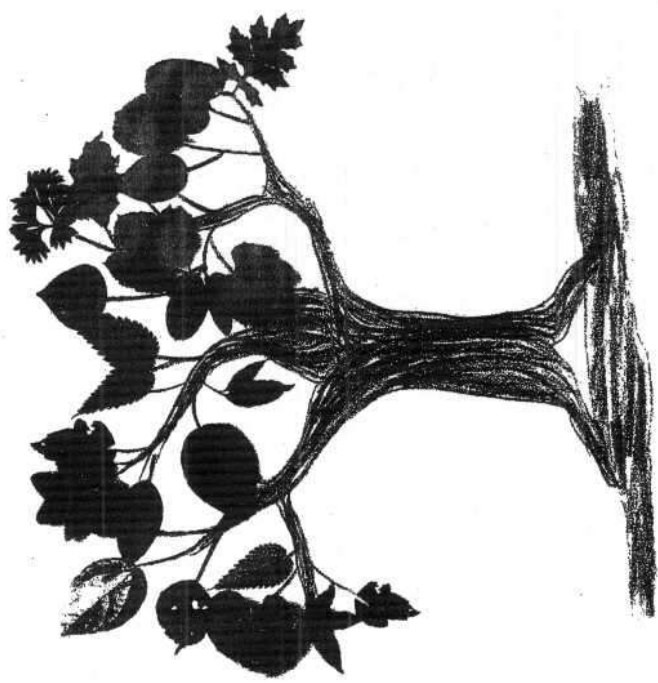




Todos necesitamos ayudas: las ayudas son personas que nos guían en el aprendizaje; son estrategias didácticas para crear entornos educativos significativos y comprensiones compartidas; son andamiajes para favorecer la autonomía, el autocontrol y los procesos de autorregulación. Las ayudas para aprender son, en definitiva, herramientas para disminuir las barreras que dificultan el aprendizaje y la participación. Son instrumentos para mejorar nuestra calidad de vida y contribuir a la construcción de una escuela inclusiva.

Daniel Valdez reflexiona en este libro acerca de la importancia de las "ayudas para aprender", en el contexto de la diversidad y más específicamente en el marco de los trastornos del desarrollo. Su extensa experiencia en el trabajo con niños y niñas, familias, docentes y otros profesionales de la educación y la salud, permitirá al lector encontrar respuestas creativas y flexibles para respetar y comprender formas singulares de ser en el mundo.

Daniel Valdez, doctor en Psicología por la Universidad Autónoma de Madrid, es profesor invitado del programa de doctorado de dicha universidad. Se desempeña como profesor de Psicología Educativa en la Facultad de Psicología de la Universidad de Buenos Aires y como director del Curso de Posgrado en Necesidades Educativas Especiales de Flaco-Argentina. Dirige además la Diplomatura en Autismo y Síndrome de Asperger de la Universidad de Belgrano. Es terapeuta, orientador de equipos de intervención psicoeducativa y asesor de instituciones educativas. Es autor de numerosas publicaciones en su campo.



AYUDAS PARA APRENDER

Trastornos del desarrollo y prácticas inclusivas

Daniel Valdez

www.paidosargentina.com.ar

ISBN 978-950-12-1524-3

80 135 14



PAIDÓS

1. LA CONSTRUCCIÓN DE CONTEXTOS COMPARTIDOS

*A un caballero, en una discusión teológica o literaria,
le arrojaron en la cara un vaso de vino. El agredido no se inmutó y dijo
al ofensor: Esto, señor, es una digresión, espero su argumento.*
JOSÉ L. BORRÉS, "Arte de injuriar",
Historia de la eternidad (1936)

actividad. Se describen distintos tipos de ayudas para aprender, como los andamiajes, la enseñanza recíproca y la evaluación dinámica. Finalmente se comentan las distintas funciones del habla egocéntrica y la construcción de procesos de autocontrol y autorregulación vinculados con la progresiva constitución de la conciencia humana.

En el sexto capítulo se trata el tema de las conductas desafiantes de los alumnos, entendidas como un reto a los profesionales y a la búsqueda de formas de intervención proactivas, constructivas y educativas. Se desarrolla la "hipótesis de la comunicación", que considera que la conducta disfuncional puede ser una forma de comunicar, aun que disfuncional a los contextos. Finalmente se describen los lineamientos generales del programa de Edward Carr sobre intervención comunicativa en problemas de comportamiento.

En el capítulo final reflexionamos acerca de los mitos de la integración de alumnos con trastornos del desarrollo y la necesidad urgente de ampliar contextos de aprendizaje y participación en una sociedad inclusiva. Un desafío no solo para los docentes y las familias sino para las políticas educativas. Se trata de mirar al futuro abandonando la indiferencia frente a las diferencias; de ese modo podría convertirse en una realidad menos utópica la construcción de una escuela para todos.

LOS ALUMNOS QUE "NO ENCAJAN" EN EL AULA

Cuando uno conoce a Javier, se encuentra con un chico de doce años alegre, simpático, conversador y muy dócil. En lo que respecta a relaciones sociales, presenta motivación para relacionarse con iguales, aunque en general se vincula mejor con personas adultas. Puede hacer actividades con otros y compartir focos de interés. Puede emplear miradas de referencia conjunta, es decir, establecer relaciones intersubjetivas triádicas, donde a la vez que atiende a una actividad u objeto, mira a su interlocutor. Sin embargo, los aspectos más sutiles de referencia conjunta, en situaciones sociales, como miradas y gestos cómplices en situaciones interactivas, pueden encontrarse más limitados. Es capaz de comprender lo que sienten otras personas cercanas aunque pueda mostrar ciertas dificultades para expresar la sintonía emocional con otros. Con respecto a las capacidades interactivas y mentalistas, Javier es capaz de distinguir y comprender expresiones emocionales, identificar emociones basadas en situaciones, en deseos y en creencias.

Esto hace suponer que Javier puede hacer buenas atribuciones acerca de lo que las otras personas piensan, desean o sienten. Sin embargo puede que frente a las exigencias de dinamismo y complejidad que demandan las interacciones sociales presente ciertos desajustes pragmáticos en las situaciones de interacción real en la vida de todos los días. (Por ejemplo, que diga lo que piensa sin tener en cuenta que puede caerle mal al interlocutor; que sea poco diplomático o inoportuno con sus comentarios.)

Javier puede comunicarse con el fin de pedir, declarar, comentar. Presenta limitaciones para cualificar subjetivamente su propia experiencia interna, focalizar sus emociones y expresarlas.¹

En relación con el lenguaje expresivo puede consignarse que en ocasiones, cuando se le hace una pregunta o se inicia una conversación, tiende a ser lacónico, respondiendo con frases cortas. En otras respuestas –en las que el tema es de su interés– puede ser mucho más expresivo, utilizar un vocabulario rico con morfosintaxis correcta. En algunas respuestas utiliza un vocabulario muy específico y algo afectado en relación con la edad (parece un “pequeño profesor”). La prosodia muestra cierta alteración (en algunas oportunidades a la madre le preguntaron si Javier era extranjero).

En referencia al lenguaje receptivo, comprende perfectamente el discurso conversacional. Sin embargo presenta dificultades para comprender metáforas, ironías y chistes. Le cuesta, asimismo, comprender refranes. Esto puede constituirse en una dificultad a la hora de los intercambios con los chicos de su edad, que buscan complicidad y se vinculan a través de este tipo de emisiones comunicativas no literales.

¹ Las personas con Síndrome de Asperger tienen problemas para el procesamiento de las emociones propias y ajenas. Según Hill, Berthoz y Frith (2004) estas fallas en la regulación emocional incluyen dificultades para identificar y describir sentimientos y una tendencia a la focalización en eventos externos más que en su experiencia interna. Frith (2004) recupera el constructo “alexitimia”, utilizado por Sifneos para describir un conjunto de características de personalidad cuyas notas esenciales serían: dificultad para identificar y describir sentimientos, dificultad para distinguir entre sentimientos relativos a sensaciones corporales y activación emocional, una escasa actividad fantástica e imaginativa y un estilo cognitivo externamente orientado (Tani *et al.*, 2004).

Si bien parece preferir un orden claro y predecible, se muestra bastante flexible ante los cambios en las situaciones cotidianas. Sin embargo, en algunas ocasiones ha presentado patrones más inflexibles, ansiedad y reacciones de enojo frente a cambios o a imprevistos.

Javier, como Pablo –el niño que citábamos en la Introducción– presenta un trastorno del desarrollo que se describe con el nombre de Síndrome de Asperger. El diagnóstico lo acaba de recibir cumplidos los doce años. Hasta el momento había transitado la escuela común como “un niño con problemas”. Sobre todo, problemas de interacción social. Se lo define en la escuela como un niño “raro”.

Algunas pinceladas acerca de Javier que brinda la escuela, se reflejan en el informe de los docentes de cuarto año de EGB, del que se extraen citas textuales: “El presente informe tiene el objeto de describir y destacar características personales, grupales y de funcionamiento cognitivo e intelectual en el proceso de enseñanza y aprendizaje del alumno García, Javier”.²

Más adelante consigna que en “su actitud frente a las situaciones de enseñanza-aprendizaje se presenta extrovertido, distraído, y siempre llama la atención con sus gestos o inclusive con elementos personales perturbando el ambiente áulico. [...] Es oportuno mencionar que como docentes, atendiendo a estas características, hemos procurado captar su atención con variadas actividades y siempre recibimos la misma respuesta: una insuficiente continuidad en sus tareas, una demora para comenzar las mismas, problemas con los compañeros en el grupo de trabajo, en consecuencia molesta y perjudica a todo el grupo áulico”.

Finaliza el informe señalando que “su integración grupal es regular, es aceptado y reconocido entre sus compañeros pero no tanto como buen alumno sino por crear en ellos un ambiente inseguro y poco productivo relativo a su conducta y disciplina. No participa en la realización de trabajos prácticos a pesar de que los docentes buscan

² Todos los nombres y apellidos utilizados en los ejemplos son ficticios, para proteger la privacidad de los chicos y sus familias. En este caso también escribimos un apellido ya que puede resultar significativa esta manera escolar de nombrar al niño en el informe: primero el apellido, luego el nombre de pila.

su integración en diferentes grupos pero él no logra su total pertenencia y aceptación de sus pares".

Lamentablemente Javier ha repetido cuarto año ya que no ha contado con los andamiajes necesarios para cumplir con las exigencias que impone el dispositivo escolar (no terminaba de copiar las consignas, no podía seguir los ritmos de escritura de la profesora, con frecuencia su excesivo perfeccionismo lo llevaba a comparar los tamaños y exactitud de las formas de los grafismos, lo que impedía que completara las tareas en los tiempos de aula). Sin los apoyos adecuados a sus necesidades específicas, Javier se encuentra en graves desventajas en el contexto escolar. El informe parece poner énfasis en el "fracaso" de Javier a la hora de "integrarse" al grupo. Además de los problemas o "desajustes" que pudiera presentar, Javier es señalado por su incapacidad para encajar en el aula, creando en los compañeros, según los docentes, un ambiente *inseguro y poco productivo*.

LOS MÚLTIPLES FRACASOS

Javier parece plantearle a la escuela interrogantes que la escuela no está en condiciones de responder. Desde el punto de vista de las competencias lógico-matemáticas posee un nivel adecuado, presenta un lenguaje expresivo satisfactorio, incluso utiliza un bagaje léxico que supera al de los compañeros de su edad en cantidad y en sofisticación. Presenta además habilidades especiales en lo que a memoria se refiere. Sin embargo, Javier "fracasa" a la hora de "integrarse".

Javier va a repetir el año por segunda vez. No puede continuar en la escuela. La familia ha recibido el vaso de vino. Espera los argumentos.

En la escuela parecen estar convencidos de que el fracaso es de Javier. Otra lectura posible de la situación indicaría que es la escuela la que está "fracasando" en la inclusión efectiva del niño. Por supuesto que no se trata de caer en reduccionismos que sitúen el problema en el terreno individual -del "alumno problema" al "profesor problema" - sino que se hace necesario atender la complejidad del sistema social, procurando tener en cuenta el contexto educativo, la naturaleza específica de la actividad escolar, la dinámica de las interacciones en

el grupo de aula, la relación docente-alumno, la forma en que los juicios de excelencia se construyen al interior del dispositivo escolar, las relaciones entre pares y la propia interacción entre familias y escuela. Del mismo modo sería importante que la evaluación pedagógica valorara también (y las consignara en el informe) las competencias adaptativas y el potencial de Javier para poder favorecer su desarrollo social, afectivo y cognitivo. Sin embargo, un informe como el que se presenta, escrito y firmado por docentes y directivos, parece revelar la angustia, el desconcierto y la perplejidad de los adultos ante la situación. Parecen decirnos: "¡No sabemos qué hacer con Javier!". Es evidente que los docentes y directivos de la escuela necesitan apoyo y orientación. "¿De qué planeta es este chico?"

Nos encontramos con muchos casos similares al de Javier, donde pareciera que el fracaso es del propio sistema educativo que pregona la "educación para todos", pero que puede terminar condenando a Javier a ser separado de la escuela común; aunque en rigor él pueda asistir a la escuela y su nivel académico pueda ser bueno.

Lo más inquietante del caso es que las decisiones educativas que puedan tomarse (que repita años, que quede fuera del sistema de educación común) no solo afectan el destino académico de Javier u otros chicos o chicas que presenten problemáticas parecidas, sino que impactan directamente sobre su destino personal y su propio desarrollo en una comunidad que en muchas ocasiones tiende a marginar la diferencia y la heterogeneidad.

Ante estas situaciones que interpelan a la escuela, prevalece la necesidad de control -y sus correspondientes políticas de intervención- frente a la posibilidad de la comprensión. Abruptamente surge el vaso de vino en la cara... Como el interlocutor borgeano, que citamos en el epígrafe inicial, tenemos sed de argumentos.

ASPECTOS CÁLIDOS DE LA COGNICIÓN

Los procesos de enseñanza y aprendizaje suponen una *negociación* y *renegociación* permanente de significados y sentidos entre alumnos y maestros en las que la implicación intersubjetiva, los vínculos

afectivos, las habilidades mentalistas y las gramáticas motivacionales constituyen factores esenciales. Es evidente que en casos como los de Javier la construcción de comprensiones compartidas en el aula se ve amenazada. Las diversas formas de comunicación, el uso de diferentes formas de lenguaje, el habla de los profesores y de los alumnos son todos instrumentos de mediación semiótica al servicio de la construcción de significados compartidos.

La diversidad de necesidades especiales y personales de cada alumno y de cada profesor demandará creatividad, ingenio, flexibilidad y la necesidad de desplegar una variedad de herramientas semióticas que no excluya a ninguno de los sujetos educativos de la posibilidad de compartir significados.

¿Cómo aprender y cómo enseñar prescindiendo de la curiosidad y de la incertidumbre? ¿Cómo suscitar inquietud en la mente de los alumnos si no es a través de preguntas que convoquen al diálogo? Comenta Rivière (2001a) que el lenguaje humano es adecuado y relevante "en tanto y en cuanto esté adaptado a esas otras mentes... Cuando yo hago lenguaje, realizo una actividad esencialmente destinada a producir cambios en la mente de otros, y esta es la actividad mentalista por excelencia".

En el ámbito de la psicología llamamos *actividad mentalista* a toda actividad mental que se realiza sobre otra actividad mental. (Por ejemplo: el profesor *piensa* que los alumnos creen que en la clase siguiente continuarán con la lectura del texto.) La capacidad humana de realizar actividad mentalista -atribuir emociones, creencias y deseos a otros sujetos o a nosotros mismos- se denomina "Teoría de la Mente" (Baron Cohen, 1995; Perner, 1991).

Es precisamente la *mirada mental* la que nos abre las posibilidades de desvelar la opacidad de la conducta de los otros, "leer" sus mentes, dar alguna interpretación a las conductas de las personas y realizar predicciones acerca de sus cursos de acción. Comprender que poseen deseos, creencias, intenciones. Un mundo de emociones y experiencias diversas que podemos compartir, modificar, intercambiar, ocultar o disimular (Valdez, 2001).

La Teoría de la Mente se halla en la base de la inteligencia narrativa, interpersonal o emocional. Las actividades mentalistas humanas no son meras actividades de razonamiento, no pueden ser reducidas

solo al plano de la modalidad paradigmática o lógico-matemática de pensamiento. El mundo humano parece habitar no solo esas geografías más o menos exactas de lo que Bruner llamó *modalidad paradigmática de pensamiento*, sino también escenarios que violan las reglas de la lógica y siguen las vicisitudes de las intenciones humanas, constituyendo explicaciones que siguen las vías de la modalidad narrativa de pensamiento. Ambas modalidades son irreductibles y complementarias en el mundo mental humano.

Aunque a estas alturas resulte obvio enunciarlo, también *la comunicación entre profesores y alumnos debería tener un objetivo fundamentalmente mentalista*, en tanto que procura producir en otras mentes "nuevas creencias, nuevos conocimientos, nuevos esquemas, nuevos conceptos" (Rivière, 2001a).

En el contexto de la vida cotidiana somos compulsivos "lectores" de las acciones e interacciones de los demás. Mejores o peores lectores, expertos o novatos en la comprensión de las relaciones humanas, según los casos. Conductas, gestos, miradas, diálogos son vías reglas para atribuir y descifrar la intencionalidad humana. Ser hábiles mentalistas nos permite, entre otras cosas, tener sensibilidad hacia los sentimientos de las personas; ser capaces de tener en cuenta lo que otra persona cree, sabe o ignora; inferir el nivel de interés de un oyente por nuestra conversación; anticipar lo que otra persona podría pensar sobre nuestras acciones; comprender sentidos figurados, ironías, metáforas, malentendidos y chistes; comprender convenciones no escritas y sutilezas de las relaciones sociales; engañar y ser capaces de detectar el engaño; cooperar con otros en la actividad grupal (Valdez, 2001, 2007a y b).

En el campo de la psicología un conjunto de investigaciones procura dar cuenta del desarrollo de la Teoría de la Mente y sus alteraciones, su vital importancia para la comunicación, la flexibilidad mental y comportamental, la vida de relación interpersonal y social (Slaughter y Repacholi, 2003; Frith y Happé, 1999). Los estudios actuales muestran la importancia fundamental que las capacidades mentalistas tienen en la constitución de la subjetividad. Si el desarrollo de estas competencias falla, las consecuencias en la vida afectiva, las relaciones interpersonales y la comunicación de un sujeto pueden ser dramáticas. Tal es el caso del autismo, donde se produce una alteración cualitativa de las habilidades mentalistas (Baron Cohen, 2000).

En el campo educativo la Teoría de la Mente constituye una vía potencialmente muy fecunda de indagación. Se nos presenta como un reto el atender esta temática en la escuela. La investigación en contextos escolares se hace necesaria a los fines de estudiar la importancia de las capacidades mentalistas y la inteligencia interpersonal, emocional o social en la intervención pedagógica.

Afectividad, emociones, relaciones intersubjetivas y construcción de significados compartidos entretienen la trama en la que las prácticas educativas se despliegan. El desafío para los distintos actores involucrados en el contexto escolar es el de ponderar la influencia de estos aspectos cálidos de la cognición a la hora de comprender los fenómenos educativos.

Subestimarnos puede convertir a los profesores, al decir de Bruner, en meros "mecanismos de transmisión de información". Lejos del arte de cultivar buenas preguntas y mantenerlas vivas, lejos de ampliar el mundo de la maravilla y la posibilidad, lejos, en fin, de transitar los senderos de la inquietud, la discusión y el extrañamiento en los procesos de construcción de comprensiones compartidas con sus alumnos.

CONSTRUCCIÓN DE SIGNIFICADOS Y SENTIDOS

Recordemos que para Vigotsky la explicación de la integración intelecto-afecto en la estructura superior de la conciencia era uno de los máximos objetivos a que debía aspirar la psicología. En esa dirección Vigotsky hace una diferenciación entre "significado" y "sentido". Si el significado expresa la referencia compartida, el aspecto más convencional, aquello que es común a los hablantes, el sentido refleja su significado interno para el hablante en un contexto particular. Al analizar la palabra, Vigotsky se detiene en esta instancia peculiar, en la que la apropiación de los significados compartidos socialmente alcanza su grado más subjetivo. Vigotsky (1996) se refiere al sentido como "la suma de todos los sucesos psicológicos evocados en nuestra conciencia gracias a la palabra". El significado de la palabra representa su aspecto más constante, aquel que se mantiene estable a pesar de los distintos contextos pragmáticos en que actúa. El sentido es, por el contrario, su aspecto más variable y dinámico. Es el aspecto más de-

pendiente del contexto subjetivo y objetivo en que aparece. La palabra con sentido, construida gracias a la mediación de significados sociales, es a la vez la portadora por excelencia de los significados personales. Sintetiza en una unidad aquello que mueve el pensamiento superior. Ante la pregunta: ¿qué es lo que impulsa el intelecto?, Vigotsky responde: el componente afectivo de la conciencia. El sentido de la palabra brinda un sitio preferencial a las emociones, la personalidad, el mundo afectivo del hombre.

La negociación de significados y sentidos se hace primordial si el objetivo es construir un espacio de comprensiones compartidas entre profesores y alumnos y eso implica aspectos más "intelectuales", pero también supone aspectos emocionales y afectivos desplegados en esas interacciones intersubjetivas.

Se trata de un proceso de negociación entre los significados y sentidos propios de los alumnos, sus conocimientos previos, sus formas de ver la realidad, su manera de concebir a las otras personas, su particular vida afectiva y emocional, los conocimientos ligados a su lengua materna, su región y su cultura de origen, así como también los significados y sentidos del adulto que enseña, expresados, en parte, a través de los contenidos conceptuales, actitudinales y procedimentales (Valdez, 2000a).

Dicha negociación supone conocer y respetar los significados y sentidos de los otros, reconocer las diferencias y valorarlas como un factor de enriquecimiento del proceso de enseñanza y aprendizaje. En todo caso, es el adulto el responsable de hallar en su práctica docente los instrumentos de mediación semiótica más adecuados para la construcción de contextos mentales compartidos.

Así planteado, el desafío de la diversidad no debería formar parte de la mera retórica de la gestión educativa sino considerarse a la luz del propio proceso permanente, interactivo e interpersonal de negociación de significados y sentidos con alumnos que muestran gran heterogeneidad y desafían a los profesores a utilizar instrumentos semióticos variados, creativos, diversos, originales y en ocasiones inéditos. Instrumentos al servicio de la comunicación, del enriquecimiento mutuo y de las comprensiones compartidas.

Cabe consignar que el proceso de ajuste no es solo relativo a las competencias académicas en particular y las competencias cognitivas

impersonales en general sino también a las competencias interpersonales y narrativas. Es decir, las llamadas "competencias más cálidas" de la cognición humana, como las competencias mentalistas que mencionamos más arriba.

En esa dirección consideramos que es necesario abrir la discusión respecto de las *negociaciones*, *adaptaciones* y *ajustes* entre maestros y alumnos, ya que las llamadas "adaptaciones curriculares" en ocasiones obturan los interrogantes y la reflexión acerca de las estrategias pedagógicas adecuadas. Traducimos: las adaptaciones curriculares pueden ser *necesarias*, pero nunca *suficientes*. Con frecuencia son las *adaptaciones comunicativas* las que favorecen el proceso de enseñanza y aprendizaje, aunque no sean estas siempre objeto privilegiado de análisis, revisión y discusión.

Las investigaciones actuales sobre Sistemas Alternativos/Aumentativos de Comunicación (SAAC) (a los que haremos referencia en el capítulo 4) pueden ser una valiosísima herramienta para repensar contextos de enseñanza, estrategias pedagógicas y pautas de intervención psicoeducativa. Sin embargo pareciera que en el ámbito escolar de la "normalidad" este tipo de instrumentos semióticos no cuentan. La "filosofía de la comunicación total" supone el asumir la polifonía de voces y la pluralidad de herramientas semióticas posibles, aumentativas y alternativas, para que la comunicación se produzca.

Existe una frontera imaginaria que los ubica en el campo de la "educación especial", prácticamente sin vasos comunicantes con la escolaridad común. Sin embargo, el concepto más amplio de *necesidades educativas especiales* resignifica el valor de estas herramientas en todos los contextos de aprendizaje.³ Al definirse las necesidades especiales en relación con un contexto físico y social, se trata de evitar el reduccionismo que ubica el "problema" en un individuo para pasar a analizar los fenómenos en una dimensión intersubjetiva, en el contexto más amplio de la apropiación de los contenidos curriculares. Es en ese sentido que afirmábamos que "el problema no es Javier" ni tampoco su profesor, abstraído mágicamente del contexto escolar en el que se desarrolla la situación.

Estamos pensando en aulas habitadas por alumnos y docentes con *diferentes y especiales necesidades educativas*, y lo decimos a propósito de la idea que presupone, negando las diferencias, que un aula de escuela común expresa un prototipo común ("normal") de mente, según las "prescripciones" de los manuales de psicología evolutiva.

Este "prototipo" parece obrar a modo de conjuración de lo diverso. Sin embargo, la ilusión de homogeneidad queda eclipsada por la propia vida en las aulas, las dificultades de la convivencia, los problemas para enseñar, los problemas para aprender, los recorridos tan diferentes de los alumnos en el proceso educativo.

Los maestros son los primeros en percibir que las mismas herramientas utilizadas con distintos alumnos dan resultados absolutamente diferentes. Hay herramientas de intervención, modos de comunicar, tipos de vínculo afectivo, actividades de aprendizaje, que funcionan muy bien con algunos alumnos y parecen producir un efecto nulo o el efecto inverso en otros.

LA DIVERSIFICACIÓN DE ESTRATEGIAS EDUCATIVAS

Si hay un caso en el que la diversidad de caminos que sigue el desarrollo subjetivo es asombrosamente múltiple, ese es el caso de los trastornos del *espectro autista*. La noción de espectro autista nos remite precisamente a un continuo en el que las alteraciones cualitativas del desarrollo subjetivo presentan un nivel de diversidad y heterogeneidad que nos interroga acerca de las decisiones educativas y los criterios de escolarización que han de seguirse con cada uno de los niños que presente el cuadro.

Todo maestro o terapeuta que intente comprender la problemática del espectro autista ha de situarse desde una perspectiva evolutiva. No puede entenderse el autismo si no es considerándolo como un trastorno del desarrollo. Esto que parece tan elemental resulta ser una de las claves más importantes para la evaluación, el diagnóstico y la intervención psicoeducativa. El desarrollo ha seguido otras vías. Nos desafía su manera de desplegar formas tan diferentes del biotipo humano sociocultural estándar, parafraseando términos vigotskianos.

³ Desarrollaremos el tema en capítulos siguientes.

En la comunicación y el lenguaje, en las relaciones sociales, en el desarrollo de las capacidades intersubjetivas y mentalistas, en el desarrollo de capacidades de anticipación y flexibilidad, y en el desarrollo de capacidades de simbolización en general, encontramos distintos niveles de "alteración" cualitativa en el espectro autista. Por otro lado, cuando se habla de los trastornos del desarrollo no se habla solamente del autismo. También se incluyen otros cuadros como el Trastorno del desarrollo no especificado y el Síndrome de Asperger, por ejemplo. (Profundizaremos esta cuestión en el capítulo 3.)

En el esfuerzo por comprender la particular forma de ser de las personas con trastornos del desarrollo necesitamos de una labor interdisciplinaria y de un trabajo que comprometa no solo a maestros, terapeutas y demás profesionales de la educación y la salud sino también a los papás, a las mamás, a los hermanos y las hermanas. Hemos de dialogar con cada uno de los participantes y coordinar las tareas a emprender con el fin de realizar propuestas consistentes, sistemáticas, funcionales, adaptables a diversos contextos, con objetivos compartidos y ajustados a las necesidades educativas de cada niño o niña.

Todos necesitamos vivir en un mundo organizado, predecible, anticipable, dentro de los cambios y novedades más o menos esperables. Pero un sujeto con autismo necesita un grado mayor de predictibilidad, organización y anticipación. Cualquier cambio, novedad o imprevisto amenaza ese mundo aparentemente estático y confiable.

Juan, un niño de seis años, llega al aula y se dirige a su panel de comunicación que está pegado en un corcho a la derecha del lugar donde acaba de colgar su mochila y su abrigo. Ve que después del dibujo que indica la merienda aparece un sol, unas flores y un enorme micro con la palabra "excursión" escrita debajo. Juan seguramente sonreirá porque sabe desde hace días que después de la merienda, si no llueve, se irán todos juntos de excursión al parque. Juan ha aprendido, luego de un largo y trabajoso proceso, a utilizar agendas visuales que organizan secuencialmente un mundo cotidiano, que de lo contrario podría aparecerse como amenazante y caótico. Esto permitirá, entre otras cosas, que los sucesivos eventos puedan ser comprendidos al ser presentados de forma clara, concreta y ordenada.

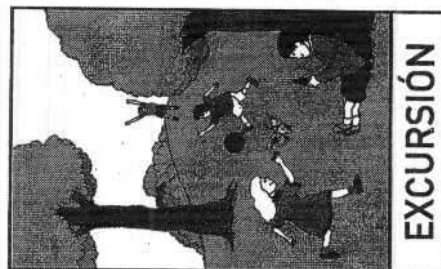
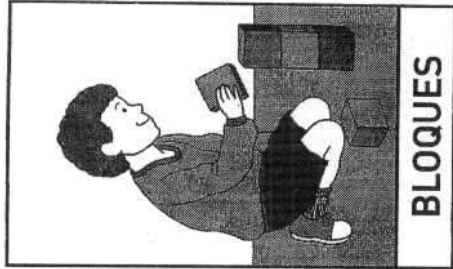
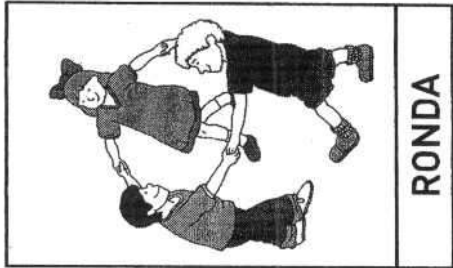
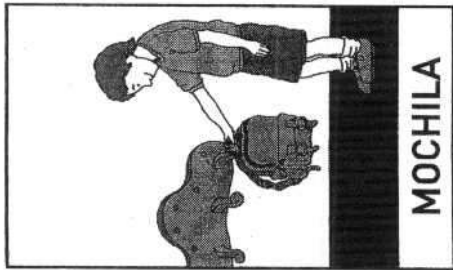


Figura 2: Agenda visual de Juan.

La predictibilidad se construye en el marco de sucesivas negociaciones que hacen posible la estructuración de contextos ordenados y significativos, donde se proporcionan indicios o señales que ayudan a comprender la coherencia de las relaciones que se establecen entre las personas y entre los objetos y las personas.

Un dibujo sobre el papel o el pizarrón crea un soporte visual a las palabras, las ayuda a permanecer como objetos contundentes creando relaciones comunicativas entre unos y otros. Para Juan es más significativo un pictograma que una minuciosa explicación verbal. El pictograma está allí. Obra a modo de organizador entre otros pictogramas. Se refiere a un objeto o a una acción y adquiere un sentido más amplio al vincularse con pictogramas que lo anteceden y lo preceden.

Algunos niños necesitarán, al principio, miniaturas de las cosas (un auto en miniatura), fotos de objetos o personas en situaciones diversas, hasta llegar a los dibujos más o menos convencionales que van configurando sus agendas visuales. Lo cierto es que comprender la alteración en el desarrollo de la comunicación y el lenguaje es el primer paso para la búsqueda posterior de formatos comunicativos capaces de crear contextos significativos compartidos. O al decir de Wertsch (1984), compartir en mayor medida una "definición de la situación".

¿HACEMOS LO MISMO SIEMPRE QUE HACEMOS LO MISMO?

Para Wertsch la *definición de la situación* es la manera en que un contexto es representado -definido- por aquellos que participan de ese contexto. Los seres humanos crean activamente una representación de la situación: no son receptores pasivos de una representación.

Aunque niño y adulto parecen estar participando de la misma tarea -por ejemplo, al realizar una actividad escolar o armar un rompecabezas- cada uno puede estar representándose la tarea de manera tan radicalmente distinta que literalmente *no están haciendo la misma tarea* (aun cuando comparten el mismo contexto de tiempo-espacio). El significado que tiene la tarea para cada uno puede no ser compartido.

¿Cuántas veces pensamos que estamos haciendo o diciendo lo mismo que otra persona, y en realidad nuestra representación está a una notable distancia de la del otro?

Toda vez que un profesor da por sentado que sus alumnos han comprendido lo que les ha enseñado, presupone un universo de significados compartidos, pero en realidad podría decirse que hay en el grupo de alumnos múltiples definiciones de la situación, algunas cercanas a las del profesor, otras algo más alejadas y otras a una distancia incommensurable.

Sabemos que no siempre la palabra es el instrumento más adecuado -por su ambigüedad, por su polisemia, por su pluralidad de sentidos según sus contextos de uso- para crear comprensiones compartidas. Nuestra manera habitual de comunicarnos tal vez no sea la mejor manera de establecer vínculos con Juan sino que lo confunde, lo aturda o lo agobia. Un gesto puede tender puentes y lazos entre nuestros mundos internos y los de Juan. Lo que resulta de vital importancia es encontrar una forma que permita romper la virtual condena al silencio y al aislamiento.

El uso sistemático de material analógico produce cambios importantes en la organización de secuencias, regulación de los ritmos, anticipación de los tiempos de trabajo, de juego, de aseo, de ocio, momentos compartidos o en solitario. Esta anticipación permite ordenar eventos siguiendo un orden cronológico y también "planificar" acciones futuras. Los maestros que utilizan los sistemas de agendas personales y/o grupales -en cooperación permanente con el contexto familiar del niño- refieren experiencias positivas de cambio, tanto en situaciones escolares como extraescolares.

Los materiales no solo se constituyen en mediadores -aptos para la negociación, la creación y el mantenimiento de vínculos afectivos y emocionales- que contribuyen a la flexibilidad y la aceptación progresiva de la nueva propuesta que ha de realizarse a los niños, sino que además suelen convertirse en instrumentos que vehiculan su propia iniciativa personal. Ellos aprenden a realizar elecciones entre pictogramas diversos (por ejemplo, mostrar que prefieren jugar con el avioncito y no con la pelota; o que de postre elegirán manzana y no flan) y esta actividad suele favorecer la aparición o consolidación de funciones ostensivas que, como sabemos, son claves en el desarrollo

simbólico subjetivo. Las funciones ostensivas o declarativas suponen "la noción de que existe una identidad esencial entre su propia experiencia y la de las otras personas. La idea de que los demás pueden sentir lo mismo que uno siente, interesarse por los mismos objetos que a uno le interesan, y la necesidad de compartir con ellos la experiencia psicológica. Colwyn Trevarthen denomina *intersubjetividad secundaria* a esta nueva función, muy específica de nuestra especie", y que en el desarrollo típico aparece consolidada a los dieciocho meses de edad (Rivière, 2003a: 171-172).

LA INTERPRETACIÓN DE CULTURAS DISTINTAS

Todos aquellos profesionales interesados en el trabajo con personas con trastornos del desarrollo han de intervenir, desde sus campos específicos, situándose a la manera de "interpretantes" de lo que Meisbov llama "cultura autista": el maestro lo el maestro integrador, según los casos) se convierte en una especie de intérprete intercultural, que al comprender "ambas culturas" procura traducirle al niño o niña -cuyo modo de funcionamiento, sus gustos, sus formas de relacionarse con las personas y los objetos, su manera de comunicarse, son diferentes- las características peculiares del "mundo no autista".

Ambos mundos tienen sus "lógicas" inherentes de funcionamiento. Es importante hacer el esfuerzo de "ponernos en los zapatos del otro" para intentar comprender esos senderos aparentemente tan divergentes. Es posible que para algunos de esos niños, las nuestras sean las formas más excéntricas de ser, las más divergentes, las menos predecibles. Nicolás, un chico con autismo, interpeló a la mamá una vez que fueron a un negocio de alquiler de películas. ¡Con indignación decía no poder entender por qué alquilaban siempre una película distintal Nicolás deseaba ver siempre la misma película: eso le brindaba seguridad, lo dejaba a salvo de los imprevistos, de las intrusiones de la novedad. Como decía un adolescente con autismo de alto funcionamiento: "El problema no es que yo sea autista sino que ustedes sean 'heteristas'".

La necesidad de estructuración no implica que los sometamos (y nos sometamos) a rutinas aburridas, poco funcionales, escasamente

significativas. No somos nosotros los autistas, nos recordaba siempre Ángel Rivière a terapeutas y docentes... y ello supone un desafío: ser creativos a la hora de elaborar estrategias de enseñanza, ampliar la gama posible de contextos de aprendizaje, usar diversos materiales y recursos, introducir cambios progresivos que contribuyan a la flexibilidad de los niños, graduar el tipo, la calidad y cantidad de ayuda dada y aprender a retirar progresivamente los dispositivos de andamiaje en aras de transferir conocimientos y autonomía a los niños.

Lo que no podemos hacer es permanecer aislados "esperando" que algo ocurra. O suponer ingenuamente que dejar a Gabriel librado a sus estereotipias o a su soledad es "respetar" su manera de ser. En todo caso, *Gabriel nos desafía a inventar formas de negociar con sus estereotipias y su soledad.*

El desarrollo de un currículum supone toma de decisiones, creación de programas específicos de intervención, con objetivos claros en cada área a trabajar, y una secuencia de pasos a seguir que guíe nuestra labor. Estas cuestiones que mencionamos aquí de manera muy breve -y que desarrollaremos a lo largo del libro- son básicas para la tarea de todo el equipo comprometido en el trabajo con personas que presentan trastornos del desarrollo.

Los enfoques educativos que trabajan los problemas de comportamiento en el marco de la hipótesis de la comunicación -tal como el de Carr y colaboradores (1996)- pueden ser herramientas de utilidad para los educadores. En principio nos plantean una recontextualización que va desde lo individual ("individuo problema") a la consideración de los sistemas sociales -interpersonales, familiares, escolares- donde dichos comportamientos ocurren.

Por otra parte, lejos de hacer interpretaciones o sobreinterpretaciones de conductas que a nuestros ojos pueden resultar "agresivas", "extrañas", "caprichosas" o "rebeldes", se trata de establecer de manera sistemática cuál es la función que posee ese comportamiento y cómo se mantiene en un contexto social determinado. ¿Cómo saber si a través de ese tipo de conducta "desajustada" a nuestras formas convencionales de comunicación, el niño está tratando de comunicarnos algo?

¿Y si hubiera resultado funcional para Florencia tirarse de los pelos, expresar un ataque de ira o autoagredirse para conseguir que su

2. EDUCACIÓN INCLUSIVA Y COMPRENSIÓN DE LAS DIFERENCIAS

maestra abrevie los tiempos de una tarea? ¿Habrá maneras alternativas para que Florencia pueda expresar su cansancio y su necesidad de una breve pausa promediados los veinte minutos de actividad? ¿Por qué no anticiparnos y ofrecerle formas alternativas de manifestar su necesidad de descansar? Una foto, un pictograma, un gesto, o el modo de comunicación alternativa ajustado al nivel de Florencia pueden hacer posible que -lenta y progresivamente- aprenda a comunicar por otras vías -por ejemplo, dándonos una foto o un dibujo del patio de recreo-, y que sus maestros aprendan a comprender sus necesidades y atender a ellas.

De otro modo podríamos ser nosotros los que, a falta de conocimientos sobre el mundo mental de nuestros niños, tengamos "problemas de atribución mentalista" y supongamos "malas intenciones" a conductas que simplemente no comprendemos.

Frente al enigma que nos plantea la mirada de Juan, las estereotipias motoras de Florencia, la forma de resolver problemas matemáticos de Joaquín, los berrinches de Gabriel, la habilidad para la lectura de Sofía o el aislamiento de Marcos, caben diferentes maneras de intervenir.

Cada uno es un niño particular, con una modalidad particular de vínculo con los otros y con el mundo. Construir contextos compartidos supone *no la negación de esas formas de ser*, sino la posibilidad de relacionarse con el otro tal como es. Ese ha de ser el punto de partida para proporcionar el tipo, la cantidad y calidad de ayuda más adecuada a las necesidades específicas de cada uno dentro del contexto de la diversidad.

En los capítulos que siguen nos proponemos justamente indagar acerca de los "argumentos" -esperados por el caballero borgeano- con el fin de profundizar la comprensión de los modos de funcionamiento psicológico de los niños y las niñas con trastornos del desarrollo y las herramientas necesarias para la intervención educativa. Así, una genuina negociación de significados puede comenzar a construirse.

El laberinto es un símbolo evidente de la perplejidad y la perplejidad ha sido una de las emociones más comunes de mi vida... Pero más es un símbolo de estar perplejo, de estar perdido en la vida. Y yo me siento muchas veces perplejo, es decir que yo diré que mi estado continuo es un estado de asombro, ahora estoy asombrado de estar grabando aquí, de estar conversando con usted. En el laberinto hay algo muy curioso, porque la idea de perderse no es rara, pero la idea de un edificio construido para que la gente se pierda, es una idea rara. La idea de construir un edificio de una arquitectura cuyo fin sea que se pierda la gente o que se pierda el lector, es una idea rara, por eso sigo siempre volviendo al laberinto.

JORGE L. BORGES en Roberto Alifredo, *Conversaciones con Borges* (1984)

CUANDO "REPETIR GRADO" ES LITERALMENTE "REPETIR GRADO"

Imaginemos un país en el que el ministro de educación dispusiera que los programas de estudios siguieran ciertas secuencias para todos los alumnos, en todos los grados, a lo largo y a lo ancho del país.

De esa manera se podría saber, por ejemplo, que el tercer día de la primera semana del mes de octubre todos los profesores de geografía de quinto grado estarían dictando contenidos relativos a los ríos de Europa (Gould, 1984).

Esa ilusión de uniformidad en la enseñanza va de la mano con la ilusión de la uniformidad en el aprendizaje y con el propio control del desarrollo de los contenidos curriculares en las aulas.

Mucha agua ha corrido desde esos años y los diseños curriculares han ido cambiando, dando lugar a propuestas más "abiertas", "flexibles", ajustadas a las características de cada región y de cada jurisdicción. También sabemos de proyectos institucionales e incluso de proyectos escolares individualizados o personalizados. Sin embargo,