

# LA HISTORIA DE JAVIER: UNA MÁS ENTRE TANTAS

Rosa Vázquez \*  
M<sup>a</sup> Teresa Lozano\*

**Partiendo de un caso real, analizan las autoras cómo en el proceso de aprendizaje cualquier tratamiento de carácter conductista comporta el riesgo de contribuir colateralmente a la no autonomía intelectual y moral de los supuestamente peor dotados, que se sienten invadidos por el miedo a equivocarse, se paralizan y en definitiva, hacen crecer su fracaso.**

**El retraso intelectual se nos presenta como una rueda sin fin de fracasos, con Javier se nos enseña que es posible escapar de esa rueda y que para ello hay que encontrar sentido a las tareas que se realizan y hay que comprender que la responsabilidad nunca puede recaer de forma exclusiva en el individuo, que además es el que tiene las dificultades de partida.**

*"No sé. Tal vez yo era retardado. De todos modos, eso era lo que decían. Me gustaría que me vieran ahora. Me pregunto qué dirían si me vieran con un empleo regular y haciendo toda clase de cosas. Apuesto a que no se lo creerían"* ED MURPHY (I)

## **I. Crónica de la eternidad y la "rueda del infortunio"**

La historia de Javier es una de tantas otras ... historias de niños y niñas etiquetados como deficientes mentales. Historias que parecen condenadas a la repetición por la rueda del tiempo. Presentan entre si una similitud asombrosa y, al mismo tiempo, en cada una de ellas parece la posibilidad de cambio les es ajena y el transcurrir del tiempo solo consiste en una pura repetición del presente. Sólo encontramos fracasos que conducen a nuevos fracasos. Un "no saber" que incapacita más cada día que pasa. Un repertorio de incapacidades que se multiplican y se hacen crónicas. Una responsabilidad obligada a permanecer delegada en otros.

Una historia así nos plantea muchos interrogantes: esa rueda ¿está abocada necesariamente a la repetición? ¿qué fuerzas misteriosas hacen girar la rueda sobre sí misma? ¿no se podría detener de alguna forma y empezar a rodar en un sentido diferente, que no fuese ajeno a la posibilidad de progreso? Queremos aprovechar la historia de Javier para, al hilo de ella, ir buscando alguna forma de respuesta a estas preguntas. Se trata de un chico de 17 años con el que una de las autoras de este artículo, Rosa, tuvo la ocasión de trabajar durante algún tiempo -aproximadamente tres meses-. La intención del trabajo era validar en la práctica una cierta forma de diagnóstico e intervención educativas destinadas a favorecer la autorregulación del sujeto desde una óptica relacional y constructivista (LOZANO y OTROS, 1997. Queríamos constatar que desde estos presupuestos se puede ayudar a avanzar a un sujeto sean cuales fueren su edad y condiciones de partida.

Como en cualquier otro caso, entendíamos que nuestra intervención tenía que consistir en ir transformando nuestra forma de relación con el sujeto, introduciendo progresivamente las ayudas que creyéramos más convenientes para que pudiera avanzar en la construcción de sus propios mecanismos de autorregulación y progresar en su desarrollo. Esto supone que el recorrido a realizar con el sujeto es siempre particular. No hay dos caminos iguales y nadie puede establecer de antemano los derroteros por los que conducir el proceso. Los cambios a introducir en cada nueva situación no pueden estar fijados de antemano. Sólo de la comprensión de lo que está sucediendo en cada momento del proceso se puede inferir cuál puede ser la ayuda más oportuna. Esto implica que es la misma persona que tiene que sostener la relación educativa la que se obliga a comprender la situación y a tomar las decisiones correspondientes. No caben suplencias ni delegaciones en personas ajenas.

Esto no significa que para esa tarea no se cuente con otro recurso que el sentido común. Sin dejar nunca de lado tan valioso don, en la práctica de los que nos han antecedido y en las teoriza-ciones que otros nos han legado podemos encontrar argumentos y justificaciones para nuestra forma de intervención educativa. Podemos utilizar esos argumentos y justificaciones para reflexionar sobre nuestra práctica y hacerla avanzar. Y si esa reflexión se realiza de forma conjunta, como en nuestro caso, el análisis de las situaciones ganará en perspicacia y la responsabilidad de las decisiones será más compartida y menos pesada. Con la intención de "hacer camino al andar" pasamos a relatar nuestra historia, acompañada de las reflexiones realizadas encada momento y de los argumentos que han justificado las decisiones tomadas.

Javier (2) -así hemos llamado al protagonista de nuestra historia- estuvo integrado en un centro escolar ordinario hasta los 14, recibiendo apoyo en un aula de educación especial. A esa edad fue escolarizado en un Centro de Educación Especial -todavía no estaba implantada la E.S.O. : En el informe que se realiza con motivo de su entrada en el Centro se recoge que tiene antecedentes familiares de deficiencia por línea paterna; además un hermano mayor también presentaba déficit intelectual y estuvo escolarizado en el mismo Centro. Se dice que la familia detectó el retraso a los dos años de edad y que recibió atención logopédica desde muy pronto. A pesar de todo, se le diagnostica en ese momento una E.M. de 2 años y 6 meses y un C.I. de 40-45 (sic): en conclusión, se le cataloga como "deficiente mental moderado". Se constata que su peso y su talla están por encima de su edad pero es "dismórfico". Además su psicomotricidad es muy inmadura. También se hace dice en el informe que no presenta problemas de conducta y que se adapta bastante bien a las situaciones nuevas. En cuanto al lenguaje oral, presenta dispraxia bucolabial. No tiene problemas auditivos y, sin embargo, apenas articula algunas palabras sueltas de forma casi ininteligible. Se le califica de "afásico" -en otro lugar del informe se habla de disfasia-. Según el test de Terman el nivel de comprensión es de 50 puntos y, sin embargo, el de producción no llega a 30. En una entrevista posterior con los padres se sabe que todavía no tiene control de esfínteres nocturno. Paradójicamente la madre parece tener una gran obsesión por la limpieza y una preocupación excesiva por los cuidados que, según ella, todavía requería su hijo.

Esa es la situación en la que Rosa inicia su trabajo. Se encuentra con un sujeto marcado con diversas etiquetas: "deficiente", "dismórfco", "inmaduro", "dispráxico", "afásico"... Son las etiquetas resultantes de los instrumentos de diagnóstico todavía al uso. Con la excusa de que se trata de instrumentos asépticos y de comprobada objetividad, se aplican de forma indiscriminada a cualquier individuo para arrancarle la "verdad" de su problema. Nos encontramos una vez más con la ingenua creencia del positivismo de que son los hechos los que "hablan". No se quiere reconocer que los hechos sólo nos dicen lo que previamente hemos supuesto que nos iban a decir y en el mismo lenguaje en el que les hemos preguntado, que sólo confirman las sospechas que nosotros mismos hemos creado. Esto es lo que sucede con la aplicación de instrumentos de diagnóstico psicométricos. Su aplicación nos lleva a encontrar déficits donde ya suponíamos que los había. Lo único no totalmente previsible era la cuantía del supuesto déficit. Las cifras obtenidas dan valor de "verdad" al déficit. La sospecha tiene ahora consistencia de realidad (GOULD, 1997). Pero, de paso, se confirman como también verdaderos una serie de presupuestos que resultan muy peligrosos para el sujeto que sufre los problemas. Serán utilizados en su contra y dificultarán aún más su posible progreso.

Uno de los presupuestos radica en el concepto mismo de déficit o disfunción. Al ser pasados por el filtro de la cuantificación estadística los problemas se reducen a carencias, a la "falta" de una serie de capacidades que se supone que el sujeto debía de tener. Como resultado de ser medidos por el mismo listón, aquellos que consiguen unos logros similares a los de la mayoría reciben el calificativo de "normales" y, como contrapartida, quienes fracasan en el intento de llegar a ese nivel medio -o ni siquiera lo intenten- son etiquetados como "deficientes". Ese juicio, sancionado por el saber profesional, corre el riesgo de ser interiorizado por aquel a quien se lo adjudican y convertirse en una "profecía" que llega a hacer realidad.

Otro de esos presupuestos es que la "causa" de los posibles problemas reside de forma exclusiva en el individuo. Todas sus dificultades, sus carencias o disfunciones son atribuidas a la herencia genética u otros factores que, aunque sean desconocidos, se consideran "endógenos". Por lo tanto la responsabilidad de resolverlas le compete sólo a él. La posibilidad de salir del atolladero en el que se encuentra dependerá de los "esfuerzos" que invierta en el empeño. Esta forma de pensar al respecto, evita que miremos los problemas desde una óptica relativista, como algo que concierne a las relaciones entre, al menos, dos sujetos, como un desajuste de esas relaciones nunca imputable de forma exclusiva a una de las partes. Y, en consecuencia, nos ahorra el sentirnos obligados a admitir la cuota de responsabilidad que pudiera correspondernos (FRANKLIN, 1996). Podemos identificar estos presupuestos -y las prácticas que sustentan- como algunas de esas "fuerzas misteriosas" que hacen girar para los etiquetados como "deficientes" la rueda del tiempo sobre sí misma, abocándoles a un continuo fracaso. Quienes tienen que cargar con esa etiqueta se encuentran en una situación de difícil salida. Corren el peligro de identificarse con el "veredicto" que otros han pronunciado y llegar a poner en cuestión las capacidades con las que podrían contar para seguir avanzando. Por otra parte, están condenados a cargar en solitario con la responsabilidad de su problema. Tienen que buscar sus propios recursos para salir del atolladero en el que se encuentran. No pueden contar ni con sus propias capacidades ni con la colaboración responsable de los otros ¿cómo lograrán escapar a la cadena de fracasos repetidos?.

Sigamos con nuestra historia. En el Centro de Educación Especial a Javier se le intentó enseñar durante el último curso un sistema de lenguaje bimodal -palabras apoyadas en gestos- en dos sesiones semanales de 30 minutos cada una. Según la logopeda, sus progresos habían sido mínimos porque "colaboraba poco" en el trabajo. Un año más tarde sólo dominaba los gestos -eventualmente también algunos sonidos onomatopéyicos correspondientes a una veintena de palabras. Por ejemplo asociaba el gesto de frotarse los ojos a la palabra llorar, hacía el gesto de dibujar unos bigotes con el dedo y decía mi cuando escuchaba la palabra gato.....

No sabemos exactamente cual fue el sistema de enseñanza utilizado por la logopeda. Pero los resultados nos permiten inferir algo al respecto. En cualquier caso, se trató de hacerle aprender palabras descontextualizadas, asociadas con gestos que en muchos casos podían no tener ningún sentido para el sujeto que tenía que aprenderlos. Por ejemplo, la atribución del gesto de hacer como si se llevara algo a la boca a un determinado alimento -chocolate- y no a otros que también estaban en la lista de palabras a aprender -uvas, pan, plátano...- no deja de ser arbitraria; también

puede resultar difícil establecer la conexión entre el gesto de darse con la mano en la boca y la palabra indio a quien no ha jugado previamente a hacer de indio.

La enseñanza de gestos asociadas a palabras descontextualizadas nos inducen a pensar que el método de enseñanza utilizado fue conductista. Las técnicas conductistas están diseñadas para ser utilizadas de forma descontextualizada. Dispensan de tener que comprender cada una de las situaciones específicas en las que se aplican. Vienen "como anillo al dedo" para el tratamiento de problemas cuya explicación se quiere hacer radicar de forma exclusiva en la "deficiencia" del niño o la niña. Además, son técnicas fundamentadas en los presupuestos empiristas de que se aprende por repetición -sometimiento reiterado a los mismos estímulos-, por imitación -reproducción lo más exacta posible de modelos- y por redundancia -acceso a una misma información desde diferentes vías perceptivas- FIERRO, 1990, pp.279-280). Cualquier tratamiento que parta de estos presupuestos, aún con la mejor de las intenciones, tiene el riesgo de contribuir colateralmente al fracaso intelectual y social de los afectados.

El sometimiento continuado a situaciones de aprendizaje similares a aquellas en las que ya se ha fracasado no deja de ser una forma de hacer girar la "rueda" de la repetición y propiciar nuevos fracasos. Obliga a enfrentarse con un sentimiento de fracaso ya conocido que dificulta la tarea y comporta el riesgo de volver a fracasar. Esto suele conducir a la incapacidad de asumir el riesgo de equivocarse y, para evitar un nuevo fracaso, no intentar ningún logro.

La imitación tiene consecuencias muy similares. Se dice que el modelo tiene que ser sencillo pero, a la vez, "altamente estructurado" para que pueda ser fácilmente asimilado y que el aprendiz tiene que reproducirlo de la forma más exacta posible. El posible éxito de un tal aprendizaje radica precisamente en que "ahorra" al sujeto que aprende muchos esfuerzos de elaboración y reorganización. Pero, a costa de ahorrar esfuerzos, no se puede desarrollar la capacidad de organizar por sí mismo la información obtenida, es decir, de pensar con

autonomía. El "control" del proceso queda fuera de sus posibilidades y sólo les queda el recurso de dejarse dirigir por los demás. Evidentemente ello no contribuye a la pretendida formación de sujetos autónomos, responsables y competentes, capaces de desenvolverse en la vida social. La redundancia, unida a la repetición y la imitación, comporta otro riesgo aún mayor: al dejar a los sujetos al margen del lenguaje merman seriamente su capacidad de comprender lo que ocurre y les privan de la posibilidad de autorregular su aprendizaje. Desde la óptica empirista se confía ingenuamente en que todo aprendizaje se produce a través de la percepción, por mera asociación de las "impresiones sensoriales" obtenidas del comercio directo con las cosas. Para aprender basta con que los niños y niñas obtengan esas "impresiones" de la manipulación de un material diseñado "ad hoc". El uso del lenguaje se reduce a dar las instrucciones pertinentes de forma "clara y precisa". Pero, desde nuestros conocimientos actuales, sabemos que la manipulación del material es insuficiente. La construcción conceptual supone descubrir las características peculiares y diferenciales de las cosas -posible a través de una percepción redundante-, pero supone también incluirlas dentro de un sistema conceptual más amplio y organizarlas. Y esto no es posible sin el recurso a instrumentos de representación simbólica que permitan situarse más allá de lo perceptivo, sobre todo el lenguaje verbal. Utilizar técnicas de aprendizaje que dejen a los sujetos al margen de un lenguaje explicativo es privarles de la posibilidad de comprender el mundo en el que viven y de desenvolverse en él con autonomía. En resumen, cualquier tratamiento de carácter conductista comporta el riesgo de contribuir colateralmente a la no autonomía intelectual y moral de los supuestamente peor dotados, a que se sientan invadidos por un miedo a equivocarse que los paraliza y, en definitiva, a que se vean abocados a un fracaso cada vez mayor. La inamovilidad de los problemas se justifica por la impermeabilidad de los "deficientes" a la influencia educativa y no como fracaso de la forma de tratarlos. La rueda no puede dejar de girar sobre sí misma.

## **2. El "contrato comunicativo", plataforma para la construcción de la autorregulación**

En este punto es donde comienza realmente nuestra historia. Javier cuenta con 17 años de fracasos cargados en sus espaldas. No podemos dejar de preguntarnos qué se podría hacer para detener esa rueda y liberarlo de la condena que pesa sobre él. En principio, tenemos que hacer un esfuerzo personal por librarnos a nosotras mismas de los viejos prejuicios positivistas, de hondo arraigo en nuestra tradición profesional y adoptar una visión relativista y relacional, mucho más desacostumbrada. Y desde esa perspectiva, intentar hacer una evaluación de los posibles problemas a partir de la observación participante y trabajar de forma interactiva con el sujeto en las tareas que consideremos más relevantes y prioritarias para su proceso de aprendizaje. Todo ello no se puede hacer sin haber establecido previamente una buena relación personal. Así pues, Rosa tuvo que tomarse un tiempo para establecer con Javier una relación amistosa que le permitiera conocerlo mejor y ser aceptada por él.

Durante ese tiempo tuvo ocasión de comprobar que su escaso lenguaje resultaba muchas veces ininteligible y que tenía serios problemas cognitivos. Pero también pudo constatar que las tareas a las que se le sometía, de lápiz y papel, abstractas y descontextualizadas, no conseguían atraer su atención. Le costaba mucho esfuerzo mantenerse centrado en la tarea. En consecuencia, Rosa planificó continuar su exploración cognitiva en tareas que permitiesen la manipulación y un uso más contextualizado del lenguaje. Para ello elaboró un material con figuras geométricas recortadas, susceptibles de ser comparadas y combinadas de diversas formas -un trasunto de los denominados "*bloques lógicos*"-. Había cuatro clases de figuras geométricas -triángulos, cuadrados, rectángulos y círculos-, de tres tamaños -pequeñas, medianas y grandes- y de cuatro colores -azul, verde, amarillo y naranja-. Se podía, por lo tanto, hacer combinaciones con las figuras en función de tres criterios: forma, tamaño y color. La elección de este material responde a una determinada concepción de la inteligencia y de los procesos de construcción conceptual. Construir un concepto y/o utilizarlo para pensar supone descubrir las características diferenciales de los objetos e incluirlas dentro de un sistema de representaciones más amplio, que está jerárquicamente organizado (PIAGET e INHELDER, 1967). Para hacer una exploración cognitiva puede ser muy idóneo un material que facilite la comparación y sea susceptible de múltiples formas de ordenación.

Una vez elaborado el material, Rosa le propuso a Javier que si quería jugar con ella, a lo que éste accedió sin ninguna reticencia -ya existía una relación de confianza entre los dos-. Vamos a presentar una secuencia del desarrollo de esta primera sesión. Sentados juntos en una mesa, Rosa dispone el material sobre ella de forma aleatoria: unas figuras estaban boca arriba y otras boca abajo. Javier las toca, vuelve todas hacia arriba para ver el color y empieza a manipularlas buscando semejanzas. Empieza a hacer emparejamientos entre triángulos de igual tamaño, prescindiendo del color. Es de destacar la estrategia que utilizaba para realizarlos: unía las puntas para ver si coincidían; sólo entonces las apartaba emparejadas. Esto nos indica que Javier ni siquiera tenía la capacidad de abstracción suficiente para estimar medidas de forma aproximada sin necesidad de una comprobación directa. Mientras realiza la operación de emparejar tiene lugar el siguiente diálogo:

Rosa: ¿Te gusta?

Javier: Sí (asiente al mismo con la cabeza)

Constatamos que ni siquiera en una respuesta tan sencilla como la afirmativa Javier es capaz de deslindar el lenguaje verbal -el monosílabo sídel gesto correspondiente. Esto nos induce a pensar que el significado al que remiten las palabras no es todavía muy distinto del gesto que originariamente fue utilizado como significante de la afirmación.

Rosa: Enséñame la figura que tienes en la mano ¿qué es?

Javier: Triángulo (el vocablo resulta casi ininteligible, pero se puede inferir del gesto que realiza al mismo tiempo: junta sus manos formando un triángulo). Empieza a hacer parejas de triángulos, dejando a un lado los cuadrados y los círculos (la estrategia utilizada para hacer las parejas era unir las puntas para ver si coincidían).

Rosa, disponiendo el material sobre la mesa, ha facilitado la iniciativa de Javier. Este centra su atención sobre en la forma: identifica la pieza como triángulo, prescindiendo de su color o su tamaño. La forma es un criterio al que sabe dar operatividad: nos lo demuestra al utilizarlo para hacer parejas. Rosa sigue su iniciativa y dirige también su atención y sus preguntas a la forma. Además, tomará como punto de partida el procedimiento de ordenación de Javier ha demostrado conocer: juntar las piezas iguales. La estrategia utilizada -unir las puntas- nos habla de que el criterio está usado todavía de forma perceptiva: Javier necesita recurrir a una "gestalt" para confirmar la igualdad de las figuras. La noción de forma no es lo suficientemente abstracta para poder regular por sí misma la operación. Por otra parte, en su respuesta se constata de nuevo la necesidad de recurrir a los gestos para dar significado a las escasas palabras que conoce y utiliza, al menos, denominativamente.

Rosa: ¿Y estas otras que tenemos sobre la mesa?

Javier: Mira con gesto de preguntar cuáles.

Rosa: Le dirige la atención hacia las figuras señalándolas con el dedo una a una.

La secuencia nos sigue aportando una valiosa información acerca de las posibilidades de Javier. No sabe precisar el significado de la pregunta de Rosa. La pregunta está formulada con una generalidad que excede sus posibilidades cognitivas: entender lo que significa el término "otras", utilizado de forma genérica, requiere una capacidad de abstracción que todavía no tiene. Sin embargo, sabe pedir ayuda -y la buena relación establecida se lo permite-. Lo hace utilizando el recurso comunicativo que mejor domina: el gesto. Rosa sabe interpretar oportunamente la petición de ayuda y responde a ella utilizando también el código gestual para hacerse entender mejor. No obstante lo acompaña de lenguaje verbal, para que éste vaya haciéndose cada vez más significativo para Javier

Rosa: Todos estos, éste, éste, éste... (va señalando con el dedo las figuras) son triángulos ¿no?. Me lo acabas de decir. Javier: Sí. Y sigue indicando con su dedo el resto de los triángulos que están sobre la mesa.

En este momento se produce una inflexión que nos parece importante.

Por primera vez Javier va un poco más allá de la pregunta de Rosa y se atreve a continuar señalando la serie de los triángulos. Es una actividad en la que empieza a "adelantarse" al otro por iniciativa propia.

Rosa: Pero aquí además de triángulos tenemos esta figura (coge un cuadrado). ¿Es igual que este triángulo? (coge uno de los triángulos)

Javier: Coge las dos figuras, las superpone y dice: No.

De nuevo nos encontramos con que Javier necesita recurrir a la imagen perceptiva -"gestalt"- de las dos figuras superpuestas para discriminar su desigualdad.

Rosa: ¿Cómo se llama esta figura? Javier: Mira a Rosa e intenta verbalizar sin lograrlo.

Rosa: Cu... Javier: Cuadrado. Rosa: Vamos a poner en este lado todos los cuadrados

Javier: Empieza a separa los cuadrados de los círculos (los triángulos estaban ya aparte). Mientras lo hace se distrae

El nombre de "cuadrado" en este caso no es el significante de un concepto abstracto. La estrategias de comparación a las que recurre Javier nos dicen que es sólo la "etiqueta" verbal con la que se denomina a una imagen perceptiva. Pero su uso en situaciones concretas, como en este caso, irá favoreciendo la abstracción progresiva de la noción. La "etiqueta" verbal funciona como el soporte simbólico necesario para que la imagen perceptiva "cuadrado" pueda ir separándose de su contexto inmediato y dando lugar a una representación mental más abstracta.

Javier: Ya (hace el gesto correspondiente con la mano)

Rosa: A ver. Muy bien. Pero fíjate (las figuras circulares habían quedado aparte; pero entre los triángulos quedaban todavía algunos cuadrados). Aquí están los triángulos, pero también hay.... (le indica con el dedo un cuadrado pero no se lo dice verbalmente, deja la frase en suspenso).

Javier: ¡Ah!. Pone el cuadrado en el montón de cuadrados y vuelve a mirar hacia donde estaban los triángulos, hace un abarrido visual y encuentra otro cuadrado: ¡Aquí!. Vuelve a colocarlo con los demás cuadrados.

Rosa: Muy bien, tenemos aquí todos los cuadrados.

La capacidad de autorregulación no supone sólo planificar un proceso y ejecutarlo de acuerdo con los criterios preestablecidos -en este caso el procedimiento para encontrar semejanzas y diferencias y separar en función de ellas las figuras cuadradas de las circulares-. Supone también revisar lo realizado, comprobar si el criterio se ha mantenido a lo largo del proceso y los resultados se ajustan al plan preestablecido. Javier no lo había logrado: se le habían escapado algunos cuadrados que estaban no entre los círculos -donde había buscadosino entre los triángulos. Rosa le invita a revisar lo realizado utilizando el lenguaje que Javier mejor entiende: las palabras apoyadas en gestos. La propuesta es efectiva. Javier comprende las indicaciones de Rosa y encuentra los cuadrados que estaban todavía fuera de su sitio. Nos parece importante resaltar que Javier sigue la propuesta porque la entiende: prueba de ellos es que sigue, ya sin el apoyo de Rosa, haciendo un barrido visual por el resto de los triángulos en busca de otros cuadrados que pudieran quedar perdidos y encuentra uno más.

Javier: Coge un círculo con la mano y pregunta: ¿Esto qué es? (hace al mismo tiempo un gesto facial de interrogación).

Rosa: Es un círculo.

Javier: Círculo (junta las manos hasta hacer con ellas la forma de una pelota). ¡Ja, ja!. Dirige su mirada hacia el lugar donde estaban el resto de los círculos.

En esta secuencia vemos como Javier vuelve a tomar la iniciativa.... inada menos que para seguir por él mismo el camino de la construcción conceptual!. Pregunta -a su manera, apoyándose todavía en gestos- por el nombre del círculo. Repite el nombre pero utilizándolo como soporte simbólico de un significado que está reconstruyendo en ese mismo momento. Lo hace con los recursos disponibles, los gestos manuales. La mirada hacia el resto de las figuras circulares nos dice que la construcción ha sido efectiva: le sirve para realizar una cierta generalización.

Javier: Se pone a hacer parejas con las figuras semicirculares (no sólo había círculos sino también semicírculos de diferente color y diferente tamaño) hasta formar círculos completos. Después de hacer dos parejas dice: Mira.

De modo asombroso, Javier prosigue por su propia iniciativa el curso de la reconstrucción conceptual. La representación mental del círculo que ha conseguido es lo suficientemente abstracta para servirle de referente para hacer composiciones -de dos elementos-. Utilizándola de esta manera la irá afianzando y conseguirá que alcance una abstracción cada vez mayor.

Rosa: Has hecho dos círculos. Pero Fíjate, en este de aquí (se lo indica con el dedo). Es un poco raro ¿no? (Una de los círculos estaba formado por dos semicírculos medianos, pero el otro estaba formado por uno mediano y uno pequeño).

Javier: Ya. Coge el semicírculo más pequeño.

Rosa: ¿Qué le pasa a ese?.

Javier: Pequeño. Deja la pieza que tenía en la mano y busca entre el resto de las figuras circulares. Encuentra un semicírculo mediano y lo une al otro. Dice: Ya.

De nuevo Rosa invita a Javier a revisar lo realizado y éste entiende la propuesta y la lleva a cabo con éxito: encuentra e incluso verbaliza donde residía su error -el tamaño era pequeño- y rectifica. El proceso de autorregulación sigue funcionando.

Hasta ese momento Rosa había seguido la iniciativa de Javier de centrar su atención en la forma y utilizarla como criterio para hacer agrupamientos y composiciones. Ahora decide continuar su exploración trabajando con otra de las nociones presentes en el material que estaban utilizando: el color. Esto le permitirá corroborar o modificar el juicio que empieza a perfilar acerca de las posibilidades cognitivas de Javier. Dirige la atención de éste hacia el color le sondea acerca de sus conocimientos previos al respecto e incluso se interesa sus preferencias.

Rosa: Muy bien, Javier. Estos triángulos, cuadrados y círculos que tenemos aquí son de colores diferentes ¿no?.

Javier: Sí. Éste (ha cogido un triángulo) amarillo.

Rosa: ¿Y este cuadrado de qué color es? (se lo señala con el dedo)

Javier: Verde (hace el signo gestual de verde que le habían enseñado)

Rosa: ¿Otro color?.

Javier: Coge un triángulo verde.

Rosa: Este triángulo es verde, igual que el *cuadrado* de antes. Es el mismo color ¿no hay otro? Mira al montón de piezas y señala con el dedo hacia un cuadrado azul mientras pregunta: ¿De qué color es este cuadrado? Az...

Javier: Azul.

Rosa: Nos falta un color, éste (le indica con el dedo otra de las figuras)

Javier: Naranja (hace el gesto correspondiente)

Rosa: Entonces tenemos amarillo, verde, azul y naranja ¿qué color te gusta más?. Javier: Amarillo

Rosa: Te gusta el amarillo. Es un color muy bonito.

Javier: ¿Ya ti?.

Rosa: A mi me gusta el color verde.

Javier: ¿Cuál?.

Rosa: El verde.

Javier: Mira hacia el montón de figuras.

Rosa: Éste (señala una pieza de color verde).

Javier vuelve a demostrar que su conocimiento de los colores es meramente denominativo. Sabe asociar la imagen perceptiva inmediata de un determinado color con la etiqueta verbal correspondiente -amarillo, verde...-. Añade, quizás por costumbre, el gesto del lenguaje bimodal tal y como se lo han enseñado. Pero en este caso el gesto no cumple la función supuestamente pretendida. No le ayuda a dar un significado a la palabra verbal y no se consigue la deseable generalización. Javier, aunque mira hacia el montón de figuras, no consigue seleccionar las de color verde. Quizás los signos del lenguaje bimodal le resulte demasiado alejado de su experiencia perceptiva y, por lo tanto, excesivamente arbitrario, mientras que los gestos que

asociaba a la forma tenían un carácter figurativo, reproducían de alguna manera la imagen perceptiva y podían constituir un apoyo eficaz para el proceso de abstracción.

Dada la dificultad encontrada, Rosa decide seguir trabajando la noción de color con un material más simplificado. En una nueva sesión elimina el resto de las figuras y ofrece a Javier sólo los triángulos (algunos son equiláteros y otros escalenos)

Rosa: El otro día estuvimos jugando con estas figuras ¿te acuerdas? (las sostiene en la mano.?)

Javier: Sí (asiente al mismo tiempo con la cabeza)

Rosa: Pone las figuras sobre la mesa.

Javier: Empieza a poner las figuras boca arriba.

Rosa: ¿Todos los triángulos son iguales?

Javier: Sí. Continúa manipulándolos.

En un momento determinado empieza a formar cuadrados uniendo dos triángulos por un lado (el color es irrelevante; algunos cuadrados resultan del mismo color, otros no). Forma una pareja con el triángulo escaleno y equilátero (supergrande).

Y retira la pareja construida.

Rosa desiste de seguir trabajando por el momento el color. El sí de Javier a su pregunta acerca de si los triángulos eran iguales ha sido un argumento suficiente convincente. Está claro que las diferencias de color no son relevantes para él. Le deja hacer y sigue el hilo de sus preocupaciones actuales. Javier parece ahora interesado en realizar composiciones en función de la forma y el tamaño -composiciones de dos elementos en función de dos criterios utilizados de forma simultánea-.

Rosa: Javier, ¿estos dos triángulos son iguales? (señala con el dedo una pareja formada por un triángulo equilátero y otro escaleno)

Javier: Empieza a dar vueltas a los triángulos: retira el equilátero; compara el escaleno con otro equilátero más pequeño que aproxima a él; vuelve a retirar éste; busca en el montón de figuras el triángulo equilátero que descartó y de nuevo lo utiliza para formar la pareja. Luego continúa haciendo parejas con los triángulos restantes. En un momento determinado coge la pareja formada por los triángulos equilátero y escaleno que había formado antes y que luego había apartado. Se da cuenta de que no es igual que las demás. Echa una mirada de conjunto y descubre que son dos las parejas formadas por triángulos equilátero-escaleno. Las deshace y con las piezas forma otras dos parejas equilátero-equilátero y escaleno-escaleno.

Rosa: Javier, estas parejas que has hecho no son del todo iguales: unas son más grandes que otras ¿no? (dirige la mirada de los cuadrados más grandes a los más pequeños)

Javier: Sí (asiente al mismo tiempo con la cabeza).

Rosa: Sepárame las que sean iguales.

Javier: Empieza a hacer agrupamientos por tamaños (algunos resultan correctos, otros no)

Rosa: ¿Ya has agrupado las parejas?

Javier: Asiente con la cabeza.

Rosa: Vale, pero aquí (señala con el dedo) has puesto una pequeña con una grande ¿ves?

Javier: Mira, duda y empieza a comparar nuevamente triángulos de parejas construidas, tomándolos de uno en uno.

La tarea acometida era más difícil que las anteriores. Se trataba de componer nuevas figuras con dos elementos, pero ateniéndose al mismo tiempo a la forma y al tamaño. Los resultados no podían ser en un principio del todo correctos. Por dos veces Rosa le invita a revisar lo realizado y en ambas ocasiones Javier acepta la propuesta y mejora la producción. La primera vez le hace reparar en las diferencias de forma triángulos equiláteros y escalenos-. La segunda vez en las diferencias de tamaño. Ambas nociones empiezan a ser operativas funcionalmente.

Una vez conseguido esto, Rosa intenta volver a trabajar con el color, dirigiendo hacia esa noción la atención de Javier.

Rosa: Mira, Javier. Los triángulos que tenemos aquí son de diferentes colores. Javier: Sí (mira a Rosa)

Javier hace un uso del gesto -la mirada en este caso- distinto del usual. Sustituye el gesto de asentimiento con la cabeza que solía utilizar como apoyo de su escueto vocablo afirmativo por una



mirada a su interlocutora. ¿Podemos interpretar esa mirada como una pregunta acerca de las intenciones que están detrás de la intervención de ésta? En cualquier caso es un gesto de carácter interactivo con el que va más allá de los objetos que le son presentados, con el que demuestra su conciencia de que la actividad se está entretejiendo entre los dos.

Rosa: Aquí tenemos un triángulo amarillo (empieza por ese color por ser el preferido de Javier). ¿De qué otro color tenemos triángulos?.

Javier: Se queda mirándolos, mira a Rosa y vuelve a mirar a los triángulos

De nuevo la pregunta por los "otros" colores le resulta a Javier excesivamente genérica. No alcanza a comprender su sentido a pesar de su esfuerzo por lograrlo: su mirada nos lo dice. Rosa interpreta el recorrido de ésta como una petición de ayuda y busca la mejor forma de hacerlo. Recurre, como en otras ocasiones, a formular otra pregunta mucho más concreta y apoyada en gestos indicativos.

Rosa: Le señala un triángulo naranja con el dedo y le pregunta: ¿de qué color es?.

Javier: No contesta. Al rato señala con su dedo un triángulo amarillo y dice: Amarillo.

Javier no consigue dar ninguna respuesta. Quizás no recuerda la palabra con la que denominar el color en cuestión. Pero nos hace saber que esta vez sí ha entendido la pregunta, remedando una pregunta similar -señala con su dedo otro triángulo- y denomina el color correspondiente -en este caso el amarillo-.

Rosa: Coge los dos triángulos -el naranja y el amarillo- y le pregunta: ¿Estos dos triángulos son iguales?.

Javier: No. Éste (lo señala con el dedo) es naranja (hace el signo del sistema bimodal correspondiente)

Javier ha recordado por fin la palabra para denominar el color naranja. ¿Le ha ayudado el hecho de que la proximidad de las dos figuras le permitía abarcarlos en el mismo golpe de vista y captar mejor sus diferencias?.

Rosa: Muy bien. Entonces tenemos triángulos amarillos y naranjas ¿tenemos de otros colores?.

Javier: Coge un triángulo verde y dice: Verde (hace el gesto correspondiente)

La pregunta de Rosa vuelve a ser genérica. Otra vez se le pide a Javier que piense en los "otros" colores. Pero esta vez sí es comprendida: Javier sabe encontrar la respuesta -aunque incompleta-. Quizás le haya ayudado la secuencia seguida hasta su formulación: anteriormente ha identificado una figura amarilla y otra naranja. Esta secuencia es apuntada en el preámbulo de la propia pregunta: Tenemos triángulos amarillos y naranjas...

Rosa: Bien, ¿nos queda algún color más que no hayamos dicho?.

Javier: No.

Rosa intenta que termine la serie sin conseguirlo. Recurre a utilizar de nuevo la estrategia de la identificación.

Rosa: Coge uno azul y pregunta: ¿Éste de qué color es?

Javier: Lo mira y dice: Azul.

Rosa: Entonces tenemos triángulos amarillos, naranjas, verdes y azules.

Javier: Va indicando el cada color señalándolo con el dedo y/o signándolo

La estrategia de la identificación ha resultado. Javier consigue denominar el último de los colores. Rosa apunta el resultado volviendo a enumerar la serie completa con palabras. Javier el acompaña con gestos: el de señalar con su dedo y/o el signo arbitrario que le han enseñado.

Llegados a este punto Rosa decide encaminar sus pesquisas hacia la "inclusión lógica". Intenta saber si, de alguna manera, Javier será capaz de reconocer un conjunto de elementos como parte

de un todo más amplio. Esta operación es fundamental para levantar la arquitectura de la construcción conceptual.

Rosa: Quedamos antes en que tenemos triángulos de color amarillo, naranja, verde y azul. Todos son triángulos de colores ¿no?.

Javier: Sí.

Rosa: Javier, sepárame los triángulos amarillos de los que no lo son.

Javier: Empieza a coger los triángulos... Cuando cree que ha terminado dice: Ya.

Rosa: ¿Ya has terminado? ¿No hay más triángulos amarillos? (aún quedan algunos triángulos amarillos entre el montón de los que no lo son).

Javier: No. Se pone a mirar el montón, se da cuenta de los que quedan aún y los retira.

Se hace evidente que Javier consigue separar conjuntos utilizando el color como criterio, aunque la tarea le requiera revisar por dos veces lo realizado. La noción de color ha empezado a ser operativa.

Rosa: Javier ¿qué hay más triángulos amarillos o triángulos de colores? Javier: Triángulos amarillos.

Rosa: Triángulos amarillos... ¿hay más amarillos que triángulos de colores?

Javier: Con una mano va apartando los amarillos y con la otra los triángulos de los demás colores.

Insiste: Amarillos.

Rosa: ¿Los verdes, azules y naranjas son triángulos?.

Javier: Los mira y dice: Sí.

Rosa: ¿Y los amarillos? Javier: Sí.

Rosa: Entonces, todos los triángulos que aquí tenemos, los amarillos, los verdes, los azules y los naranjas son triángulos de colores?

Javier: Asiente con la cabeza.

Rosa: Bien. Separa nuevamente los amarillos de los demás y vuelve a preguntar: ¿Hay más triángulos amarillos o de colores?.

Javier: Amarillos.

A pesar de todas las maniobras de Rosa para hacerle revisar su respuesta Javier insiste en repetir que las figuras amarillas son más numerosas. La secuencia nos demuestra que ni la noción de color ni la de forma -triángulo- han llegado a ser lo suficientemente abstractas como para permitir su ordenación lógica en clases inclusivas. Javier puede reconocer perceptivamente que todas las figuras -sea cual fuere su color- son triángulos. Puede, también perceptivamente reconocer sus diferentes colores. Pero no puede reconocer -esto no puede hacerse perceptivamente- que las figuras amarillas son a la vez triángulos y tienen que contar como tales. Dar una respuesta correcta hubiera supuesto la capacidad de reunir en una clase única todos los triángulos -inclusive los amarillos- y, a la vez, separar éstos de los demás. Se trata de dos operaciones inversas que sólo se pueden realizar juntas mentalmente. Javier está todavía lejos de poder hacerlo: su pensamiento sigue todavía muy ligado a lo concreto, a lo inmediatamente perceptible.

### **3. ¿Hacia dónde dirigirnos? Una pregunta que no puede olvidar las huellas del pasado**

Hasta aquí llegan las sesiones destinadas a explorar las posibilidades cognitivas de Javier. Es el momento de hacer una valoración de conjunto de toda la información obtenida al respecto y de tomar las decisiones oportunas en lo relativo a la forma de intervención a seguir. Todos los datos obtenidos nos indican que Javier se maneja con unas representaciones mentales todavía muy adheridas a lo perceptivo: es capaz de reconocer formas, tamaños, colores... si puede centrar en ellos su atención visual. También puede utilizar esas nociones para buscar semejanzas y diferencias entre los objetos y para separarlos o unirlos en función de ellas. También es capaz de componer una nueva figura a partir de otras dos similares. Pero, más allá de esto, las representaciones mentales no le resultan operativas. No son todavía lo suficientemente abstractas.

Sin embargo, con el soporte de una buena relación personal, se nos muestra capaz de sostener iniciativas, de comprender la sistemática de ciertas tareas básicas y de perseverar en su realización, de revisar lo hecho e introducir las rectificaciones oportunas. Es verdad que depende todavía en gran medida del "otro-más-experto". Pero es capaz de preguntar -aunque sea con

gestos- cuando no comprende y, en ocasiones, ir más allá de la tarea que se le ha propuesto. Estos recursos serían suficientes para permitirle seguir avanzando. Nos lo ha demostrado al reconstruir conceptualmente la noción de círculo y utilizarlo de forma espontánea para hacer combinaciones de dos elementos y componer círculos.

No podemos dejar de hacernos la pregunta ¿por qué ha avanzado tan poco a lo largo de sus 17 años? Sabemos que no hay respuesta posible. Cualquier tentativa sería un atrevimiento. La complejidad de las situaciones por las que ha podido pasar, los diversos derroteros que en cada caso él mismo pudiera haber elegido, las razones ocultas que le pudieron mover nos obligan a pensar que cualquier respuesta puede ser una enorme mentira. Pero no por ello podemos dejar de buscar algún elemento que nos parezca crucial en la historia del fracaso de Javier, algún elemento que, aunque sea de forma muy parcial, explique por qué ha avanzado tan poco en esos 17 años a pesar de los recursos con los que cuenta y que podamos utilizar como pivote para organizar la forma de intervención educativa que le ayudaría a salir de la situación en la que se encuentra. La teoría psicológica puede ayudarnos a encontrar ese elemento crucial: sabemos que el lenguaje es el elemento organizador de las relaciones interpersonales y de la actividad que se comparte y, por ello, también de los procesos cognitivos del cada individuo; sin el concurso del lenguaje, la actividad no pasa de ser funcional, restringida a contextos muy conocidos de antemano y repetitiva, el pensamiento -si se le puede denominar así- está necesariamente ligado a lo concreto, a lo inmediatamente perceptible; sólo el uso de un código simbólico gramaticalizado permite la regulación necesaria para ir desprendiéndose de las adherencias a lo concreto y organizando la propia actividad -práctica y mental- de manera que resulte conveniente para múltiples contextos y situaciones (BRUNER, 1984; LACASA y VILLUENDAS, 1988).

Javier no ha conseguido todavía desprenderse de lo inmediatamente perceptible y, por ello, su capacidad operatoria es todavía muy incipiente. Por otra parte, sabemos que apenas habla. Comprende el lenguaje verbal si éste se mueve en el plano de lo concreto e incluso se apoya en códigos gestuales deícticos, que delimitan claramente el contexto de referencia. Cuando se utilizan expresiones más genéricas no alcanza a comprender su sentido. Por otra parte, su uso del lenguaje verbal se nos muestra muy limitado. Se reduce a utilizar vocablos para afirmar o negar o para denominar algún objeto o propiedad suya presentes. Estos usos apenas requieren una articulación gramatical ¿Acaso Javier no sabe hacer un uso más gramaticalizado del lenguaje?.

La gramática, como otros muchos recursos culturales, se aprende en el juego de las relaciones interpersonales. Antes de convertirse en el formato del lenguaje verbal de un sujeto ha sido gramática-en-acción reguladora de los intercambios con los otros (BRUNER, 1984) ¿Es que Javier no ha tenido esa oportunidad? Sabemos que ha presentado dispraxias desde sus inicios en el lenguaje verbal, que siempre tuvo y sigue teniendo problemas de articulación verbal ¿Acaso por estos problemas se ha visto "excluido" de los circuitos de comunicación habituales en la vida cotidiana? Evidentemente son preguntas para las difícilmente podremos encontrar respuesta. Pero tampoco la necesitamos para nuestros propósitos: organizar la forma de ayudar a Javier para que pueda seguir avanzando.

Lo que si sabemos de él, en cambio, es que ha estado sometido durante mucho tiempo -¿quizás desde siempre?- a tareas rutinarias y repetitivas, carentes de sentido y, por lo tanto, en las que huelga cualquier uso significativo del lenguaje distinto del de dar-yrecibir las correspondientes consignas. Javier nos habla de ello a través de su forma de realizar muchas de las tareas escolares ordinarias. Por ejemplo, es patente su forma de repetir rígidamente el modelo que le es presentado de forma inmediata sin preocuparse de entender el significado de lo reproducido:

Se le enseña a Javier una lámina con una imagen femenina debajo de la cual está escrita la palabra "mamá" y se le dice verbalmente esa palabra mientras se le señala la imagen. Javier repite verbalmente la palabra. A continuación se le muestra otra imagen -esta vez masculina- con la palabra "papá" escrita. Se le señala la imagen y Javier vuelve a decir "mamá".

Es evidente que la respuesta de Javier es una mera repetición del vocablo escuchado anteriormente, ajena a cualquier discriminación significativa entre la imagen femenina y la masculina que le han sido presentadas. La misma rigidez para atenerse al modelo inmediato se puede constatar en tareas de copia de palabras escritas:

Javier está copiando de una muestra que le ha sido presentada las palabras -sin sentido- "mu no", "ma nna", "mi ne", "ma ne". Empieza a copiar otra serie parecida con la letra "p". Cuando

tiene ya escrita la sílaba "pa" una de las compañeras grita y Javier se distrae de la tarea que tiene entre manos. Cuando vuelve a poner su atención en ella, busca el lugar donde se detuvo, la sílaba "pa", mira la palabra "ma nna" que tenía escrita un poco más arriba y la señala con el dedo, vuelve a la sílaba "pa" en la que se había quedado y la completa con "ma nna" -escribe "pa ma nna"-.

De nuevo vemos que Javier, en las tareas escolares ordinarias se remite al modelo que acaba de mirar, olvidándose de la propuesta de trabajo inicial. Antes le hemos visto asumiendo iniciativas y empleando todos sus recursos cognitivos disponibles en tareas que comprende y que le resultan interesantes -las tareas que Rosa le propuso-. Ahora le vemos volver a la costumbre de repetir mecánicamente el modelo inmediato. La explicación es que la mayor parte de las tareas escolares están descontextualizadas y carecen de sentido para el supuesto aprendiz. Es arbitrario y difícilmente significativo denominar "mamá" o "papá" a dos figuras probablemente muy alejadas de la propia realidad y, más todavía, copiar palabras como "mu na" o "mine". Si quien tiene que realizar la tarea no comprende su sentido no puede asumirla como propia y poner en juego los mecanismos de autorregulación indispensables para llevarla a buen término. Está condenado a una ciega repetición que sólo puede conducir a un fracaso cada vez mayor. La repetición mecánica no puede reportar ningún aprendizaje significativo, que el sujeto pueda utilizar en contextos diferentes del escolar. Pero, además, tiene un efecto colateral que resulta muy perjudicial: lo que si se aprende a través de la repetición mecánica de tareas es a depender del control externo.

Durante la realización de las copias, Javier necesitaba constantemente la aprobación del "otro-experto". Cuando no conseguía ajustarse a las directrices del otro y/o éste le corregía, difícilmente lo toleraba: se negaba a continuar y pedía que hicieran el trabajo por él.

Las tareas de reproducción de modelos presentan la aparente ventaja de facilitar el éxito al "ahorrarle" al sujeto que aprende de tener que emplear sus propios recursos para elaborar y organizar los datos. Pero, a costa de ahorrar el esfuerzo de elaborar no se puede desarrollar la autonomía intelectual. El precio de aprender de esta manera lo pagan los aprendices, que llegan a pensar que el "control" de lo que les sucede está fuera de su posibilidades y que sólo les queda el recurso de dejarse dirigir por los demás. En esas condiciones es muy fácil verse invadido por un miedo a equivocarse que acaba paralizando y, en definitiva, verse abocado a un fracaso cada vez mayor.

¿Qué hacer ante la situación en la que ha llegado a encontrarse Javier? Lo que nos parece prioritario es restituirle a los circuitos comunicativos de la vida cotidiana, "incluirlo" en las conversaciones habituales de las que, según parece, suele estar excluido (STAINBACK y STAINBACK, 1999; VLACHOLL, 1999). Necesita ante todo hacer un uso significativo de un código gramaticalizado. Los signos manuales de los que se ayuda no constituyen un código tal y, aunque provisionalmente le supongan un apoyo necesario, tienen que ir siendo sustituidos poco a poco por un lenguaje con gramática. Esa sustitución se logra cuando el sujeto consigue transformar sus gestos habituales en significados de las palabras que empiezan a ser utilizadas en intercambios con los otros que tengan sentido para él. Javier necesita que se le hable y que se le escuche. Pero, para mantener el intercambio dentro de los límites de su comprensión y que le resulte significativo, esto hay que hacerlo en contextos todavía concretos, donde los referentes del lenguaje estén al alcance de la percepción inmediata y en situaciones que propicien que la actividad sea intencional, es decir, en situaciones en las que Javier se proponga o acepte llevar a cabo una tarea -que comprende- y en función de ella movilice los procedimientos que conoce, sus representaciones mentales y sus recursos comunicativos. Sólo así irá construyendo significados cada vez más abstractos y operativos, organizados en una trama significativa, al mismo tiempo que va apropiándose del código convencional y gramaticalizado puesto en juego en los intercambios con el otro.

Incluir a Javier en los circuitos de comunicación de su vida cotidiana exige dejar de plantearle situaciones "ad hoc" -que, sin embargo, han sido útiles para el diagnóstico inicial- y acompañarle en su actividad escolar ordinaria. Rosa decide pasar la mayor parte de su tiempo disponible dentro del aula de Javier para tener ocasión de hablar con él en las diferentes situaciones escolares a las que se tiene que ir enfrentando a lo largo de su jornada escolar. Dentro del aula, en situaciones habituales, aprovecha para volver a trabajar con él de forma significativa la clasificación en función de la forma, de la utilidad de los objetos, del color..., la comparación y ordenación de cantidades e, incluso, la noción de conservación. En todas estas situaciones Rosa

sigue ayudando a Javier a comprender la tarea que se le propone y comprueba repetidamente que, cuando ésta está contextualizada y le resulta significativa, Javier consigue los resultados pretendidos. Ha empezado a salir del atolladero en el que se encontraba.

Volvamos a retomar el hilo de nuestras reflexiones iniciales. El retraso intelectual se nos presenta como una rueda sin fin de fracasos. Pero Javier nos ha enseñado que si es posible escapar de esa rueda. La condena no tiene por qué ser a perpetuidad. Para salir sólo hay que encontrar sentido en las tareas que se realizan habitualmente, comprenderlas para asumirlas como propias y empeñar en ellas todos los recursos disponibles. Pero esa responsabilidad no puede nunca recaer de forma exclusiva en el individuo, mucho menos si éste tiene dificultades de partida. La comprensión requiere siempre un desciframiento, una "lectura" de la situación desde un código, que por principio, tiene que ser social. Ayudarle a descifrar las situaciones utilizando un código convencional y gramaticalizado de forma que no escape a sus posibilidades de comprensión es detener la rueda aniquiladora de la repetición y abrir por él la posibilidad de hacerse cargo de su propio andar y empezar a avanzar por el camino de la reconstrucción cognitiva.

### **Notas**

(1) Ed. Murphy es el protagonista de la historia que relatan Taylor y Bogdan en el capítulo titulado "El que es juzgado, no los jueces. Una visión desde adentro del retraso mental", de su obra *Introducción a los métodos cualitativos de investigación*, Barcelona: Paidós, 1998, 188-201.

(2) Se omite su verdadero nombre, así como el de la Institución en la estaba escolarizado para preservar su derecho a permanecer en el anonimato.

### **Referencias bibliográficas**

- BRUNER, J. (comp. de J.L. Linaza) (1984): *Acción, pensamiento y lenguaje*, Madrid: Alianza.
- FIERRO, A. (1990): "La escuela frente al déficit intelectual", en A. Marchesi, C. Coli y J. Palacios: *Desarrollo psicológico y educación*, vol.III: *Necesidades educativas especiales*, Madrid: Alianza, 277-290.
- FRANKLIN, B.M. (comp.) (1996): *Interpretación de la discapacidad. Teoría e historia de la educación especial*, Barcelona: Pomares-Corredor.
- GOULD, S.J. (1997): *La falsa medida del hombre*, Barcelona: Crítica.
- LA CASA, P., y VILLUENDAS, D. (1988): *Acción y representación en el niño: interacción social y aprendizaje*, Madrid: M.E.C.
- LOZANO, M<sup>a</sup> T. y OTROS (1997): "La construcción de un modelo de diagnóstico e intervención interactivo y sus implicaciones en el desarrollo profesional", Symposium presentado en, el Congreso Modelos de investigación educativa, Sevilla.
- MARTIN, E. y MARCHESI, A. (1990): "Desarrollo metacognitivo y problemas de aprendizaje", en A. Marchesi, C. Coli y J. Palacios (1990): *Desarrollo psicológico y educación*, vol. III: *Necesidades educativas especiales*, Madrid: Alianza, 35-47.
- PIAGET, J. e INHELDER, B. (1967): *La génesis de las estructuras lógicas elementales. Clasificación y seriación*, Buenos Aires: Guadalupe.
- STAINBACK, S. y STAINBACK, W. (1999): *Aulas inclusivas*, Madrid: Narcea. VLACHOLL, A.D. (1999): *Caminos hacia una educación inclusiva*, Madrid: La Muralla.