PSYCHIATRY*, 27, 428-429.
- FREEMAN, B. J., DEL HOME, M., GUTHRIE, D. & ZHANG, F. (1999). "Vineland Adaptive Behavior Scale Scores ás a Function of Age Initial IQ in 210 Autistic Children". *JOURNAL-OF-AUTISM-AND-DEVELOPMENTAL-DISORDERS*, 29, 5, 379-384.
- GARCÍA-VILLAMISAR, D. & POLAINO-LORENTE, A. (en preparación). *Vivir con un hijo autista. Una guía para padres*. Manuscrito en preparación. Departamento de Personalidade, Avaliación e Psicoloxía Clínica. Universidade Complutense de Madrid.
- GARCÍA-VILLAMISAR, D. (2000). "Evaluación psicológica de los adultos con autismo en el ámbito laboral". En D. García-Villamisar (Ed.). *El empleo con apoyo para personas con autismo*. Promolibro.

*Converxencia entre madurez social de persoas con autismo e tensión familiar*

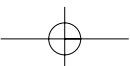
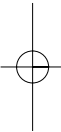
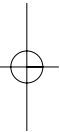
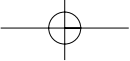
---

- GARCÍA-VILLAMISAR, D. (2002). "Clasificación y diagnóstico". En D. García-Villamisar (Ed.). *El autismo en la vida adulta. Aspectos teóricos y asistenciales*. Promolibro.
- GARCÍA-VILLAMISAR, D. (in press). *The impact of stress on individuals with autism and developmental disabilities*. PSYCHOPATHOLOGY.
- GARCÍA-VILLAMISAR, D.; VRANCKEN, FH. & ROSS, D. (2002). *Manual para la formación de preparadores laborales de personas adultas con autismo*. Promolibro.
- GRODEN, J.; DILLER, A.; BAUSMAN, M.; VELICER, W.; NORMAN, G.; CAUTELA- (2001). "The development of a stress survey schedule for persons with autism and other developmental disabilities". *JOURNAL-OF-AUTISM-AND-DEVELOPMENTAL-DISORDERS*. APR 2001; 31 (2)
- HASTINGS, R. P.; JOHNSON, E. (2001). "Stress in UK families conducting intensive home-based behavioral intervention for their young child with autism". *JOURNAL-OF-AUTISM-AND-DEVELOPMENTAL-DISORDERS*. 31 (3) : 327-336
- HOLROYD, J. (1974). "The questionnaire on Resources and Stress". *JOURNAL OF COMMUNITY PSYCHOLOGY*, 2, 92-94.
- KOEGEL, R.; SCHREIBMAN, L. et al. (1992). "Consistent stress profiles in mothers of children with autism". *JOURNAL-OF-AUTISM-AND-DEVELOPMENTAL-DISORDERS*, 22, 2, 205-216.
- KONSTANTAREAS, M.M., HOMATIDIS, S. & PLOWRIGHT, CMS. (1992). "Assessing resources and Stress in parents of severely dysfunctional children through the Clarke Modification of Holroyd 's questionnaire on resources and stress". *JOURNAL-OF-AUTISM-AND-DEVELOPMENTAL-DISORDERS*, 22, 2, 218-234.
- POLAINO-LORENTE, A. (1997). "El estrés de los padres del niño autista. ¿Es lo mismo para el padre que para la madre". En Polaino-Lorente, A., DOMÉNECH, E. & CUXART, F. (1997). *El impacto del niño autista en la familia*. Rialp.
- POLAINO-LORENTE, A.; DOMÉNECH, E. & CUXART, F. (1997). *El impacto del niño autista en la familia*. Rialp.
- RANK, B. (1949). "Adaptation of the psychoanalytic techniques for the treatment of young children with atypical development". *AMERICAN JOURNAL OF ORTHOPSYCHIATRY*, 19, 130-139.
- RODRÍGUEZ, J. R.; MORGAN, S.B. & GEFKEN, G. (1990). "Families of autistic children: Psychological functioning of mothers". *JOURNAL OF CLINICAL CHILD PSYCHOLOGY*, 19, 4, 371-379.
- SANDERS, J. L.; MORGAN, S. B. (1997). "Family stress and adjustment as perceived by parents of children with autism or Down syndrome: Implications for intervention". *CHILD-AND-FAMILY-BEHAVIOR-THERAPY*. 19 (4) : 15-32.
- SCHATZ, J. & HAMDAN-ALLEN, G. (1995). "Effects of age on adaptive behavior domains for children with autism". *JOURNAL-OF-AUTISM-AND-DEVELOPMENTAL-DISORDERS*, 25, 1, 51-60
- SPARROW, S.S.; BALLA, D.; & CICHETTI, D. (1984). *Vineland Adaptive Behavior Scales (Survey Form)*. Circle Pines. American Guidance Services.

*Domingo García-Villamizar e Philippe Vrancken*

---

- WEISS-M.J. (2002): "Hardiness and social support as predictors of stress in mothers of typical children, children with autism, and children with mental retardation". *AUTISM*. 6 (1): 115-130
- WING, L. (2002). "Adultos con autismo. Una breve perspectiva histórica". En D. García-Villamizar (Ed.). *El autismo en la vida adulta. Aspectos teóricos y asistenciales*. Promolibro.



## O UN E O MÚLTIPLE NO AUTISMO<sup>1</sup>

Aquilino Polaino-Lorente

*Catedrático de Psicopatoloxía da Universidade Complutense de Madrid*

### RESUMO

*Neste traballo o autor plantea que na abordaxe actual do tratamento do autismo hai unha tendencia a certa globalización en dimensións moi diferentes (a científica, a asistencial, a institucional, a terapéutica, etc.), pero, ó mesmo tempo, reconécese a necesidade ineludible de respectar e adecuar a moi variada diversidade de pacientes (nos seus aspectos xenéticos, etiolóxicos, psicolóxicos, psicopatolóxicos, neurobiolóxicos, evolutivos, etc). O un e o múltiple, no ámbito do autismo, se interpelan reciprocamente. Para desenvolver esta problemática o autor opta por escoller a penas dous exemplos representativos do ámbito das neurociencias, da educación e da psicoloxía, que sexan suficientemente significativos da situación na que se atopan os nosos actuais coñecementos, sobre as persoas con “trastornos do espectro autista”.*

### Introducción

O título que nos concita neste congreso suxeríume un apertado feixe de cuestións para as que non dispoño, de ningún xeito, das súas respectivas respostas. Falar de “globalización e atención á diversidade” —título que reza neste congreso—, no caso do autismo xera moitos paradoxos.

Certo que a globalización se nos presenta como un deses feitos irreversibles e, ó parecer, irrevogables, fronte ó que non se pode, non se sabe ou, tal vez, non se quere escapar. Dado que son máis numerosas as persoas que están ó seu favor —obsérvano como unha necesidade ineludible—, que, na súa contra, pouco ou nada podemos facer os que pola nosa profesión nos sentimos tan distantes destes problemas.

Por outra banda, tampouco entre os que se opoñen á globalización se atopan, ó

1. Traballo presentado no VII Congreso Internacional, Esixencias da Diversidade, celebrado os días 1, 2 e 3 de abril de 2002 en Santiago de Compostela.

## *O un e o múltiple no autismo*

meu parecer, argumentos moi postos en razón, que non vaian mesturados dunha certa “carga” ideolóxica. Así as cousas, o pai do fillo autista continúa sen saber a qué aterse, a este respecto.

No relativo a “a atención á diversidade”, as cousas están máis claras, polo menos na súa concepción teórica, pero outra cousa moi diferente é o relativo á súa aplicación. Sen ningunha dúbida, o respecto á biodiversidade é hoxe un deber que moi poucos se atreverán a poñer en dúbida.

Pero, unha vez admitidos cómo e qué facer para que, en realidade, se trate a cada persoa autista como corresponde e esixe a súa dignidade de persoa e a complexidade da súa patoloxía, resta por levalo á práctica, por establecer o pertinente programa que os satisfaga. Non, tampouco este segundo termo do título que nos concita ten doada resposta, polo menos no que atinxe á asistencia e tratamento das persoas autistas.

Ante estas dificultades, ¿que se pode facer? Ás veces é conveniente rerer os clásicos. En moitos dos textos clásicos, hoxe lamentablemente ignorados pola maioría, atopamos fontes de inspiración para responder os problemas que na actualidade nos parecen insolubles.

Plotino na *Eneada V* argumenta a favor e en contra dunha das aporías máis antigas, a que nos formula a cuestión do “un e o múltiple” (cfr., Polaino-Lorente, 1980), é este un suposto que evoca certas analoxías coa actual aporía da globalización e a atención á diversidade, posto que a primeira resalta a univocidade e abstracción do xeral, mentres a segunda explana a singularidade e particularidade non predicible da persoa.

Isto quere dicir que na abordaxe actual do tratamento do autismo hai unha tendencia a certa globalización en dimensións moi diferentes (a científica, a asistencial, a institucional, a terapéutica, etc.); pero, ó mesmo tempo, recoñécese a necesidade ineludible de respectar e adecuar a moi variada diversidade de pacientes (nos seus aspectos xenéticos, etiolóxicos, psicolóxicos, psicopatolóxicos, neurobiolóxicos, evolutivos e de desenvolvemento, familiares e sociais, procedementos de intervención, respecto dos cales os pacientes se manifestan como bos ou malos respondedores, etc.).

Quizais por isto sería conveniente esforzarse por integrar nun nivel superior a globalización e o respecto á diversidade, o diagnóstico unívoco de autismo e a equívocidade ou diversidade dos diversos perfís sintomatolóxicos que, de forma singular, —irrepetible— caracterizan a cada persoa que padece esta enfermidade; entre o un e o múltiple das supostas intervencións terapéuticas, a través das que se procura axudalos (Polaino-Lorente, Doménech e Cuxart, 1997).

Non se trata de resolver, coa integración á que se acaba de aludir, a vella aporía do un e o múltiple, apelando á postulación dunha terceira vía, a *unitas multiplex*, para así resolver de todo esta difícil cuestión. Trátase tan só de estudar en detalle esta complexa cuestión co fin de propoñer e arbitrar algunhas solucións que sexan pertinentes.

Nas liñas que seguen, exporase nun apertado e sintético elenco, a xeito de exemplo, algunhas das cuestións en que o un e o múltiple, no ámbito do autismo, se interpelean reciprocamente. Optouse por escoller a penas dous exemplos representativos

do ámbito das neurociencias, da educación e da psicoloxía —nin sequera os máis relevantes—, que espero que sexan suficientemente significativos da situación na que se atopan os nosos actuais coñecementos sobre esta materia.

### **Da percepción e expresión de emocións á morfoloxía cerebral minicolumnar**

É un feito que o grave trastorno da comunicación que caracteriza o autismo constitúe un dos seus síntomas máis emblemáticos. E así como as opinións se adoitán discutir —ás veces con demasiado ardor e, tal vez, de forma excesivamente prolongada—, os feitos, en cambio, compróbanse pero non se discuten. Ós feitos abóndalles coa verificación, aínda que logo sobre eles se alcen diversas teorías con certo alcance explicativo e que, dada a relativa ambigüidade que adoita caracterizalos, estimulan o lume das discusións.

Pois ben, é un feito ben asentado desde antigo (Kanner, 1943) que ten plena vixencia entre os actuais expertos en autismo (Baron-Cohen, Tager-Flusberg e Cohen, 1993; Mitchel, 1997; Howlin, Baron-Cohen e Hadwin, 1999; García-Villamizar e Polaino-Lorente, 2000) a incapacidade da persoa autista para a comunicación —que foi a que lle valeu o termo con que hoxe se designa e coñece—, que é a que lle impide establecer vínculos afectivos e cognitivos cos que os rodean. Só este feito parece determinante do seu comportamento global.

En efecto, se se anula a posibilidade de establecer relacións cos demais, ata os extremos nos que acontece nesta patoloxía, entón a vida persoal perde altura e vigor, ensombrécese e arruína, e acaba por desnaturalizarse, de maneira que a persoa pode chegar a non ser capaz de recoñecerse a si mesma, nin de coñecer os demais, a ter que renunciar ó seu “mundo”, a non facer pé na súa propia existencia.

Este detalle é moi importante e “marcou”, non só, este trastorno psicopatolóxico —o que está ben fundado—, senón tamén a imaxe social que del se ten. ¿Sería o autismo ese trastorno fascinante que tanto atrae a moitos novos aprendices de terapeutas, de non se dar ese síntoma? ¿Causaríanos tanta perplexidade ós que os tratamos, se puidesemos penetrar, aínda que só fose un pouco, na súa intimidade? ¿Frustraríanse tanto os pais se puidesen compartir con eles os seus sentimentos, ou, polo menos, algúns deles?

Nada de particular ten que, sobre estes feitos, se alzarán logo algunhas teorías que tratan de explicalos. Neste punto, a “teoría da mente” —malia que aínda ten moitos interrogantes ós que, polo momento, non é capaz de responder—, ocupou unha posición nos últimos anos, que moi ben podería cualificarse de emblemática.

É razoable que sexa así, posto que é, tal vez, a que se presenta como máis abarcadora e integradora de moitos déficit (percepción de emocións, recoñecemento, comprensión, nomeamento, atribución e identificación de emocións; xogo funcional e simbólico, metarrepresentacións, trastornos da atención e da imitación, etc.), algúns dos cales trata de explicar con relativo acerto, en función dos datos dispoñibles.

Non obstante, é unha teoría que levantou tamén moitas críticas, as máis significativas delas son as que afunden as súas raíces nas neurociencias. Estas últimas cam-

### *O un e o múltiple no autismo*

---

biaron o seu centro de interese dunha forma innovadora, dándolle un xiro á natureza do problema do autismo e doutras alteracións tamén problemáticas como a hiperactividade, ó fundamentar as súas explicacións en anomalías de corte neuro-psicolóxico (Happé, 1994; Bauman, 1996; Bailey, Le Couteur, Gottesman, Bolton, Simonoff, Yuzda e Rutter, 1995; Volkmar, F. R. e Lord, C., 1998; Gainotti, 1999; Rolls, 1999; Polaino-Lorente, 1982).

Deste xeito, foise abrindo paso a teoría do “déficit das funcións executivas”, unha teoría que se sitúa, por dereito propio, no extremo contrario á “teoría da mente”. As funcións executivas vincúlanse hoxe, principalmente, ó lóbulo frontal. Dada a súa ampla variabilidade inclúense nelas, entre outras, a capacidade de planificar o futuro, os cambios ou o mantemento dunha situación ou tarefa, a inhibición, a capacidade de controlar certas interferencias, a integración de información, a planificación e deseño de tarefas abstractas e a memoria de traballo.

Aínda que se dispón de numerosas probas para a exploración destas funcións executivas, non obstante, a validez e fiabilidade non se probaron dun modo rigoroso na maioría destes instrumentos. Tamén se ignora se o trastorno, ou alteración, destas funcións executivas é similar nos nenos e nos adultos autistas.

Por último, é preciso facer constar que non dispoñemos de ningunha evidencia que permita establecer a pertinente relación entre a disfunción dos procesos executivos e os trastornos no procesamento das emocións (García-Villamizar e Polaino-Lorente, 2000).

Sexa como for, o feito é que desde antigo se lle vén concedendo unha grande importancia ó papel que xogan o lóbulo frontal e a amígdala no control, expresión e comprensión das emocións.

Tal e como se demostrou nunha recente publicación, hoxe coñecemos algúns datos que, a este respecto, poden ser relevantes: que os adultos autistas presentan un déficit no recoñecemento das emocións; que necesitan máis tempo para resolver tarefas emocionais de tipo cognitivo que os grupos cos que foron comparados (deficiencia mental e poboación xeral); que na percepción coordinada de emocións obteñen menos acertos e empregan máis tempo na resolución das tarefas que as persoas dos grupos de referencia; que, sen embargo, son igual de precisos que os outros grupos, no que se refire á tarefa de identificar e nomear emocións; que o seu rendemento, en cambio, é moi baixo no que atinxe á expresión verbal das emocións; e que no relativo á atribución causal de emocións, alcanzan un rendemento inferior, especialmente no que se refire ás crenzas, cousa que non lles sucede nas puntuacións obtidas no ámbito dos desexos e situacións (García-Villamizar e Polaino-Lorente, 2000).

Unha recente investigación, dirixida polo grupo da Harvard Medical School de Boston (Casanova, Buxhoeveden, Swuitala e Roy, 2002), tratou de probar se había algunhas diferencias significativas na configuración minicolumnar —organización celular neocortical— no cerebro de persoas con autismo e no doutras persoas dun grupo-control. O sistema minicolumnar é unha unidade funcional básica que organiza as neuronas no espazo cortical. Asímeso que cambios significativos neste sistema —tanto no relativo á súa morfoloxía como á súa configuración— poden afectar a estrutura fundamental da unidade da codia.



O estudo neuropatolóxico centrouse na morfoloxía das células das minicolumnas da área 9 do córtex prefrontal, e das áreas temporoparietais 21 e 22. Os resultados obtidos foron significativos no que se refire ó número de minicolumnas, o espazo intercolumnar, a estrutura interna das columnas e a dispersión celular. Máis en concreto, as células minicolumnares achadas nos cerebros dos pacientes autistas eran máis pequenas, pero tamén máis numerosas que as do grupo-control. A configuración do sistema minicolumnar era significativamente menos compacta. O espazo neuroaxónico era tamén menor.

É posible que as alteracións atopadas na citoarquitectura cerebral dos pacientes autistas se poidan orixinar xa durante a neuroxénese das neuronas minicolumnares; o que daría orixe a un aumento do número de minicolumnas celulares. É posible tamén —postulan os autores— que a aparición desas columnas supernumerarias estea regulada xeneticamente.

En calquera caso, o feito atopado permite formular algunhas hipóteses interesantes respecto do autismo. En primeiro lugar, a relativa ó momento do seu comezo, de comprobarse a hipótese xenética. En segundo lugar, dado que este sistema está inervado polas aferencias talámicas, e o feito de que as neuronas sexan máis pequenas, aínda que máis numerosas, é posible que se produza un fracaso cerebral no procesamento da información aferente, en función do “pattern” de conectividade xerado, o que condicionaría que a información que chega á codia se transformase en “ruído”.

De confirmarse este feito, o autismo habería de ser considerado —como xa se propuxo noutras ocasións— como unha alteración do sistema modulador da activación cortical (*arousal-modulating*). De acordo con iso, os autistas sufrirían un estado crónico de hiperactivación cortical. De aquí que moitas das súas manifestacións de comportamento non sexan o fin senón o intento —frustrado e incompleto— de diminuír esta activación cortical. Nestas circunstancias, parece lóxico que estea afectada a súa capacidade para discriminar entre os diferentes tipos de información sensorial que lles chega.

Con independencia de que as anteriores hipóteses se verifiquen ou non, os resultados aquí comunicados poñen de manifesto certo avance no coñecemento do que sucede nesta patoloxía, especialmente na “caixa negra”, á que sistematicamente —sen ningunha dúbida, por ignorancia— se ignorou, e á que, a penas, se lle atribuíu no pasado ningunha función na explicación do misterioso comportamento autista. Na actualidade, os datos dispoñibles pola neurociencia permiten mesmo identificar as áreas ou rexións cerebrais que están máis intensamente implicadas nestes trastornos, sen que iso leve consigo a reposición das desfasadas e obsoletas teorías localizacionistas dos trastornos psíquicos.

Trascorreron algunhas décadas desde que se puxo de manifesto o relevante papel que tiñan os analizadores columnares específicos na regulación do comportamento humano. Malia que aínda non coñecemos con exactitude cómo o cerebro produce discriminacións invariantes no fluxo estimular polo que é afectado —e, moi especialmente, no caso da complexa percepción das emocións—, sabemos, non obstante, que

### *O un e o múltiple no autismo*

o cerebro rexistra a invarianza do vario. Polo tanto, sería un grave erro —obsoleto, na actualidade— continuar situando a “carga da proba” —e, o que é peor, os programas de modificación de conducta que nela se inspiran— nun marco de referencias explicativo que só se atén ó sensoconductual.

Non, non parece que as dificultades achadas nos autistas, para o complexo proceso da percepción e expresión de emocións, se reduza unicamente a este polo periferalista no modo no que se articulan a percepción e os comportamentos. A percepción de emocións —tamén no caso das persoas autistas— é un acto neurocognitivo e non unha mera reacción senso-comportamental. Os recentes resultados ós que aquí se aludiu resaltan este tipo de explicacións, mentres se deixan fóra de foco as anteriores, por demasiado simplistas e reduccionistas.

### **Da terapia de modificación de conducta ós programas de rehabilitación sociolaboral**

Pero non pense o lector que, cos novos achados que se están a xerar, o problema da rehabilitación do autismo xa está resolto. De ningunha maneira é así. Ó mesmo tempo que se avanza no ámbito das neurociencias, é preciso facer o propio no ámbito da asistencia e rehabilitación. O ideal sería que houberse unha comunicación máis fluída entre esta multiplicidade de achegamentos —todos eles imprescindibles—.

Tamén aquí convén recordar a aporía do un e o múltiple. En efecto, son moi diversas as aproximacións disciplinares ó autismo —o múltiple—, pero sen embargo todos eles están, forzosamente, chamados a converxer na singularidade irreplicable —o un— desta ou aquela persoa que padece de autismo.

Abonde recordar aquí algunhas das numerosas conclusións ás que se chegou nas dúas últimas décadas. Sen ningunha dúbida, a clave da maior ou menor eficacia lograda na rehabilitación do paciente autista parece estar na mellor ou peor formación que recibiron os seus terapeutas e educadores, o que na práctica se traduce no tipo de procedementos dos que se serven para a súa rehabilitación.

Non hai que pensar que esa boa práctica redonda só na rehabilitación da persoa autista; inflúe moito, e de forma moi relevante, tamén nos profesores.

No relativo á terapia e rehabilitación do neno autista, probouse o que segue (cfr. Polaino-Lorente, 1985):

1. Que, canto mellor sexa a capacitación dos profesores, máis diminúen, case ata se extinguir, os seus sentimentos de impotencia e ineficacia e o seu nivel de frustración;
2. Que, canto mellor sexa a súa capacitación, menos se culpabilizan os pais do neno autista e tanto maior é a fluidez e a eficacia na comunicación entre pais e profesores;
3. Que, canto menor sexa esta capacitación do profesor, menor é tamén o progreso alcanzado na rehabilitación do neno autista;
4. Que, canto menor sexa o nivel de profesionalidade do profesor, tanto máis crece a súa ansiedade, irritabilidade, culpabilidade e illamento social, mentres máis decrecen a súa autoestima, autoeficacia e conductas adaptativas;

5. Que, o nivel de formación e as habilidades do profesor predín o seu futuro comportamento así como as súas habilidades cooperativas con outros profesionais e compañeiros;
6. Que, canto maior uso fagan da bibliografía dispoñible, tanto máis específicos serán os programas deseñados *ad hoc*, de acordo co perfil de comportamento do neno ó que axudan;
7. Que, canto maior e máis actual sexa a información da que dispoñen, tanto máis claros serán os obxectivos polos que opten nos seus programas de intervención, e tanto máis estarán abertos estes ás posibilidades que ofrecen as novas tecnoloxías educativas;
8. Que, canto máis se especialicen, tanto máis se formularán a opción de aventurarse a certas innovacións que son necesarias introducir no plan rehabilitador, se se ten a pretensión de realizar algún proxecto de investigación;
9. Que, canto máis achegas fagan neste ámbito, tanto máis crecerá e se fortalecerá a súa motivación a seguir traballando e innovando; e
10. Que, canto mellor sexan os resultados que obteñan, tanto mellor soportarán as situacións moi estruturadas nas que han de traballar, así como máis rigorosas e pormenorizadas serán as observacións e rexistros dos que se serven e, en xeral, a parsimonia, minuciosidade e elegancia que deberan caracterizar os programas de intervención empregados por eles.

Ata aquí, un resumo apertado dalgunhas das evidencias e resultados obtidos por moi diversos autores no que se refire ós programas de modificación de conducta dos que se serviron, e serven, os profesionais e expertos no tratamento do autismo infantil, nas primeiras etapas da vida.

Agora ben, con isto só non é suficiente. Dado que o neno autista segue crecendo e desenvolvéndose ata transformarse en adulto, é preciso investigar os resultados dos programas dirixidos á súa rehabilitación sociolaboral, sen os seus efectos é case imposible, na práctica, que se logre a súa reinserción na sociedade.

Neste punto é moito o que se está a facer na actualidade, pero é máis aínda o que queda por facer. Certo que as axudas institucionais — polo menos, no que se refire ós países da Comunidade Europea— se incrementaron, e ata se están a prodigar máis alá, neste momento, do que anos atrás se imaxinaría (confrontar, por exemplo, o número 5 de “Maremagnum”, case monográfico sobre este particular; Jiménez Casas, 2001).

Do que se trata, pois, é de realizar neste contexto sociolaboral o que con tanto esforzo foi preciso facer, décadas atrás, no escenario escolar. Tamén aquí, unha mellor preparación dos profesionais ha de xerar beneficiosos efectos, sobre todo se se atende como é debido —un reto máis que haberá que abordar, finalmente— á modificación de actitudes e comportamentos sociais respecto das persoas afectadas polo autismo.

### *O un e o múltiple no autismo*

Aquí os programas de información colectiva e de diseminación de resultados están chamados a ocupar un posto privilexiado. Para este propósito sería de grande utilidade servirse da valiosa colaboración das asociacións de pais e, claro está, das modificacións pertinentes que haxa que acometer na lexislación laboral e empresarial, co fin de que se incentive e facilite, como é debido, o emprego e a acollida no mundo laboral e profesional destes pacientes.

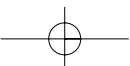
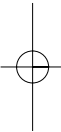
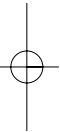
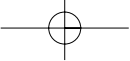
Como o lector observaría, é moi ampla esa multiplicidade de programas, traballos, investigacións, contextos e ámbitos onde aínda queda tanto por facer. Esa multiplicidade non debera resultar angustiada —e moito menos asfixiante— para os que optaron servir co seu traballo a estes pacientes. Trátase de que ningún deses valiosos profesionais se “queimen” no desempeño das súas funcións, e na ambiciosa tarefa de dar alcance a tan importantes obxectivos. Esta é, qué dubida cabe, unha das penúltimas cuestións nas que tamén hai que insistir.

Pero, xunto a esa diversa multiplicidade, convén non esquecer a unidade e a unicidade das persoas que resultan interpeladas e transformadas pola acción de tan vasta multiplicidade. “O un e o múltiple” teñen, tamén aquí no ámbito do autismo, moito que ensinarnos. Con ser tan numerosos, os diversos factores que se concitan no “múltiple” deste asunto, é preciso non perder o punto de vista, é dicir, “o un” ó servizo do cal se ordenan aqueles, e han de se subordinar. Así o esixe a dignidade e o respecto que, como persoas que sofren, lles é debido a estes pacientes.

### **Bibliografía**

- BAILEY, A., LE COUTEUR, A., GOTTESMAN, I., BOLTON, P., SIMONOFF, E., YUZDA, E. e RUTTER, M. (1995): Autism ás a strongly genetic disorder: evidence from a British twin study. *Psychological Medicine*, 25, 63-78.
- BARON-COHEN, S., TAGER-FLUSBERG, H. e COHEN, D. (1993): *Understanding other minds: perspectives from autism*. Oxford University Press.
- BAUMAN, M. (1996): Brief Report: Neuroanatomic observations in the brain in Pervasive Developmental Disorders. *Journal of Autism and Developmental Disorders*, 26, 199-205.
- CASANOVA, M. F., BUXHOEVEDEN, D. P., SWITALA, A. E. e ROY, E. (2002): *Minicolumnar Pathology in Autism*. Experimental version not published. Comunicación do autor por e-mail.
- GAINOTTI, G. (1999): Neuropsychology of emotions. In G. Denes e L. Pizzamiglio (Eds.) *Handbook of Clinical and Experimental Neuropsychology*. Psychology Press.
- GARCÍA-VILLAMISAR, D. e POLAINO-LORENTE, A. (2000): *El autismo y las emociones. Nuevos hallazgos experimentales*. Promolibro.
- HAPPÉ, F. (1994): *Autism. An introduction to psychological theory*. University College London Press.

- HOWLIN, P., BARON-COHEN, S., e HADWIN, J. (1999): *Teaching children with autism to mind read*. Wiley.
- JIMÉNEZ CASAS, C. L. (Dir) (2001): *Maremagnum. Publicación Galega sobre o Trastorno Autista*, 5.
- KANNER, L. (1943): Autistic disturbances of affective contact. *Nervous Child*, 2, 217-250.
- MITCHEL, P. (1997): *Introduction to theory of mind*. Arnold.
- POLAINO-LORENTE, A., DOMÉNECH, E. e CUXART, F. (1997): *El impacto del niño autista en la familia*. Rialp.
- POLAINO-LORENTE, A. (1985): Entrenamiento de profesores en modificación del comportamiento autista: una revisión crítica. *Actas del II Symposium Nacional de Autismo*. Centro de Rehabilitación Autismo Infantil "El Can". Diputación de Castelló, pp. 247-266.
- POLAINO-LORENTE, A. (1982): *Una introducción científica al estudio del autismo infantil*. Arama.
- POLAINO-LORENTE, A. (1980): Una paradoja contemporánea acerca de lo uno y lo múltiple. *Anuario Filosófico*, 2: 157-163.
- ROLLS, E. (1999): *The brain and emotion*. Oxford University Press.
- VOLKMAR, F. R. e LORD, C. (1998): Diagnose and definition of autism and other pervasive developmental disorders, in F. R. Volkman (Ed.). *Autism and Pervasive Developmental Disorders*. Cambridge University Press.



## DISFUNCIÓN EXECUTIVA E AUTISMO: PROCEDEMENTOS DE AVALIACIÓN EN POBOACIÓN ESCOLAR CON BAIXOS NIVEIS DE FUNCIONAMENTO COGNITIVO<sup>1</sup>

José Luis Cabarcos Dopico\*

*Licenciado en Psicoloxía Clínica. Madrid.*

### RESUMO

*Discútese a relevancia da denominada “hipótese da disfunción executiva” na explicación de determinados síntomas observados en persoas autistas. Tamén se valora a posible utilidade do “paradigma de resposta demorada” como ferramenta para avaliar déficits executivos en poboación escolar con autismo e baixo nivel de funcionamento cognitivo.*

### O concepto de función executiva

A función executiva é unha constructo psicolóxica relacionada coa resolución de problemas e coa emisión de respostas adaptadas que se consideran mediadas polo funcionamento dos lóbulos frontais. Habitualmente, as lesións nestas estruturas cerebrais adoitan producir unha deterioración nas devanditas capacidades (1-3). Algúns autores empregaron a expresión “paraugas conceptual” para subliñar as dificultades de operativizar un concepto que cobre un amplo rango de funcións cognitivas (4-6) e que describe tanto o control da cognición como a regulación da conducta e dos pensamentos a través de diferentes procesos cognitivos interconectados (7). Ozonoff, Strayer, McMahon e Filloux ([8] p. 1015) definen así o termo: “... é o

1. Resumo do traballo presentado na “VIII Reunión sobre dano cerebral e calidade de vida: neuropsicoloxía infantil” e premiado pola Fundación Mapfre Medicina (Madrid. Marzo de 2002).

\* O autor é Master en Logopedia pola Universidade Complutense de Madrid. Traballou como Psicólogo-logopeda nos Centros Taure, Cisen e Pauta (Madrid). Colaborador da Asociación para a Docencia e Investigación en Pediatría Extrahospitalaria (ADIPE). Foi responsable da Escola de Familias do Centro Pauta. Actualmente forma parte do grupo de “Neuropsicoloxía dos TXD” de AETAPI e forma parte do grupo de investigación da síndrome autista na VCM (Departamento de Psicoloxía Básica II – Procesos Cognitivos).

### *Disfunción executiva e autismo: Procedementos de avaliación escolar...*

constructo cognitivo utilizado para describir conductas dirixidas a un obxectivo, orientadas cara ó futuro... inclúe a planificación, inhibición de respostas dominantes, flexibilidade, busca organizada e memoria de traballo. Todas as conductas de función executiva comparten a necesidade de desligarse do ámbito inmediato, ou contexto externo, para guiar a acción a través de modelos mentais ou representacións internas". Esta capacidade ponse en marcha cando é necesario manter un patrón adecuado de estratexias de solución de problemas para alcanzar unha determinada meta ou obxectivo.

#### **Disfunción executiva e autismo**

A hipótese da disfunción executiva proposta por Sally Ozonoff, Bruce Pennington e Sally Rogers (9) converteuse nun dos tópicos de investigación máis relevantes no estudio dos denominados trastornos do espectro autista. Os primeiros informes sobre a presenza de alteracións que, aparentemente forman parte desta categoría proceden de descrições clínicas e estudos de caso único (10, 11). Foi a partir do traballo pioneiro de Judith Rumsey (12), que demostraba empiricamente a existencia destes déficit en persoas adultas con autismo de alto nivel de funcionamento cognitivo, cando se comezou a enxergar a posibilidade dunha explicación alternativa para algúns dos síntomas característicos deste trastorno. Entre eles destaca a insistencia obsesiva na invarianza, descrita orixinalmente por Leo Kanner (13), que segue considerándose un criterio esencial para o diagnóstico actual do cadro (14). Estes síntomas, aparentemente similares ós observados en pacientes con síndromes frontais (15,16), incluían entre outros: rixidez conductual, inflexibilidade de pensamento e acción, conductas repetitivas, intereses restrinxidos ou reaccións de intolerancia ante os cambios (Figura 1). Transcorreron, xa, case dúas décadas desde entón e os resultados desas primeiras investigacións, ademais de ser replicados por outros investigadores, puideron ser verificados en suxeitos con autismo de idades e niveis intelectuais diferentes, mediante deseños experimentais baseados en medidas de distinto tipo (ver Pennington e Ozonoff [17] e Russell, [18], para unha ampla revisión sobre o tema).

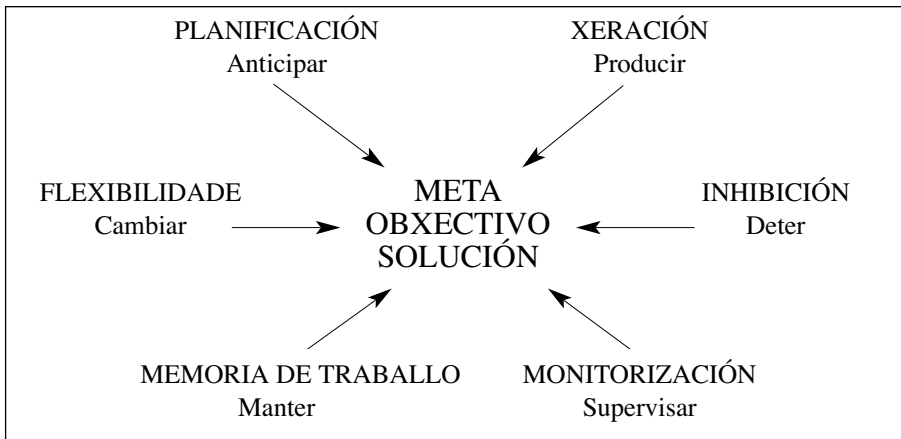
#### Síntomas relacionados con lesións "frontais" observados no autismo

- Ausencia de empatía
- Falta de espontaneidade
- Pobre afectividade
- Reaccións emocionais
- Rutinas
- Perseveracións
- Conducta estereotipada
- Intereses restrinxidos
- Creatividade limitada
- Dificultades na focalización da atención

**Figura 1**



Xeralmente, os investigadores da disfunción executiva en autismo mediron diferentes capacidades cognitivas (Figura 2) a través de probas neuropsicolóxicas tradicionais e/ou procedementos informatizados. Os datos achegados por estas medidas, mostran de forma consistente, un patrón de déficit que parece afectarles ás habilidades de planificación (9, 19, 20) á flexibilidade cognitiva (9, 12, 21, 22) e, en menor medida, a outras capacidades como a memoria de traballo (23) e a monitorización (24).



**Figura 2.** Algunhas das principais capacidades executivas investigadas no campo do autismo.

Por outro lado, tamén existen evidencias dunha posible afectación da capacidade para xerar ou producir novas ideas e condutas nestas persoas (25).

A liña de investigación baseada na análise de compoñentes do procesamento da información (26, 27) tratou de operativizar estas capacidades, descompoñéndolas nos seus elementos constituíntes para analizar as operacións cognitivas subxacentes a través de paradigmas computerizados.

Un dos principais retos ós que tivo que enfrontarse a hipótese da disfunción executiva é o chamado problema da validez discriminante (16, 28) xa que atoparon déficit executivos nun heteroxéneo conxunto de patoloxías do desenvolvemento (29, 30), trastornos neurolóxicos (31) e cadros psiquiátricos (32). Ademais, investigacións recentes achegaron datos que suxiren a existencia dunha posible disociación entre alteracións executivas e outros déficit centrais do autismo, en pacientes con dano cerebral (33, 34). Non obstante, estes argumentos non invalidan a posibilidade de que existan disfuncións selectivas que se traducirían en perfís disexecutivos diferentes en cada patoloxía do desenvolvemento. Tampouco afecta, desde un punto de vista clínico, á necesidade de deseñar programas de intervención que contribúan a paliar as devanditas alteracións. É dicir, a disfunción executiva existe con independencia do seu hipotético papel causal na xénese do cadro cuestión que, por outra banda, non está clara. En canto ó tema da especificidade existen estudos empíricos que apoian a idea de que unha análise detallada dos perfís executivos en diferentes poboacións pode mostrar diferenzas entre algúns trastornos. Os datos neuropsicolóxicos obtidos neste ámbito funcionarían como unha especie de “pegadas dactilares” executivas (26, 35).

**Datos obtidos en poboación infantil con autismo**

A pesar da robustez das probas que apoian a validez da hipótese disexecutiva no campo do autismo, as investigacións que exploraron a presenza de disfuncións executivas en nenos autistas son escasas e ofrecen resultados non coincidentes (36-39). Robin McEvoy e o seu equipo (36) comprobaron que un grupo de 17 nenos autistas, cunha idade cronolóxica media de cinco anos, obtiña un rendemento sensiblemente peor respecto a grupos de control con atraso mental e desenvolvemento normal nunha proba chamada “tarefa de inversión espacial”, que require realizar cambios estratéxicos nas condutas para localizar unha recompensa previamente escondida. En xeral, estas persoas exhibían respostas máis inflexibles e perseverativas que afectaban negativamente á súa capacidade para resolver problemas. A tarefa formaba parte dun conxunto de probas xerarquizadas en orde de dificultade crecente que demandaban capacidade de memoria de traballo, planificación, flexibilidade no cambio de estratexia e inhibición. Os resultados obtidos polo mencionado equipo non puideron replicarse nunha investigación posterior (37), na que participaron 16 nenos autistas apareados en idade cronolóxica e mental cun grupo de nenos con atraso mental. Neste traballo, a idade cronolóxica media dos suxeitos con autismo era inferior ós catro anos.

Os datos achegados por Geraldine Dawson e colaboradores (38) avalan a validez desta hipótese xa que os nenos autistas da súa investigación, comparados con nenos Down e nenos con desenvolvemento típico, executaron significativamente peor dúas tarefas neuropsicolóxicas relacionadas co funcionamento do lóbulo temporal medial (conexión sistema límbico-córtex orbitofrontal) e do córtex prefrontal dorsolateral, respectivamente. Non obstante, só a primeira delas correlacionou positivamente coa gravidade dos síntomas temperáns de autismo (orientación cara a estímulos sociais, imitación, resposta a estímulos emocionais, atención conxunta e xogo simbólico). Nun traballo posterior no que se administrou unha ampla batería de tarefas neuropsicolóxicas, seguindo un paradigma de resposta demorada, non atoparon diferencias de grupo que indicasen a existencia de disfuncións executivas, aínda que os nenos autistas que cometeron máis erros perseverativos na “tarefa de inversión espacial” mostraron un menor número de condutas de atención conxunta. Estes resultados, en opinión dos autores, supoñen un serio desafío para esta explicación dos déficit autistas (39).

**O paradigma de resposta demorada: consideracións e datos preliminares**

As tarefas de resposta demorada foron, orixinalmente, deseñadas para a súa aplicación na investigación con primates non humanos. Desde a primeira metade do século pasado (40) realizáronse múltiples estudos utilizando este modelo, e aínda, hoxe en día, se seguen realizando dada a solidez dos seus resultados. A tarefa clásica, prototípica do paradigma, consistía na aprendizaxe asociativa da relación entre un estímulo reforzante e a súa posición espacial. A notoriedade alcanzada por esta proba foi posible debido á súa probada relación co funcionamento do córtex prefrontal e, máis concretamente, coa súa porción dorsolateral.

No Centro Pauta de Madrid, estamos a levar a cabo unha serie de traballos sobre avaliación de capacidades executivas en poboación escolar con trastorno autista baseados neste paradigma. O enfoque segue inicialmente as formulacións derivadas do modelo do estudio da función prefrontal desenvolvido por autores como Adele Diamond e Patricia Goldman-Rackic (41).

Despois de revisar a literatura sobre as probas administradas a este tipo de persoas, vimos que os test clásicos de funcionamento executivo máis frecuentemente utilizados, como o Test de Clasificación de Cartas de Wisconsin (42) ou a Torre de Hanoi (43), posúen unha indubidable utilidade clínica, pero formulan dificultades de aplicación na poboación obxecto do noso estudio (nenos e adolescentes con baixo nivel de funcionamento cognitivo) debido á súa complexidade. Ademais, presentan problemas de sensibilidade (44). Se a iso lle engadimos que, habitualmente, se adoita considerar que a primeira delas é unha medida de flexibilidade cognitiva e a segunda, un test de planificación, cando, en realidade, ambas demandan un amplo conxunto de capacidades e operacións cognitivas, podemos pensar que no noso caso resultará conveniente recorrer a instrumentos menos complexos que midan compoñentes executivos máis básicos.

As tarefas que utilizamos no primeiro estudio piloto (45) pretendían, polo tanto, avaliar compoñentes básicos do funcionamento executivo e relaciónanse coa actividade de sistemas neuroanatómicos específicos.

A batería empregada neste segundo traballo constaba de catro probas (A non B, resposta demorada, tarefa de alternancia e inversión espacial) amplamente utilizadas no estudio das funcións prefrontais con primates (46, 47), nenos pequenos (48) e pacientes adultos (49, 50). A administración das tarefas levouse a cabo de forma que supuxese un incremento gradual na súa complexidade e, polo tanto, nas capacidades executivas que é necesario poñer en funcionamento para resolvelas (figura 3).

TAREFA	AVALÍA	SISTEMA NEURAL	PROCEDEMENTO
A non B	Inhibición de resposta dominante Memoria de traballo	C.P. Dorsolateral	Obxecto ou alimento. Dous contenedores Demora. Cambio cada dous acertos consecutivos.
Resposta Demorada (DR)	Memoria de traballo Inhibición	C.P. Dorsolateral	Liña media e desprazamento. Pantalla opaca Demora.
Inversión Espacial (SR)	Memoria de traballo Inhibición. Cambio de criterio	Córtex prefrontal	Pantalla. Non visión. Cambio cada catro acertos consecutivos.
Tarefa de Alternancia (DA)	Memoria de traballo Inhibición. Cambio	Córtex prefrontal	Pantalla. Non visión. Cambio cada vez que

**Figura 3.** Probas utilizadas nos estudos piloto, capacidades avaliadas, sistemas neurais relacionados e procedementos de avaliación.

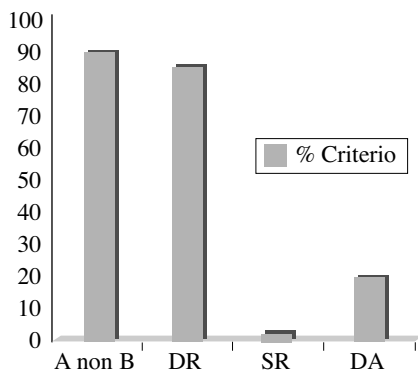
*Disfunción executiva e autismo: Procedementos de avaliación escolar...*

A primeira delas, denominada “tarefa de A non B”, avalía a inhibición dunha resposta dominante, previamente reforzada, así como a capacidade para manter a localización espacial dun obxecto ou alimento desexado. O procedemento de administración require o emprego de dous recipientes, nun dos cales, se oculta a recompensa á vista do suxeito. Antes de permitir a súa busca introdúcese un período de demora. Cada vez que se producen dous acertos consecutivos cámbiase o obxecto, ou alimento, ó outro colector. A proba de “resposta demorada” (DR) é similar á anterior, coa diferenza de que aquí se engade unha pantalla opaca que lle impide ó suxeito ver os colectores mentres transcorre a espera. Ademais, antes de baixar a pantalla e situar ambos colectores na súa situación final, sempre se presenta un deles na liña media. A persoa ve como se oculta o obxecto, pero non así o desprazamento do recipiente, que se realiza unha vez colocada a pantalla. As capacidades avaliadas son a memoria de traballo (xa que o suxeito debe manter activada na súa mente a localización da recompensa durante un período de tempo variable) e a inhibición. Ambas tarefas relacionáronse co funcionamento do córtex prefrontal dorsolateral.

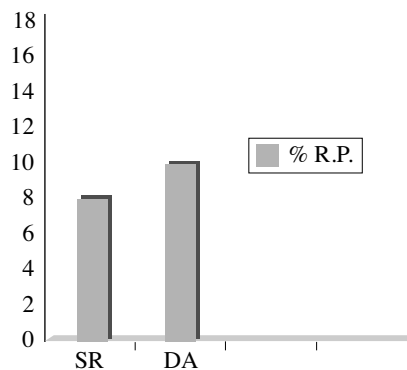
Na “tarefa de inversión espacial” (SR) mídese a inhibición dunha resposta dominante, a memoria de traballo e a capacidade para xerar e cambiar o patrón de resposta. O neno non ve onde se oculta a recompensa e debe desenvolver un criterio de resposta simple para recuperala. Ademais non sabe que a localización cambia cada vez que se producen catro acertos consecutivos.

A “proba de alternancia” (DA) require ocultar o obxecto, ou alimento, coa pantalla colocada, que se retira de forma inmediata para permitir a conducta de busca. A localización cambia, alternativamente, cada vez que se produce un acerto. Deste modo, o suxeito ten que recordar o último lugar recompensado e buscar no lugar contrario.

Os resultados preliminares da nosa experiencia, despois de administrar esta batería de probas a 30 nenos e adolescentes diagnosticados de trastorno autista, con idades e niveis cognitivos diferentes (o rango de idade mental non verbal era de 2.5 a 8.5 anos) parecen evidenciar fallos executivos. Concretamente, observamos que nas tarefas de alternancia e inversión espacial os suxeitos analizados como grupo producen unha alta porcentaxe de erros perseverativos e, na segunda delas, non conseguen alcanzar o criterio (Figura 4 e 5).



**Figura 4.** Porcentaxe de suxeitos que alcanza o criterio de resposta nas probas.



**Figura 5.** Porcentaxe de respostas perseverativas.

Estas dúas tarefas requiren desenvolver un patrón de resposta baseado nunha clave interna, e son as que formulan maiores demandas de flexibilidade cognitiva. Pola contra, nas dúas primeiras (A non B e DR) obsérvase un claro efecto teito. Debemos destacar a gran variabilidade observada nos patróns de resposta mostrados polos nosos suxeitos.

### **Conclusiones**

As tarefas do paradigma de resposta demorada posúen unha base empírica demostrada, e parecen adecuadas para a avaliación de nenos e adolescentes con baixo nivel de funcionamento cognitivo, xa que a meta é doadamente comprensible para o alumno/a, son sinxelas de aplicar, explícanse por si mesmas, non requiren o uso de linguaxe e posúen unha motivación intrínseca (35). Consideramos que este último aspecto é fundamental, pois posibilita a adaptación dos reforzadores utilizados (por exemplo, alimentos ou obxectos) ós intereses da persoa. Outra característica importante é que permiten a realización de manipulacións internas (por exemplo, duración do intervalo de demora) para explorar capacidades cognitivas como a memoria de traballo. Ademais, o feito de que se administren nunha secuencia de complexidade crecente axuda a determinar qué capacidades están alteradas. Pero tampouco están exentas de crítica xa que presentan un maior risco de erros na recollida e posterior análise dos datos, debido a que o procedemento de administración é manual.

Os resultados preliminares deste estudo son limitados e deben interpretarse con cautela mentres non dispoñamos de información procedente de grupos de control apareados, que permitan contrastar o seu significado. Só dese modo poderemos explicar ata que punto as alteracións observadas son debidas ó autismo ou ó atraso mental asociado. As dificultades observadas nas persoas deste estudo parecen mostrar a tendencia a continuar usando unha estratexia, previamente reforzada, mesmo cando deixou de ser útil. Debemos destacar a gran variabilidade nos patróns de resposta observados. Este dato formula a necesidade de realizar análises cualitativas individualizadas da execución de cada alumno.

A lóxica que subxace á resolución desta clase de probas lévanos a que, como clínicos, reflexionemos sobre a importancia de que as persoas con autismo, dos nosos centros, aprendan a definir propósitos ou obxectivos. Tampouco debemos quedar unicamente coa idea do déficit manifestado senón ir un paso máis alá preguntándonos cómo podemos mellorar esa execución deficitaria. De feito, algúns alumnos conseguiron establecer o criterio na “tarefa de inversión espacial” cando se ampliaba o número de ensaios “estándar”, preestablecer no procedemento de administración.

Esta investigación podería ter implicacións prácticas relacionadas coa aplicación de programas educativos baseados en apoios visuais (por exemplo, pictogramas). Os devanditos sistemas de ensino están moi estendidos nos centros para alumnos con trastornos do espectro autista, e funcionan como “próteses” que axudan a anticipar, organizar e recordar a conducta de modo significativo. Creemos tamén que é necesario explorar as posibles repercusións que estes déficit aparentes poden ter no funcionamento adaptativo destas persoas en situacións reais. Unha das hipóteses na que estamos a traballar é comprobar se existe relación entre os fallos nalgunha des-

*Disfunción executiva e autismo: Procedementos de avaliación escolar...*

tas tarefas e a gravidade e tipo dos síntomas autistas. Para iso, ademais dunha medida de severidade global da sintomatoloxía autista, tamén se está a empregar o RBI (entrevista de conductas repetitivas), un instrumento desenvolvido pola doutora Michelle Turner (51) que avalía especificamente a frecuencia, duración, rixidez e desencadeantes situacionais da conducta repetitiva así como o impacto destas conductas no medio familiar. Pensamos que é crucial dispoñer de medidas máis ecolóxicas para avaliar as consecuencias reais das devanditas alteracións sobre as condutas adaptativas destas persoas nos ámbitos naturais nos que se desenvolven. Isto axudaríanos a elaborar programas de intervención adaptados ás necesidades individuais dos nosos alumnos en situacións da vida diaria (non esquezamos que unha das características da aprendizaxe destas persoas é, precisamente, a dificultade para xeneralizar os contidos de ensino). Outro aspecto relevante, na nosa opinión, é poder contar con máis datos evolutivos sobre o desenvolvemento de diferentes capacidades executivas na poboación infantil con desenvolvemento típico (48). Sen dúbida, a investigación futura deberá contribuír a operativizar este conxunto de habilidades chamado función executiva, que permiten organizar a nosa conducta en función de plans e representacións internas do mundo (52).

Para finalizar, podemos concluír dicindo que estes datos preliminares parecen mostrar determinadas tendencias de resposta na poboación estudada. Sen embargo, serán os traballos, actualmente en curso, e as investigacións posteriores os que nos axuden a clarificar a natureza exacta dos déficit executivos das persoas con autismo así como as súas posibles implicacións educativas.

**Bibliografía**

1. LURIA, A. R. *The working brain*. London: Penguin, 1973.
2. LURIA, A. R. *Higher cortical functions in man*. New York: Basic Books, 1966.
3. DUNCAN, J. "Disorganization of behavior after frontal lobe damage". *Cognitive Neuropsychology*, 1986; 3: 271-290.
4. FRITH, U. e HAPPÉ, F. Autism: Beyond "theory of mind". *Cognition*, 1994; 50: 115-132.
5. HAPPÉ, F. *Autism: an introduction to psychological theory*. London: University College, 1994.
6. HUGHES, C.; RUSSELL, J. e ROBBINS, W. "Evidence for executive dysfunction in autism". *Neuropsychologia*, 1994; 32: 477-492.
7. PHILLIPS, L. H. "Do frontal test measure executive function? Issues of assessment and evidence from fluency test." En: P. Rabbitt (ed), *Methodology of frontal and executive function*. Hove: Psychology Press, 1997; 190-213.
8. OZONOFF, S.; STRAYER, D. L.; MCMAHON, W. M. e FILLOUX, F. "Executive function abilities in autism and Tourette Syndrome: an information processing approach.". *Journal of child Psychology and Psychiatry*, 1994; 35(6): 1015-1032.

9. OZONOFF, S.; PENNINGTON, B. F. e ROGERS, S. J. "Executive function deficits in high functioning autistic individuals: relationship to theory of mind". *Journal of Child Psychology and Psychiatry*, 1991; 32:108-105.
10. SCHEERER, M.; ROTHMANN, E. e GOLDSTEIN, K. (1945). A case of "idiot savant": An experimental study of personality organization. *Psychological Monographs*, 1945; 58: 1 – 63.
11. STEEL, J. G.; GORMAN, R. e FLEXMAN, J. E. "Neuropsychiatric testing in an autistic mathematical idiot-savant: evidence for nonverbal abstract capacity". *Journal of the American Academy of Child Psychiatry* 1984, 23:704-707.
12. RUMSEY, J. M. "Conceptual problem-solving in highly verbal, nonretarded autistic men" *Journal of Autism and Developmental Disorders*, 1985; 15: 23-36.
13. KANNER, L. "Autistic disturbances of affective contact". *Nervous Child*, 1943; 2:217 – 250.
14. AMERICAN PSYCHIATRY ASSOCIATION. *Diagnostic and Statistical Manual of Mental Disorders. DSM-IV*. Washington D.C.: Author, 1994.
15. DAMASIO, A.R. e MAURER, R.G. "A neurological model for childhood autism". *Archives of Neurology*, 1978; 35: 777-786.
16. DAMASIO, A. e ANDERSON, S. W. "The frontal lobes". En K.M. Heilman e E. Valenstein (eds). *Clinical Neuropsychology*. New York: Oxford University Press, 1993.
17. PENNINGTON, P. e OZONOFF, S. "Executive function and developmental Psychopathology". *Journal of Child Psychology and Psychiatry*, 1996; 37:51 – 87.
18. RUSSELL, J. *Autism as an executive disorder*. Oxford University Press, 1997.
19. PRIOR, M. e HOFMAN, W. "Neuropsychological testing of autistic children through an exploration with frontal lobe test". *Journal of Autism and Developmental Disorders*, 1990, 20: 581-590.
20. HUGHES, C.; RUSSELL, J. e ROBBINS, W. "Evidence for executive dysfunction in autism". *Neuropsychologia*, 1993; 32: 477-492.
21. RUMSEY, J.M. e HAMBURGER, S. D. "Neuropsychological divergence of high-level autism and severe dyslexia". *Journal of Autism and Developmental Disorders*, 1990; 20: 155-168
22. SHU, B. C.; LUNG, F. W.; TIEN, A. e CHEN, B. C. "Executive function deficits in non-retarded autistic children". *Autism: the International Journal of Research and Practice*, 2000; vol.5(2): 165-174.
23. BENNETTO, L.; PENNINGTON, B. F. e ROGERS, S. "Intact and impaired memory functions in autism". *Child Development*, 1996; 67: 1816 – 1835.
24. RUSSELL, J. e JARROLD, C. "Erro-correction problems in autism: evidence for a monitoring impairment?" *Journal of Autism and Developmental Disorders*, 1998; 28 (3): 177–188.
25. TURNAR, M. A. Generating novel ideas: Fluency performance in high-functioning and learning disabled individuals with autism. *Journal of Child Psychology and Psychiatry*, 1999; 40, 189-201

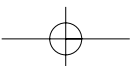
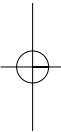
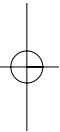
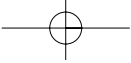
*Disfunción ejecutiva e autismo: Procedimientos de evaluación escolar...*

---

26. FARAH, M. J. *The neurological basis of mental imagery: A componential analysis*. *Cognition*, 1984; 18: 245 – 272.
27. OZONOFF, S. e STRAYER, D. L. “Inhibitory function in nonretarded children with autism”. *Journal of Autism and Developmental Disorders*, 1997; 27: 59-77.
28. OZONOFF, S. “Components of executive function in autism and other disorders”. En: J. RUSSELL (ed) *Autism as an executive disorder*. Oxford University Press, 1997; 179 – 211.
29. AMAN C. J.; ROBERTS, R. J. e PENNINGTON, B. F. “A neuropsychological examination of the underlying deficit in ADHD: The frontal lobes vs. right parietal lobes vs. theories”. *Developmental Psychology*, 1998; 34: 956 – 969.
30. CHANNON, S.; FLYNN, D. e ROBERTSON, M. M. “Attentional deficits in Gilles de la Tourette syndrome”. *Neuropsychiatry, Neuropsychology and Behavioral Neurology*, 1992; 5: 170-177.
31. OWEN, A. M.; SAHAKIAN, B. J.; HODGES, J. R.; SUMMERS, B.A.; POLKEY, C.E. e ROBBINS, T. W. “Dopamine-dependent frontostriatal planning deficits in early Parkinson’s disease”. *Neuropsychology*, 1995; 9: 126-140.
32. HEAD, D.; BOLTON, D. e HYMAS, N. “Deficit in cognitive shifting ability in patients with obsessive-compulsive disorder”. *Biological Psychiatry*, 1989 25: 929-937.
33. FINE, C.; LUMSDEN, J. e BLAIR, R. J. R. “Dissociation between “theory of mind” and executive functions in a patient with early left amygdala damage”. *Brain*, 2001; 24, 287 – 298.
34. ROWE, A. D.; BULLOCK, P. R.; POLKEY, C. E. e MORRIS, R.G. “Theory of mind” Impairment and their relationship to executive functioning following Frontal lobe excisions. *Brain*, 2001; 124: 600 – 616.
- 35 OZONOFF, S. e JENSEN, J. “Brief report: specific executive function profiles in three neurodevelopmental disorders”. *Journal of Autism and Developmental Disorders*, 1999; 29 (2): 171- 177.
36. MC EVOY, R. E.; ROGERS, S. J. e PENNINGTON, B. F. “Executive function and social communication deficits in young autistic children”. *Journal of Child Psychology and Psychiatry*, 1993; 34(4): 563-578.
37. WHENER, E. e ROGERS, S. “Attachment relationships of autistic and developmentally delayed children”. Paper presented at the bimonthly meeting of the Developmental Psychobiology Research Group, Denver, CO, 1994.
38. DAWSON, G.; MELTZOFF, A. N.; OSTERLING, J. e RINALDI, J. “Neuropsychological correlates of early symptoms of autism”. *Child Development*, 1998; 69, 5, 1276 – 1285.
39. GRIFFITH, E. M.; PENNINGTON, B. F.; WEHNER, E. A. e ROGERS, S. J. “Executive functions in young children with autism”. *Child Development*, 1999; 70, 4: 817-832.
40. JACOBSEN, C. F. “Functions of the frontal association area in primates”. *Archives of Neurology and Psychiatry*, 1935; 33: 558-569.



41. DIAMOND, A. e GOLDMAN RAKIC, P. S. "Evidence for involvement of prefrontal córtex in cognitive changes during de first year of life: comparison of human infants and rhesus monkeys on a detour task with transparent barrier". *Society for Neurosciences Abstracts (Part II)*, 1985; 11: 832.
42. GRANT, D. A. e BERG, E. A. "A behavioral analysis of degree of reinforcement and ease of shifting to new responses in a Weigle-type card sorting problem". *Journal of Experimental Psychology*, 1948; 32: 404 – 411.
43. BORYS, S.V.; SPITZ, H. H. e DORANS, B. A. "Tower of Hanoi performance of retarded young adults and nonretarded children ás a function of solution lenght and goal state". *Journal of Experimental Child Psychology*, 1982; 33: 87 – 110
44. AXELROD, B. N.; GOLDMAN, R. S.; HEATON, R.K.; CURTISS, G.; THOMPSON, L. L.; CHELUNE, G. J. e KAY, G. G. "Discriminability of the Wisconsin Card Sorting Test using the standarization sample". *Journal of Clinical and Experimental Neuropsychology*, 1996; 18: 338 – 342.
45. CABARCOS, J. L. e SIMARRO, L. "Disfunción ejecutiva y autismo: avaluación del rendimiento de personas con autismo en pruebas frontales". Acto del X Congreso Nacional de AETAPI. Vigo. Noviembre de 2000.
46. FUSTER, J. M. *The prefrontal córtex*. "Anatomy, physiology and neuropsychology of the frontal lobe". 3 ed. Philadelphia: Lippincott-Raven, 1997.
47. GOLDMAN-RAKIC, P. e FRIEDMAN, H. R. "The circuitry of working memory revealed by anatomy and metabolic imaging". En H.S. Levin, H.M. Eisenberg e A. O. Benton (Eds.). *Frontal lobe function and dysfunction*. New York: Oxford University Press,1991.
48. DIAMOND, A. "The development and neural bases of memory functions ás indexed by de AB and delayed response task in human infants and infant monkeys". En: A. Diamond (ed), *The development and neural basis of higher cognitive functions*. Annals of the New York Academy of Sciences, 1990: 267 – 317.
49. VERIN, M.; PARTIOT, A.; PILLON, B.; MALAPANI, C.; AGID, E. e DUBOIS, B. "Delayed response tasks and prefrontal lesions in man-evidence for self generated patterns of behaviour with poor environmental modulation". *Neuropsychologia*, 1993; (31),12:1379 – 1396.
50. OSCAR-BERMAN, M.; ZOLA-MORGAN, S. M.; ÖBERG, R.G. E. e BONNER, R. T. "Comparative neuropsychology and Korsakoff 's syndrome. III – Delayed response, delayed alternation and DRL performance". *Neuropsychologia* ,1982; 20, 2: 187 – 202.
51. TURNER, M. Repetitive behaviour and cognitive functioning in autism. Tese doctoral non publicada. University of Cambridge, 1995.
52. GÓMEZ, J. C. e NÚÑEZ, M. "La mente social y la mente física: desarrollo y dominios de conocimiento". *Infancia y Aprendizaje*, 1998; 84: 5-32.



## A EVOLUCIÓN DA COMUNICACIÓN NUN NENO AUTISTA E CAMBIOS REXISTRADOS NO SPECT\*

L. Viloca<sup>1</sup>, E. Saez<sup>2</sup>, R. Ma. Vicente<sup>3</sup>, A. Pastor<sup>4</sup>, B. Alcacer<sup>5</sup>,  
A. Angel<sup>6</sup>, S. González<sup>7</sup>, E. Sánchez<sup>8</sup> e V. Subirana<sup>9</sup>

### RESUMO

*Descríbese a evolución do tratamento nun neno autista de 8 anos, a metodoloxía utilizada e a evidencia da melloría no SPECT. Na introducción faise referencia ás últimas investigacións neurolóxicas (Muñoz) que afirman a falla das neuronas de conexión entre as neuronas das sensacións e as conexións coas neuronas que rexistran os afectos no tálamo e o córtex. Á vez que, seguindo a idea de neurobiólogos e neurocientíficos (Mora) de que as devanditas conexións neuronais se desenvolven normalmente nas interrelacións emocionais nai-bebé, e que o cerebro está en permanente evolución toda a vida, debido á influencia do medio, mostramos, a través da evolución deste neno, que un tratamento relacional cun enfoque de base psicanalítica se interrelaciona coas últimas investigacións neurocientíficas.*

\* Traballo presentado no VIII Congreso da Asociación Española de Psiquiatría Infanto-Juvenil. Barcelona. Xuño de 1998.

1. Psiquiatra infantil. Psicanalista (S.E.P. e I.P.A.). Fundadora do Centro Especial Carrilet. Codirectora médica do Centro Especial Carrilet. Docente dos másters de psicopatoloxía e psicoterapia da Fundación Vidal e Barraquer. Universidade Ramón Llull. Barcelona.
2. Pedagoga. Educadora do primeiro grupo de Albert no Centre Especial Carrilet. Arte-terapeuta pola Universidade de Barcelona.
3. Psicóloga. Educadora do primeiro grupo de Albert no Centre Especial Carrilet.
4. Mestra de educación especial. Educadora de Albert do segundo grupo no C.E.C.
5. Psicóloga do Centre Especial Carrilet. Psicoterapeuta.
6. Pedagoga. Psicóloga. Enfermeira. Psicomotricista. Psicomotricista do Centre Especial Carrilet.
7. Mestra de educación especial. Logopeda. Logopeda do Centre Especial Carrilet.
8. Pedagoga. Postgrao en Musicoterapia. Musicoterapeuta do Centre Especial Carrilet
9. Psiquiatra infantil. Psicoterapeuta. Presidenta da cooperativa do Centre Especial Carrilet. Codirectora médica do devandito centro e terapeuta de grupos.

## *A evolución na comunicación nun neno autista e cambios rexistrados no Spect*

---

### **Introducción**

Nos últimos anos, diferentes traballos sobre o autismo (Muñoz) afirman que os nenos autistas teñen unha alteración nas neuronas de conexión entre as neuronas receptoras das sensacións e as conexións co tálamo e córtex cerebral, co que se comprendería a dificultade de conectar coas emocións que padecen estes nenos. Isto para os neurólogos implica a crenza de que o autismo é irreversible. Sen embargo, hai neurobiólogos que afirman que as neuronas de conexión se desenvolven a través das relacións emocionais do neno cos pais e co medio. Neste sentido, F. Mora, no seu libro *El reloj de la Sabiduría* (2001), di: “No último Congreso Mundial de Psiquiatría (1999), Nancy Andreasen, catedrática de Psiquiatría da Universidade de Iowa, en Estados Unidos, mostrou, utilizando a técnica de Tomografía por Emisión de Positróns, como a morfoloxía externa da codia cerebral de varios xemelgos monocióticos (mesma carga xenética) era diferente, o que nos confirma a poderosa influencia do medio no que vive o individuo, para formar o seu cerebro. Todo iso lévanos, ademais, á idea de que non só durante o proceso de crecemento ou desenvolvemento, senón tamén durante toda a vida, o cerebro cambia constantemente a súa bioquímica, anatomía e fisioloxía”.

No transcurso do tratamento de Albert no noso centro, tivemos a posibilidade de evidenciar uns cambios no SPECT cerebral, o que poñía de manifesto que a evolución na comunicación e conducta do neno se reflectía nun aumento da captación metabólica neuronal do lóbulo temporal esquerdo. Cousa que nos fixo pensar que as conexións neuronais se desenvolveran.

O tratamento realizado no noso centro baseouse no enfoque terapéutico relacional, co que habitualmente traballamos. Seguindo a idea (Tustin, Corominas) de que estes nenos necesitan un ámbito humano afectivo que lles conecte as sensacións que experimentan coas emocións, a través da verbalización das súas accións e de darlles un sentido emocional.

A evolución de Albert, que presentamos neste traballo, e o seu reflexo, tal como dixemos, no SPECT, móstrannos a conexión entre o que pode ser un traballo cun enfoque relacional psicanalítico e as achegas neurocientíficas.

### **Presentación da evolución do neno**

Recibimos a demanda, como adoita acontecer habitualmente, dun parvulario para que a psicóloga do noso centro fose observar un neno e asesorar as mestras. Albert iniciou o parvulario ós cinco anos, naquel momento facía un tratamento nun centro de estimulación precoz. A psicóloga do Centro Carrilet observouno á idade de sete anos e 8 meses. Viu que estaba todo o día mirando a través dunha ventá o paso dos autobuses, axitando cos seus brazos e mans, ignoraba completamente os nenos e as demandas que estes lle facían. Só aceptaba a relación da mestra cando lle interesaba: darlle a man para ir ó patio, pero cando non quería, a súa relación volvíase agresiva. Non mostraba ningún interese polas aprendizaxes. Valorouse o ingreso no noso centro, onde podería recibir un tratamento intenso e global, e, en espera dos meses que faltaban para poder ingresar no Centro Carrilet, organizouse un tratamento indi-

vidual psicoterapéutico, no marco do parvulario supervisado pola psicóloga de Carrilet, Balbina Alcácer. Albert ingresa no noso centro en outubro de 1994 á idade de 8 anos e 6 meses.

- Anamnese

É fillo único o embarazo e o parto foron normais. Ó mes de vida diagnósticaselle un tumor intracranial (astrocitoma grao I de lóbulo temporal dereito) intervense con extirpación de todo o lóbulo temporal, e parte do frontal e occipital. É visitado regularmente polo neurólogo, Dr. M. Roig, do Hospital do Vall de Hebrón — Barcelona —, por presentar convulsións, e, tendo en conta a evolución da interrelación e comunicación, diagnóstico de autismo.

Durante o primeiro ano de vida non presenta dificultades de alimentación, pero si importantes trastornos do sono. Ten un atraso psicomotor grave. Non se interrelaciona, non emite ningún signo de intercomunicación. Durante o segundo ano de vida ten unha baixa tolerancia á frustración con crise de axitación, estereotipias e berros, sobre todo, cando alguén, non familiar, se lle achegaba. Non desenvolve a linguaxe e é agresivo se se lle contradí.

- Evolución nas imaxes dos SPECT CEREBRAL 99 m Tc HMPAO

Tal como comentamos, hai unha notable melloría das imaxes do Spect no transcurso do tratamento realizado no Centro Carrilet. O informe da Dra. Roca, do Hospital do Vall de Hebrón — Barcelona — di: “No primeiro SPECT realizado o 11-10-94, obsérvase unha hipocaptación frontal bilateral, máis marcada no lóbulo frontal esquerdo. Non se observa captación na zona inferior e mesial do lóbulo temporal dereito (cirurxía), así como unha hipocaptación moi marcada da mesma zona do lóbulo temporal esquerdo e das dúas zonas tempoparietooccipitais bilaterais. No segundo control (25-02-97), obsérvase unha importante melloría de captación de todo o lóbulo temporal esquerdo (as zonas inferiores aínda son lixeiramente hipocaptantes), así como do lóbulo frontal esquerdo, onde persiste unha pequena zona hipocaptante paramedial. O lóbulo frontal dereito segue hipoactivo. Chama a atención a aparente hipocaptación relativa de todo o lóbulo temporal dereito respecto ó contralateral e respecto á súa actividade no primeiro control (que hai que comparar coas imaxes de RM; descartar organicidade local).

## Metodoloxía

- Actitude das educadoras

Como criterio xeral, a actitude das educadoras é variable, partirá dos intereses do neno e variará sempre que estes o fagan necesario. As educadoras deben ser flexibles e receptivas para que, por medio da observación directa dos nenos, poidan percibir os cambios que se produzan, así como coñecer os diferentes estados e niveis de cada neno, poderán valorar cales deben ser os obxec-

## *A evolución na comunicación nun neno autista e cambios rexistrados no Spect*

tivos que hai que traballar en cada momento. O nivel de esixencia aumenta a medida que o neno vai evolucionando.

Nun principio, as educadoras fan un papel de **observación e contención con moi pouca participación activa**, permiten as condutas e accións de Albert, sexan adecuadas ou non, non llas prohiben. Pero, ó mesmo tempo, van verbalizando as condutas de Albert co obxecto de darlles referencias e contido a esas accións, á vez que se establece unha relación con el. Por exemplo, se Albert baleiraba un bote de pezas de construción díciáselle: “tiraches as pezas, moitas, poucas, o bote está baleiro...”.

Non se censura a súa acción, acéptase o que o neno pode facer e, ó mesmo tempo, axúdaselle a participar nas actividades que se realizan na clase, para que, coas súas experiencias, se lle poida axudar a superar o medo diante de situacións e obxectos novos ou descoñecidos para el. Por exemplo, inténtase, aínda que sexa brevemente, que Albert poida tocar, resgar, amorear... axudándoo a recoñecer as sensacións que lle producen os materiais e xogos, así como as modificacións que as súas accións producen neles.

Permítese que Albert se mova libremente polo ámbito da aula, e que manipule os obxectos ó seu xeito, mostrándolle, máis adiante, a utilidade ou función destes. As educadoras describen tamén as accións de Albert en solitario e as posibles accións cos seus compañeiros, dándolles un sentido e ligándoas a posibles sentimentos e desexos de Albert.

As educadoras tratarán de crear moitas expectativas para chegar a espertar en Albert a curiosidade, faranlle sentir ganas de contactar cos xogos e materiais da aula e de todo o centro.

Coa súa actitude, as educadoras deberán transmitir afecto, de modo que Albert poida confiar nelas, e así, que esta confianza lle axude a gozar e a participar nas diferentes actividades dentro e fóra do centro.

### • Traballo no grupo

Cada xornada de traballo no grupo-clase iníciase cunhas actividades rutinarias de carácter xeral: poñer a bata, taller de música, almorzo, calendario.... co obxecto de proporcionarlles unha estrutura e unha orde a todos os nenos. Ó mesmo tempo, cada día realízase no grupo-clase unha actividade principal, que define a xornada, o que lle axudará a Albert a situarse no tempo e no espacio.

As educadoras organizan a xornada e anticipan as actividades, secuenciándoas ó longo do día, o que lle permitirá a Albert ir encaixando as súas actividades nunha orde.

Cando se fan actividades dentro da aula, a Albert non se lle obriga a participar, aínda que a educadora irá verbalizando todo o que se fai, e describindo o que Albert podería facer, intentando espertar o seu interese e curiosidade polas persoas e obxectos.

Ó final da xornada recórdase todo o que se fixo durante o día e anticipáanse as actividades do día seguinte.

• Relación continua coa familia

Para que o neno poida establecer un lazo de unión, ou conexión, entre a súa actividade no centro e a súa vida social, ou familiar, e para que non constitúan dous mundos separados, as educadoras atenden diariamente a familia e explican, diante do neno, todas as actividades que se realizaron ó longo do día no centro, e o comportamento, ou actitude, que Albert mantivo.

Durante as fins de semana esta relación mantense por medio dun caderno de notas no que os pais anotan as actividades realizadas, que, logo, a educadora lerá en voz alta e diante do neno.

RESUMO

A actitude das educadoras debe ser moi flexible e tolerante, estruturada e firme; debe crear un ambiente acolledor e seguro, no que Albert poida sentirse tranquilo e non perseguido, e así poder ir mostrando os seus intereses, sentimentos, preferencias e coñecementos. E, ó mesmo tempo, esixente, sobre todo fronte aquilo que Albert vai superando.

SETEMBRO 1994	XUÑO 1998
<ul style="list-style-type: none"> <li>- Albert mostra unha actitude illada.</li> <li>- Pasa a maior parte do tempo na zona contraria na que se realiza a actividade (espacio de xogo libre).</li> <li>- Fai estereotipias continuamente (pon saliva na punta dos seus dedos e golpea as pernas producindo pequenas salpicaduras). En ocasións parece facelo dirixido cara a un obxecto que lle molesta, como para afastalo, pero outras veces parece usalo como elemento comunicativo, como un substituto da palabra, dirixíndoo cara a algunha persoa en concreto, esperando chamar a súa atención.</li> <li>- Non lle interesan os xogos e materiais da aula, a excepción da case-te e as fitas de música, e un tren que produce diversos sons repetitivamente.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Mostra unha actitude moi aberta, permanece case todo o tempo na aula, participa nas actividades, pedíndoo, en ocasións, por iniciativa propia.</li> <li>- Cando debe esperar a súa quenda, ou se lle crea un momento de baleiro, Albert molesta os seus compañeiros, a cada un con aquilo que sabe que máis o enfada. En ocasións inicia estereotipias, pero intervindo verbalmente en resposta ás demandas das educadoras.</li> <li>- Comeza a discriminar que hai cousas que están ben e cousas que non.</li> <li>- Coñece as persoas do centro, tanto a nenos como adultos. Coñece os seus nomes e a que grupo pertencen.</li> <li>- Reclama a atención do adulto chamándoo polo seu nome e dicindo "mira", ó mesmo tempo que lle ensina algunha cousa que el fai. Encántalle que sexan recoñecidas e gabadas as súas elaboracións.</li> <li>- Comeza a intentar relacionar os distintos ámbitos nos que el se move (casa, escola, actividades extraescolares). Deixan de ser vivencias separadas sen conexión entre elas. Por exemplo, invita as educadoras, a outros nenos e os seus pais a ir ó restaurante dicindo "<i>anem a fer un vermú</i>".</li> </ul>

*A evolución na comunicación nun neno autista e cambios rexistrados no Spect*

SETEMBRO 1994	XUÑO 1998
<ul style="list-style-type: none"> <li>- Coa educadora mantén unha relación cordial, mentres que esta non lle faga facer nada; en xeral, só a busca para conseguir algo que lle interese.</li> <li>- Se se lle di algunha cousa que non lle gusta, responde cun movemento corporal cara a atrás como se alguén lle dese un empuxón.</li> <li>- Se algún compañeiro o molesta ou lle dá un golpe, Albert en lugar de defenderse morde a súa man dereita.</li> <li>- Busca dous compañeiros, pero trátaos e úsaos como obxectos.</li> <li>- A nivel verbal di algunhas palabras “pomba”, “autobús” e usa, sobre todo, as accións máis que os nomes “vaise” “está alí”...</li> <li>- Nas situacións nas que ten que coordinar ambas mans, mostra dificultade e tremor.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Manifesta interese por relacionarse con moitos nenos do centro, reclama a atención e a axuda da educadora para poder falar con eles: (Erun “hola Jordi”), unha vez dito isto varias veces, e á espera da resposta do outro neno, debido á súa falta de recursos verbais, Albert relaciónase colléndoo, dándolles bicos, berrando, dá patadas, cóllelles a orella, fai ruído, move a mesa...</li> <li>- Comeza a estruturar o tempo en función das actividades que realiza. Sabe as actividades que realiza cada día e é capaz, con axuda do adulto, de nomear ordenadamente, ó final do día, todas as actividades que realizou. El só di a que máis lle gustou ou a máis significativa.</li> <li>- É capaz de explicar algunhas das cousas que fai durante a fin de semana. Recordo de actividades pasadas.</li> <li>- Albert comprende frases simples e compostas, ó igual que narracións e explicacións. En ocasións, parece que Albert non mantén a atención polo que se está a explicar, parece que está como ausente, entretido co que fan outros nenos, ou facendo estereotipias, pero, en realidade, está pendente de todo o que se di.</li> <li>- A súa atención e discriminación auditiva son moi boas, reconece e relaciona diferentes sons do ámbito.</li> <li>- Emite frases longas, e cunha estrutura bastante correcta, nas que aparecen cada vez máis partes da frase (artigo, nome, verbo, preposicións...). “<i>Li explicaras al papa, papa has tallat la poma tot sol</i>”. “<i>Sonia anem al restaurant a fer el vermú, a prendre un aigua</i>”, incorporando o tempo futuro e pasado á súa linguaxe, e utilizándoo de xeito espontáneo.</li> <li>- Utiliza, maioritariamente, a segunda persoa en lugar da primeira.</li> <li>- Aumentou o seu vocabulario.</li> <li>- Di non</li> <li>- Dálles instrucións ou ordes ós seus compañeiros coa intención que fagan cousas que el quere.</li> <li>- Informa de cousas que fan outros nenos, buscando a atención e reacción do adulto a quen dirixe a información. Por exemplo, cando algún neno fai unha trasnada chama a educadora do neno e dille o que está facendo.</li> <li>- Comeza a preguntar cousas que lle interesan ou que lle gustaría que acontecesen.</li> <li>- Cando algunha cousa o sufoca, xa sexa pracenteira ou frustrante, expresa a dor psíquica dicindo “teño dor de cabeza”.</li> </ul>



*Viloca, Saez, Vicente, Pastor, Alcacer, Angel, González, Sánchez e Subirana*

En xuño de 1998, cando no centro se están a preparar os nenos para irse de vacacións, na actividade matinal de música, Albert, pide diariamente que se cante entre todos unha canción que di:

CANTO,  
NO SÉ BEN BÉ  
PERQUÈ  
PERÒ JO CANTO,

NO SÉ SI ALGÚ M' ESCOLTA  
PERÒ, CANTO  
QUAN EM SENTO  
PERDUT  
VULL CANTAR.

TANT SI ESTIC TRIST COM CONTENT  
CRIDO Ó CEL  
CRIDO AL VENT,  
QUE FUGIN TOTS ELS  
MALDECAPS,  
JO, VULL CANTAR.

CANTO,  
NON SEI MOI BEN  
POR QUÉ  
PERO EU CANTO,

NON SEI SE ALGUÉN ME ESCOITA  
PERO CANTO  
CANDO ME SINTO  
PERDIDO  
QUERO CANTAR.

AÍNDA QUE ESTEA TRISTE OU CONTENTO  
BERRO Ó CEO  
BERRO Ó VENTO,  
QUE SE VAIAN TODOS  
“OS PROBLEMAS”  
EU, QUERO CANTAR.

**Descrición da evolución ata o ano 2001, cando foi dado de alta no noso centro**

A continuación, describimos a actitude de Albert o último ano que estivo no centro, cambiou de grupo e ten 14 anos, debido á súa idade, o curso seguinte irá a un centro de día para rapaces maiores. Tamén mostramos a actitude descrita polas diferentes terapeutas que ten, ademais da educadora do seu grupo, a logopeda, musicoterapeuta, psicomotricista e terapeuta de grupo.

Albert pode expresar a súa satisfacción, sentimentos, afectos, rexeitamento, alegría ou rabia... coa súa expresión corporal e facial, así como verbalmente. Tamén pode demostrar o seu afecto cara ós outros. Dirixe calquera manifestación emocional á persoa implicada con el. Pódenos manifestar, claramente, cales son os seus desexos, pero, dependendo do seu estado anímico, pode dicir ou demostrar o contrario do que realmente querría facer.

Demostra un certo sentido do humor, e é capaz de captar o sentido dunha pequena broma, por exemplo, dicirlle, indo todo ben, “hoxe tes 0 puntos”, queda serio uns momentos, pero en seguida ri e di “Asun equivócase, fixeches unha broma”.

A súa participación nunha actividade, facendo xogos ou “bromas”, pode ser deste xeito: por exemplo, poñendo a data do día, esconde o número ou día correspondente debaixo doutro, e, cando “o atopamos”, di: “equivocouse o día” e ri contento, pero, sobre todo, porque establece unha complicidade coa titora.

### *A evolución na comunicación nun neno autista e cambios rexistrados no Spect*

Cando está incorporado nunha actividade, pode pedir axuda para mellorar as súas producións, ou para sentirse máis seguro de que o está a facer ben.

Pode intervir en xogos de grupo: xogar a pasar a pelota coas mans ou ó fútbol —pódese incorporar espontaneamente—. Na clase aceptou participar en xogos como o de “facen saltar as ras pequenas”. Gústalle “inventar” xogos de esconder os nenos pequenos na casa do patio, na clase, esconder fichas... Goza con xogos máis sensoriais, como facer, ou que lle fagan, cóxegas.

En situacións moi concretas, —por exemplo, cando a súa situación persoal non lle permite incorporarse a unha actividade—, fai estereotipias: move as mans diante da cara. Nomear as estacións do metro tamén pode utilizalo de forma estereotipada, en momentos de máis inseguridade emocional; aínda que, outras veces, as nomea cando quere establecer contacto con alguén e non atopa outro recurso para establecer esa relación.

Móstrase intranquilo e non lle gusta que os outros choren ou teñan actitudes que a el lle desagraden, o seu xeito de protestar pode ser pouco adaptado: empuña ou molesta. Cando o molestan, ou se sente molestado, deféndese dirixindo o seu malestar cara á persoa implicada. Pode enfadarse se, buscando el a relación, os demais non lle fan caso. Coñece polo seu nome a todos os nenos do centro e noméaos.

Con cada persoa, sexa neno ou adulto, ten o seu xeito particular de relacionarse, faino en función daquilo que lle fai gracia ou que lle chama a atención. Con algúns nenos pequenos, establece —“inventa”—, xogos no patio: escóndeos dentro da casa. A miúdo, e tamén cos máis pequenos, manifesta sentimentos de afecto e tenrura —dálles bicos ou di “queres moito a ...”—.

Albert demostra boa comprensión da linguaxe. Normalmente, é capaz de responder de xeito adecuado cando se fai unha pregunta referida a algunha cuestión pola que el estea interesado. Pode aproveitar, para expresar e comunicar as súas emocións, sentimentos, desexos, inquietudes... cun vocabulario que, en moitas ocasións, pode ser adecuado, outras veces, utiliza ou repite palabras, expresións, frases que escoitou e que pode contextualizar de xeito adecuado.

O seu vocabulario e a súa expresión oral fixéronse, pode que, un pouco máis ricos e elaborados. É capaz de facer frases máis longas e elaboradas; ponlles atención, ás novas palabras que escoita, ás estruturas, e inténtaa imitar. Persiste ante a demanda de volver pronunciar, de forma máis clara, unha palabra ou frase e esfórzase no intento. Aínda que, normalmente, utiliza a terceira persoa para falar de si mesmo, en ocasións utiliza a primeira: “estou aquí”, “non quero”.

Recoñece imaxes, pódese nomear polo seu nome, así como, ir dicindo o que está a visualizar na imaxe cando se lle pregunta. Aparenta facer un recoñecemento de numerosas grafías, do mesmo xeito que asociar palabras escritas co nome real ou co significado correspondente, por exemplo, os días da semana. Pode facer a representación gráfica de palabras ou frases; ten un modelo, pero, case sempre, pide axuda para facelo. Pode escribir o seu nome sen axuda e recoñéceo entre outros.

A representación gráfica que fai das letras sempre foi con maiúsculas, pero este final de curso empezou a facelo con minúsculas e coas letras enganchadas. O seu

trazo é un pouco inseguro, supoñemos que é debido a que, ante o reto de escribir, non se sente tampouco coa seguridade suficiente, e, por iso mesmo, nos pide axuda.

Tal como dixemos anteriormente, Albert fai unha terapia de grupo con técnica adaptada ás condicións do seu grupo de rapaces. Consiste en que a educadora, ou educadoras, de grupo expliquen diante dos nenos as situacións e experiencias emocionais vividas por cada neno durante a semana; entón, a terapeuta intenta verbalizar algo sobre a comprensión emocional do vivenciado. O feito que se fale do neno, ou pequeno, a través dun terceiro, e de que el o poida escoitar, é algo que favorece a incorporación do verbalizado, porque se fai de xeito indirecto. Albert, moitas veces, non quere entrar na sala onde se realiza o grupo; queda fóra. Pero desde fóra contesta. Aféctase cando se fala del, pode facer estereotipias, pero logo contesta e verbaliza algo dos seus sentimentos.

Nas sesións de psicomotricidade presenta un nivel de recursos psicomotores bastante adecuado. Durante as actividades que supoñen cambios de postura e de situación, mostra pracer na súa exploración física e sensorial.

Gústalle a musicoterapia en grupo, é capaz de ter iniciativa, tanto para tomar o material que se lle pon a disposición, como para relacionarse cos outros. Aínda que as súas iniciativas son, aínda, pouco diversificadas e adoita repetir as mesmas actividades dunha sesión á outra. Parece que na repetición atopa seguridade e pracer, confírmase nas cousas que sabe facer. Goza, especialmente, nas sesións de baile e movemento, coa relación que pode establecer cos demais. É capaz de utilizar os instrumentos como obxectos intermediarios da relación cos outros, e como obxecto integrador da actividade de grupo.

### **Conclusiones**

A melloría descrita ó longo do tratamento no noso centro, tal como xa mencionamos ó principio, parécenos que pon de manifesto que na etiología do autismo pode ser que exista unha falla das neuronas de conexión, pero, que, en parte, pode haber unha recuperación delas a través dun tratamento no que se teña en conta, tal como di Corominas ó describir o que ela chama esquema psicopedagógico: a) verbalizar as accións que o neno realiza ou que se fan ou se lle fan, b) conectar a sensación co feito, ou cousa, que a produce, c) suxerirlle ó neno o que sente, ou podería sentir, é dicir, as emocións e sentimentos.

### **Bibliografía**

- COROMINES, J.: “Visió psicoanalítica de l’autisme. Conceptes Bàsics. Possibilitats pedagògiques” *VII Jornades Cataláns de Autisme i psicose infantils*. ACTTAPI. Barcelona.1994.
- GOLDMAN, POR. E. L.: “Las técnicas de neuroimagen pueden aportar objetividad a la psicoterapia”. *El principal periódico independiente de psiquiatría y neurociencias de EE.UU.* Vol I, nº I, febrero 1999.

*A evolució na comunicació nun neno autista e cambios rexistrados no Spect*

---

MORA, F.: “*El reloj de la sabiduría*”. Alianza Editorial . Madrid.2001.

MUÑOZ: “Estereotipias, trastornos del desarrollo y estudios con neuroimagen”. *Rev. de neuroloxía* . n° 28, sup 2, 1999.

TUSTIN, F.: *Estados autísticos en los niños*. Ed. Paidós. Buenos Aires.1987.

VILOCA, L., VICENTE, R.M.: “L’atenció terapèutica a les famílies en l’espai d’interacció d’entrada i sortida al Centre Carrilet”, comunicació presentada en *III Jornades Tècniques d’Educació Especial*, pàx. 16-18. APPS. Barcelona, maio 1995.

VILOCA, L., VIÚDES, E. e AVILÉS, P.: (Centre Especial Carrilet) “Los precursores de la simbolización en los niños autistas”. *Actas del Congreso La esperanza no es un sueño. V Congreso Internacional Autismo-Europa*. Tomo 1, págs. 597-602, Escuela Libre Editorial. Barcelona 1996.

## UNHA SOCIEDADE INCLUSIVA – ESIXENCIAS DE DIVERSIDADE DAS PERSOAS MAIORES CON AUTISMO

Isabel Cottinelli Telmo\*

*Profesora en Ciencias da Educación. Lisboa*

*If only I could understand  
Why you are not like me  
If only I could understand  
What you were born to be*

Franck Matthews

### RESUMO

*Unha persoa con autismo é por riba de todo unha persoa. Nace un bebé, crece como todos os nenos, tornase un adulto e, por fin, envellece, como todos nós. Os nenos diagnosticados nos anos 40 e nos anos subsecuentes, atendidos nas primeiras escolas, terán agora 50 anos de idade ou pouco máis. Estamos en presenza do envellecemento das persoas con autismo. Novos problemas van xurdir e novos desafíos compre enfrontar. Familias, provedores de servizos e gobernos están dispostos a centrar a atención nos máis excluídos de entre os excluídos as persoas maiores con deficiencias como as persoas maiores con autismo.*

### Iguais e diferentes

Todas as persoas son diferentes. As persoas con autismo son diferentes en varios aspectos máis, ao mesmo tempo, iguais a todas as outras como seres humanos que son.

As características da súa deficiencia, a famosa “tríade de Lorna Wing”; problemas de interacción social recíproca, problemas de linguaxe e comunicación verbal e non verbal e, por último, problemas relacionados co pensamento e comportamento (rixidez de pensamento e comportamento, reducida imaxinación social; comporta-

\* A autora é vicepresidenta de Autismo Europa e Presidenta da APPDA. Portugal.

## *Unha sociedade inclusiva - Esixencias de diversidade das persoas maiores con autismo*

mentos ritualistas, fixación en rutinas e ausencia ou dificultades na utilización do xogo simbólico) contribúen, moitas veces, á súa exclusión da sociedade en que vivimos.

Unha persoa con autismo é por riba de todo unha persoa. Nace un bebé, crece como todos os nenos, pasa por unha, por veces terríbel, fase de adolescencia, tórna-se un adulto e, por fin, envellece, como todos nós.

O autismo apareceu por primeira vez en 1943 (Leo Kanner) e 1944 (Hans Asperger), identificado como unha nova síndrome con características propias, aínda hoxe presentes nos sistemas internacionais de diagnóstico e clasificación DSM IV R e ICD 10<sup>1</sup>.

O autismo precoz infantil, como entón foi denominado, foi diagnosticado nos nenos, a partir dos 3 anos de idade e toda a investigación, tanto a nivel clínico como psicolóxico e educacional foi dirixida para ese nivel de idade.

Sendo o diagnóstico efectuado a partir da observación de comportamentos, non existindo medicamentos específicos para o tratamento deses nenos, tratábase de atender aos seus problemas de saúde, de comportamento e de comunicación, axudar a desenvolver capacidades cognitivas, competencias de comunicación e de relación social.

### **Esixencias da diversidade - loita contra a exclusión**

- A infancia

Era necesario proporcionar mellor calidade de vida aos nenos con autismo e ás súas familias, obxecto dunha terríbel exclusión social, debido sobre todo aos comportamentos inadecuados que eses nenos manifestaban.

Os seus problemas de comportamento e de relación levábanos a ser rexeitados polas escolas de ensino regular e, moitas veces, polas de educación especial.

Foron entón creadas asociacións de pais en Europa e en América co fin de defender os dereitos dos nenos con autismo e das súas familias, e de crear escolas e servizos específicos para atender ás súas necesidades educativas tan especiais. En efecto, as escolas fundadas polas asociacións de pais eran, por veces os únicos establecementos onde se procuraba atender ás necesidades específicas dos nenos atinxidos polo autismo.

A lexislación dos anos 40 non tiña presente o concepto de integración pois nesa altura a división entre ensino público e privado tiña como obxectivo a separación dos nenos deficientes dos chamados “normais”, co pretexto de que a atención aos primeiros debería ser de mellor calidade.

A partir dos anos 70 coa introdución dos conceptos de necesidades educativas especiais e de integración, coa abertura das escolas de ensino regular aos nenos con

1. DSM IV R –Diagnostic and Statistical Manual of mental Disorders Revised – American Psychiatric Association 2001.

ICD 10 – International Classification of Diseases – World Health Association.

deficiencia e como consecuencia da loita das asociacións de pais, algúns, poucos, nenos con autismo conseguen vivir, xogar e aprender xunto dos seus semellantes.

Entre tanto, os coñecementos sobre novos modelos de ensino, a aplicación das varias metodoloxías e o desenvolvemento da investigación achegan valiosas contribucións para a educación.

Aparecen instrumentos de avaliación específicos para identificar as necesidades de cada un deses nenos, e para definir o seu perfil psicoeducacional destinado a recoller elementos para a construción de programas individualizados de atención.

- A adolescencia

Cando os nenos incluídos nos primeiros estudos científicos se tornan adolescentes, a investigación pasa a estudar tamén a poboación de adolescentes e a descubrir que novas preocupacións xorden nese período da vida e moitas das perturbacións infantís dan lugar a diferentes comportamentos e situacións.

Os promotores de servizos pasan a preocuparse das escolas para os máis vellos e das oficinas e locais de traballo. Máis tarde aparece a preocupación polas residencias para aqueles que non poden manterse na casa.

Os instrumentos de avaliación e diagnóstico adaptación aos adolescentes. O PEP (Psychoeducational Profile, Schopler & Reichler, 1979) destinado a obter os datos para establecer o programa individual é estendido á poboación adolescente e adulta. Aparece a versión AAPEP (Adolescent and Adult Psychoeducational Profile, Schopler et al, 1988).

As asociacións de pais comezan a preocuparse polo problema da adolescencia e pola educación e atención dos mozos. Os nenos dos anos 40 e 50 entran na adolescencia e necesitan desenvolver outro tipo de aprendizaxes. Os pais e profesionais precúpanse de novas formas de emprego que sexan adecuadas aos comportamentos e ás peculiaridades dos seus fillos.

De acordo con Cuxart (1999), teñen lugar transformacións importantes:

- A hiperactividade dos nenos pode dar lugar á hipoactividade.
- As condutas agresivas poden non aumentar mais as persoas son máis fortes e pesadas e os efectos da agresividade son máis devastadores e difíciles de controlar.
- As relacións interpersoais poden aumentar e a linguaxe pode tornarse máis funcional sobre todo nas persoas con CI máis elevado.

- A vida adulta

A transición para a vida adulta é entón obxecto de programas educativos e doutros destinados á inserción no mundo do traballo.

Son os programas europeos creados para o estudo da deficiencia e a loita contra a exclusión, primeiro o HELIOS e despois o HORIZON que van expandir a necesidade de integrar as persoas con deficiencia na escola, no traballo, nas actividades de lecer e na sociedade, mostrando e practicando exemplos de boas prácticas.

## *Unha sociedade inclusiva - Esixencias de diversidade das persoas maiores con autismo*

A diversidade de solucións residenciais vén substituír os antigos centros residenciais.

Os adultos mais competentes e con maior autonomía habitan apartamentos en grupos de dous a catro.

- A vellez

Os nenos diagnosticados nos anos 40 e nos anos subsecuentes, atendidos nas primeiras escolas de asociacións de pais, terán agora 50 anos de idade ou pouco máis.

Aparecen tamén, sobre todo en institucións ou hospitais psiquiátricos, adultos con autismo que foron diagnosticados tardiamente.

Nos anos noventa xorde tamén a preocupación polos problemas dos anciáns. Xorden os primeiros cabelos brancos, as calvicies, a falta de motivación para algunhas actividades. Estamos en presenza do envellecemento das persoas con autismo.

Novos problemas van xurdir e novos desafíos cómpre afrontar.

Os estudos de investigación parten á descuberta das necesidades das persoas maiores con autismo.

Familias, provedores de servizos e gobernos están dispostos a centrar a atención nos máis excluídos de entre os excluídos, as persoas maiores con deficiencias intelectuais e consecuentemente as persoas con necesidades complexas de dependencia como as persoas maiores con autismo.

### **Da escola inclusiva á inclusión**

Nos anos noventa, despois da Declaración de Salamanca en 1994, coa introducción do concepto de escola inclusiva, a lexislación e as directrices evólven rapidamente e, despois das recomendacións da Unesco, o movemento non para.

As asociacións europeas de persoas con deficiencia que teñen loitado en conxunto contra a exclusión e a favor da non discriminación no ámbito do Foro Europeo da Deficiencia, desde o final do proxecto Helios, ven a súa loita recoñecida no Tratado Europeo. O célebre artigo 13 da non discriminación inclúe as persoas con deficiencia entre os grupos que máis sofren coa discriminación.

A recente Declaración de Madrid, aprobada por cerca de 400 participantes reunidos no Congreso Europeo sobre a deficiencia, preconiza que, alén da escola inclusiva é necesario que haxa unha inclusión total das persoas con deficiencia na sociedade.

Recomenda propostas de acción ás autoridades da Unión Europea, autoridades nacionais e locais, organizacións de deficiencia, empresas, sindicatos, medios de comunicación, sistema escolar e a sociedade en xeral, para desenvolver no ano 2003, Ano Europeo das Persoas con Deficiencia. Entre elas:

- A eliminación das barreiras sociais que levan á discriminación e á exclusión social a través da promulgación de leis conducentes a ese fin.



- Un compromiso en todos os ámbitos da sociedade, incluíndo a activa participación das persoas con deficiencia na afirmación dos seus propios dereitos.
- Servicios que promovan a vida independente.
- Respetto pola diversidade das persoas con deficiencia.
- Apoio ás familias dos nenos e das persoas con necesidades severas e de gran dependencia, incapaces de se representaren elas mesmas.
- Atención especial ás mulleres con incapacidade.
- Acceso ao mercado laboral e a todos os servizos comunitarios

### **O que sabemos sobre as persoas maiores con deficiencia**

Segundo Thomassin (2002 ) a preocupación polas persoas maiores con deficiencias intelectuais é nova na historia médico-social. De feito, o aumento da esperanza de vida para a poboación do mundo occidental esténdese ás persoas con deficiencias intelectuais que moitas veces gozan de boas condicións físicas gracias tamén ao progreso da medicina. As persoas con autismo teñen unha mortalidade xeralmente máis elevada que a poboación en xeral, cerca do 2%, debido ás doenzas asociadas á síndrome (Wainscott & Corbett, 1996). Con todo, o que constitúe un resultado positivo da práctica e coidados trae, por outro lado, importantes desafíos.

Hai poucos estudos efectuados con persoas maiores con deficiencia e todo o que sabemos é que se tornan máis vulnerábeis e xuntan aos problemas da deficiencia os da súa velez: diminución das capacidades motoras, falta de motivación para o exercicio físico, doenzas de columna ou osteoporose, diabete (as mulleres teñen problemas derivados da menopausa), degradación das capacidades intelectuais e/ou psicolóxicas. Temos aínda que ter en conta que algunhas das persoas con autismo foron sometidas a tratamentos que provocan efectos secundarios a longo termo e que poden alterar as súas capacidades na velez.

Dentro do concepto de diagnóstico máis amplo de persoas con perturbacións do espectro do autismo, iremos encontrar adultos con 60 anos ou máis. Algunhas persoas con autismo que se encontraban nos hospitais psiquiátricos en certos países de Europa ou en residencias en Dinamarca teñen máis de 70 anos. Sen embargo, e por ser un proceso recente, pouco se coñece sobre os seus problemas de envellecemento.

Hogg et al.(1983) no estudio publicado sobre persoas con severas dificultades de aprendizaxe estiman que esa poboación ten a mesma variedade de doenzas que a poboación en xeral mais que poden agravarse con factores de natureza neurolóxica, psicolóxica e fisiolóxica especialmente aumento de crises de epilepsia ou depresión acentuada. Todo isto contribúe á exclusión das persoas maiores deficientes, especialmente as que sofren de autismo.

As persoas con deficiencia mental, especialmente as persoas con autismo, polos seus comportamentos de desafío, encontran aínda maiores dificultades de integración. Tórnanse entón o grupo máis excluído dentro dos excluídos. Sobre todo os que viven sós ou en centros residenciais. Sendo así, o seu futuro preséntase extremadamente difícil en canto á participación en actividades no exterior dos centros residenciais.

## Unha sociedade inclusiva - Esixencias de diversidade das persoas maiores con autismo

A participación dos maiores e das persoas con autismo nas actividades, conxuntamente con outras persoas, contribuirá a loitar contra a exclusión destas poboacións. A abertura dos establecementos á comunidade quebrará as barreiras de illamento moitas veces existentes.

Como reflexo da preocupación pola exclusión das persoas maiores deficientes intelectuais, a EASPD (European Association of Service Providers for Persons with Disabilities) organizou, en colaboración coa UNESCO, no pasado mes de Outubro de 2001 en Verona, unha conferencia dedicada á calidade de vida das persoas maiores con deficiencias intelectuais: “Looking to a positive future—The best Quality of Life for Ageing People with Intellectual Disabilities”.

Esta Organización que agrupa asociacións fornecedoras de servizos a cerca de 35 millóns de persoas con deficiencia en Europa réxese polos principios das Standard Rules on Equal Opportunities das Nacións Unidas.

Como resultado da conferencia foi publicada a Declaración de Verona sobre o envellecemento e as persoas con deficiencia intelectual que ten en conta a diversidade económica e social da Unión Europea.

Foron definidos 10 principios de base que se destinan aos prestadores de servizos, investigadores e centros de decisión europeos para que as súas prácticas, investigación e política contribúan á salvagarda dos dereitos fundamentais e da melloría da calidade de vida das persoas maiores con deficiencia intelectual.

### **DECLARACIÓN DE VERONA**

- 1. Envellecer non é unha doenza. As persoas maiores en situación de deficiencia mental deben ser respectadas e tratadas como persoas informadas con coñecemento do sistema familiar e dos servizos nos cales viven.*
- 2. As persoas en situación de deficiencia son individuos. Os servizos deben ser o resultado dun diálogo que permite á familia e ao persoal identificar as súas necesidades individuais. Este diálogo evitará o risco de exclusión.*
- 3. O apoio adecuado e precoz asegurará ás persoas con deficiencia intelectual a aprendizaxe para vivir con responsabilidade, oportunidade, risco, escolla e control.*
- 4. Pais, irmáns, irmás e amigos teñen necesidade de ser apoiados para desempeñar o seu papel crítico. Constitúen a ligazón coa comunidade en sentido amplo.*
- 5. Os programas de formación de persoal deben basearse en resultados de investigación destinados a elaborar novos modelos e abordaxes de servizos. O persoal debe adquirir a competencia e o saber necesarios*

- para realizar un proceso de apoio individual. Unha combinación de teoría e práctica debe axudar os profesionais a tornárense “prácticos reflexivos”.*
- 6. As propias persoas en situación de deficiencia, as súas familias e o público en xeral deben ter acceso á formación e información sobre as condicións de vida, traballo e posibilidades de apoio de maneira que lles permita asumir as súas responsabilidades con dignidade e ter unha boa calidade de vida.*
  - 7. Unha diversidade de sistemas debe estar dispoñíbel para asegurar ás persoas con deficiencia intelectual que poden facer escollas individuais e vivir a vida que escollesen. Informacións accesíbeis sobre a política social e sistemas de apoio debe permitir ás familias e profesionais o coñecemento das diferentes alternativas e escoller con coñecemento de causa.*
  - 8. Financiamentos adecuados e realistas son un requisito esencial para o fornecemento dos apoios. Este financiamento debe ser utilizado para atinxir os obxectivos a longo prazo dunha vida saudábel e inclusiva das persoas con deficiencia intelectual. Os seus dereitos de seren cidadáns activos deben reflectirse nunha pensión adecuada, o acceso ás novas tecnoloxías de información, unha comunicación adaptada ás súas necesidades individuais, accesibilidade (física) e a posibilidade de utilizar os medios de transporte.*
  - 9. É urxente ter resultados de avaliación de servizos especializados e xerais para promover os elementos da calidade de vida nos servizos existentes e futuros (material, benestar emocional e físico, dereitos, autodeterminación, relacións interpersoais, inclusión social e desenvolvemento persoal).*
  - 10. É esencial recoller datos comparativos (estatísticos e narrativos) sobre as persoas en situación de deficiencia mental a través dos países europeos a fin de enfrontar os desafíos demográficos á escala nacional e local e de constituír un plano de acción.*

### **O que podemos facer a prol das persoas deficientes e das persoas con autismo anciás**

*Lembrémonos de que as persoas maiores con autismo non deixan de ter os problemas derivados do autismo: dificultades de comunicación, de relación interpersoal e comportamentos de desafío.*

Por veces, non son capaces de comunicar unha simple dor nas costas ou nos dentes.

Mudanzas de comportamento, crises de gritos ou autoagresión son por veces a única indicación dunha dor ou dun malestar xeral. A dor precede por veces algúns sinais evidentes de doenza que só son detectados máis tarde (por ex. Apendicite).

É necesario, entón, tomar medidas preventivas e prestar atención ás necesidades.

## Unha sociedade inclusiva - Esixencias de diversidade das persoas maiores con autismo

### I. Diagnóstico actualizado e definición das necesidades individuais:

- Avaliación do estado de saúde física. (Levy, 2001).
- Detección de problemas dentarios, de visión, de audición, cardiovasculares, de osteoporose, de obesidade.
- Coñecemento das doenzas xenéticas que poden contribuír a degradar as condicións físicas (Levy, 2001).
- Detección de tumores, alteracións articulares, gota.
- Tratamento médico e psiquiátrico: crises atípicas de epilepsia e crises de depresión e dificultades de lidar coa idea da morte de familiares e amigos.
- Necesidades sociolóxicas: necesidades de amizade, de contacto social, de ter a súa casa, os seus locais de refuxio.
- Necesidades educativas funcionais: desenvolvemento das funcións comunicativas ou mantemento das xa adquiridas.
- Desenvolvemento da capacidade adaptativa.

### II. Establecemento dun programa de atención individualizado:

- Establecemento dun plano de saúde correcto.
- Establecemento de medidas preventivas.
- Desenvolvemento de regras sociais e afectivas.
- Actividades baseadas nas forzas, intereses e necesidades da persoa con autismo.
- Traballo independente ou asistido. Diversidade de centros de día e de traballo.
- Plano de educación permanente con aprendizaxes novas e mantemento das xa adquiridas (Illera, A., 2001).
- Actividades de lecer.
- Deporte e mantemento físico.

### III. Definición da tipoloxía de servizos no que respecta a atención, locais de habitación e de traballo diversificados de acordo coas necesidades e co programa individual de atención:

- Formación inicial e continua especializada de persoal de atención.
- Vasta gama de solucións de habitación adecuada e diversificada.
- Existencia de residencias especializadas que permitan unha estruturación de actividades que dea seguridade e previsibilidade.
- Utilización de axudas visuais nos locais de vida e de traballo.
- Adaptación das condicións de vida nas residencias non especializadas.
- Facilitar o mantemento do domicilio, reforzando a accesibilidade do encadramento, fornecendo axudas técnicas e servizos de acompañamento (Thomassin, R., 2002).
- Locais de traballo adaptados ás condicións de vida das persoas con autismo, aos seus intereses e capacidades.

## IV. Acceso aos recursos comunitarios:

- Participación na vida comunitaria.
- Participación en actividades locais culturais e de lecer, no deporte comunitario, asociacións, etc.

Resumindo, para mellorar a calidade de vida dos adultos con autismo na fase de envellecemento é necesario que a sociedade reaccione.

“...por medio dunha actitude acolledora e un apoio que constitúen a mellor mostra da solidariedade, da maturidade e da democracia no seo de toda a sociedade humana”

Fuentes, J. (2002)

**Bibliografía**

- ASPERGER, H. (1944) – “Die autistischen Psychopathen im Kindesalter” in *Archiv für Psychiatrie und Nervenkrankheiten* 117, 76-136.
- CUXART, F. (1999) – “La persona adulta con autismo” in *Trabajo con apoyo para personas con autismo severamente afectadas*. Barcelona:ASEPAC.
- FUENTES, J. (2002) – *Citoyens à part entière, Réintégration communautaire des personnes présentant de l’autisme et des déficiences intellectuelles*. Luxembourg: Fondation Autisme-Luxembourg.
- HOGG, J. & Moss, S.; COOKE, D. (1988) – *Ageing and Mental Handicap*. London: Croom Helm.
- ILLERA, A. (2001) – “El mundo del Adulto con Autismo” in *Autismo: Comprensión y explicación actual*. Madrid: Instituto de Migraciones y Servicios Sociales.
- KANNER, L. (1943) – “Autistic disturbances of affective contact” in *Nervous Child* 2, 217-50.
- LEVY, P.Q. (2001) – “Saúde como Critério de Qualidade de vida” in *Link* 31. Bruxelas:AE.
- MILLS, R. (2002) – *Autism and Ageing: A Policy Framework* (Discussion Paper 1 NAS).
- SCHOPLER, E. & REICHLER, R.J. (1979) – Individualized assessment and treatment for autistic and developmentally disabled children. Vol.1: Psychoeducational profile. Austin, Texas: Pro – Ed.
- THOMASSIN, R. (2002) – *Personnes Handicapées Agées*. A paraître dans LINK 35 (Autism-Europe).
- WAINSCOTT & CORBETT, J. (1996) – “Health care of adults with autism” in Morgan, H. *Adults with Autism*. Cambridge: University Press.

**Documentos de apoio**

- Declaración de Madrid – Congreso Europeo da Deficiencia, España, Marzo 2002.
- Declaración de Verona – Conferencia da EASPD, Italia, Outubro 2001.

## MEMBROS DE AUTISMO GALICIA

### APACA

Asociación de Pais de Autistas e  
Psicóticos da Comarca de Arousa

✉ Rúa Moreira, 29  
36613 Vilagarcía de Arousa  
☎ 986 501 548

### APACAF

Asociación de Pais do Centro de Apoio  
Familiar para Autistas e Psicóticos "A  
Braña"

✉ Rúa Placer, 5-3º B  
36202 Vigo  
☎ 986 226 647

E-mail: apacaf@wanadoo.es

### APA MECOS

✉ Baión  
36614 Vilanova de Arousa

☎ 986 565 128  
☎ 986 565 944

### A.S.P.A.N.A.E.S.

Asociación de Pais de Persoas con autismo  
e outros T.X.D. da Provincia da  
Coruña

✉ Castro de Elviña, s/n  
15008 A Coruña

☎ 981 130 044  
☎ 981 130 787

E-mail: aspanaes@terra.es

### AUTISMO OURENSE

✉ Alférez Provisional, 2 entrechán  
32003 Ourense

☎ 988 219 389  
☎ 988 218 003

E-mail: autismor@teleline.es

### AUTISMO VIGO

✉ García Barbón, 108-1º B  
36201 Vigo

☎ 986 436 516  
☎ 986 228 528

### B.A.T.A.

Asociación para o Tratamento do Autismo

✉ Baión  
36614 Vilanova de Arousa

☎ 986 565 128  
☎ 986 565 944

E-mail: asociación - bata@wanadoo.es

### APA CASTRO NAVÁS

Centro Ocupacional-Residencial para perso-  
as adolescentes e adultas con Autismo

✉ Navás, 11-Priegue  
36391 Nigrán

☎/☎ 34 986 365 558

E-mail: menela@retemail.es

### FUNDACIÓN MENELA

✉ Avda. Marqués de Alcedo, 19  
36203 Vigo

☎ 986 423 433/986 484 074  
☎ 986 484 228/483 406

E-mail: menela@retemail.es

### FUNDACIÓN AUTISMO CORUÑA

✉ Castro de Elviña, s/n  
15008 A Coruña

☎/☎ 981 293 833

### APA MENELA

Centro de Educación Especial para  
nenos/as con Autismo

✉ Camiño da Veiguiña, 15-Alcabre  
36212 Vigo

☎/☎ 34 986 240 703

E-mail: menela@retemail.es

### RAIOLAS - AUTISMO LUGO

Asociación de Pais e Persoas con  
Trastornos Xeneralizados do  
Desenvolvemento

✉ Rúa Río Sil, 40-1º B  
Lugo

☎ 617 949 222

E-mail: pendello 2@wanadoo.es

### SOLICITUDE DE SUBSCRICIÓN

Si, desexo recibir a revista MAREMAGNUM, directamente no meu domicilio  prezo de 12,02 euros exemplar, IVE incluido

Forma de pagamento:  Domiciliacin bancaria  
 Xiro Postal  
 Taln bancario

A nome de AUTISMO GALIZA  
Ra Home Santo de Bonaval, 74 baixo  
Rodríguez de Viguri, 35  
15703 - Santiago de Compostela

Nome e apelidos .....

Enderezo .....

Código Postal ..... Teléfono .....

#### DATOS PARA A DOMICILIACIÓN BANCARIA

Banco/Caixa .....

Axencia ..... No .....

Poboación ..... Provincia .....

Nome do titular .....

Prgolles carguen na miña conta/libreta no .....  
o pagamento dos recibos que lles presente anualmente MAREMAGNUM na  
miña calidade de subscritor a dita publicación.

Sinatura

En ....., a ..... de ..... de .....



