

BLAS GONZÁLEZ ALBA

PEDAGOGÍA de la POSIBILIDAD

Descubriendo las Potencialidades Educativas Resilientes (PER) que se han desarrollado en la trayectoria vital de dos personas diagnosticadas de Síndrome de Asperger.

TESIS DOCTORAL 2018

Directores PABLO CORTÉS GONZÁLEZ
JOSÉ IGNACIO RIVAS FLORES



Programa de doctorado
Procesos Educativos, Innovación y Profesorado
UNIVERSIDAD DE MÁLAGA
Facultad de Ciencias de la Educación
Departamento de Didáctica y Organización Escolar



UNIVERSIDAD
DE MÁLAGA

AUTOR: Blas González Alba

 <http://orcid.org/0000-0002-4769-6522>

EDITA: Publicaciones y Divulgación Científica. Universidad de Málaga



Esta obra está bajo una licencia de Creative Commons Reconocimiento-NoComercial-SinObraDerivada 4.0 Internacional:

<http://creativecommons.org/licenses/by-nc-nd/4.0/legalcode>

Cualquier parte de esta obra se puede reproducir sin autorización pero con el reconocimiento y atribución de los autores.

No se puede hacer uso comercial de la obra y no se puede alterar, transformar o hacer obras derivadas.

Esta Tesis Doctoral está depositada en el Repositorio Institucional de la Universidad de Málaga (RIUMA): riuma.uma.es



UNIVERSIDAD DE MÁLAGA
Facultad de Ciencias de la Educación
Departamento de Didáctica y Organización Escolar

Tesis Doctoral

*Pedagogía de la Posibilidad.
Estudio narrativo sobre el proceso educativo y
resiliente de dos personas diagnosticadas de
Síndrome de Asperger.*

DOCTORANDO
Blas González Alba

DIRECTORES
José Ignacio Rivas Flores
Pablo Cortés González

Para optar por el título de Doctor por la Universidad de Málaga

Málaga 2018



UNIVERSIDAD
DE MÁLAGA

Departamento de Didáctica y
Organización Escolar

D. PABLO CORTÉS GONZÁLEZ, profesor del Departamento de Didáctica y Organización Escolar de la Universidad de Málaga y D. JOSÉ IGNACIO RIVAS FLORES, catedrático del Departamento de Didáctica y Organización Escolar de la Universidad de Málaga, como directores del trabajo titulado '*Pedagogía de la Posibilidad. Descubriendo las Potencialidades Educativas Resilientes (PER) que se han desarrollado en la trayectoria vital de dos personas diagnosticadas de Síndrome de Asperger*', presentado por D. BLAS GONZÁLEZ ALBA para la obtención del título de Doctor, nos complace informar que reúne las condiciones científicas requeridas para un trabajo de esta naturaleza, por lo cual, autorizamos su presentación, lectura y defensa pública.

Málaga, 15 de noviembre de 2018

Fdo. Pablo Cortés González

Fdo. José Ignacio Rivas Flores



UNIVERSIDAD
DE MÁLAGA

A mi hija Arya, por su capacidad de hacerme feliz y mostrarme su sonrisa infinita, a mis padres, por enseñarme a ser quien soy y educarme en la más estricta libertad de pensamiento, a mi hermano Francis, por la música vivida y los grandes momentos compartidos, a mi compañera de vida Nuria, por estar presente en cada página de este trabajo y de mi vida, y estar ahí cuando menos lo pedí, pues fue cuando más lo necesité.





UNIVERSIDAD
DE MÁLAGA

ÍNDICE

Agradecimientos	13
Introducción	15
0.1. A modo de Obertura	17
0.2. ¿Qué significa investigar?	18
0.3. La estructura de la tesis	21
Capítulo 1. Aperturas Teóricas	25
1.1. La educación de las masas	26
1.1.1. Éxito en la escuela	27
1.1.2. En busca del éxito escolar	30
1.1.3. El fracaso escolar	32
1.1.4. La diversidad como norma	34
1.1.4.1. ¿Qué tipo de educación no es especial?	35
1.1.4.2. Historia de la Educación “especial” en España	38
1.2. Hablemos de resiliencia	50
1.2.1. Todo arde si le aplicas la chispa adecuada	51
1.2.2. La importancia del otro	54
1.2.3. La pedagogía de la reafirmación o de la re-armonización	55
1.2.4. Abriendo puertas	57
Capítulo 2. Aproximaciones al método de estudio	60
2.1. El método	61
2.1.1. Tomando perspectivas	66
2.1.2. Un enfoque antropológico	68
2.1.3. Una visión desde la hermenéutica	71
2.1.3.1. El perspectivismo	73
2.1.3.2. La hermenéutica y la narrativa biográfica	74
2.1.3.3. Desde una perspectiva fenomenológica	76

2.2. De lo narrativo a lo biográfico	77
2.2.1. La historia de vida	80
2.2.1.1. La ética narrativa y el papel del investigador y de los individuos investigados en la historia de vida	83
2.2.1.2. Ejes y categorías emergentes	86
2.3. La investigación	88
2.3.1. Propósitos	89
2.3.2. Etapas	89
2.3.2.1. Proceso teórico-organizativo	90
2.3.2.1.1. Fase previa	91
2.3.2.1.2. Desarrollo del marco teórico-metodológico	92
2.3.2.1.3. Escritura Final	93
2.3.2.2. Proceso Investigador	95
2.3.2.2.1. Recolección de la información	96
2.3.2.2.2. Preparación de los datos	96
2.3.2.2.3. Revisión de la información	97
2.3.2.2.4. Codificación abierta de las unidades	98
2.3.2.2.5. Codificación de las categorías	99
2.3.2.2.6. Generación de interpretaciones	101
2.4. Relato del investigador	103
2.4.1. Preliminares	103
2.4.2. Liminares	104
2.4.3. Postliminar	108
Capítulo 3. Conociendo a Isabel y Emmi	110
3.1. Narrándome entre bambalinas	114
3.1.1. Mis primeros momentos en la escuela	114
3.1.1.1. Las dos caras de la moneda	117
3.1.1.2. Diario de una adolescente	120
3.1.2. Mi refugio, mi vocación	124
3.1.2.1. Marta, un punto de inflexión	126
3.1.2.2. La escritura como necesidad y acto de narrarme	126
3.1.2.3. Fuente Tájara	127
3.1.2.4. Alas para una autora	127
3.1.2.5. Lycaón	130

3.1.2.6. Otro golpe del destino, “Animum”	131
3.1.2.7. La publicidad social	132
3.1.2.8. Otros golpes del destino	132
3.1.3. Simplemente soy así	133
3.1.3.1. Ritos de paso	136
3.1.3.2. Sensibilidades latentes	138
3.1.3.2.1. Auditivas	138
3.1.3.2.2. Gustativa	140
3.1.3.2.3. Olfativa	141
3.1.3.2.4. Táctil	142
3.1.3.2.5. Visuales	145
3.1.3.2.6. Propioceptivas	146
3.1.3.3. Mi experiencia con el Síndrome de Asperger	147
3.1.3.4. Encontrando apoyos	150
3.1.3.5. Mirando hacia el futuro	153
3.2. Una vida a través de la adversidad	157
3.2.1. Una primaria segregadora	157
3.2.1.1. Una educación secundaria marcada por las normas	159
3.2.1.2. Percepción de diferencia	160
3.2.1.3. Compensado a la escuela	161
3.2.1.4. Viviendo entre la crueldad infantil	162
3.2.1.5. Y estudié la carrera	163
3.2.2. El lado amable de las cosas	166
3.2.3. Escribir como catarsis	167
3.2.4. ¿Por qué me pasa esto a mí?	173
3.2.5. Mi identidad	174
3.2.5.1. Otra forma de comunicación	177
3.2.5.2. Acercándonos a las hipersensibilidades	179
3.2.5.2.1. Auditivas	179
3.2.5.2.2. Gustativas	180
3.2.5.2.3. Olfativas	180
3.2.5.2.4. Táctiles	181
3.2.5.2.5. Visuales	181
3.2.6. Diagnóstico	181
3.2.7. Acercándonos a los apoyos	183
3.2.7.1. Mi familia ha configurado quien soy	185

3.2.8. Futuro y vida laboral	186
Capítulo 4. <i>Relatos Polifónicos</i>	191
4. Relatos polifónicos	192
4.1. La escuela vivida	194
4.1.1. La escuela desde la experiencia intra-muros	195
4.1.2. Relaciones docentes-discentes	197
4.1.3. Acoso escolar	204
4.1.4. Encontrado el camino	210
4.2. Descubriéndonos a través de la creatividad	213
4.2.1. La persona creativa	213
4.2.1.1. Motivación y curiosidad en algún campo	214
4.2.1.2. Conocimientos	218
4.2.1.3. Flexibilidad mental y fantasía	220
4.2.2. La identidad creativa a través del arte	223
¿Hablamos sobre el Síndrome de Asperger?	226
4.3. El diagnóstico del Síndrome de Asperger	227
4.3.1. En clave de Síndrome de Asperger	233
4.3.2. Teorías que hablan sobre el síndrome de Asperger	238
4.3.2.1. Teoría sobre el déficit en la “teoría de la mente”	239
4.3.2.2. Teoría del déficit de la “función ejecutiva”	242
4.3.2.3. Teoría del déficit en coherencia central	244
4.3.2.4. Teoría de la “disfunción del hemisferio derecho”	246
4.4. ¿Identidad asperger o identidad?	247
4.4.1. Expresión relacional	248
4.4.2. Expresión comunicativa	251
4.4.3. Expresión conductual	255
4.4.4. Pensamiento icónico	258
4.4.5. Hipersensibilidades patentes y latentes	261
4.4.5.1. De carácter auditivo	262
4.4.5.2. De carácter gustativo	266
4.4.5.3. De carácter olfativo	268
4.4.5.4. De carácter táctil	269
4.4.5.5. De carácter visual	273

4.4.5.6. Propioceptivas	274
4.4.6. Interpretación general sobre las hipo e hipersensibilidades	275
4.5. El proceso resiliente	278
4.5.1. La formación de nodos psicoeducativos	279
4.5.1.1. Intencionalidad y voluntariedad	280
4.5.1.2. Carácter compensador y multidisciplinar	284
4.5.1.3. Los nodos psicoeducativos	288
4.5.2. Pedagogía de la posibilidad	289
4.5.2.1. Ruptura	290
4.5.2.2. Reafirmación	292
4.5.2.3. Autonomía personal, social y profesional	295
Capítulo 5. A modo de cierre	303
5.1. Puntos suspensivos	304
5.1.1. Acto y transformación: los dos polos de la educación	306
5.1.1.1. La educación como acto	307
5.1.1.2. La educación como proceso transformador	309
5.1.2. Identidad Asperger	312
5.1.3. Pedagogía de la posibilidad	315
5.2. Aperturas pedagógico-resilientes	319
Referencias bibliográficas	321

ÍNDICE DE TABLAS Y FIGURAS

Figura 1. La Máquina de la escuela.	28
Figura 2. La LOGSE y las NEE.	42
Figura 3. Adaptaciones Curriculares.	44
Figura 4. Esquema del proceso teórico-organizativo.	90
Figura 5. Esquema del proceso investigador.	95
Figura 6. Árbol de categorías que emergen del proceso analítico.	100
Figura 7. Cuadro del marco conceptual e interpretativo.	102
Figura 8. Eje cronológico del relato de vida de Isabel.	113
Figura 9. Ilustración elaborada por Isabel.	125
Figura 10. Eje cronológico del relato de vida de Emmit	156
Figura 11. Fotografía de la II Concentración Canina Andaluza.	187
Figura 12. Fotografía de la Charla “El poder de la diversidad”.	188
Figura 13. Fotografía de la apertura del “Noviembre Cultural” (2016).	189
Figura 14. Características asociadas a la persona creativa.	214
Figura 15. Triada de Wing.	227
Figura 16. Cuadro comparativo del diagnóstico de TEA entre el DSM-IV-TR (2000) y DSM-5 (2013).	233
Figura 17. La tarea de Sally y Ana.	241
Figura 18. Consecuencias del déficit en Teoría de la mente.	242
Figura 19. Factores que intervienen en la construcción del proceso y de la identidad resiliente.	278
Figura 20. Nodos Psicoeducativos.	289
Figura 21. Nodos psicoeducativos, sociales y deportivos que han emergido del relato de Isabel.	300

Figura 22. Nodos psicoeducativos, sociales y deportivos que han emergido del relato de Emmit.	301
Figura 23. Identidad asperger	314
Figura 24. Nodos psicoeducativos, sociales y deportivos.	316
Figura 25. Proceso de ruptura.	317
Figura 26. Proceso de reafirmación.	317
Figura 27. Proceso de autonomía.	318
Tabla 1. Cuadro niveles de gravedad TEA.	230



UNIVERSIDAD
DE MÁLAGA

Agradecimientos

Un trabajo de esta naturaleza es fruto de un proceso social, personal y profesional en el que de un modo directo e indirecto han participado tantas personas que sería inviable nombrarlas a todas. Por este motivo, mis disculpas previas a todas esas personas que han configurado quien soy tanto en el ámbito personal como profesional, y que no aparecen nombradas de un modo explícito en este apartado, pero que están representadas de un modo implícito en cada palabra, reflexión, pensamiento, interpretación... de este trabajo. De un modo personal y sincero quiero:

En primer lugar agradecer la participación de Isabel y Emmitt, pues sin ellos, protagonistas indiscutibles y esenciales no habría sido posible este trabajo. Su voluntariedad y generosidad me ha permitido conocer sus trayectorias vitales, su valía personal y profesional, las cuales se plasman en sus relatos y en sus respectivas formas de ser. Del mismo modo quiero agradecer a Ángeles, Paco, Mari Carmen y Antonio, padres de Isabel y Emmitt respectivamente, sus contribuciones y aportaciones en este trabajo, pues sus narraciones, perspectivas e interpretaciones han supuesto una mirada enriquecedora para el mismo.

En segundo lugar agradecer este trabajo a un compañero de camino que allá por el 2010 decidió acompañarme en una trayectoria profesional y personal que continúa a día de hoy. A sus aportaciones, revisiones, consejos, experiencias de formación y formativas en el ámbito profesional, se le unen las personales, inconmensurables e infinitas, y las cuales se han forjado en el terreno personal. Por todo lo aportado y vivido juntos en estos años, por ser amigo, compañero, familia, quiero dar las gracias a Moisés Mañas Olmo.

Por su amistad, apoyo y confianza quiero agradecer a Nacho Rivas y Pablo Cortés su labor en la dirección y codirección respectivamente de este trabajo, a sus aportaciones, revisiones y consejos se le unen las experiencias vitales que en estos años me han enriquecido en el ámbito personal, profesional e investigador y que se plasman en este trabajo y en mi formación investigadora.

A mis compañeros del Grupo de investigación ProCie de las Universidades de Málaga y Almería: Analía, Moisés, Marcial, Alfonso, María Jesús, Esther Prados, Daniela, Álvaro, Esther, María, Bella, Susana, Piedad y Jesús.

A la asociación malagueña de síndrome de Asperger (AMSA), y de un modo especial a Regina por haber hecho posible este trabajo desde su comienzo, a mis amigos y compañeros de proyectos e investigaciones entre los que se encuentran Patricia (Universidad de Málaga), María Dolores (Universidad de Málaga), Iván de Espinosa (Universidad Autónoma de Chiapas), a José Miguel, Lorea y Estichu del grupo de investigación Elkarrikertuz de la Universidad del País Vasco, y a todos y cada uno de los investigadores que forman parte del proyecto de investigación ECOEC coordinado por Juan Bautista (Universidad de Granada). Finalmente agradecer el trabajo de diseño y maquetado de este trabajo a mi amigo y compañero Andrés.



UNIVERSIDAD
DE MÁLAGA

INTRODUCCIÓN



UNIVERSIDAD
DE MÁLAGA

*Nunca es tarde para empezar de cero,
para quemar los barcos,
para que alguien te diga:
-Yo sólo puedo estar contigo o contra mí.*

*Nunca es tarde para cortar la cuerda,
para volver a echar las campanas al vuelo,
para beber de ese agua que no ibas a beber.*

*Nunca es tarde para romper con todo,
para dejar de ser un hombre que no pueda
permitirse un pasado.*

*Y además
es tan fácil:*

*llega María, acaba el invierno, sale el sol,
la nieve llora lágrimas de gigante vencido
y de pronto la puerta no es un error del muro
y la calma no es cal viva en el alma
y mis llaves no cierran y abren una prisión.*

*Es así, tan sencillo de explicar:
-Ya no es tarde,
y si antes escribía para poder vivir,
ahora
quiero vivir
para contarlo*

(Prado, 2015)



UNIVERSIDAD
DE MÁLAGA

0.1. A modo de Obertura.

Como señala Benjamín Prado nunca es tarde, y mucho menos para contar, narrar y adentrarnos en las trayectorias vitales de Isabel y Emmit, protagonistas de este trabajo; pero antes de acercarnos a sus relatos de vida hemos de hacer una serie de “paradas obligadas”. Para entender cómo se ha gestado el proceso metodológico e investigador de este trabajo de tesis doctoral hemos de remontarnos al curso 2009/2010. Aquel año comencé la Licenciatura en Antropología Social y Cultural, y tuve la oportunidad de entrar en contacto con las metodologías de investigación de corte cualitativo.

Posteriormente cursé el Máster en Cultura de Paz, Conflictos, Educación y Derechos Humanos (Universidad de Málaga, 2013/14), donde pude profundizar en el método biográfico narrativo de la mano de los profesores Analía Leite y Pablo Cortés¹.

Aquella época coincidió con mi asistencia al *III congreso Internacional de Autismo*, celebrado en Murcia durante el mes de marzo de 2014. Este evento supuso un incidente crítico (Bolívar, 2001) en mi trayectoria personal y profesional, pues asistí a una de las ponencias en la que una chica narraba episodios de su vida, y de lo que había significado para ella ser diagnosticada y escolarizada como una persona con autismo de alto funcionamiento. Su testimonio significó un antes y un después en mi carrera profesional e investigadora, pues por aquella época estaba aún definiendo lo que hoy es este trabajo de tesis doctoral. Su relato me permitió configurar esta investigación bajo dos premisas:

- (1) Ubicar el foco de estudio de mi tesis doctoral en los procesos educativos y escolares de alumnado diagnosticado de TEA.
- (2) Utilizar la metodología narrativa-biográfica como un medio de acercarme a la experiencia educativa de dos personas diagnosticadas de TEA (DSM-5, 2013)², en este caso particular de Síndrome de Asperger (DSM-IV-TR, 2000)³.

Durante tres de estos cuatro años he compaginado mi labor como maestro de Pedagogía Terapéutica con el desarrollo de este trabajo de tesis doctoral, lo que ha permitido que el proceso investigador haya transcurrido en paralelo con mi práctica profesional, enriqueciendo a ambas actividades.

¹ Metodología en Investigación para la paz y los conflictos

² Manual Diagnóstico y Estadístico de los Trastornos Mentales de la Asociación Americana de Psiquiatría (American Psychiatric Association, APA) versión 5º (2013).

³ Versión 4º revisada (2000).

Abordar el presente trabajo desde una perspectiva biográfica-narrativa me ha brindado la oportunidad de replantearme una serie de presupuestos teóricos, metodológicos y ontoepistemológicos que se han configurado en base a mi formación clínica en los ámbitos de la Psicopedagogía y la Psicología.

Por este motivo, la propia investigación ha significado un reto y una experiencia personal y profesional transformadora que se plasma en este trabajo de tesis doctoral. A lo largo de estos cuatro años esta investigación ha transitado desde un enfoque clínico donde el síndrome de Asperger como etiqueta diagnóstica copaba todo el discurso teórico-interpretativo y formaba, en principio, lo que iba a ser el eje vertebrador del presente trabajo, hacia una perspectiva socioeducativa, en la que la construcción de la identidad es contemplada a partir de rasgos que son condicionantes, pero no determinantes (González Alba, 2016).

Un problema es una pregunta que necesita una respuesta y que implica un análisis detallado de la realidad, un proyecto minucioso y un reconocimiento como tal, pues todo problema se materializa cuando el investigador percibe que algo no está bien o cuando requiere una explicación más profunda.

(Hernández Pina, Fuentes, Iglesias y Serrano, 1995, p.14).

0.2. ¿Qué significa investigar?

Afrontar un proceso investigador significa tener que tomar decisiones metodológicas, organizativas y analíticas -entre otras-, que ayuden a responder al ¿Qué?, ¿Dónde?, ¿Quién/es?, ¿Cómo?, ¿Cuándo?, ¿Por qué?, ¿Para quién?, ¿Para qué?... de una investigación. Preguntas que en muchas ocasiones trascienden el rol del investigador e invaden el terreno personal y profesional, por las implicaciones que su abordaje supone.

Entiendo la búsqueda de conocimiento como un acto creativo y sistemático, el cual se materializa en y a través de la investigación, y que obliga al investigador a asumir responsabilidades de carácter global (Domingo y Pérez de Lara, 2010) y social acerca del propio proceso, es decir, a concebir la investigación “como un método permanente de autorreflexión” (Albert Gómez, 2007, p.21), que nos permite repensar las prácticas que llevamos a cabo, y buscar soluciones consensuadas y justificadas sobre las mismas. Ahora bien, también es importante reconocer que la investigación como proceso requiere tener unos posicionamientos metodológicos, epistemológicos, ontológicos, ideológicos y éticos muy claros desde donde vislumbrar nuestro objeto de estudio.

Desde una posición ortodoxa concibo la investigación como una “indagación sistemática y mantenida, planificada y autocrítica, que se halla sometida a crítica pública y a las comprobaciones empíricas, en donde éstas resulten adecuadas” (Stenhouse, 1984, p.42), sin olvidar que también nos permite generar conocimiento teórico-práctico en dicha disciplina y transformar la realidad estudiada -todo ello insertado en un contexto social, político y cultural concreto-.

Investigar es un acto social y público que finaliza con la creación de conocimientos o hallazgos empíricos, teóricos, conceptuales, metodológicos y/o bibliográficos que a posteriori serán utilizados por colegas, estudiantes y profesionales interesados en justificar, indagar o ampliar el conocimiento en dicho campo de estudio. Por este motivo, hemos de tener en cuenta que la investigación educativa y sus resultados funcionan como herramientas transformadoras de la realidad social y educativa.

Al respecto, cabe mencionar que el terreno educativo ha sido y es un ámbito explorado e investigado desde muy diversas disciplinas tales como las Ciencias de la Educación, la Pedagogía, la Psicología, la Sociología, la Filosofía o la Antropología, entre otras, pues la interdisciplinariedad es una característica inherente a la propia praxis investigadora. En relación a la investigación educativa Domingo y Pérez de Lara (2010) nos recuerdan que:

investigar la experiencia educativa significa adentrarse en los mundos subjetivos, inciertos, ligados al acontecer, a lo singular, y desde ahí, tratar de sostener, en primera persona, la pregunta sobre su sentido educativo; esto es, tratar de revelar las preguntas pedagógicas que nos suscitan aquellas experiencias que estudiamos. Y su propósito es mostrar las relaciones que se establecen entre acontecimientos, condiciones de existencia, significaciones subjetivas y preguntas que nos sugieren (p.45).

Hemos de tener en cuenta, pues, que “la construcción del conocimiento es una práctica social, la cual se produce en un contexto socio-histórico que obliga a asumir una responsabilidad política, social, moral y personal como investigador” (Pérez, 2008, p.95), esa “responsabilidad” nos sitúa en una posición socialmente transformadora de la realidad que estudiamos, en este caso la educativa.

Desde esa actitud investigadora responsable y comprometida considero que “las prácticas de investigación están vinculadas con las prácticas sociales y políticas” (Rivas, Leite y Cortés, 2011, p.167), y con nuestra posición como investigadores puesto que las experiencias y condiciones socio-históricas, personales, profesionales y educativas -entre otras- condicionan nuestras miradas y posicionamientos.

La presente investigación se plantea metodológicamente desde una perspectiva biográfica-narrativa. A partir de los relatos de vida de Isabel y Emmi me acerco a sus respectivas experiencias escolares como estudiantes de educación primaria, secundaria y superior, rescatando sus vivencias y experiencias escolares.

El carácter inductivo de la propia investigación me ha permitido generar conocimiento a partir de los núcleos temáticos emergentes; de los intereses; de las explicaciones; y de las interpretaciones personales que han aportado los protagonistas. A través de sus relatos se describen los esquemas de significados e interpretación, las prácticas educativas formales y no formales que han experimentado, y cómo se ha forjado la construcción de una identidad resiliente.

Desde el enfoque biográfico narrativo, no solo se estudia una vida concreta de manera parcelada, pues toda experiencia de vida transcurre en un contexto social, político, histórico, económico..., es decir, la vida de todo sujeto y su reconstrucción narrativa se entrelaza en dimensiones tanto micro como macro políticas que describen a su vez elementos personales, culturales, sociales, institucionales, etc. (Cortés, 2013; Rivas, 2009, 2016).

La presente investigación se inscribe dentro del programa de doctorado *Procesos Educativos, Innovación y Profesorado* del Departamento de Didáctica y Organización Escolar de la Universidad de Málaga. La investigación se inserta en el proyecto de investigación denominado ReCREA (Resiliencia, Pensamiento Creativo y Educación), coordinado por el grupo de investigación HUM619 - ProCIE (Profesorado, Comunicación e Investigación Educativa) de la Universidad de Málaga, y está dirigida por el Catedrático Doctor José Ignacio Rivas Flores y el Doctor Pablo Cortés González.

La línea de investigación del grupo ProCIE a la que me uno como investigador desde el año 2014 se inserta metodológicamente en la perspectiva cualitativa, más concretamente en el uso de la metodología biográfica-narrativa, y donde a partir de las diferentes actividades⁴ e investigaciones⁵ en las que participo y he participado como miembro del grupo he podido desarrollar, construir y reconstruir el que hasta ahora es mi perfil profesional e investigador.

⁴ Seminario "Biografías, historias de vida y educación" celebrado en el año 2014; V Jornadas de historia de vida "Voces silenciadas" celebradas en Almería en el año 2015; I Jornadas sobre Creatividad, Educación y Comunicación, celebrado en 2015; Seminario de Intercambio de Proyectos de investigación entre México y España, celebrado en 2016; XVI Congreso Nacional y VII Iberoamericano de Pedagogía, celebrado en 2016; 3rd International and Inclusive Social and Educational Research, celebrado en 2017; VI Jornadas de Historia de Vida "Visualidades en la historia de vida" celebradas en 2017.

⁵ Proyecto de ecologías del aprendizaje en contextos múltiples: análisis de proyectos de educación expandida y conformación de ciudadanía", en el que he participado desde el año 2015 hasta el 2017; Proyecto de investigación ReCREA (Resiliencia, Creatividad y Educación), en el que participo desde el año 2015.

Los estudios cualitativos que utilizan la historia de vida como método de investigación para construir conocimiento nos permiten analizar los relatos a lo largo del tiempo; trazar ejes cronológicos que facilitan la contextualización; realizar su posterior análisis e interpretación de las causalidades y significados que los propios individuos le otorgan a su experiencia..., es decir, aspectos que nos conducen a asumir una serie de responsabilidades éticas y deontológicas, así como a definir los posicionamientos ontológicos y epistemológicos que brinda trabajar desde este paradigma de investigación.

La serendipia de esta investigación doctoral me ha conducido a terrenos no planteados al principio de esta, de la cual ha emergido un perfil resiliente en los sujetos investigados; la práctica de actividades creativas; episodios de acoso escolar; y la superación de dificultades académicas, sociales y sensoriales⁶ que se manifiestan en diversos contextos.

0.3. La estructura de la tesis.

El presente trabajo transcurre a través de cinco capítulos, los dos primeros imprescindibles y complementarios para situar al lector en el corpus teórico y metodológico en el que se asienta esta tesis doctoral; el tercer bloque corresponde a los relatos de los protagonistas –Isabel y Emmit–.

Los tres primeros capítulos preparan al lector para abordar el cuarto y quinto bloque que se corresponden con la interpretación y análisis de los relatos, y con las conclusiones a las que se ha llegado con este trabajo, junto a una visión prospectiva del mismo.

La introducción cuenta con dos apartados, en el primero “*A modo de Obertura*” se presentan las motivaciones y circunstancias que me han conducido a elegir el foco, la metodología, el diseño de la investigación y el proceso de transformación vivido como investigador y profesional.

En el segundo epígrafe “*¿Qué significa investigar?*”, se reflejan entre otros aspectos mis pretensiones, experiencias y percepciones como investigador, al tiempo que se introduce mi posicionamiento metodológico y ontoepistemológico.

El capítulo 1 “*Aperturas teóricas*”, se centra de un modo específico en el estado de la cuestión, con la pretensión de sentar algunas bases teóricas y conceptuales acerca de aspectos relacionados con la escuela (éxito escolar/éxito en la escuela VS fracaso escolar, y atención a la diversidad); y la resiliencia.

Comienzo haciendo una distinción entre los términos “éxito escolar” y “el éxito en la escuela”, pues entiendo que es necesario aclarar ambos conceptos para llegar así a su cara opuesta que se refleja en el fracaso escolar. Posteriormente

⁶ Hiper e hiposensibilidad.

el texto se centra de un modo más específico en la atención a la diversidad, desde una concepción neurodiversa del ser humano se aborda el concepto de educación inclusiva, para finalmente realizar un recorrido histórico por la legislación educativa en materia de “educación especial”.

Seguidamente se aborda la resiliencia como concepto y proceso, para ello comienzo por su definición teórica a partir de los trabajos realizados por diferentes autores, para llegar a su concepción práctica a través de “la pedagogía de la reafirmación” (Cortés, 2013), la cual sienta la base teórico-interpretativa de este trabajo en relación al proceso resiliente.

El capítulo 2 “**Aproximaciones al método de estudio**”, comienza sentando las bases ontoepistemológicas de las metodologías de investigación de corte cualitativo. Me acerco al “perspectivismo Orteguiano” con el objeto de abordar desde una perspectiva teórico-conceptual la dimensión hermenéutica y fenomenológica inherente a la investigación biográfica-narrativa, para continuar con una aproximación al método biográfico y etnográfico desde una dimensión histórica asentada en la antropología.

El capítulo finaliza abordando la narrativa y, de un modo más específico, la historia de vida como posición metodológica, haciendo una parada obligada en los aspectos éticos relacionados con este tipo de investigación, para concluir con las fases por las que ha transitado el proceso de investigación, y narrar así mi experiencia investigadora.

En el capítulo 3 “**Conociendo a Isabel y Emmit**”, nos acercamos a los relatos de vida de los protagonistas de este trabajo. “*Narrándome entre bambalinas*”, y “*Una vida a través de la adversidad*”, describen los episodios y experiencias de vida de Isabel y Emmit respectivamente, tal y como ellos los han narrado (Pujadas, 2002; Bolívar, 2002). Nos acercamos a sus testimonios en primera persona, los cuales son completados por las voces de sus familiares con el objeto de dotar a los relatos de otros matices que enriquezcan la narración.

En el capítulo 4 “**Discursos Polifónicos**”, se abordan los relatos desde una mirada analítica e interpretativa. Con el objeto de acercarnos a los significados que tanto Isabel como Emmit le otorgan a sus experiencias y trayectorias vitales me adentro en un diálogo con los relatos.

Las narraciones nos conducen a (1) “*la escuela vivida*” a través de las experiencias escolares de Isabel y Emmit; (2) conocer sus respectivas capacidades creativas, fruto de sus experiencias escolares y las cuales se han plasmado en sus producciones artístico-literarias; (3) adentrarme en la concepción identitaria de ambos, es decir, vislumbrar las experiencias que han configurado sendas identidades, y como ellos se reconocen en esas identidades; (4) re-construir el proceso resiliente que se ha desarrollado en torno a sus trayectorias vitales.

El capítulo 5 “**A modo de cierre**”, cuenta con dos apartados, “*Puntos suspensivos*”, en el que se recogen las conclusiones a las que he llegado tras el proceso investigador, y el apartado “*Aperturas pedagógico-resilientes*”, en el que tras todo el proceso investigador llevado a cabo se abren nuevas líneas de investigación en el ámbito de la educación y la resiliencia.

Finalmente podemos encontrar en los anexos las transcripciones de todas las entrevistas que se han realizado, su lectura ofrece una visión panorámica y holística de como se ha ido construyendo y desarrollando el proceso investigador.



UNIVERSIDAD
DE MÁLAGA

Capítulo 1

Aperturas Teóricas



UNIVERSIDAD
DE MÁLAGA

En la práctica es difícil ignorar la teoría acumulada, ya que esta es importante antes de comenzar el proceso de investigación.

(Glasser y Strauss, 1987, p.253, citado en Perry, 1998, p. 788).

Abordar una investigación requiere del dominio, reflexión y síntesis de unos conocimientos teóricos que faciliten al investigador situarse en el terreno y contextualizar su trabajo. La incorporación de un marco teórico en un trabajo como este no se justifica como un mero formalismo, su uso viene determinado principalmente porque permite al propio investigador situar los conocimientos previos desde los cuales partir, a la vez que facilita al lector la comprensión y los puntos de partida de la investigación y del investigador.

La experiencia escolar constituye uno de los hitos más sentidos en la vida de los sujetos.

(Rivas, Leite, Cortés, Márquez y Padua, 2010, p.189)

1.1. La educación de las masas.

El papel de la escuela como institución social y educativa ha ido legitimándose política y socialmente a lo largo del tiempo, llegando a convertirse en el principal organismo transmisor de cultura (Rockwell, 1997) y conocimientos (entendido en su sentido más amplio). En el plano social la escuela funciona como un organismo reproductor de la sociedad (Bourdieu y Passeron, 1977), contribuye a la socialización, endoculturización y formación de las personas, a la vez que desarrolla su propia cultura a través de los valores y conocimientos que transmite (Pérez Gómez, 2015).

Las experiencias escolares van a marcar la percepción y construcción social que cada individuo tiene del sistema educativo, conformando el sentido y significado que la escuela ha tenido para ellos y para la sociedad, pues, “la experiencia escolar histórica vivida por cada miembro de la familia constituye, a su vez, una fuente de expectativas, intencionalidades, creencias, etc., que entran en juego en su relación con la escuela” (Rivas et al., 2011, p.166).

En este sentido, podemos entender que la percepción de la escuela se construye a partir de las diversas visiones y/o experiencias que tiene cada agente educativo. Son perspectivas e intereses distintos, con un contraste temporal, espacial y educativo entre familias, docentes, estudiantes...; realidades de escuela distintas.

No obstante, es importante considerar dos aspectos, por un lado que la escuela es un sistema inmerso en la modernidad (Rivas, 2007; Sacristán, 2001), cuya universalización planteó la idea de transmitir la cultura legítima, pues la educación reproduce la cultura, y esta se corresponde con la cultura dominante (Rockwell, 1997). Es decir, la imagen que se tiene de la escuela forma parte de un constructo social compartido por profesores, familias, alumnado y sociedad en general, que con el tiempo ha pasado a formar parte del imaginario social.

Por otro lado, que lo que ocurre en la escuela influye de forma directa e indirecta en su rendimiento académico, su integración escolar, su socialización; en definitiva, van a marcar su éxito en la escuela (entendido como su supervivencia social en la misma) y su éxito escolar (grado de adquisición que el alumnado logre del currículum escolar, y por ende de los títulos académicos).

1.1.1. Éxito en la escuela.

De acuerdo con Rivas et al. (2010), se considera “el paso por la escuela como un ejercicio de *supervivencia*” (p.198), social, emocional y curricular, el cual va a determinar en gran medida la percepción que cada sujeto va a tener sobre esta, pues “tener éxito en la escuela, supone, aprender las reglas del juego” (Perrenaud, 2008, p.18), respetarlas, y actuar en consecuencia, sin cuestionarlas, en otras palabras, se trata de no alterar el orden jerárquico y disciplinario que esta establece.

El éxito en la escuela se consigue por tanto “aprendiendo el oficio de alumno” (Perrenaud, *ibíd.*), pues hemos de considerar que el carácter homogeneizador de la escuela ayuda a construir los significados y el rol que tiene que desempeñar el alumnado en dicha institución. Como se puede observar la escuela desempeña una función socializadora de primer orden en la que

el currículum formal funciona como mecanismo unificador, en la medida en que los maestros lo interioricen y en que su aplicación sea objeto de control ejercido no sólo por la jerarquía, sino por los otros maestros, los alumnos y los padres (Perrenoud, 2008, p.6).

Nos encontramos por tanto con un sujeto escolar “sujeto” a una serie de normas escolares y sociales, las cuales le obligan a ser y actuar como los demás, en un sistema homogeneizador que posee el monopolio educativo.

Esta problemática nos acerca al magnífico dibujo elaborado por Francesco Tonucci, el cual capta el proceso homogeneizador al que he hecho referencia anteriormente.

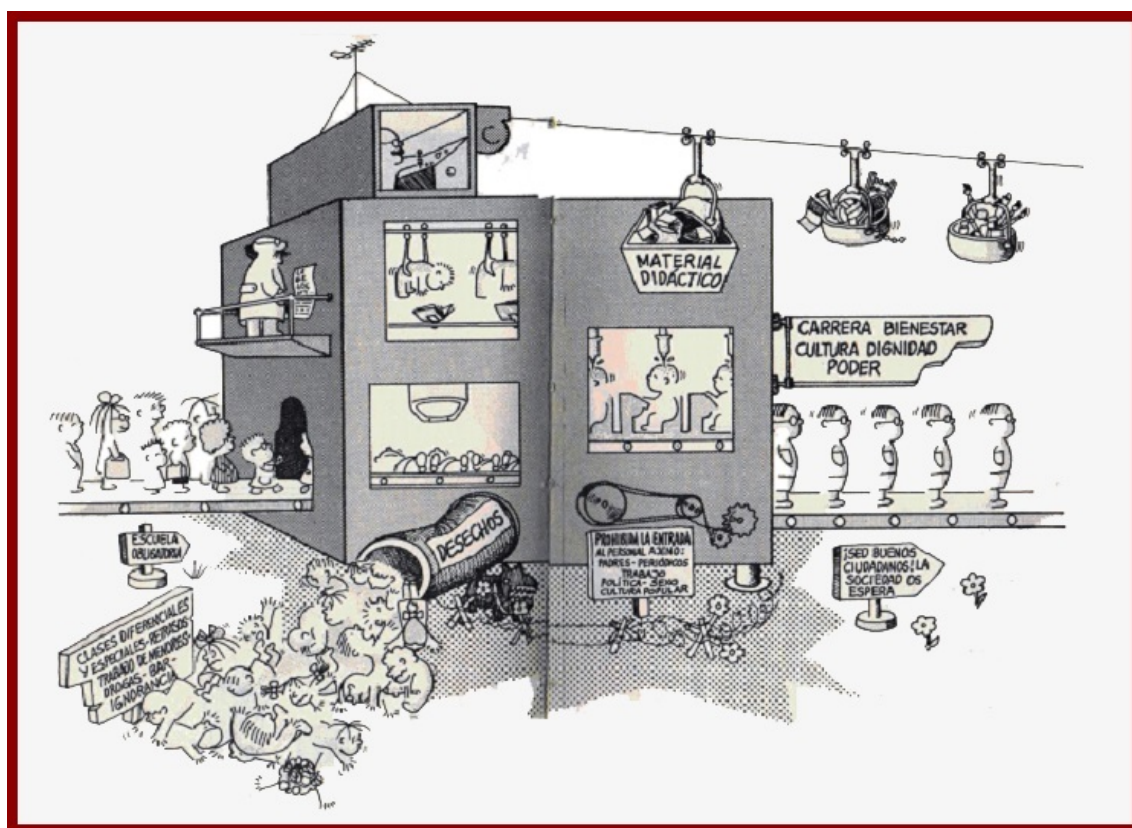


Figura 1. La Máquina de la escuela. Francesco Tonucci (2005).

Perrenaud (2008, p.15, cita a Eggleston, 1977), inspirándose en Jackson señala algunos de los tipos de aprendizajes que se producen en la escuela, y los cuales no se muestran en el currículum oficial de forma explícita. Entre ellos encontramos: *aprender a vivir en masa, sin intimidad; aprender a esperar, a momentos de aburrimiento y pasividad; a dejarse evaluar por otros, profesores, iguales, medios de comunicación, etc.; a satisfacer las expectativas de los demás (maestros, iguales, padres); y a convivir en un sistema jerarquizado y estratificado*. Delval (2000) señala al respecto que

la función tradicional que ha desempeñado la educación es la de facilitar la inserción del individuo en el mundo social, hacerle un miembro del grupo social. Para ello tiene que aprender las formas de conducta social, rituales, tradiciones y técnicas para sobrevivir (p.81).

¿Es la escuela reflejo de la sociedad, o viceversa?, que la escuela prepara para la vida es el paradigma bajo el que se sustenta dicha institución, amparada bajo el *Consensus Gentium*⁷ de la educación y la socialización. La escuela por tanto se constituye como el espacio en el que los individuos adquieren un capital cultural incorporado (Bourdieu, 2015), que facilita la adaptación y la supervivencia social del alumnado en ella (Rodríguez y Valdivieso, 2008), y por lo tanto en la sociedad.

En este sentido, Bourdieu y Passeron (1977) hacen referencia al “habitus” para referirse a las ideas, valores, aspectos éticos y morales que se transmiten de padres a hijos, por lo tanto, cuanto menos distancia exista entre el “habitus” del alumnado y el “habitus” que transmita la escuela, mejor será la adaptación del alumnado a esta, y por ende su éxito escolar. De acuerdo con Rivas et al. (2010):

la experiencia de la homogeneidad como forma de supervivencia significa perder algo de uno mismo para poder ser como “los demás”. Se produce una cierta cosificación del alumnado en torno a lo que denominamos “sujeto escolar” (la imagen de lo que significa ser escolar, que es reconocida por todos, pero que no es explícita), de forma que cada uno tiene que responder por sus actos en función de este “sujeto escolar” (p.199).

Como indica Delval (2000) al respecto, “la escuela viene entonces a realizar el papel socializador que en las sociedades primitivas desempeña todo el grupo social” (p.88), la escuela socializa, educa e instruye en los valores imperantes en la sociedad en la que se encuentra inmersa. Desde una perspectiva social funciona como un mecanismo socializador de primer orden, a través del cual se accede a la “cultura oficial”, funcionando como una institución que instruye en materias y homogeniza social (Rockwell, 1997) y curricularmente al alumnado que a ella acude. El alumnado se ve así obligado a “desempeñar su papel de alumno sin perturbar el orden, ni exigir una atención especial” (Perrenaud, 2006, p.19), en definitiva, lograr el *éxito en la escuela* se posiciona como el primer paso para conseguir el *éxito escolar*, no siendo el primero una condición sine qua non, para conseguirlo.

La escuela se presenta como una institución que ofrece igualdad de oportunidades, que compensa las desigualdades y que permite al alumnado desarrollarse en función de sus necesidades. Pero nada más lejos de la realidad cuando comprobamos que “la función educativa se ha desplazado hacia el control y la segregación, la separación de la sociedad en grupos en función de las características personales y culturales” (Calderón, 2014, p.316).

⁷ (Consenso de toda la humanidad). La noción de que hay cosas sobre las cuales todos los individuos convendrán en que son correctas, reales, justas y/o atractivas, y que esas cosas son por lo tanto, en efecto, correctas, reales, justas y/o atractivas (Geertz, 1992).

En otras palabras, la escuela se ha convertido en una institución alienante, amparada bajo el control simbólico y de poder de exámenes, horarios y disciplinas que se manifiestan en el discurso educativo, el cual ha pasado a formar parte –junto a todo lo anteriormente mencionado- de nuestra tradición escolar (Esteban, 2002).

1.1.2. En busca del éxito escolar.

Definir el éxito escolar es una tarea compleja, no obstante y desde las tradiciones escolares este pasa por superar diferentes controles de todo tipo a lo largo de una serie de años y por alcanzar unos determinados niveles académicos. Grosso modo es una definición un tanto simplista, la cual otorga al sistema educativo el monopolio en la gestión y valoración de los conocimientos que conducen a obtener las titulaciones oficiales.

El éxito escolar se reduce así a la apropiación del currículum formal (Perrenaud, 2008), un currículum escolar abstracto y fragmentado dentro de un sistema educativo homogeneizador e inmerso en una sociedad global, plural y heterogénea. Como señala Calderón (2014):

una de las grandes características que atraviesan al sistema educativo español es la necesidad de atender a la diversidad en la Enseñanza Obligatoria, que extiende sus niveles hasta los dieciséis años. Sin embargo, las medidas establecidas por la Administración educativa para llevarla a cabo -opcionalidad, adaptaciones curriculares y diversificación curricular- nos muestran una realidad peculiar, puesto que las dos últimas van encaminadas a la creación de currículums paralelos que diferencian alumnos de primera y segunda clase, fundamentalmente porque la función principal de la escuela continúa siendo la transmisión de contenidos académicos, por lo que aquel que almacena una cantidad menor, es menos valorado (p. 313).

En base a este hecho se ha construido una escuela en la que de un modo generalizado “solo nos preocupa la competencia en su forma tradicional y desde el punto de vista del libro de texto: lectura, escritura, ortografía, ciencia, estudios sociales y matemáticas en textos básicos y hojas de ejercicios” (Poplin, 1984, citada por Armstrong, 2012, p.169), todas ellas materias, disciplinas y estrategias escolares que conforman el currículum oficial y oficioso de la educación básica obligatoria. En este sentido hemos de considerar que la adquisición y reproducción de los conocimientos escolares se vincula al éxito escolar, pues como señala De la Orden (1991) este

se asocia con un rendimiento académico alto, esto supone que, en la medida en que el rendimiento académico se expresa a través de las notas o puntuaciones asignadas al alumno, tales notas se constituyen en el indicador principal del éxito escolar (p.14).

El éxito escolar viene respaldado por una serie de calificaciones de carácter cuantitativo de las distintas etapas escolares que ha ido superando el alumnado, las cuales indican mayor “éxito” cuanto más elevada sea la etapa educativa que supera y su respectiva calificación. Esta búsqueda del “éxito escolar” genera competitividad entre los propios estudiantes, por una nota, por una beca, o por ingresar en una determinada universidad o carrera.

Acertadamente Rivas et al. (2010), contemplan la competitividad “como valor para la supervivencia, ya que la “nota” representa una posición social y política en el aula, siendo además, un “bien escaso”” (p.199). Por lo tanto, el éxito escolar se convierte así en un concepto medible, cuantificable y comparable, que permite clasificar al alumnado, por clases, por competencias..., y ordenarlo en función de un criterio establecido. En este sentido asistimos a una lógica evaluadora escolar en la que “buena parte de la evaluación educativa actual es normativa, es decir, compara a un niño con grupos de alumnos que realizaron pruebas estandarizadas en algún momento del pasado” (Armstrong, 2012, p.183).

Actualmente nos situamos en un modelo escolar que cosifica al alumnado comparando constantemente su rendimiento académico con el de otros compañeros, aspecto que permite “medir la calidad del sistema educativo” a partir del “éxito escolar de sus estudiantes”, medido este en términos de evaluaciones internas y externas, informes descontextualizados, informe PISA, pruebas de nivel, selectividad o reválidas. La ambigüedad y el carácter generalista y poco contextualizado que tiene el hacer uso de estos procedimientos para “medir” y calificar el rendimiento académico del alumnado, y por ende, del “éxito escolar”, nos conduce a tener una imagen cuantitativa, distorsionada y encubierta del término.

El conocimiento se convierte de este modo en un constructo medible, el cual permite clasificar y valorar a los estudiantes según el grado de adquisición del contenido del currículum escolar, independientemente de la capacidad de análisis y comprensión que realicen, y de los verdaderos aprendizajes que adquieran (que difícilmente pueden ser medibles).

1.1.3. El fracaso escolar.

El éxito escolar encuentra su cara opuesta en el fracaso escolar, un término tan usado que ha sido aceptado por instituciones, familias y profesionales de la educación, y el cual se configura bajo “un carácter denotativo y otro connotativo” (Fernández Enguita, Mena y Riviere, 2010, p.18).

Su valor denotativo se refleja en el hecho de que en el ámbito escolar no hay un consenso generalizado a lo que a fracaso escolar se refiere, pues no existe una definición clara del concepto (Fernández Enguita, 2013). Este hecho genera que el profesorado, el alumnado, los especialistas, las familias, las organizaciones, instituciones, los medios de comunicación y la sociedad tengan unas concepciones muy distintas del término, puesto que

para unos consistiría en no terminar la ESO, y para otros, en no terminar la educación secundaria postobligatoria, a la vez que cabría incluir todas las formas de suspenso, repetición o retraso; es decir, los fracasos parciales que podrán jalonar un difícil camino hacia el éxito (Fernández Enguita et al., 2010, p.18).

Esta falta de consenso, entre otros aspectos, dificulta su conceptualización, las medidas a tomar y los recursos humanos y materiales que se requieren para evitar el fracaso escolar. De un modo generalizado se considera que

los alumnos que fracasan serían aquellos que, al finalizar su permanencia en la escuela, no han alcanzado los conocimientos y habilidades que se consideran necesarios para manejarse de forma satisfactoria en la vida social y laboral o proseguir sus estudios (Marchesi, 2003, p.8).

Desde una perspectiva connotativa, el fracaso escolar es contemplado como la estigmatización del alumnado por su poca implicación escolar. Posicionamiento que tiende a culpabilizar del fracaso escolar a los propios escolares (Bergeson y Heuschel, 2003; Escudero, 2005), y se asemeja al concepto de “cultura de la pobreza” que a principio de los años sesenta del siglo XX (1961) Oscar Lewis acuñara. El término se crea para designar el hecho por el cual tanto la sociedad, como las mismas instituciones, culpabilizan a los individuos de su situación de pobreza. De este modo, se le otorga al fracaso escolar un carácter personal e inculpatario (Escudero, 2005), en el cual toda la responsabilidad recae sobre el alumnado con sus respectivas consecuencias, ya que estos

comienzan a desengancharse del currículum común y pronto comienzan a hacer actividades diferentes, a utilizar libros diferentes y a ser excluidos físicamente (van a otras clases). Es decir, se entiende que el cambio ha de producirse en el alumno o la alumna que es concebido como problema, sin que se modifique en nada la dinámica general homogeneizante del aula (Calderón, 2014, p.305).

Al respecto Nieto (1996) apunta que el fracaso escolar se encuadra desde dos polos que se mueven entre, (1) concederle la responsabilidad del fracaso escolar al alumnado, y (2) responsabilizar al propio sistema educativo; este segundo polo se caracteriza tanto por la incapacidad que muestra la escuela para atender la diversidad del alumnado que acude a ella, como por la innación para ofrecer respuestas a sus necesidades y potencialidades educativas.

La responsabilidad del fracaso escolar es el producto de una interrelación multifactorial, donde el sistema educativo (Marchesi, 2003), la propia estructura de la escuela, el centro educativo (Pérez y Marchesi, 2003), el profesorado (Pérez-Díaz, Rodríguez y Sánchez, 2001), y las familias (Marjoribanks, 2003), entre otros aspectos, son variables y actores escolares que influyen en el fracaso escolar, lo que dificulta aun más su conceptualización, y por lo tanto su abordaje en la práctica. Como sostiene Rivas (2009):

tradicionalmente las ciencias de la educación han tenido una orientación más prescriptiva que descriptiva, dedicando más atención, tiempo y recursos a buscar los modos de orientar la práctica docente que a comprender lo que ocurre en el interior de las escuelas y en las personas que pasan su tiempo en el interior de éstas (p.26).

En la actualidad, vivimos una situación paradójica que afecta a la concepción del éxito escolar pues encontramos a individuos que han alcanzado el éxito escolar⁸, pero aun así, la sombra connotativa del “fracaso escolar” les persigue, esto se debe a que la actual *inflación de capital humano* está modificando el concepto mismo de éxito escolar. Esto se constata en el hecho de que la obtención de un título universitario, con todo lo que ello significa y conlleva a nivel económico, de esfuerzo y dedicación, no asegura el éxito escolar y/o profesional.

⁸ Individuos con estudios superiores, los cuales en muchos casos tienen amplios conocimientos en idiomas y estudios de postgrado.

1.1.4. La diversidad como norma.

Los seres humanos somos organismos diversos, complejos y plurales, y este hecho natural se transfiere al plano cultural, social, educativo... configurando así diferentes formas de ser, estar y establecer las relaciones en y con el mundo. La diversidad es una condición inherente al ser humano, y por ende a todo el alumnado.

La diversidad es la norma, no la excepción, en cualquier lugar donde hay individuos reunidos, incluyendo las escuelas. Cuando los currículos están diseñados para alcanzar las necesidades de la media general, excluyendo las de aquellos con diferentes habilidades, estilos de aprendizaje, formación, e incluso preferencias, fracasan en proporcionar a todos los individuos oportunidades de aprender justas e iguales (Wakefield, 2008, p.3).

De acuerdo con Wakefield la diversidad es un concepto natural, complejo y múltiple, lo que nos conduce a considerarla “como un valor educativo esencial para la transformación de los centros” (Arnáiz, 2011, p.24), del propio alumnado, de las familias y del propio sistema educativo, y que repercute en última instancia en la transformación social y escolar.

La diversidad establece sus raíces en una perspectiva ecológica, al considerar la discapacidad no sólo con relación a lo biológico sino como el resultado de la interacción entre la discapacidad y otras variables ambientales tales como el entorno físico, la educación, la situación social y los recursos disponibles (Arnáiz, 2006, p.9).

En el sistema educativo, la diversidad se puede contemplar en la cultura, en las diferencias étnicas, en el nivel socioeconómico o en las características del alumnado (Silva, 2007), aspectos que nos obligan a mirar al futuro y a crear aulas neurodiversas (Armstrong, 2012), en las que se incluya a “estudiantes con diversidades relacionadas con la cultura, raza, género y orientación sexual” (p.178), que atiendan y respeten las necesidades de todo el alumnado, independientemente de cual sea esta, por ello

no basta con que se produzcan solamente cambios en el vocabulario y en las expresiones. Lo verdaderamente importante es que el cambio se produzca en el pensamiento y en las actitudes, y se traduzca en nuevos

planteamientos de solidaridad, de tolerancia, y en nuevas prácticas educativas que traigan consigo una nueva forma de enfrentarse a la pluralidad y a la multiculturalidad del alumnado (Arnáiz, 2009, p.3).

Hemos de considerar por tanto que la atención a la diversidad requiere de actuaciones educativas específicas, adaptadas y personalizadas (Arnáiz, 2012), que consideren respuestas flexibles (Barrera, 2013), y modificaciones en las metodologías de enseñanza-aprendizaje (Casanova, 2011); pues atender a la diversidad requiere considerar todos los aspectos relacionados con el proceso de enseñanza-aprendizaje (Parrilla, Martínez y Zabalza, 2012; Arnáiz y De Haro, 1997), y adaptarlos a la realidad y capacidad del alumnado como solución ante un sistema educativo homogeneizador (Rivas, 2016), y homogeneizante.

Los cambios sociales, legislativos, educativos... producidos en los últimos años han permitido que la educación inclusiva se convierta en una de las vías que ha facilitado la evolución de nuestro sistema educativo a través de la creación de una escuela que educa en y para la diversidad. Esto significa considerar las aulas inclusivas como espacios de enriquecimiento personal, social y de mejora de la calidad de la enseñanza, pues “los estudiantes que aprenden en aulas inclusivas construyen una autoimagen más positiva en comparación a los alumnos que aprenden en clases segregadas” (Armstrong, 2012, citando a Fitch, 2003, p.177), influyendo de modo positivo en su autoestima, rendimiento, imagen o construcción social, entre otros aspectos.

1.1.4.1. ¿Qué tipo de educación no es especial?

La “educación especial” es una modalidad educativa que ofrece el sistema educativo, y que asienta su práctica en la creación de espacios y estrategias que se adecuen a las necesidades del alumnado y que le permitan adquirir habilidades, destrezas y competencias que le proporcionen el mayor nivel de autonomía personal, social y profesional. Todo esto dentro de una institución escolar que garantice sus derechos, y cubra todas sus necesidades dentro de un clima de respeto y tolerancia, acaso *¿No es esta la escuela que queremos?*

Desde una perspectiva teórica la “educación especial” ha de ser entendida como “un conjunto de actuaciones cuya finalidad es facilitar que cualquier alumno pueda tener éxito en el sistema educativo, en una escuela que es y debe ser para todos” (Arnáiz, 2012, p.25), a la vez que es construida por todos, pues una educación de todos y para todos requiere de actuaciones personalizadas. Belinchón, Hernández y Sotillo (2008), indican al respecto que desde la escuela se demanda

la necesidad de un plan individualizado de apoyo (AAMR, 2002) porque es absolutamente crucial que los apoyos se adapten al perfil único de necesidades y puntos fuertes exhibidos por cada alumno en concreto. Esto implica identificar áreas y actividades de apoyo, algo muy similar a metas y objetivos curriculares y personales, determinando el nivel o intensidad de los apoyos necesarios (p.168).

Esto significa personalizar los procesos de enseñanza-aprendizaje, pues “los alumnos difieren en el modo en el que perciben y comprenden la información que se les presenta” (Wakefield, 2008, p.4), por ello, solo desde una perspectiva educativa personalizada de la educación se podrá dar una respuesta real a las necesidades educativas, sociales, personales... específicas del alumnado, partiendo de sus necesidades y potencialidades.

Considero por lo tanto que el alumnado es diverso –al igual que lo es la sociedad-, y para atender educativamente esa diversidad hemos de “dejar de centrarnos en las necesidades educativas especiales de unos pocos, para comenzar a centrarnos en las *necesidades educativas personales* de todos y cada uno de nuestros alumnos” (García Barrera, 2003, p.22), puesto que “cada persona existe en algún punto de muchos espectros continuos diferentes” (Armstrong, 2012, p.19). Este hecho me lleva a considerar que no existen ni existirán dos individuos con las mismas necesidades y/o capacidades.

Cada persona con S.A. es ante todo un individuo único cuyo desarrollo es específico. El hecho de conocer cada vez más qué tienen en común las personas con S.A. nos ayuda a reconocer también qué tiene de diferente cada una de ellas, siendo uno de los aspectos clave la enorme heterogeneidad encontrada en la sintomatología de este grupo. Esto obliga a dar una atención centrada de forma específica en el alumno con S.A., evitando la aplicación de “medidas estándar” (Martos, Ayuda, González, Freire y Llorente, 2012, p.159).

Jiménez Fernández (2005) indica que “el principio que rige la acción es pensar que cada persona, por su carácter individual, es diversa y, en consecuencia, objeto de ser atendida diferencialmente” (p.4), en relación a las necesidades que presente, cualesquiera que sean estas. Esta premisa nos conduce a considerar que los docentes han de “identificar y modificar aspectos ambientales y la interacción del alumno en cada contexto, más que centrarse en aspectos personales del déficit” (Echeíta y Verdugo, 2004, p.211). Por todo ello, hemos de considerar que la familia, el centro escolar, los profesores, los compañeros de clase, entre otros agentes, son factores y “aspectos ambientales”, que pueden y deben de modificarse con el objeto de promover aprendizajes que consideren a todo el alumnado.

La individualización de la enseñanza pasa necesariamente por “ajustar la respuesta educativa a las necesidades y posibilidades de cada alumno, con el fin de promover el máximo desarrollo de sus capacidades” (UNESCO, 2004, p.17). Se trata por lo tanto de atender las necesidades educativas personales de cada escolar (García Barrera, 2003), con el objetivo de ofrecer una respuesta educativa específica y diversificada que potencie la equidad, y responda a las necesidades educativas individuales. Díez Álvarez y Huete (1997), aclaran el concepto, y entienden que la educación “especial”

no significa adoptar medidas especiales para el alumnado problemático, sino adoptar un modelo de desarrollo del currículo que facilite el aprendizaje del alumnado en su diversidad. Tampoco es una cuestión de cantidad sino de calidad; una actitud y una convicción cultural antes que un recurso técnico, que requiere enseñar a cada uno de forma diferenciada (p.15).

Nos enfrentamos a una doble dificultad, por un lado un número de profesores y maestros especialistas limitada, y por otro, que “nuestros docentes pueden no haber recibido una formación pedagógica inicial que profundice significativamente en el ámbito de la “Atención a la Diversidad”” (Llorent y López, 2012, p.28). Por este motivo no podemos obviar que

la educación especial tiene sus propios programas pedagógicos, sus propios exámenes, sus propios programas educativos especiales, su propia jerga especial para hablar de educación, y su propia filosofía a la hora de instruir a los niños, en gran medida una filosofía basada en la carencia, en el daño y la disfunción más que en las capacidades, los talentos y las habilidades (Armstrong, 2012, p.169).

Tras todo lo dicho no podemos obviar que seguimos asistiendo a una escuela que en la teoría se adapta a la diversidad, pero que en la realidad deja mucho que desear. Este hecho se hace patente en el próximo epígrafe en el cual se realiza un recorrido histórico por las diferentes disposiciones legislativas en materia de “educación especial” que se han desarrollado en España a partir de los años 70, y donde se percibe como los cambios educativos introducidos por estas no se han reflejado en la práctica educativa hasta pasado cierto tiempo, incluso muchos de ellos siguen en proceso de materializarse en las aulas en la actualidad.

1.1.4.2. Historia de la Educación “especial” en España.

En 1970 aparece la **Ley general de Educación (LGE)**, la cual plantea por primera vez en el sistema educativo español la educación del alumnado que presenta necesidades educativas especiales (NEE). La ley de 1970 estableció que la escolarización en los centros de educación especial se reservará a *“los deficientes e inadaptados, cuando la profundidad de la anomalías que padezcan lo haga absolutamente necesario... fomentándose el establecimiento de unidades de educación especial en centros docentes de régimen ordinario para los deficiente leves, cuando sea necesario”*.

Esta ley supuso un avance en la escolarización de “las personas diagnosticadas con discapacidad”, aunque estableció unos objetivos, estructura y duración de la educación diferente a la del resto del alumnado. Reguló la escolarización en centros de educación especial para el alumnado que presentaba mayores dificultades, y estableció la creación de aulas de educación especial en centros ordinarios para alumnado con dificultades de carácter más leve.

Esta ley permitió que las aulas de educación especial en los centros ordinarios ofrecieran una oportunidad educativa más “normalizada” que la que venían ofreciendo los centros de Educación Especial con anterioridad. Con esta ley se dio un paso adelante en materia de igualdad de oportunidades, permitiendo al alumnado que presentaban menos dificultades acudir a una escuela ordinaria y compartir espacios comunes con sus compañeros.

Asistimos a un avance significativo en el ámbito educativo, este se hace patente en la evolución que se produce desde una concepción médica de la discapacidad hacia un modelo psicopedagógico centrado en la capacidad de aprendizaje de este alumnado.

Aun así, el uso de términos peyorativos como “deficiente” o “inadaptado” seguían estando presentes en el ámbito legislativo, social y educativo. Nos encontramos ante un paradigma educativo que ha abandonado la concepción clínica y estática del diagnóstico, pero que continúa centrado en la personalización del déficit, el cual se instaura bajo una concepción y un patrón de “normalidad” a partir de la cual concebir el diagnóstico y la intervención.

En 1975, se crea el **Instituto Nacional de Educación Especial (INEE)**, este organismo asume las competencias relacionadas con la educación especial. Su creación significó un hito importante en el ámbito nacional en lo referente a la atención al alumnado con necesidades educativas especiales, y permitió configurar y perfeccionar la legislación y la atención a este alumnado.

La legislación europea en materia de “educación especial” sufre un giro drástico con la creación del Informe Warnock (1978). Este documento reafirmó el concepto de “normalización”, centró la atención en aceptar a las personas con sus necesidades y ofreció mejores recursos con el objeto de que el alumnado pudiera desarrollar al máximo sus posibilidades.

Se vislumbra así una concepción psicopedagógica basada en el potencial personal, y en un modelo educativo más integrador y asentado en prácticas psicoeducativas que otorgaban al alumnado con discapacidad los mismos derechos que a sus compañeros.

Este informe fue encargado en 1974 por el secretario de Educación del Reino Unido a una comisión de expertos presididos por Mary Warnock, y se publicó en 1978. Como señala Arnáiz (2006):

el nuevo concepto de necesidades educativas especiales aparecido en el Informe Warnock (1978) ha abierto una nueva visión sobre las personas con alguna deficiencia, debido a que desplaza el centro de atención del individuo, visto como portador o paciente de un trastorno, hacia la interacción educativa (p.6).

Este informe introdujo una serie de planteamientos entre los que destacaban la (1) formación del profesorado; (2) la atención al alumnado menor de cinco años, considerando que la intervención en esta edades resulta ser un factor crucial para su desarrollo futuro; y (3) la ampliación del rango de atención educativa que se amplió desde los 16 hasta los 19 años.

Estas mejoras entre otras coincidieron con el desarrollo socioeconómico que se vivió en España con la entrada de la democracia, lo que supuso que en 1978 y con la llegada de la Constitución Española este organismo desarrollara el **Plan Nacional de Educación Especial**. Este establecía los principios de normalización de servicios, integración educativa, atención personalizada y sectorización, los cuales permitieron flexibilizar y ampliar la atención a la diversidad.

Esta legislación permitió que el alumnado con discapacidad pudiera ser atendido de forma generalizada en centros educativos ordinarios y con una atención personalizada que permitiera desarrollar sus capacidades personales y educativas.

Como he mencionado en el epígrafe anterior nos encontramos con un plan nacional con muchas pretensiones, pero que en la práctica solo redujo de un modo parcial las prácticas segregadoras, y no contribuyó a potenciar la integración del alumnado, y mucho menos su inclusión educativa.

Aun así, asistimos a un paso más de un proceso arduo y lento que aún está por completarse. Posteriormente una circular del INEE de 23 de junio de 1981 planteó una serie de opciones para el funcionamiento de las aulas de Educación Especial:

1. Con una total integración en unidades de educación ordinaria (fundamentalmente discapacidad y sensorial).

2. Integración parcial a través de un programa combinado de Educación General Básica y de Educación Especial. Se escolarizarán aquellos alumnos que por encontrarse en dificultades en un área de su aprendizaje (matemáticas, lenguaje...) no puedan seguir el ritmo ordinario en tales aprendizajes y tienen necesidad de ayuda específica fuera del grupo numeroso de la clase, siguiendo en él el resto de las áreas. Esta escolarización puede darse fundamentalmente en los Colegios de Educación General Básica con unidades de Educación Especial a cargo del profesorado que regente tales unidades cuando los alumnos de la unidad están integrados.

3. Integración parcial en aulas especiales de centros ordinarios. Se escolarizarán aquellos alumnos que no puedan hacer frente a su situación personal en los niveles anteriores y que por lo tanto no sean capaces de seguir adecuadamente el proceso del sistema ordinario con ningún tipo de apoyo complementario o suplementario, pero que sí puedan desarrollar y practicar determinadas áreas de actividad común y las actividades no docentes y complementarias (deportes, talleres, actividades extraescolares, etc.).

Esta circular supuso un cambio significativo en la organización de la educación especial con la creación de aulas de educación especial abiertas y cerradas, las cuales facilitaban la atención personal del alumnado según sus necesidades.

Aun así, seguimos asistiendo a un modelo educativo segregador y amparado en las necesidades educativas específicas del alumnado, las cuales son “compensadas” con un currículum escolar diferente, y una atención personalizada, pero con el hándicap de que estas se seguían centrando en el “déficit”.

En 1982, con la aparición de la **Ley 13/1982 de Integración Social de Minusválidos** (LISMI), y su concreción en el **Real Decreto 334/85 de 6 de marzo** de Ordenación de la educación especial se empezaron a contemplar un conjunto de apoyos y adaptaciones para que el alumnado con algún tipo de discapacidad pudiera hacer efectivo su derecho a la educación. Esta normativa estableció los principios de normalización de los servicios, integración escolar, sectorización de la atención educativa e individualización de la enseñanza. La promulgación de esta ley promovió una atención y una respuesta social y educativa para muchas personas, principalmente para aquellas catalogadas de “minusválidas”, lo que produjo que solo se beneficiaran de ella un número reducido de alumnos.

El Real Decreto 334/1985, de 6 de marzo, de ordenación de la Educación Especial estableció una serie de consideraciones las cuales siguen vigentes en la actualidad. Entre otros aspectos reguló el derecho de todos los ciudadanos a la educación, y de un modo más específico el de las personas afectadas por “disminuciones físicas, psíquicas, sensoriales o por inadaptaciones”⁹. Este Real Decreto se desarrolló con el objeto de que el alumnado “disminuido o inadaptado” pudiera llevar a cabo su proceso educativo en los Centros educativos ordinarios del sistema escolar, en el régimen de mayor integración posible, o en los centros o unidades de educación especial si sus necesidades no podían ser compensadas en “Centros educativos ordinarios”.

Asistimos a un proceso lento y paulatino de ordenamiento legislativo en lo referente a la llamada “educación especial”, pues los cambios introducidos regularizaron la escolarización, el currículum, las adaptaciones y la titulación del profesorado especialista, entre otros aspectos. Se empieza a vislumbrar un cambio en la concepción y en la profesionalización de esta especialidad educativa, la cual se plasma en su incorporación como una especialidad más dentro del sistema educativo.

En lo referente a su concepción, se produce una evolución desde un sistema educativo de corte clínico y asentado de un modo exclusivo en el diagnóstico, hacia uno que empieza a contemplar las actuaciones educativas desde una perspectiva terapéutica y rehabilitadora, en la que el entorno educativo ofrece respuestas y recursos específicos que potencian el desarrollo personal, social y educativo.

Se instaura así la educación especial como una modalidad educativa obligatoria y gratuita en los niveles así establecidos en el Sistema Educativo ordinario, la cual posibilita la integración escolar, los apoyos y las adaptaciones educativas necesarias para atender al alumnado afectado por “disminución” o “inadaptación” desde los dos a los cinco años, y proporciona de forma gratuita los apoyos precisos. Los cambios producidos fueron significativos en la medida en la que esta legislación sentó las bases de la organización actual de la especialidad de Pedagogía Terapéutica. Aun así, se hace patente el uso del vocabulario peyorativo que aparece en la legislación, esta utiliza términos como “disminuido” o “inadaptado” para denominar al alumnado que presenta necesidades educativas especiales, estos términos muestran el carácter clínico bajo el que se sustentaban dichas disposiciones legislativas.

En 1986, el Centro Nacional de Recursos para la Educación Especial (C.N.R.E.E.), sustituye al INEE, y se convierte en un centro de referencia en materia de educación especial. En 1989, el MEC publica el **Libro Blanco de la Reforma Educativa**, el cual recoge en su *capítulo X* una serie de aspectos relacionados con las necesidades educativas especiales:

⁹ Tal y como desarrolla el Real Decreto citado.

- Las necesidades educativas especiales del alumnado se identifican en relación al contexto escolar, y sólo a partir de este es posible diseñar la respuesta educativa.
- Favorecer el desarrollo integral de todo el alumnado independientemente de sus características individuales y de su entorno.
- El Proyecto Educativo de Centro ha de recoger y ofrecer la respuesta adecuada a las necesidades educativas especiales.

Con la creación de este documento se da un paso más en la concepción e intervención con el alumnado que presenta algún tipo de necesidad educativa. Se empieza a tener en cuenta las necesidades escolares del alumnado, y la participación de los padres, lo que supone concebir la “educación especial” desde una perspectiva integral, dónde por primera vez se recoge la necesidad de dejar constancia de las medidas educativas que se van a tomar en un documento oficial del centro escolar.

En 1990, se aprueba la **Ley Orgánica 1/1990, de 3 de octubre, de Ordenación General del Sistema Educativo** (LOGSE), en la que se establece como norma que siempre que sea posible, la escolarización ordinaria del alumnado con necesidades educativas especiales se regirá por los principios de normalización e integración escolar, previa evaluación psicopedagógica y dictamen de escolarización de los equipos de orientación. Así mismo la LOGSE estableció el concepto de necesidades educativas especiales (NEE), y en su artículo 36 recogía que

El sistema educativo dispondrá de los recursos necesarios para que los alumnos con NEE temporales o permanentes, puedan alcanzar dentro del mismo sistema los objetivos establecidos con carácter general para todos los alumnos.

La identificación y valoración de las NEE se realizará por equipos integrados por profesionales de distintas cualificaciones, que establecerán en cada caso planes de actuación en relación con las NEE de los alumnos.

La atención al alumnado con necesidades educativas especiales se regirá por los principios de normalización y de integración escolar.

Al final de cada curso se evaluarán los resultados conseguidos por cada uno de los alumnos con NEE, en función de los objetivos propuestos a partir de la valoración inicial. Dicha evaluación permitirá variar el plan de actuación de sus resultados.

Figura 2. La LOGSE y las NEE. Elaboración propia.

La LOGSE supondrá un gran hito en relación a los protocolos y medidas organizativas a desarrollar. La aparición del concepto de alumnado con “necesidades educativas especiales” permitió regularizar las prácticas educativas, y aportar los recursos necesarios en función de dichas “necesidades”.

Estas pudieron ser valoradas previamente por los EOE¹⁰ a partir de una evaluación psicopedagógica previa, y de un dictamen de escolarización, a partir del cual se determinaba la modalidad educativa a la que tenía que asistir el alumnado, así como los recursos humanos y materiales que se le asignaban en función de sus necesidades educativas.

Con esta ley nos vamos acercando a la concepción y funcionamiento actual en lo referente a la atención del alumnado que presenta necesidades educativas especiales (NEE). Esta ley empieza a considerar la escolarización del alumnado con NEE bajo los principios de normalización e integración escolar, es decir, da un paso más hacia la inclusión educativa, a la vez que establece los canales y procedimientos de diagnóstico, asesoramiento y atención educativa con los que contamos en la actualidad.

En 1995 se aprueba el **Real Decreto 696/1995** el cual establece los distintos tipos de NEE y la modalidad de intervención psicopedagógica más acorde a las necesidades de este alumnado. Esta normativa complementa así el modelo de atención a la diversidad en el aula, a la vez que asigna los recursos óptimos para llevar una correcta intervención en función de las necesidades del alumnado.

En la comunidad Andaluza se desarrolla la Orden de 25 de julio de 2008, por la que se regula la atención a la diversidad del alumnado que cursa la educación básica en los centros docentes públicos de Andalucía -y la cual sigue vigente-.

Esta orden ha supuesto un gran paso en nuestra comunidad en lo referente a la atención al alumnado que presenta NEE, pues por primera vez se contempla a nivel autonómico la posibilidad de modificar el currículum escolar en base a las necesidades educativas.

En relación a la regulación de las diferentes adaptaciones curriculares dicha orden establece en sus artículos 14 y 15 lo siguiente:

¹⁰ Equipos de Orientación Educativa

Las adaptaciones curriculares no significativas irán dirigidas al alumnado que presente desfase en su nivel de competencia curricular respecto del grupo en el que está escolarizado, por presentar dificultades graves de aprendizaje o de acceso al currículo asociadas a discapacidad o trastornos graves de conducta, por encontrarse en situación social desfavorecida o por haberse incorporado tardíamente al sistema educativo.

Las adaptaciones curriculares no significativas podrán ser grupales, cuando estén dirigidas a un grupo de alumnado que tenga un nivel de competencia curricular relativamente homogéneo, o individuales.

Las adaptaciones curriculares serán propuestas y elaboradas por el equipo docente, bajo la coordinación del profesor o profesora tutor y con el asesoramiento del equipo o departamento de orientación. En dichas adaptaciones constarán las áreas o materias en las que se va a aplicar, la metodología, la organización de los contenidos, los criterios de evaluación y la organización de tiempos y espacios.

En ningún caso, las adaptaciones curriculares grupales podrán suponer agrupamientos discriminatorios para el alumnado. El Consejo Escolar pondrá especial atención para garantizar la correcta aplicación de esta medida.

Las adaptaciones curriculares individuales podrán ser propuestas, asimismo, por el profesor o profesora del área o materia en la que el alumnado tenga el desfase curricular a que se refiere el apartado 1, que será responsable de su elaboración y aplicación, con el asesoramiento del equipo o departamento de orientación.

Figura 3. Adaptaciones Curriculares. Elaboración propia.

Esta Orden autonómica (1) establece y unifica los criterios educativos para la elaboración de las adaptaciones del currículum escolar en función de las necesidades educativas del alumnado; y (2) complementa al desarrollado por la LOGSE. El desarrollo de esta disposición legislativa viene precedido por la evaluación psicopedagógica y el dictamen de escolarización, tal y como lo reguló anteriormente la LOGSE. Asistimos en este momento a un procedimiento legal de carácter nacional y autonómico que regula las funciones y los procedimientos de los diferentes organismos y profesionales encargados de dar respuesta a las necesidades de este alumnado.

A nivel autonómico, en Andalucía se desarrolla el Decreto 147/2002, de 14 de mayo, por el que se establece la ordenación de la atención educativa al alumnado que presenta NEE asociadas a sus capacidades personales. El presente decreto regula la educación del alumnado que presenta NEE, y que por lo tanto requiere de la aplicación de medidas específicas de escolarización, adaptación del currículo, apoyo especializado o medios técnicos para la atención de sus necesidades educativas.

En lo relativo a la escolarización en los centros ordinarios este decreto determinó la organización de la atención a la diversidad, estableciendo las modalidades siguientes:

- 1- En un grupo ordinario a tiempo completo.
- 2- En un grupo ordinario con apoyos en períodos variables.
- 3- En un aula de educación especial.

Este Decreto concreta la modalidad de escolarización en función de las necesidades del alumnado, previa evaluación psicopedagógica y realización de un dictamen de escolarización por parte del EOE pertinente, como se mencionó anteriormente. Encontramos ya un procedimiento y un recurso educativo legal y burocrático que regula los recursos, la modalidad de escolarización, las necesidades educativas... del alumnado que presenta necesidades educativas especiales.

Nos encontramos en este momento con una serie de medidas educativas que en la actualidad siguen vigentes como parte de la atención a la diversidad, por este motivo es conveniente acercarnos a los conceptos de evaluación psicopedagógica y dictamen de escolarización, los cuales quedan regulados a nivel autonómico por **la Orden 19 de septiembre de 2002, sobre evaluación psicopedagógica y dictamen de escolarización**, la cual desarrolla el decreto anteriormente mencionado.

La evaluación psicopedagógica se define como el conjunto de actuaciones encaminadas a recoger, analizar y valorar la información sobre las condiciones personales del alumno o alumna, su interacción con el contexto escolar y familiar, y su competencia curricular. Esta se realizará en cualquier momento de la escolarización, especialmente al inicio de la misma y cuando se detecten necesidades educativas especiales.

El objeto de la evaluación psicopedagógica es recabar información relevante que permita delimitar y fundamentar las decisiones que con respecto a las ayudas y apoyos sean necesarias para desarrollar en el mayor grado posible las capacidades establecidas en el currículo.

Como señala la citada orden la evaluación psicopedagógica podrá ser realizada por los equipos de orientación educativa (EOE), por los departamentos de orientación (DO) de los institutos de educación secundaria o, en su caso, por los profesionales dedicados a la orientación educativa en los centros privados concertados. En esta línea la orden señala que la evaluación psicopedagógica se realizará con la participación del profesorado de las diferentes etapas educativas en lo referido a la determinación de la competencia curricular y, en su caso, de otros profesionales que intervengan con el alumnado en el centro escolar, conforme a sus respectivas atribuciones, así como con la colaboración de los representantes legales del alumnado. El dictamen de escolarización del alumnado que presente necesidades educativas especiales será realizado por los equipos de orientación educativa de la Consejería de Educación y Ciencia. Este es un informe fundamentado en la evaluación psicopedagógica, que incluirá, al menos, los siguientes apartados:

1- Determinar las necesidades educativas especiales que, en todo caso, incluirá la valoración de la autonomía personal y social, de las capacidades comunicativas y del nivel de competencia curricular, así como otros factores que pudieran incidir en el proceso de enseñanza y aprendizaje.

2- Realizar una propuesta razonada de las ayudas, los apoyos y las adaptaciones que el alumno o alumna requiera.

3- Proponer la modalidad de escolarización más adecuada a las características y necesidades del alumno o alumna.

Como desarrolla la orden de 19 de septiembre de 2002, el dictamen de escolarización se realizará al inicio de la escolarización, y se revisará con carácter ordinario tras la conclusión de una etapa educativa, y con carácter extraordinario cuando se produzca una variación significativa de la situación del alumnado que presenta NEE, por si fuera necesario modificar la modalidad de escolarización.

El Decreto 147/2002 también reguló la escolarización en las aulas o en los centros específicos de educación especial. Dos de los principales objetivos de este decreto fueron:

a) Establecer las condiciones de escolarización, las enseñanzas y las medidas de apoyo, de adaptación y de acceso al currículo que contribuyan a mejorar la calidad de la atención educativa que reciben los alumnos y alumnas con NEE por razón de discapacidad.

b) Determinar las medidas de atención personalizada que pueden aplicarse a los alumnos y alumnas con sobredotación de sus capacidades intelectuales para responder a sus necesidades educativas especiales a lo largo del proceso de enseñanza y aprendizaje.

Cobra especial relevancia el segundo objetivo, pues por primera vez una normativa educativa tiene en cuenta las necesidades educativas de las personas con sobredotación intelectual, entendiéndose que su currículum se puede enriquecer al mismo tiempo que se trabajan competencias y habilidades personales relacionadas con la gestión emocional, escolar y social de poseer una alta capacidad intelectual.

Con la entrada en vigor de la **Ley Orgánica de Educación (LOE)**, de 2/2006 de 3 de mayo, se estableció la atención a la diversidad como un principio educativo fundamental de la enseñanza básica, y la *inclusión y la normalización* como dos de sus principios vertebradores. Esta ley establece en su primer artículo una serie de principios entre los que destacan:

La equidad, que garantice la igualdad de oportunidades para el pleno desarrollo de la personalidad a través de la educación, la inclusión educativa, la igualdad de derechos y oportunidades que ayuden a superar cualquier discriminación y la accesibilidad universal a la educación, y que actúe como elemento compensador de las desigualdades personales, culturales, económicas y sociales, con especial atención a las que se deriven de cualquier tipo de discapacidad”. Y “la flexibilidad para adecuar la educación a la diversidad de aptitudes, intereses, expectativas y necesidades del alumnado, así como a los cambios que experimentan el alumnado y la sociedad (p.12).

La LOE ha pretendido constituir una escuela inclusiva amparada en la igualdad de oportunidades y en la equidad educativa, pero nada más lejos de la realidad, pues sus pretensiones han modificado parcialmente la legislación, y han introducido algunas mejoras, pero al igual que sus predecesoras estas no se han reflejado en la práctica, pues los especialistas han continuado trabajando en las aulas de apoyo a la integración, potenciando una educación segregadora. Con esta ley se abre un nuevo camino en relación al compromiso adquirido por los centros, los cuales empiezan a promover prácticas educativas en su proyecto de centro que potencian la promoción y el desarrollo educativo de todo el alumnado, es decir, se potencia una escuela heterogénea y participativa. Para ello se le concede a los centros autonomía para determinar las medidas organizativas y curriculares oportunas, pues esta medida tiene el objeto de garantizar una respuesta educativa que se adapte a las necesidades de todo el alumnado, promover prácticas de atención individualizada y prevenir las dificultades de aprendizaje.

Se aprecia una modificación respecto a la consideración del alumnado que presenta “necesidades de apoyo educativo”, esta ley tiene en consideración por primera vez al alumnado que se incorpora de forma tardía al sistema educativo, al que presenta altas capacidades, condiciones personales o una historia escolar que requiera de apoyo escolar como alumnado que presenta necesidades educativas, por lo tanto amplía de forma significativa el espectro de alumnado al que atender. Se entiende así que la heterogeneidad del alumnado no viene solo dada por características de carácter biológico y/o personales, pues se empieza a contemplar a nivel legislativo la influencia del contexto y de la trayectoria escolar como motivo para recibir atención educativa específica.

Con el desarrollo de la LOE se amplía el concepto y el rango de atención de los considerados alumnado con NEE, lo que ha repercutido en los últimos años en la ampliación del personal docente especialista de Pedagogía Terapéutica y Audición y Lenguaje. Esto ha permitido ampliar la respuesta educativa y atender al alumnado que presenta dificultades de aprendizaje, compensación escolar... así como asesorar a los docentes.

Con estas modificaciones se vislumbra una concepción más integral y realista en la comprensión de la atención a la diversidad. Se va configurando así un sistema educativo que avanza a pequeños pasos hacia lo que en la actualidad se considera educación inclusiva.

En la actualidad, y con la implantación de la **Ley Orgánica 8/2013, de 9 de diciembre, para la Mejora de la Calidad Educativa** se han modificado una serie de artículos de la Ley Orgánica 2/2006, de 3 de mayo, de Educación, para definir el currículo y regular los elementos que determinan los procesos de enseñanza-aprendizaje para cada una de las enseñanzas. Entre estas modificaciones se ha desarrollado el **Real Decreto 126/2014, de 28 de febrero, por el que se establece el currículo básico de la Educación Primaria, y el cual en su artículo 14** establece las medidas a desarrollar con el alumnado que presenta necesidades específicas de apoyo educativo (NEAE).

Esta ley amplía y sistematiza las necesidades que puede presentar el alumnado con necesidades educativas especiales, por dificultades específicas de aprendizaje, Trastorno por Déficit de Atención e Hiperactividad (TDAH), por sus altas capacidades intelectuales, por haberse incorporado tarde al sistema educativo, o por condiciones personales o de historia escolar, con el objeto de que este alumnado pueda alcanzar el máximo desarrollo posible de sus capacidades personales y, en todo caso, los objetivos establecidos con carácter general.

Se puede observar como esta ley complementa a la anterior, introduce pequeños cambios en relación a las diferentes necesidades específicas de apoyo educativo (NEAE) que puede requerir el alumnado, y la cual se aplicará sobre el alumnado que requiera una atención educativa diferente a la ordinaria, con el objeto de alcanzar el máximo desarrollo de sus capacidades personales.

Esta normativa establece medidas para que la realización de las evaluaciones se adapten a las necesidades del alumnado con NEAE, potenciando que su atención educativa se rija bajo los principios de normalización e inclusión, asegurando la no discriminación y la igualdad efectiva en el acceso y permanencia en el sistema educativo.

Resulta contradictorio como esta ley hace referencia a que la identificación, valoración e intervención de las necesidades educativas de este alumnado se realizará de la forma más temprana posible, cuando los cauces administrativos y burocráticos reales dificultan todo este proceso. En este sentido se hace necesario señalar las Instrucciones de 8 de marzo de 2017, de la dirección general de participación y equidad, por las que se actualiza el protocolo de detección, identificación del alumnado con Necesidades Específicas de Apoyo Educativo (NEAE) y organización de la respuesta educativa, la cual ha desarrollado un protocolo que ralentizan todo el proceso, pues establece unos tiempos mínimos –de no menos de 3 meses- antes de que se produzca la primera valoración, a la vez que impide que el alumnado que no ha sido objeto de una evaluación psicopedagógica previa no pueda ser atendido por parte de los profesionales de Pedagogía Terapéutica y/o Audición y Lenguaje.

En la actualidad, la LOMCE es la ley que sigue vigente en nuestro sistema educativo. Por ser una modificación parcial de la LOE, algunos artículos de la citada ley siguen vigentes, así como el Real Decreto 334/1985, de 6 de marzo, de ordenación de la Educación Especial, el **Decreto 147/2002, de 14 de mayo y la Orden de 25 de julio de 2008**, por la que se regula la atención a la diversidad del alumnado que cursa la educación básica en los centros docentes públicos de Andalucía.

Estas disposiciones legislativas son las que en gran medida regulan la “educación especial” a nivel estatal y comunitario, y son las que nos han conducido al modelo de escuela inclusiva con el que contamos en la actualidad, lo que ha supuesto una nueva forma de concebir la atención a la diversidad y de dar respuestas educativas a la heterogeneidad del alumnado al que nos encontramos en nuestras aulas.

El desarrollo paulatino de las diferentes leyes que se han ido desarrollando en el ámbito de la “educación especial” denominada actualmente Pedagogía Terapéutica ha provocado un cambio educativo significativo que se ha reflejado en la concepción social y educativa de la diversidad.

Estos cambios se aprecian en la creación y ampliación de los equipos de orientación, la incorporación de los maestros y maestras de educación compensatoria, la formación del profesorado, la asistencia de monitores de educación especial en las aulas, la inclusión de un plan de atención a la diversidad en los planes de centros, la reducción de aulas específicas de educación especial y el aumento de alumnado que recibe atención dentro de su grupo-clase.

El mundo quiebra a los individuos, y, en la mayoría, se les forma cal en el lugar de la fractura.

(Ernest Hemingway. Adiós a las armas, 2009, p.342)

1.2. Hablemos de resiliencia.

Las trayectorias vitales de los individuos van a transitar por una amplia diversidad de caminos -empedrados, con rasante, rectos, curvos, llanos, con pendiente...- que junto a otros fenómenos van a configurar su identidad particular.

La superación de adversidades -del tipo que sea- ha sido, es y será un continuo en la vida de todo ser humano. Vinculada con la capacidad de afrontamiento está determinada por una combinación de aspectos biológicos, psicológicos, sociales... fruto de su experiencia, características personales, sociales y contextuales.

Desde el ámbito de las Ciencias Sociales el término usado para definir este proceso por el que los individuos -y su contexto- se posicionan y se enfrentan a la adversidad se denomina resiliencia. Su definición resume a la perfección la “simbiosis natural y única de flexibilidad, resistencia, adaptación y recuperación” (Rojas Marcos, 2010, p.17) de los individuos, de las familias y de las organizaciones frente a la adversidad/es (Barranco, 2009; Uriarte, 2014). Es decir, asistimos a un proceso dinámico y social que se desarrolla y construye en una relación intersubjetiva.

Es importante situar el concepto en este apartado, pues como se desprende de los relatos, la resiliencia ha sido un proceso socioeducativo clave a la hora de entender el desarrollo identitario, escolar y social de Isabel y Emmit y sus respectivas familias. A continuación se aborda la resiliencia a partir de su definición conceptual, para posteriormente adentrarnos en su carácter procesual, social, educativo y posibilitador.

Cada persona brilla con luz propia entre todas las demás. No hay dos fuegos iguales. Hay fuegos grandes y fuegos chicos y fuegos de todos los colores. Hay gente de fuego sereno, que ni se entera del viento y gente de fuego loco, que llena el aire de chispas. Algunos fuegos, fuegos bobos no alumbran ni queman, pero otros arden con tantas ganas que no se puede mirarlos sin parpadear y quien se acerca se enciende.

(Eduardo Galeano. El libro de los abrazos, 2000, p.5).

1.2.1. Todo arde si le aplicas la chispa adecuada. (*Héroes del silencio, Avalancha*).

En el anterior fragmento de Eduardo Galeano, el autor me remite al concepto de resiliencia a través de la metáfora de los diferentes fuegos. Nos encontramos así con una amplia diversidad de fuegos, entre los que destacan aquellos que pueden llegar a encender a quien se acerca a ellos. Es decir, este texto me traslada a situar la resiliencia como un proceso multidimensional que se construye desde la propia fortaleza -luz- del ser humano, y en relación con su entorno.

Esta idea es esencial, pues la resiliencia es un proceso que se construye a partir de la interacción, a través de relaciones personales y contextuales (Kotliarenco, 2000; Luthar, Cicchetti y Becker, 2000), y es el resultado de la combinación de factores psicológicos, biológicos (genéticos y epigenéticos) y sociales (D’aleccio, 2011), que dan lugar a un proceso dinámico (Luthar y Cicchetti, 2000) y multifactorial que se desarrolla a edades tempranas (Horning y Rouse, 2002; Masten, 2001),

Desde una perspectiva social la resiliencia se define como “la capacidad de tener éxito de modo aceptable para la sociedad, a pesar de un estrés o de una adversidad que implican normalmente un grave riesgo de resultados negativos” (Vanistendael, 1996, citado en Manciaux, Vanistendael, Lecomte y Cyrulnik, 2003, p.25). La resiliencia, pues, es un concepto complejo y difícil de abordar desde posiciones teóricas, esto es debido a que son particulares, múltiples y diversos los factores que entran en juego en el proceso resiliente.

Estas dimensiones se combinan como “ingredientes biológicos, psicológicos y sociales de la poderosa capacidad humana de encajar, resistir y superar la adversidad” (Rojas Marcos, 2010, p.16), para configurar el modo en el que cada individuo afronta una situación en interacción con su contexto.

Cuando se analizan los diferentes factores que intervienen en el proceso resiliente, la literatura al respecto los suele categorizar en el binomio factores de riesgo y factores protectores, aunque hemos de tener en cuenta que “un mismo factor puede ser un riesgo o una protección según el contexto, la naturaleza y la intensidad del estrés, la persona y el periodo de la vida de un mismo individuo” (Mancieux, 2003, p.23); de ahí la necesidad de no generalizar de un modo categórico y/o dicotómico la naturaleza positiva o negativa de los factores que intervienen en la trayectoria vital -y resiliente- de un individuo, puesto que una misma variable puede actuar en un sentido o en otro, pues como señalan Forés y Grané (2010) “en cada persona y situación sería necesario agitar una coctelera con una mezcla determinada de factores” (p.29), o sea, que asistimos a un proceso particular.

En este sentido Anthony (1987) sugiere el uso de los conceptos de vulnerabilidad-INVULNERABILIDAD, desde este enfoque se considera que ambos fenómenos aparecen como polos opuestos dentro de un continuum, y van a influir en el proceso resiliente, concibiendo que los individuos no responden de igual modo cuando están expuestos a situaciones de riesgo (Theis, 2003). Desde este posicionamiento encontramos un vínculo entre los factores protectores o de riesgo y el binomio vulnerabilidad-INVULNERABILIDAD, es decir, podemos encontrar una relación entre el descenso de la presencia de factores protectores y el aumento de la vulnerabilidad de los individuos, del mismo modo que de manera inversa se asume que el sujeto se vuelve más INVULNERABLE en la medida en la que aumentan los factores de protección.

No podemos obviar que la presencia de factores de protección o de riesgo en la vida de los individuos va a condicionar su vulnerabilidad, pues en este sentido y como señala Bennard (2004), los factores de riesgo predicen entre un 20 y un 49%, y los de protección entre un 50 y un 80% de los casos de las personas que se encuentran en riesgo.

Bonnano (2004) y Rojas Marcos (2010), distinguen una serie de dimensiones generales que permiten entender cómo se gesta el proceso resiliente, las cuales lo van a favorecer, pero ninguna de ellas de un modo particular va a ser un factor determinante. Entre estas encontramos: la existencia de redes sociales informales; el descubrimiento de un sentido en la vida; autoestima y pensamiento positivo y favorable; buena capacidad de afrontamiento y de desarrollar sus competencias y confiar en ellas; sentido del humor; entre otras.

Hablar de resiliencia significa, además, hablar de superación, pues en todo proceso resiliente podemos observar “la presencia de fuerzas positivas que contrarrestan los factores negativos” (Forés y Grané, 2012, p.22), y esta se manifiesta como una capacidad que es característica de personas que se desarrollan psicológicamente sanas y exitosas en situaciones adversas (Rutter, 1993). Podemos decir entonces que una persona que promueve resiliencia es aquella que no solo tiene la capacidad de seguir adelante tras haber vivido una situación traumática, y es capaz de sobreponerse a las circunstancias adversas inherentes a dicha experiencia, sino que es transformada o transforma su situación adversa.

Al respecto, es necesario recordar que los procesos resilientes se gestan a partir de situaciones o experiencias previas que hacen referencia a la resistencia o fortaleza del propio sujeto. Bonnano (2004) concibe la resiliencia desde una triple dimensión, "estar comprometidos en la búsqueda de propósitos significativos en la vida, la creencia de que se puede influir en los contextos y en los resultados de los acontecimientos, y la creencia de que uno puede aprender y crecer a partir de experiencias positivas y negativas" (p.25)¹¹. Esta concepción otorga al sujeto una actitud proactiva y positiva en el proceso resiliente, y en la capacidad de influir con su conducta en el contexto, y por lo tanto en su estado de ánimo.

Desde esta perspectiva se le concede al sujeto un papel activo en su propio proceso resiliente, sin olvidar la etapa que Vanistendael y Lecomte (2006), denominan "la resiliencia regenerativa". Esta se caracteriza porque "la persona descubre medios más eficaces para manejar los desafíos que le impone la existencia y comienza a apelar a sus recursos personales y a los de aquellos que lo rodean" (p.49), es decir, los individuos se sirven de sus características personales y contextuales.

Desde la psicología clásica, la adversidad y el trauma se han contemplado a partir de diferentes teorías como un hecho negativo, en este sentido "los teóricos que han escrito sobre el trauma han centrado su atención principalmente en las intervenciones para el trastorno por estrés postraumático" (Bonnano, 2004, p.21)¹², entendiéndose que toda respuesta hacia un evento adverso ha de ser unidireccional, y posteriormente categorizada en un cuadro clínico. Estas teorías han sido superadas en parte, pues:

"una revisión de las investigaciones disponibles sobre la pérdida o exposición a eventos violentos que amenazan la vida de los individuos indican claramente que la inmensa mayoría de los individuos expuestos a este tipo de eventos no presentan perfiles de los síntomas crónicos, en algunos casos, la mayoría muestran un funcionamiento sano que sugiere una trayectoria resiliente (Bonnano, *ibíd.*, p.22).¹³

A diferencia de autores americanos que conciben la resiliencia como un "proceso de afrontamiento que ayuda a la persona a mantenerse intacta" (Vera Poseck, Carbelo y Vecina, 2006, p.43), Forés y Grané (2012), consideran que

¹¹ (Traducción del autor). Being committed to finding meaningful purpose in life, the belief that one can influence one's surroundings and the outcome of events, and the belief that one can learn and grow from both positive and negative life experiences.

¹² (Traducción del autor). Trauma theorists have focused their attentions primarily on interventions for PTSD (posttraumatic syndrome disorder

¹³ (Traducción del autor). A review of the available research on loss and violent or life-threatening events clearly indicates that the vast majority of individuals exposed to such events do not exhibit chronic symptom profiles and that many and, in some cases, the majority show the type of healthy functioning suggestive of the resilience trajectory.

“la persona tiene un papel más activo no tanto como poseedora de características específicas, sino como sujeto de su propia historia que teje dentro de su contexto social y cultural” (p.24), es decir, se concibe la resiliencia como un proceso transformador, social y dinámico.

En esta investigación me muevo en la óptica de entender la resiliencia bajo una dimensión colectiva -social- y una perspectiva transformadora -educativa-, entendiéndola como un mecanismo que ofrece “la posibilidad de aprender y crecer a partir de experiencias adversas” (Vera Poseck et al., *ibíd.*, p.42), tal y como sostienen autores de la corriente europea (principalmente de la escuela francesa) como Manciaux et al., (2003), o Vanistendael y Lecomte (2006). En este sentido la resiliencia se configura como un fenómeno más generalizado de lo que se cree (Bonnano, 2004), como una capacidad universal que siempre ha existido (Vanistendael y Lecomte, 2006), y que de algún modo nos ha ayudado a adaptarnos a la circunstancias y sobrevivir como especie.

*Un hombre solo, una mujer, así tomados de uno en uno,
son como polvo, no son nada.*

(José Agustín Goytisolo, 1994).

1.2.2. La importancia del otro.

Los seres humanos somos individuos sociales con capacidad para establecer vínculos y relaciones con otros sujetos de nuestro entorno, como escribe Goytisolo haciendo referencia a nuestra naturaleza social y a la necesidad del otro/a para ser, *las personas tomadas de una en una, no somos nada*. Hemos de considerar que las habilidades sociales son capacidades y destrezas inherentes al ser humano, y están implícitas en todas nuestras acciones, pues somos seres sociales que vivimos y construimos (en) sociedad.

La resiliencia, como proceso, se construye desde una perspectiva relacional y psicosocial que se asienta en la capacidad del ser humano de interactuar con el contexto y con los actores sociales que lo habitan, pues como afirman Lecomte y Mancieux (2003) “no se es resiliente uno solo” (p.114). Este carácter procesual y constructivo de la resiliencia va a determinar su dimensión interpersonal, esto se debe a que “no se puede ser resiliente por uno mismo, pues la resiliencia se construye en interacción con el entorno y con el medio social” (Theis, 2003, p.53). Es decir, el sujeto, la familia y el ambiente pueden ser actores resilientes (Rutter, 1993; Masten y Coastworth, 1998), que van a interactuar entre diversos niveles de sistemas como son: el ontosistema (características internas del sujeto); el microsistema (familia); el exosistema (comunidad); y el macrosistema (cultura y sistema político) (Bronfenbrenner, 1979).

La resiliencia se configura como un proceso activo que surge de la interacción entre el individuo y su entorno político, económico, social y humano (Manciaux et al., 2003). Como constatan Ehrensaft y Tousignant (2003) “los estudios sobre la resiliencia reconocen cada vez más el papel del ambiente y de los sistemas con los que el niño interactúa en su desarrollo psicológico” (p.159), lo que nos permite hablar de contextos resilientes, entendidos como aquellos que facilitan e intervienen en dicho proceso.

Desde una perspectiva socioconstructiva me aproximo a la resiliencia desde una posición intersubjetiva, donde se tiene en cuenta la relación de ayuda y apoyo entre los sujetos, por lo tanto hay que considerar

la capacidad de dar y recibir como uno de los pilares de construcción de la resiliencia, entendiendo que la interdependencia es una realidad inherente al ser humano y, muy lejos de ser limitadora, funciona como trampolín para el desarrollo personal y social (Del Río, 1998, citado por de la Rosa 2008, p.29).

Teniendo en cuenta lo anteriormente señalado, concibo la resiliencia como un proceso psicosocial y dinámico, el cual (1) se construye junto a otras personas, (2) que requiere tanto de cualidades personales como de condiciones sociales que lo favorezcan (Luthar y Cicchetti, 2000; Luthar, Sawyer y Brown, 2006; Vanderbilt-Adriance y Shaw, 2008), y potencien la relación sujeto-contexto, entendiendo el contexto en toda su amplitud, (3) que va a provocar una transformación social y psicológica en el individuo, y (4) que necesita de la acción social activa. Desde esta concepción psicosocial y constructiva del proceso resiliente nos acercamos a continuación a la “Pedagogía de la Reafirmación” (Cortés, 2013).

1.2.3. La Pedagogía de la Reafirmación o de la re-armonización.

Los procesos resilientes tienen un componente educativo y transformador (pedagógico) que sustentados en interacciones socioeducativas y constructivas van a facilitar a los individuos espacios, tiempos y oportunidades de re-aprender, re-plantearse y re-afirmarse una serie de presupuestos que la propia trayectoria de vida del sujeto ha destruido o enmascarado bajo experiencias adversas.

Para entender este proceso constructivo, educativo y social, Cortés (ibíd.), ha desarrollado el constructo teórico y empírico de la Pedagogía de la Reafirmación, donde se constata en la praxis las etapas del proceso resiliente; (1) *la posibilidad* (confianza y reconocimiento), (2) *la refracción*, y (3) *la responsabilidad*.

Como señala Cortés (ibíd.) estas etapas “se entiende(n) desde dos esferas: la personal y la colectiva (ambas relacionadas y necesarias)” (p.470), y permiten al sujeto partir de sus fortalezas, y replantearse lo que es y lo que quiere ser, es decir, a “reafirmar” quién es, y quién puede ser con la ayuda del “otro”. A continuación se describen estas tres etapas:

- *La posibilidad*: se concibe la resiliencia como un proceso dinámico y dual que comienza con el intercambio de palabras, gestos, miradas..., que ofrecen la posibilidad de generar espacios y situaciones que ayudan al sujeto a advertir que es una persona válida y capaz. Este proceso se construye a partir de la confianza y del reconocimiento tanto en uno mismo, como en los demás (Cortés, 2013), facilitando “el efecto Pigmalion” (Forés y Grané, 2012, p.8), el cual permite al sujeto mejorar sus expectativas hasta confirmarlas, primer paso en el proceso resiliente.

- *La refracción*: posteriormente encontramos la etapa de la refracción, que según Cortés (2013) “es un proceso dónde la persona observa en el otro/a distintas y/o posibles alternativas a las que optar para tomar un rumbo de vida que incide precisamente en el contexto dónde se desarrolla” (p.481). Estos reflejos pueden venir dados por el grupo de iguales, familiares, profesionales y/u otros individuos del contexto próximo del sujeto resiliente.

De alguna manera, las interacciones ecológicas de aprendizaje actúan en el individuo como espejos dónde verse reflejado, y que a su vez generan una nueva forma posible de representarse, esto es, de refractarse. En este sentido, los procesos refractivos tienen desde un punto de vista educativo una dimensión procedimental basada en la resonancia -cualidad de aprender afectivamente a través de otros-, y una dimensión consciente de ese aprendizaje -que significaría la capacidad de verse y/o reconfigurar en uno mismo aquello que aprende-. En otras palabras, la refracción detona en una acción meta-cognitiva (Cortés, 2016).

La refracción no es un proceso personal, es social, por lo tanto hemos de considerarla como una “transformación social” que sucede en la interacción de los individuos con su entorno próximo y desde una perspectiva “apreciativa” (Forés y Grané, 2012).

- *La responsabilidad*, se sostiene en el ejercicio de la autonomía personal, social y/o profesional. Emergiendo como acto final del proceso resiliente, el ejercicio de la responsabilidad se forja a través de los procesos anteriores, los cuales proporcionan “posibilidades” de cambio, de “apreciar” otra manera de concebir la vida.

El proceso resiliente finaliza brindando al individuo oportunidades de tomar decisiones, de asumir responsabilidades, las cuales tendrán consecuencias positivas y negativas derivadas de afrontar su realidad y de ejercer su responsabilidad.

Desde un análisis más teórico, Cortés (2013) propone considerar la pedagogía de la “re-afirmación” personal y social como un proceso que permite al sujeto reconsiderar quién era y quién es a partir de tres etapas:

- (1) Re-conocimiento de sus posibilidades personales y colectivas, etapa en la que el sujeto se reconoce como parte importante del cambio, y su contexto potencia ese reconocimiento, es decir, el individuo se siente protagonista de su propia vida.
- Este hecho lo conduce a la (2) re-interpretación, la cual permite al individuo concebir una nueva forma de reflejarse y re-construirse en el mundo.
- Finalmente aparece la (3) re-acción, que se caracteriza porque el individuo establece nuevos modos de vivir en sociedad, a la par que toma conciencia de qué y cómo ha cambiado.

Este esquema nos proporciona un marco teórico del proceso pedagógico-resiliente, a través del re-planteamiento de hitos significativos que han marcado su trayectoria vital, el sujeto con la ayuda de (los) otro/s re-nueva su concepción y sus esquemas mentales acerca de su posición personal y social en el mundo en el que vive.

1.2.4. Abriendo puertas.

Como hemos señalado en párrafos anteriores, la resiliencia se relaciona con la posibilidad y la capacidad de transformación de los individuos, es decir, se configura como un proceso constructivo y psicosocial que va a ofrecer a los individuos oportunidades de superar cualquier adversidad, y salir fortalecido de la experiencia. En este sentido, y de acuerdo con Cortés (2013), el proceso resiliente en la praxis se configura bajo la lógica de “crear posibilidades” que nos permitan re-interpretarnos, esto es, “sacarle algo positivo a la adversidad” (Rojas Marcos, 2010, p.230), aprovechando las oportunidades que nos ofrece el contexto -en su sentido amplio- para re-inventarnos, re-descubrirnos y/o re-inventarnos.

Bajo esta premisa, la resiliencia permite superar la indefensión aprendida, según Seligman (1975), esta conducta sitúa al sujeto en una posición en la que no es capaz de actuar debido a una falta de motivación, de habilidades, o a una trayectoria de fracasos. Esta teoría de corte conductista ha sido superada en la actualidad por la resiliencia, pues las características de la persona, el propio contexto..., ofrecen estrategias que propician y facilitan el proceso resiliente, y proporcionan “la confianza de saber que es posible desarrollarse en otro sentido” (Cortés, 2013, p.476), en el que las circunstancias personales, sociales, políticas, educativas y culturales le permitan.

Son diversos los contextos en los que los individuos se desarrollan a lo largo de sus vidas, no obstante, la escuela como escenario educativo por antonomasia no puede obviar el desarrollo de actuaciones encaminadas a potenciar una identidad resiliente. Forés y Grané (2012) nos recuerdan en este sentido que

la escuela apreciativa es aquella que posibilita a cada uno de sus miembros utilizar sus recursos, sus valores, sus fortalezas y habilidades para afrontar dificultades y/o desafíos e innovar; también les ayuda a desplazarse desde una mirada centrada en los problemas, hacia otra que atiende a la posibilidad, les alienta a alejarse del déficit y a trabajar desde una perspectiva de afirmación de la vida (p.15).

Ante esta consideración, como docentes tenemos que contribuir a desarrollar una “educación apreciativa”, que permita a los sujetos educarse y desarrollarse de una forma integral. Potenciar desde las distintas organizaciones sociales y educativas la resiliencia va a permitir “reconstruir tejido social” (Cyrułnik, 1999), a través de estrategias y actuaciones psicoeducativas que proporcionen y faciliten oportunidades de desarrollo que permitan al alumnado enfrentarse a las posibles adversidades presentes y/o futuras de un modo más eficiente.

La resiliencia, por tanto, se entiende como un proceso psicosocial de transformación personal que puede ser aprendido y pensado (Gillespie, Chaboyer, Wallis y Grimbeek, 2007), y que le permite al sujeto fortalecerse tras la experiencia de tomar conciencia de sus potencialidades a través del análisis del ¿qué tiene?, ¿qué es?, ¿cómo está? y ¿qué puede? (Grotberg, 2006). En otras palabras, ofrecerle oportunidades de contemplarse desde “otro yo”, abierto a un mundo que ofrece nuevas oportunidades.



UNIVERSIDAD
DE MÁLAGA



UNIVERSIDAD
DE MÁLAGA

Capítulo 2

Aproximaciones al método de estudio



UNIVERSIDAD
DE MÁLAGA

Se puede decir que las mediciones estadísticas sobre las cuales se fundan los enfoques macrosociológicos son como fotografías tomadas (con una lente específica) desde un avión en pleno vuelo. Visto desde el avión, un territorio parece organizado o estructurado por “terrenos” diferentes (con colores y formas geométricas diferentes), por carreteras y autopistas, agrupaciones de viviendas más o menos densas... no obstante, esta vista no permite mostrar y aprehender las múltiples actividades sociales que han producido, en el curso de un tiempo más o menos largo, la estructura particular objetivada en la fotografía. Para acceder a los procesos, a las múltiples acciones e interacciones que han fabricado poco a poco el territorio, hay que bajar en paracaídas hacia los puntos particulares -que de ahora en adelante se pueden situar en la fotografía- para ver lo que hacen los actores sociales en las casas, en las carreteras o en los campos. Y lo que este nuevo punto de vista nos permite ver no es el mismo paisaje, la misma configuración, el mismo nivel de organización y de complejidad.

(Lahire, 2008, p.55).

2.1. El método.

A lo largo de la historia de la ciencia los discursos y prácticas metodológicas han transitado a través de diferentes concepciones, estas han copado debates que han configurado sus respectivos corpus. Esta discusión onto-epistemológica ha tenido una serie de consecuencias metodológicas, derivando en una dicotomía que en la praxis se ha manifestado de un modo general en el uso de metodologías de investigación de corte cuantitativo o cualitativo, (también encontramos modelos mixtos), con sus respectivos principios ontológicos, epistemológicos y metodológicos, los cuales han configurado su corpus teórico y práctico. Como destaca Pujadas (2000), en la actualidad vivimos una época de pleno apogeo para las metodologías de corte cualitativo en el campo de la educación, pues

la revitalización de los *enfoques humanistas* en las ciencias sociales a lo largo de las últimas dos décadas puede ser interpretada como una reacción frente al papel hegemónico de las *perspectivas positivistas* durante un largo período, que va desde los años 40 a los años 70 (p.127).

Los paradigmas cuantitativos trasladan sus datos a cifras y/o números que se ordenan y analizan teniendo en cuenta las diferentes variables estudiadas. Se parte de la creencia de que este tipo de análisis aporta mayor consistencia y objetividad a la investigación que las metodologías de corte cualitativo, debido a la replicabilidad de este tipo de estudio. Hay que considerar que

el ideal positivista fue establecer una distancia entre investigador y objeto investigado, correlacionando mayor despersonalización con incremento de objetividad. La investigación narrativa (e interpretativa) viene justo a negar dicho supuesto, pues los informantes hablan de ellos mismos, sin silenciar su subjetividad (Bolívar, 2002, p.41).

Como señala Sandín (2003), el uso de metodologías cualitativas “hace referencia a diversas perspectivas epistemológicas y teóricas, incluyendo también numerosos métodos y estrategias de investigación” (p.122), asociadas a ellas. Por este motivo hemos de considerar que una investigación de corte cualitativo se define por algo más que el método o técnica que utiliza para obtener la información. Su carácter cualitativo viene determinado, grosso modo, por aspectos relacionados con la obtención, tratamiento y análisis de los datos, pues la sola utilización de datos cualitativos en una investigación no es motivo suficiente, pero sí necesario, para su consideración “cualitativa” (Tesch, 1990). En este sentido, hemos de tener en cuenta que:

lo que verdaderamente caracteriza a los métodos cualitativos es su enfoque y finalidad más que el procedimiento de investigación. Con esta metodología se consigue un acercamiento a los directamente implicados y ver el mundo desde su perspectiva, esto constituye su principal atractivo. Esta metodología intenta penetrar con un carácter riguroso y sistemático en los fenómenos de la vida cotidiana, explorarlos, analizarlos y reflexionar sobre ellos para mostrar su complejidad (Pérez Serrano, 2007, p.25).

Las metodologías cualitativas ofrecen una amplia variedad de técnicas y métodos, las cuales por sí mismas no determinan su carácter cualitativo, estas “se refieren a procedimientos de investigación que dan lugar a datos descriptivos” (Bogdan y Taylor, 1975, p.4), los cuales son recogidos, tratados y analizados desde posiciones subjetivas, donde encontramos al sujeto que narra, es narrado y/u observado, y al investigador que recopila la información, escribe u observa la realidad que estudia.

A diferencia de los enfoques positivistas, las metodologías de corte cualitativo nos permiten indagar y reconstruir los significados y significantes que los propios individuos le otorgan a sus actos, y captar con mayor riqueza (Pérez Serrano, 1994) aspectos implícitos que se dejan entrever a lo largo de la propia investigación. Estos asuntos requieren de un proceso de investigación analítico, exhaustivo y compartido entre investigadores e investigados que permita captar e interpretar la realidad vivida y narrada por los sujetos desde su propia cosmovisión.

Llegados a este punto resulta interesante señalar que el método de investigación corresponde a las técnicas que se utilizan para obtener los datos y analizarlos, mientras que la metodología hace referencia a nuestra posición teórica, ética y política como investigadores, la cual dota de sentido nuestros posicionamientos epistemológicos, metódicos y metodológicos. Van Manen (2003) sostiene al respecto que:

un método de investigación es únicamente la forma de estudiar determinados tipos de cuestionamientos; las preguntas en sí mismas y la forma como las entienda cada individuo son los puntos de partida importantes, pero no constituyen por sí mismas el método propiamente dicho (p.20).

Hemos de considerar que muchas disciplinas de las ciencias sociales (sociología, educación, antropología, pedagogía, etc.) utilizan metodologías cuantitativas o cualitativas según sea el tratamiento de los datos y su consideración. Algunos estudios de estas disciplinas utilizan diseños mixtos, combinando test sociométricos, psicológicos o escolares con otros recursos de carácter cualitativo. No obstante, desde metodologías cuantitativas resulta difícil abarcar y comprender de forma holística la relación de los aspectos biológicos, psicológicos, sociales y culturales¹⁴ (Geertz, 1992), que rodean a la actividad humana. Cuando iniciamos cualquier tipo de investigación, hemos de tener en cuenta que “el objeto de estudio es el factor determinante para escoger un método y no al revés” (Flick, 2004, p.19), el cual estará condicionado tanto por los principios epistemológicos y ontológicos a los que se suscriba dicho método, como por el propio objeto de estudio.

Hace ya algunas décadas Guba (1990) realizó una serie de preguntas cuyas respuestas permiten acercarnos a los conceptos de *ontología*, *epistemología* y *metodología* respectivamente. Según afirma el autor, preguntarnos acerca de *¿Cuál es la naturaleza de lo que conocemos?*, *¿De qué naturaleza es la relación entre el investigador y aquello que desea conocer?*, *¿De qué manera se deberá proceder para acceder al conocimiento?*, facilita el propio diseño de la investigación, pues son preguntas que nos van a acompañar a lo largo de todo el proceso, permitiéndonos delimitar el marco metodológico y dotar de sentido al propio proceso.

¹⁴ Comprensión estratigráfica del ser humano.

Entre las dificultades que plantean las metodologías de investigación positivistas encontramos las limitaciones que estas demuestran al relacionar los datos y otorgarle el carácter holístico y multifactorial que se consigue con metodologías de corte cualitativo.

En este trabajo me interesa conocer la experiencia de los sujetos narrada desde su propio punto de vista, pues entiendo que “la subjetividad es, más bien, una condición necesaria del conocimiento social” (Bolívar, 2002, p.4). Las conductas de los sujetos no dependen de reglas unidireccionales, puesto que “la realidad depende de la percepción y posicionamiento de los sujetos y, al igual que el conocimiento, es un proceso de construcción intersubjetivo y social” (Leite, Cortés y Rivas, 2016, p.151,) al cual se accede a partir de metodologías de corte cualitativo.

En lo que se refiere al conocimiento social concibo que este se genera a través de prácticas que se fundamentan en una epistemología de corte cualitativo, la cual nos ofrece una realidad plurideterminada, diferenciada, irregular, interactiva e histórica, que nos acerca a la subjetividad humana (González Rey, 2000), proporcionándonos conocimiento subjetivo que nos permite construir conocimiento social. Por tanto, entiendo el conocimiento “como un proceso de construcción intersubjetivo a partir del encuentro entre sujetos” (Rivas et al., 2011, p.73), dónde este se genera en la interacción entre individuos. Esta afirmación parte del principio que determina que los individuos somos entidades subjetivas, al contrario de los objetos, que son entes objetivos, de ahí la necesidad de técnicas de investigación que se acerquen a la subjetividad inherente al objeto de estudio, que en este trabajo es el comportamiento social.

Según Sandín (2003), “la epistemología o teoría del conocimiento es aquel conjunto de saberes que tienen a la ciencia (su naturaleza, su estructura, sus métodos) como objeto de estudio” (p.47). Desde posiciones cualitativas, la fenomenología hermenéutica va a determinar el carácter epistemológico de la presente investigación, pues se trata de “comprender y explicar como conocemos lo que sabemos” (Crotty, 1998, p.3, citado por Sandin, 2003), ya que desde una perspectiva hermenéutica lo que se pretende desde una concepción investigadora cualitativa es obtener “una comprensión de la posición que el entrevistado ocupa en un determinado campo de estudio” (Hernández, Sancho y Creus, 2011, p.50), que ayude a arrojar luz y generar conocimiento en el área investigada, desde la propia perspectiva del sujeto o sujetos investigados.

La presente investigación tiene por objeto conocer “las percepciones de los actores desde dentro, (siendo) una tarea fundamental la de explicar las formas en que las personas en situaciones particulares, comprenden, narran, actúan y manejan sus situaciones cotidianas” (Huberman y Miles, 1994, p.5). Desde un posicionamiento interpretativo me interesa conocer “cómo los sujetos viven su propia cultura y, sobre todo, cómo la interpretan” (Rivas, 2009, p.20), es decir, descubrir bajo un paradigma interpretativo sus posicionamientos como sujetos inmersos en un marco socio-cultural y educativo particular. Sandín (2003) define paradigma como:

el carácter normativo con relación a los métodos y técnicas de investigación a utilizar (...); Un paradigma supone una determinada manera de concebir e interpretar la realidad. Constituye una visión del mundo compartida por un grupo de personas, y por tanto posee un carácter socializador. Cada proyecto o estudio de investigación utiliza las estrategias empíricas que considera más adecuadas según el modelo conceptual (paradigma) en el que se apoya. Es decir, el paradigma posee un carácter normativo con relación a los métodos y técnicas de investigación a utilizar (p.29).

Hemos de considerar que las biografías están siempre contextualizadas dentro de un marco político, social e histórico que nos obliga a considerar que el sujeto no solo se narra a sí mismo, también describe su contexto -social, político, educativo...-, sus intereses, tanto de una forma implícita como explícita, pero siempre desde su posición. En este sentido considero que cada sujeto es un punto de vista único e insustituible de la realidad que vive y ha vivido (Ortega, 2002), es una “perspectiva activa contextualizada”, y es eso mismo lo que nos interesa, ubicar y contextualizar al sujeto otorgándole tiempos y espacios que le permitan narrarse desde un “yo posicionado” y emplazado en períodos y lugares concretos.

Desde esta perspectiva, “la realidad” se configura como un concepto personal y subjetivo, que se construye a partir de un proceso colectivo en el cual el sujeto se encuentra inmerso, y del cual se apropia. Lo que el sujeto conoce pertenece a la realidad, y es realidad, pero no es la realidad sin más, es la realidad particular que el sujeto construye desde su percepción y experiencia concreta y subjetiva, y que se configura a partir de su relación con su contexto sociocultural, y es a través de esta percepción como se llega a una comprensión ampliada y personal de la realidad (Cortés, 2013), de su realidad.

En toda investigación los posicionamientos han de quedar siempre claros, el lector tiene que saber “desde dónde mira” el investigador, conocer su atalaya, sus posicionamientos y perspectivas teóricas, epistemológicas, metodológicas, ontológicas, éticas y morales, pues entiendo que “la elección de un estilo de investigación... encarna además un compromiso educativo” (Carr, 1985, en Imbernón, 2004, p.28), que se deja entrever a lo largo de la investigación, tanto de forma implícita como explícita.

En los siguientes apartados se desgranarán los aspectos metodológicos que he considerado importantes para el desarrollo de la investigación. En ellos se plasman mis dificultades, intereses, puntos de vista... acerca de mi posición (perspectiva) como investigador, docente, estudiante y ser humano preocupado por el cambio social y escolar.

Partiendo de la antropología se realiza un recorrido histórico por la disciplina y su relación con la etnografía y los métodos biográficos narrativos, me acerco al perspectivismo de Ortega y Gasset, a los posicionamientos etic y emic, a la hermenéutica, a la fenomenológica, a las metodologías de investigación biográfica-narrativa y a la ética de la investigación como aspectos que han estado presente a lo largo de todo el proceso investigador y que de modo transversal forman parte de este trabajo.

Desde distintos puntos de vista, dos hombres miran el mismo paisaje. Sin embargo, no ven lo mismo. La distinta situación hace que el paisaje se organice ante ambos de distinta manera. Lo que para uno ocupa el primer término y acusa con vigor todos sus detalles, para el otro se halla en el último, y queda oscuro y borroso. Además, como las cosas puestas unas detrás de otras se ocultan en todo o en parte, cada uno de ellos percibirá porciones del paisaje que al otro no llegan. ¿Tendría sentido que cada cual declarase falso el paisaje ajeno? Evidentemente, no; tan real es el uno como el otro. Pero tampoco tendría sentido que puestos de acuerdo, en vista de no coincidir sus paisajes, los juzgasen ilusorios. Esto supondría que hay un tercer paisaje auténtico, el cual no se halla sometido a las mismas condiciones que los otros dos. Ahora bien, ese paisaje arquetipo no existe ni puede existir. La realidad cósmica es tal, que sólo puede ser vista bajo una determinada perspectiva. La perspectiva es uno de los componentes de la realidad. Lejos de ser su deformación, es su organización. Una realidad que vista desde cualquier punto resultase siempre idéntica es un concepto absurdo.

(Ortega y Gasset. El tema de nuestro tiempo, 1987, p.199).

2.1.1. Tomando perspectivas.

Situarnos en una perspectiva vitalista nos permite descubrir el “bios” de cada sujeto, (Ortega y Gasset, 1987), entendido como su historia de vida, su biografía. Desde una concepción hermenéutica y fenomenológica nos acercaremos a los relatos de los sujetos con el objeto de conocer los significados que ellos le han otorgado a sus vivencias y experiencias.

El presente trabajo tiene un carácter interdisciplinar, dónde la antropología, la educación y la psicología se aúnan tanto en la praxis como en la teoría como fruto de mi trayectoria profesional, pero llegados a este momento me pregunto, *¿Qué investigación no tiene un carácter interdisciplinar?*

Situar la investigación desde diferentes disciplinas ha emergido como necesidad teórica y metodológica, a la vez que me ha permitido dotar de mayor coherencia al discurso, quizá mi propia formación en dichos campos ha forjado el carácter interdisciplinar y transdisciplinar de la propia investigación. Ubicar una investigación desde diferentes “perspectivas” no solo le otorga mayor amplitud de análisis al tema de estudio y genera un conocimiento “multi-situado”, también nos conduce a tener que reposicionarnos desde cada una de las materias que a continuación detallo. Pero este perspectivismo ha actuado como un arma de doble filo en alguna de estas disciplinas:

Desde el ámbito de la educación.

Mi práctica profesional como maestro de Pedagogía Terapéutica en diferentes centros escolares y a lo largo de estos años me ha permitido conocer diferentes realidades educativas de alumnado diagnosticado con algún tipo de Necesidad Específica de Apoyo Educativo (NEAE)¹⁵, y por tanto, para mi sorpresa comprobar que se siguen produciendo muchas de las prácticas escolares y educativas que se analizan en este trabajo -exclusión escolar, segregación, acoso escolar, necesidades socio-educativas que no son cubiertas...-, y que han emergido de los relatos.

Así mismo, los conocimientos adquiridos a lo largo de mi formación y práctica docente han facilitado el abordaje de diferentes aspectos teóricos y reflexivos relacionados con el ámbito escolar y educativo que aparecen en este trabajo.

Desde el ámbito de la psicopedagogía y la psicología.

El estudio de ambas disciplinas me ha provisto de conocimientos y herramientas diagnósticas en el ámbito clínico y han facilitado la construcción teórica de muchos de los conceptos psicoeducativos, psicológicos y psicopatológicos que aparecen en este trabajo, principalmente aquellos que están relacionados con las manifestaciones conductuales asociadas al síndrome de Asperger (SA)¹⁶. En cambio, estos conocimientos han encorsetado -durante algún tiempo- la realidad estudiada, reduciendo, restringiendo y justificando una serie de conductas, y asociándolas de un modo determinista a un cuadro clínico y diagnóstico específico, el síndrome de Asperger -SA-.

¹⁵ Instrucciones de 8 de marzo de 2017, de la dirección general de participación y equidad, por las que se actualiza el protocolo de detección, identificación del alumnado con necesidades específicas de apoyo educativo y organización de la respuesta educativa.

¹⁶ Desde una perspectiva clínica y tal y como señala el DSM-IV-TR (2000), las manifestaciones conductuales asociadas al diagnóstico de síndrome de Asperger se caracterizan principalmente porque la persona muestra alteración cualitativa de la interacción social, patrones de comportamiento, intereses y actividades restrictivos, repetitivos y estereotipados y un deterioro clínicamente significativo de la actividad social, laboral y otras áreas importantes de la actividad del individuo.

Desde el ámbito de la antropología.

Los conocimientos (teóricos y metodológicos) que he adquirido en esta disciplina me han acercado al estudio de metodologías de corte cualitativo, principalmente a la etnografía, lo que ha permitido que se produzca una ruptura epistemológica. La lectura, estudio y reflexión de trabajos que se mueven en una línea narrativa me han permitido comenzar este trabajo de tesis doctoral con un bagaje metodológico previo que ha facilitado mi práctica investigadora.

Del mismo modo mi colaboración en algunas de las investigaciones realizadas con el grupo de investigación ProCIE (Profesorado, Comunicación e Investigación Educativa, HUM619), ha engrosado mi trayectoria investigadora en el ámbito educativo, escolar, metodológico y antropológico.

Tan compleja es la realidad, tan fragmentaria y tan simplificada la historia, que un observador onmisciente podría redactar un número indefinido, y casi infinito, de biografías de un hombre, que destacarían hechos independientes, y tendríamos que leer muchas de ellas antes de comprender que el protagonista es el mismo.

(Jorge Luís Borges, citado por Armstrong, 2012, p.192).

2.1.2. Un enfoque antropológico.

La antropología es la ciencia que estudia al ser humano en su vertiente social y cultural con el objeto de “ampliar el universo del discurso humano” (Geertz, 1992, p.28), por lo tanto, no podemos olvidar que las metodologías de investigación antropológicas están presentes de forma implícita en cada una de las investigaciones sociales, con lo que asistimos a un “embedded”¹⁷ de cariz metodológico, ontológico y epistemológico de la Antropología en cada una de ellas.

Entre los primeros trabajos de la disciplina relacionados con la perspectiva biográfica encontramos los trabajos realizados con historias de vida de Oscar Lewis (1961), en México, y la obra de Sidney Mintz (1988), *Taso*, en los que se puede observar como la antropología, responsable de la ciencia cultural, abordó desde sus inicios los estudios sociales de corte cualitativo.

¹⁷ Incrustación. Utilizo el término en inglés debido a que su uso en castellano no logra plasmar en su totalidad el carácter al que me refiero.

Un ejemplo de este hecho se constata en los trabajos de Boas (*la organización social de los Kwakiutl*, 1920), y Malinowski (*Los argonautas del Pacífico Occidental*, 1975), pioneros que abrieron el trabajo de campo a los investigadores sociales. La perspectiva etnográfica conduce a Geertz (1992) a afirmar que “la antropología, está más al lado de los discursos ‘literarios’ que de los científicos” (p.19), pues los relatos nos acercan a las vidas de las diferentes sociedades y culturas, y nos permiten a través de los textos, inmiscuirnos de una forma más encarnada, humana y natural en una realidad social, la cual aceptamos tal y como nos la presentan.

La antropología se sirve de la etnografía como recurso y técnica que le permite presentar su trabajo, como un tipo de soporte, pero que a su vez es un método que se puede definir como “la descripción sistemática de culturas contemporáneas” (Harris, 1983, p.10). Las etnografías describen, analizan y rescatan las formas de vida de un grupo cultural, pues hemos de considerar que “hombres no modificados por las costumbres de determinados lugares no existen” (Geertz, 1992, p.44), ni existirán jamás, de ahí que tengamos que “acudir al campo” para llegar a ellos, y rescatar sus discursos. En definitiva, para captar con la mayor precisión posible otros modos de vida.

La etnografía nace como estrategia antropológica con el fin de describir y comprender el significado que una cultura dada le otorga sus prácticas culturales. Desde los inicios de la Antropología Social y Cultural podemos encontrar principalmente dos escuelas, ambas amparadas por los dos grandes popes antropológicos del siglo XX.

Por un lado, encontramos la corriente que concibe que los hechos culturales proceden de una herencia histórica, la cual hay que descubrir a través del estudio del pasado de dicha cultura, este movimiento está representado por Boas y se denomina “particularismo histórico”. Por otro lado, encontramos el funcionalismo, abanderado por Malinowski, esta corriente contempla la cultura como una estrategia funcional que ha permitido y permite que los pueblos se adapten socialmente a su entorno y sobrevivan. En la actualidad, ambas teorías siguen vigentes, aunque muchos antropólogos se mueven en posturas eclécticas, puesto que el inmovilismo conceptual solo conduce hacia el reduccionismo.

Las etnografías clásicas son textos que ayudan a comprender de una forma holística el comportamiento cultural (político, económico, educativo, relacionado con el parentesco, ritos de paso, arte, moral, etc.) de un grupo, y a contemplar todos estos aspectos desde su propia cosmovisión. Esto se conoce como *relativismo cultural*, entendiendo que una cultura hay que entenderla en términos de cultura, y por tanto, vislumbrarla desde su propia concepción social, cultural e histórica.

Toda costumbre y comportamiento es relativo a un mundo local determinado, y la posibilidad de etiquetarlo utilizando parámetros externos no es útil en términos sociales, para ello nos servimos de diferentes métodos de investigación entre los que se encuentra la etnografía. Pero hemos de tener en cuenta que “hacer etnografía es establecer relaciones, seleccionar a los

informantes, transcribir textos, establecer genealogías, trazar mapas del área, llevar un diario, etc, pero no son estas actividades, técnicas y procedimientos lo que definen la empresa” (Geertz, 1992, p.20). La gran mayoría de investigaciones enmarcadas en la perspectiva biográfica-narrativa utilizan técnicas etnográficas de una forma implícita o explícita, pero no se consideran etnografías, pues su objetivo es otro.

Como señala Sandín (2003), se usa el término etnografía para referirse al proceso de investigación que permite captar la vida de un grupo, así como para los resultados de dicha investigación. Según Woods (1987, p.12, citado por Sandín, *Ibidem*), esta se fundamenta en la “descripción de un modo de vida, de una raza o grupo de individuos” (p.154), y nos acerca a la forma que tiene un grupo de individuos de entender el mundo social y cultural en el que viven, con el objeto de comprender e interpretar las relaciones que se establecen entre los diferentes componentes (políticos, sociales, parentesco, educativos...) que conforman su cultura.

Desde una perspectiva histórica los estudios etnográficos y antropológicos abrieron las puertas al enfoque biográfico-narrativo, dónde se encuentran las historias de vida, la cual considero como una de las técnicas que más se acerca al “perspectivismo orteguiano”, dónde me sitúo epistemológicamente. Desde este posicionamiento entiendo la historia de vida como una herramienta que nos permite mostrar la experiencia individual y colectiva desde una perspectiva situada, ya que “cada individuo es siempre el mejor situado para poner en evidencia sus propios conocimientos mediante el relato y la exposición de sus propias prácticas” (Pharo, 1985, p.17, citado por Lahire, 2008, p.58). Con esto me refiero a que “el significado de los actores se convierte en el foco central de la investigación” (Bolívar, 2002, p.4), pues son ellos los que mejor pueden interpretar y dotar de significado sus narraciones.

Como investigador me interesa comprender la perspectiva de los protagonistas acerca de sus vidas, sus experiencias y situaciones, y reflejarlas tal y como ellos las entienden, con sus palabras, pues “la perspectiva es uno de los componentes de la realidad, lejos de ser su deformación, es su organización. Una realidad que vista desde cualquier punto resultase siempre idéntica, es un concepto absurdo” (Ortega y Gasset, 1987, p.147), pues la realidad posee un carácter constructivo, dinámico, personal y acotado, y pertenece al individuo que interpreta “su realidad”, considero por tanto que más que verdades, en mayúscula, estamos rodeados de pequeñas verdades, tantas como discursos posibles (Foucault, 1966).

Desde una mirada sócio-histórica y según Ortega (citado por Alluntis, 1983), “cada pueblo y cada periodo histórico, es capaz de obtener ciertas verdades y es completamente incapaz de captar otras” (p.427), esto es debido a que los grupos sociales se desarrollan en determinados periodos tecnológicos, los cuales van a determinar el conocimiento social y cultural de dicho grupo. Desde el relativismo cultural este conocimiento se considera igual de válido que el de cualquier otro grupo social, pues mi objetivo no es obtener verdades generalizables, sino ampliar el discurso teórico-práctico de un determinado campo de estudio partiendo de las historias de vida de Isabel y Emmit.

Si uno desea comprender lo que es una ciencia, en primer lugar debería prestar atención, no a sus teorías o a sus descubrimientos y ciertamente no a lo que los abogados de esa ciencia dicen sobre ella; uno debe tender a lo que hacen los que la practican.

(Geertz, 1992, p.20)

2.1.3. Una visión desde la hermenéutica.

La hermenéutica en su concepción original (filosófica-religiosa) se vinculaba con la interpretación de los textos; desde las ciencias sociales esta se posiciona como un recurso que nos permite interpretar la experiencia humana, bajo la premisa de que todo ser humano es interpretante e interpretable (comprensión e interpretación del discurso humano).

Los investigadores sociales necesitamos metodologías de investigación, herramientas y principios que personalicen y naturalicen el propio proceso, que se adecuen a nuestras necesidades investigadoras y que nos permitan “explicar las formas en que las personas en situaciones particulares comprenden, narran, actúan y manejan sus situaciones cotidianas” (Rodríguez Gil y García, 1996, citando a Miles y Huberman, 1994, p.5-8), como un modo de acceder a sus respectivas perspectivas situadas.

En este sentido recorro a Dilthey (1949) que estableció la dicotomía entre ciencias “explicativas” y “comprensivas”, aspecto que contribuyó a que la hermenéutica lograra un status en el mundo de las ciencias sociales, pues esta “no pretende alcanzar generalidades como buscan las ciencias naturales, sino la explicación comprensiva, lo particular, los hechos singulares, la interpretación, lo propio y lo concreto” (García y Martín, 2013, p.56), rescatando la experiencia vivida y la interpretación que los individuos hacen de ella.

La hermenéutica nos va a permitir acercarnos a cualquier hecho desde una posición -un discurso-, la cual no se fija en un punto estático, es circular, es el principio y el final, marca el significado y el sentido que la experiencia tiene para los participantes. De acuerdo con Esteban (2002):

la vía larga de la hermenéutica es propiamente la vida y sus significaciones, nos hacemos interpretando, leyendo, explicando y comprendiendo en el diálogo, y ello es precisamente lo que necesita lentitud (p.139).

Toda interpretación necesita de (1) un tiempo para ser contextualizada, y (2) de un marco de referencia espacio-temporal que le otorgue un sentido histórico. Es por ello que desde posiciones hermenéuticas interpretamos y comprendemos los textos, captando las intenciones del autor o autora. En definitiva, se trata de captar la interpretación del discurso y otorgarle sentido, es decir, entender “cómo cada individuo interpreta los “textos” de la vida” (Van Manen, 2003, p.22), los cuales se pueden recoger y analizar.

A partir de aquí, hemos de considerar que acercarnos a la narrativa requiere de un proceso hermenéutico en sí mismo, este “nos permite captar la reflexión de los propios actores, sus motivaciones e interpretaciones” (Pérez Serrano, 2007, p.25), de una forma natural, a través del discurso, del diálogo, o de cualquier otra forma de expresión que nos permita generar un texto.

Cada individuo desde sus propias dimensiones biológicas, psicológicas, sociales y culturales expresa “una forma de existir/ser/estar en el mundo, dónde la dimensión fundamental de la conciencia humana es histórica y sociocultural y se expresa a través del lenguaje” (Sandín, 2003, p.63), y la cual es posible comprender a través de la hermenéutica.

El lenguaje se configura como una estrategia que permite estructurar el pensamiento, en este sentido, la antropología lingüística y cognitiva nos acercan estrategias que permiten analizar el discurso social y cultural. Nos ofrecen herramientas con las que analizar aspectos implícitos que se esconden tras las palabras, los silencios o el lenguaje corporal -no verbal-, pues “los seres humanos difieren de los objetos inanimados en su capacidad de construir y compartir significados a través del lenguaje” (Sandín, 2003, p.57), y bajo esta capacidad de simbolismo los seres humano tejemos nuestros discursos.

Desde posiciones antropológicas nos acercamos a la lingüística desde las perspectivas emic y etic, las cuales se han tomado de la antropología lingüística y se han transformado con el tiempo. Como sostiene Marvin Harris (1983), “los términos emic y etic han sido tomados prestados de la distinción lingüística entre fonología y fonética. Tanto el aspecto mental como el conductual de una cultura pueden enfocarse desde los puntos de vista emic o etic” (p.27). El primero se desprende de las narraciones de los sujetos, y se constata en la investigación biográfica-narrativa, el segundo es fruto del análisis y reflexión que los investigadores realizan “desde fuera”.

A través del uso del método biográfico-narrativo me acerco en este trabajo a la percepción, análisis e interpretación que los sujetos le otorgan a los hechos culturales, sociales, psicológicos y biológicos que han marcado sus respectivas vidas, y en los que se encuentran inmersos. Me aproximo así a dos perspectivas necesarias y complementarias en el contexto de la presente investigación.

2.1.3.1. El perspectivismo.

La perspectiva, desde un punto de vista “ortegiano” nos permite percibir el mundo desde un determinado posicionamiento, y nos ofrece, como investigadores, la “oportunidad de expresar a alguien cómo ven ellos el mundo” (Stenhouse, 1984, p.222). Pero esto no significa que vayamos a tener en cuenta sólo una perspectiva, al contrario, hemos de tener en cuenta que la “realidad” se construye socialmente mediante definiciones individuales y/o colectivas de una determinada situación (Taylor y Bogdan, 1992), de ahí que tengamos que considerar una realidad situada (política, económica, socialmente...) bajo una perspectiva particular. Ortega y Gasset (1987) señala que la perspectiva es:

el orden y forma que la realidad toma para el que la contempla. Si varía el lugar que el contemplador ocupa, varía también la perspectiva. En cambio, si el contemplador es sustituido por otro en el mismo lugar, la perspectiva permanece idéntica. Ciertamente si no hay un sujeto que contemple, a quien la realidad aparezca, no hay perspectiva (p.189).

Desde el posicionamiento epistemológico en el que me muevo -y que configura el presente trabajo- hemos de tener en cuenta que “la sola perspectiva falsa es esa que pretende ser la única” (Ortega y Gasset, *Ibíd*, p.149), pues es la propia perspectiva del sujeto la que dota de sentido y coherencia a la investigación, y nos acerca a su realidad particular posicionada y contextualizada.

Los pensamientos y la conducta de los participantes pueden enfocarse desde dos perspectivas contrapuestas¹⁸: desde la de los propios participantes y desde la de los observadores. En ambos casos son posibles las descripciones científicas y objetivas de los campos mental y conductual. Pero, en el primero, los observadores emplean conceptos y distinciones que son significativos y apropiados para los participantes; y en el segundo, conceptos y distinciones significativos y apropiados para los observadores (Harris, 1983, p.23).

El sujeto investigado, su familia, amigos, docentes, el propio investigador... son agentes a tener en cuenta, pues cada uno posee un punto de vista único, particular, al que se accede a partir de los textos (relatos, narraciones...), y se comprende por medio de la hermenéutica; esta posición investigadora “no

¹⁸ Emic y etic.

consiste en aferrarse a lo que alguien ha dicho, sino en captar aquello que en realidad ha querido decir” (Gadamer, 1995, p.62).

La hermenéutica se configura por tanto como un proceso dual, a través del cual, y de forma conjunta, el sujeto y el investigador construyen, reconstruyen, interpretan y re-interpretan los significados que el propio individuo le otorga a su discurso, es decir, se despliega “como un proceso y un acontecimiento histórico que discurre permanentemente en la mediación comprensiva de la experiencia del mundo” (Esteban, 2002, p.117); significa *un estar y comprender el mundo* desde la propia posición, desde la perspectiva contextualizada y ubicada del individuo que se narra.

Desde posiciones hermenéuticas se pretende comprender la percepción más íntima que el sujeto tiene acerca de sí mismo, sus posicionamientos y actitudes, donde hemos de considerar “Verstehen” como un principio epistemológico que nos sitúa en la comprensión de los significados que los sujetos otorgan a sus actos (Bolívar, 2002).

Por este motivo me muevo en una línea investigadora, analítica e interpretativa en la que considero que “el significado no se descubre, se construye, desde esta perspectiva, se asume que diferentes personas pueden construir diversos significados en relación a un mismo fenómeno” (Sandín, 2003, p.49), esto se debe a que las posiciones nunca son las mismas, por ello nos interesan otros relatos, voces que complementen y amplíen los discursos.

Es importante tener en cuenta la perspectiva “del investigador, la de los participantes, la de agentes externos, se trata de tener toda la información posible desde diferentes perspectivas y fuentes, incluso cuando son contradictorias” (Rodríguez, Gil y García, 1996, p.42), pues “la verdad” en términos absolutos no existe ni existirá, la perspectiva es en sí misma un concepto abstracto, posicionado, subjetivo y relativo. En este sentido, hemos de considerar que las “verdades”, concebidas como “puntos de vista” van a diferir, parcial o totalmente, hecho que es relevante desde nuestra mirada indagadora, pues la “divergencia no es contradicción, sino complemento” (Ortega y Gasset, 1987, p.148).

Flick (2004) expone al respecto que “lo que se ha de comprender es la visión de un sujeto o de sujetos diferentes, el curso de las situaciones sociales (conversaciones, discursos, procesos de trabajo), o las reglas culturales o sociales pertinentes a una situación” (p.41), en la que tener en cuenta los significados subjetivos (motivos, creencias...), las experiencias y la comprensión que tienen los sujetos acerca de estas dimensiones.

2.1.3.2. La hermenéutica y la narrativa-biográfica.

El enfoque narrativo se sirve de la hermenéutica para posicionarse en una perspectiva investigadora que Bolívar (2002) denomina hermenéutica-narrativa. Esta se configura como una estrategia que nos conduce como investigadores a

entender los fenómenos sociales a través de la producción de textos, y por lo tanto proceder a su interpretación. En este sentido, considero que “investigar es comprender la conducta humana desde los significados e intenciones de los sujetos” (Arnal, Del Rincón y De la Torre, 1994, p.36).

Desde esta lógica epistemológica me acerco a los individuos a partir de sus discursos (relatos, narraciones...), y considerando que tanto al interpretar como “al construir sus relatos ubican su experiencia en universos de significados” (Rivas et al., 2010, p.190), que resultan significativos. Es decir, las narraciones hacen referencia a su manera irreplicable de estar en el mundo y de comprenderlo, a su “circunstancias”, en el sentido que Ortega y Gasset (1964), en su celeberrima cita “yo soy yo y mi circunstancia, y si no la salvo a ella no me salvo yo” (p.30), le concede a las características contextuales y situacionales en las que está posicionado todo individuo cuando narra su experiencia. Hemos de considerar que el objeto es la interpretación que el propio individuo realiza de su discurso (Bruner, 1997), como da sentido y comprende su experiencia narrada (Bolívar, 2011).

Como se ha mencionado anteriormente, la hermenéutica hace referencia a cómo cada individuo interpreta los “textos” de la vida” (Van manen, 2003, p.22), a la cual nos acercamos a través de las narraciones subjetivas de la experiencia, desde la ubicación y visión personal desde la que cada sujeto interpreta su realidad.

La comprensión e interpretación social e histórica que se realiza de cualquier relato requiere de apreciar al individuo desde una mirada amplia y subjetiva en la intersección de distintas dimensiones: cultural, lingüística, cognitivo, social y política..., que convierte al sujeto en lo que es; en un sujeto que se contempla y se relata desde sí mismo a partir de su discurso, desde su propia experiencia y subjetividad, y la de su contexto, entendido este en un sentido extenso.

En otras palabras, me sitúo en una posición epistemológica en la que considero que como investigadores hemos de “aprehender las experiencias destacadas de la vida de una persona y las definiciones que esa persona aplica a tales experiencias” (Taylor y Bogdan, 1992, p.102), a través de los discursos, narraciones..., de este modo podremos acceder a los significados que los sujetos le otorgan a sus actos y experiencias, para a partir de ellos, crear un conocimiento situado, a través del cual generar conocimientos que permitan el cambio.

Considero pues, que “cada vida es un punto de vista sobre el universo. En rigor, lo que ella ve no lo puede ver otra. Cada individuo -persona, pueblo, época- es un órgano insustituible para la conquista de la verdad” (Ortega y Gasset, 1987, p.148), y por lo tanto cada uno de ellos necesario para ampliar el discurso social.

2.1.3.3. Desde una perspectiva fenomenológica.

Como he mencionado en los apartados anteriores, la hermenéutica nos permite interpretar los discursos, y “se dirige a dar sentido y a *comprender* (frente a “explicar” por relaciones causas-efectos) la experiencia vivida y narrada” (Bolívar, 2002, p.7) por los individuos. La fenomenología va un poco más allá y complementa su conceptualización, aunque considerando que “el método de la fenomenología es que no hay método” (Van Manen, 2003, p.48), no obstante, sí conocemos su finalidad, entender los hechos experimentados y percibidos por el sujeto bajo su propia interpretación.

Para la perspectiva fenomenológica y por lo tanto para la investigación cualitativa es esencial experimentar la realidad tal como otros la experimentan. Los investigadores cualitativos se identifican con las personas que estudian para poder comprender cómo ven las cosas (Taylor y Bodgan, 1992, p.20).

De acuerdo con los autores, considero que nos acercamos a la comprensión de la acción humana a través de la interpretación que los individuos realizan de sus narraciones. La fenomenología hermenéutica tiene por objeto comprender e interpretar la vida social y los significados sociales que los individuos le otorgan, a la vez que “describe la forma en que cada individuo se orienta hacia la experiencia vivida” (Van Manen, 2003, p.22), y ofrece nuevas perspectivas que nos permitan abordar y entender la realidad social.

Se trata de una ruptura epistemológica que conduce a los científicos sociales hacia aproximaciones a unas fuentes de conocimiento social que llevan aparejada la voluntad de profundizar en lo que las personas y los grupos hacen, piensan y dicen con la finalidad de ensayar interpretaciones de la realidad a partir de la subjetividad individual y grupal, más que a través de sofisticadas y deshumanizadoras reglas metodológicas que, a menudo, instrumentalizan la realidad social para dar salida a una realidad autoconstruida y cientifista (Pujadas, 2000, p.127).

Pérez Serrano (2007) señala al respecto que la fenomenología “trata de entender la realidad social, considerando cómo la perciben las personas. Se interesa por la comprensión personal, los motivos, valores y circunstancias que subyacen en las acciones humanas” (p.28). La fenomenología nos acerca a los significados que los protagonistas le otorgan a sus discursos, por lo tanto, asumimos que “los relatos re-presentan el resultado de una serie de re-construcciones” (Reissman, 1993, p.31, citado en McCormack, 2000, p.286).

2.2. De lo narrativo a lo biográfico.

El uso de lo narrativo como metodología de estudio en la investigación social nos conduce inexorablemente a plantearnos unas bases epistemológicas, metodológicas y teóricas que van a determinar nuestra posición como investigadores.

Bolívar (2002) citando a Ortega y Gasset (1984), nos recuerda que “para comprender algo humano, personal o colectivo, es preciso contar una historia” (p.2), la cual requiere de sus protagonistas, sus actores secundarios, sus escenarios, tiempos...; asistimos a una historia no acabada, en continua construcción y compuesta por otros microrelatos que presentan sus respectivas introducciones, nudos y desenlaces; todas estas pequeñas historias son capítulos de la misma historia, que transcurren de forma lineal, multidimensional y secuencial en un tiempo y contexto dado y concreto. De este modo, se conforma el relato de vida particular de todo individuo; desde una perspectiva metodológica hemos de tener en cuenta que:

la razón principal para el uso de la narrativa en la investigación educativa es que los seres humanos somos organismos contenedores de historias, organismos que, individual y socialmente, vivimos vidas relatadas (Conelly y Clandini, 1995, p.11-12).

En este sentido, “no sabemos ni sabremos nunca si aprendemos la narrativa a través de la vida o la vida a través de narraciones: probablemente las dos cosas” (Bruner, 1997, p.112), pues hemos de considerar que los relatos nos ayudan a acercarnos a las biografías, las cuales “no hablan sólo de los sujetos individuales, sino que fundamentalmente nos ponen de manifiesto los contextos sociales, políticos y culturales en los que éstas se han ido construyendo” (Rivas et al., 2010, p.121).

Las narraciones nos permiten construir la investigación, y nos aportan evidencias sobre un fenómeno, una vida... que de otro modo sería difícil obtener; pues “las narraciones que los sujetos construyen sobre su experiencia (social, cultural, política, escolar...) representan su comprensión del mundo y, por tanto, el modo en que van construyendo el sentido a su estar en el mundo” (Rivas et al., 2010, p.189, citando a Goodson, 1996). A través de la narrativa nos acercamos a las descripciones de los contextos, de los escenarios, de las políticas y de la cultura que han propiciado unas u otras formas de vida y de relaciones (Taylor y Bodgan, 1992), y cuyo análisis y comprensión nos acercan de forma implícita a los sujetos y sus contextos.

En este sentido, las narraciones no solo relatan las situaciones personales, también lo hacen de las relacionales; como seres socio-culturales, los individuos interaccionamos con nuestro ambiente en su vertiente ecológica y social, y las narraciones dejan constancia de ello, pues “la noción del 'enfoque

biográfico' afirma la necesidad de ver las acciones individuales y las colectivas siempre en forma relacional, donde las 'pertenencias' son temporales, plurales y múltiples" (Aceves Lozano, 1997, p.2), y forman una parte esencial de un entramado social complejo. Desde esta perspectiva considero que el conocimiento emerge del encuentro con la gente, y no sobre lo que la gente hace o piensa, pues "hay un conocimiento contingente, interpretativo y construido" (Rivas et al., 2011, p.71), que se desarrolla cuando ofrecemos espacios de participación y diálogo que permiten a los sujetos expresarse con naturalidad, y donde la "opinión es fundamental para llevar a cabo cualquier proceso de cambio" (Pérez Serrano, 2007, p.28), pues como seres sociales siempre nos narramos, interpretamos y re-construimos a partir de ciertos parámetros y dimensiones socioculturales.

Hemos de considerar por tanto que cualquier proceso de cambio social emerge desde dentro, a partir de las necesidades del sujeto que narra, ya sea como miembro de un colectivo, de una institución, de un grupo social o cultural, pues este no deja de ser un sujeto social. La realidad, según Ortega (1987), en cuya búsqueda se afana el hombre, no está en la naturaleza, ni en el conocimiento, ni en la conciencia, sino que se encuentra en la propia vida de cada sujeto -su realidad-, y a la cual se puede acceder a través de los relatos. Estos nos permiten generar conocimiento situado, intrasubjetivo e interrelacional, y conocer más a fondo al sujeto, su realidad (social, educativa...) y su experiencia, entendida esta última "en el sentido más complejo que le dio Vygotski, como un todo indisociable de procesos fisiológicos, afectivos y cognitivos" (Rockwell, 2008, p.101), los cuales conforman la propia identidad del sujeto y van a reflejarse en su narrativa y por tanto en su relato de vida.

La narración -biográfica- es uno de los mecanismos que permite convertir la vivencia en experiencia; como seres sociales tenemos necesidad de comunicarnos, de narrarnos, de decir y sentir quienes somos y así plasmarlo en un texto, pues como sugiere Cortés (2013) "todas las personas tienen algo que contar, o simplemente todas tienen algo que jamás nadie y nada puede robar, y es la experiencia vivida" (p.23). En este sentido Birulés (1995, p.9, citado por Pujadas, 2000) sostiene al respecto que al:

hablar de la memoria es casi un tópico aludir al hecho de que una precondition para su pleno ejercicio es el olvido de parte de lo acaecido: se diría que, a diferencia de la memoria característica de los cerebros electrónicos, la memoria voluntaria de los seres humanos, al recordar siempre destruye, siempre tiene que ver con el gesto, consciente o inconsciente, de poner aparte, de organizar. Como decía Nietzsche, "...es absolutamente imposible vivir sin olvidar... el sentido no histórico y el histórico son igualmente necesarios" (p.128).

La narración es un acto comunicativo que se consolida en el propio relato, pues “la experiencia sólo puede existir en el acto de narrarla” (Rivas et al., 2010, p.191), y ese acto personal, pasional e íntimo soporta de forma implícita e inherente una carga emocional que lo acompaña.

Nadie puede llegar a sentir lo que yo siento. Nadie puede llegar a ver lo que yo veo y del modo en que yo lo veo, por más que lo intente. Ello significa que en una situación determinada tal vez no entendamos lo que sucede del mismo modo que lo hace la persona que tenemos al lado (Van Manen, 2003, p.12).

Los sujetos elaboramos el conocimiento relacional e intersubjetivamente, y “la perspectiva narrativa nos permite acercarnos al mundo y a la vida de la gente desde el relato y el significado que los implicados le otorgan” (Leite y Rivas, 2009, p.89), de ahí que necesitemos métodos y estrategias de indagación que nos permitan llegar a ellos del modo más natural posible, puesto que:

si queremos modificar cualquier tipo de situación social debemos partir de cómo la viven, sienten y expresan los implicados, contando con su participación. Este método más que preguntar, escucha a las personas interesadas, partiendo del presupuesto de que esa opinión es fundamental para llevar a cabo cualquier proceso de cambio (Pérez Serrano, 2007, p.28).

Las metodologías narrativas nos permiten obtener el relato de los protagonistas en primera persona, así como ofrecer espacios y tiempos “donde cada uno/a desde su posicionamiento social construye y ofrece a la sociedad elementos para la continua mejora” (Cortés, 2011, p.70), con el objeto de generar conocimiento conjunto que permita ampliar el discurso social a partir de las experiencias de los protagonistas.

Como estrategia de investigación la narrativa biográfica, y de un modo más específico el relato de vida, nos proporcionan “una visión posicionada acerca de una realidad dada, a través de la cual se puede generar una transformación social, científica y personal” (González Alba, 2018, p.39), pues nos acerca y facilita la comprensión de otras realidades, complejidades y situaciones (Cortés, 2013).

A lo largo del tiempo los autores de diferentes disciplinas y escuelas han ido proponiendo diferentes términos para referirse a los diferentes aspectos y modalidades del género biográfico, sin ofrecernos siempre definiciones precisas. Por ello existe hoy en día toda una terminología redundante y, a veces, polisémica que puede dificultar la comprensión por parte del lector de a qué nos estamos refiriendo en cada caso. Los términos más frecuentemente utilizados en este campo son *biografía*, *autobiografía*, *historia de vida*, *historia personal*, *narración biográfica*, *relato biográfico*, *fuentes oral*, *documentos personales* y *fuentes oral*.

(Pujadas, 2000, p.135).

2.2.1. La historia de vida.

Investigar desde un enfoque biográfico-narrativo (Ricoeur, 1984; Clandinin y Connelly, 2000), o “método humanístico” (Plummer, 1989), permite captar significados subjetivos que nos acercan a la realidad de los investigados. Como señala magistralmente Ortega y Gasset (1983) “el hombre no tiene naturaleza, sino que tiene una historia” (p.40), la cual debe de ser recogida para conocer las acciones de un yo en el mundo, es decir, de un yo posicionado.

Desde una perspectiva metodológica entiendo que el *relato biográfico* se corresponde con el registro literal de las sesiones de entrevista, mientras que la *historia de vida* hace referencia al texto final (Pujadas, 2000). No obstante hay que considerar que junto a extractos literales de las conversaciones, aparecen argumentos y aportaciones que aclaran el sentido que le atribuyen los sujetos a las situaciones que han vivido. Partiendo de esta concepción me he servido tanto del relato biográfico como de la historia de vida como herramientas metodológicas, las cuales me han permitido acercarme a los sujetos y conocer sus “perspectivas”, su “estar en el mundo”, es decir “entender la realidad de cada uno de los protagonistas desde su prisma” (Mañas Olmo, 2016, p.172).

La historia de vida puede considerarse como una de las técnicas más utilizadas dentro de las denominadas metodologías biográficas (Valles, 1997), pues nos permite “aprehender las experiencias destacadas de la vida de una persona y las definiciones que esa persona aplica a tales experiencias” (Taylor y Bogdan, 1992, p.102), con el fin de generar un conocimiento situado.

De los métodos de investigación cualitativa, tal vez sea este el que mejor permita a un investigador acceder a ver como los individuos crean y reflejan el mundo social que les rodea. La metodología de historia de vida ofrece un

marco interpretativo a través del cual el sentido de la experiencia humana se revela en relatos personales, de modo que da prioridad a las explicaciones individuales de las acciones más que a los métodos que filtran las respuestas en categorías conceptuales predeterminadas (Jones, 1983, p.147, citado por Pérez Serrano, 1994, p.34).

De los métodos cualitativos, la historia de vida es el que de manera más recurrente y dialógica nos trae a colación la vida del sujeto, pues “la investigación narrativa y biográfica no busca descubrir la realidad que se nos presenta, sino comprender el relato construido social e históricamente para facilitar su transformación” (Rivas, 2014, p.101). Al respecto, hemos de considerar que la historia de vida facilita el proceso dialógico intersubjetivo entre el sujeto que narra y el investigador, y permite recoger “tanto los acontecimientos como las valoraciones que dicha persona hace de su propia existencia, lo cual se materializa en una historia de vida, es decir, en un relato autobiográfico, obtenido por el investigador mediante entrevistas sucesivas” (Rodríguez, Gil y García, 1996, p.57, citando a Pujadas, 1992). Esto nos acerca a un proceso en el que la construcción e interpretación del relato nos conduce a su reflexión, y a generar conocimiento social, obtenido a partir de la experiencia personal de individuos concretos, pues “en ésta (en la investigación cualitativa) el investigador no descubre, sino que construye el conocimiento” (Stake, 1995, citado por Rodríguez, Gil y García, 1996, p.34) junto a los individuos.

Los métodos de investigación narrativos -entre los que se encuentra la historia de vida- captan a través del lenguaje oral las experiencias de cualquier persona, colectivo, grupo social, cultura, entre otros; en palabras de Ferreira (1999, citado por Pujadas, 2000, p.129), la narrativa permite acudir al “rescate de la participación de agentes hasta entonces excluidos de los relatos histórico” (p.53), incluso de culturas ágrafas, personas o colectivos analfabetos, los cuales transmiten su cultura y conocimiento a partir de la oralidad. Uno de los objetivos de la historia de vida es ampliar el discurso humano a partir tanto de los relatos personales como de los colectivos.

Este método busca penetrar lo más posible en el conocimiento de la vida del individuo. Si somos capaces de captar los procesos y los modos como los individuos perciben el significado de su vida social, podremos darnos cuenta del sentido que la vida tiene para ellos (Pérez Serrano, 1994, p.35).

El interés de la historia de vida como estrategia metodológica se debe en parte a (1) la cercanía que existe entre el investigador y los sujetos investigados, lo que permite generar una situación de naturalidad a lo largo de todo el proceso, y (2) a que esta se mueve en una lógica epistemológica en la que “el

conocimiento se está construyendo en el diálogo interactivo entre entrevistado y entrevistador” (De Garay, 1997, p.19), es decir, el conocimiento emerge de los narradores.

Como investigadores sociales tenemos que practicar y acercarnos a lo que Rivas (2012, citando a Kincheloe, 1998), define como el concepto de *escucha radical*, el cual no es más que “comprender el punto de vista de los otros, pero sin buscar cambiarlos” (p.18). Se trata de entablar una interrelación entre investigador-sujeto investigado que vaya más allá de la relación profesional, y en la que se produzca “una construcción conjunta, donde la información se elabor(e) precisamente, desde la relación. Esto la convierte en una experiencia a su vez única e irrepetible y por supuesto no replicable, que busca la comprensión de la vida del sujeto” (Rivas, 2012, p.18), la cual se construye partiendo de una mirada incondicional por parte del investigador, que no juzga ni al sujeto ni al relato, y que presenta una actitud que le permite empatizar con él. A raíz de esto, se hace necesario entender que:

contar y narrar vivencias propias y compartir las narraciones de los actores supone una relación dialógica e intersubjetiva, entendiendo que la subjetividad es una condición necesaria para el conocimiento social (Márquez García, 2012, p.119).

La utilización de historias de vida como técnica de acercamiento al objeto de estudio puede parecer a priori optar por una posición cómoda como investigador, pero nada más lejos de la realidad, pues para generar categorías emergentes e interpretativas lo más sensibles, precisas y ajustadas a la realidad narrada por los sujetos es preciso acudir a un proceso analítico exigente, compartido y exhaustivo de los relatos.

Creo que no todo el mundo está capacitado para hacer historias de vida. Desde mi punto de vista ha de tener cuatro características, al menos, quien se embarque en esta aventura. Ha de tener una posicionalidad como investigador dentro de una visión epistemológica y política que le lleve a asumir que es posible hacer investigación a partir de la construcción de relatos (y que tenga confianza en los docentes); ha de tener capacidad de empatía para entrar en un proceso de negociación y de construcción de un relato no sólo sobre otro, sino, con otro; ha de tener un amplio conocimiento de los contextos por los que transitan las historias para poder establecer una relación entre lo que se dice y lo que hable; la última es no menos baladí: ha de tener capacidad de escribir de manera que el relato refleja la historia de la persona colaboradora, pero que también implique a quien la lea. Algo que no se consigue sin dedicación al proceso de escritura (Hernández, 2011, p.20).

Las historias de vida nos acercan a los significados que los sujetos le otorgan a sus actos, a sus percepciones, intenciones y acciones “a través de narraciones autobiográficas orales generadas en el diálogo interactivo de la entrevista” (De Garay, 1997, p.5), pues somos seres narrativos que nos comunicamos principalmente por medio de conversaciones.

2.2.1.1. La ética narrativa y el papel del investigador y de los individuos investigados en la historia de vida.

El investigador avezado es aquel que es capaz de crear un ambiente natural y distendido que permite al sujeto “narrarse”; esta actitud, facilita, potencia y enriquece el propio proceso narrativo, pues considero que:

el diálogo no se trata tanto de hablar al mismo nivel que los participantes, sino de practicar la escucha activa y apoyar sus reflexiones para obtener una comprensión detallada del mundo de la vida y de las interpretaciones que realiza la persona autora del relato (Padua y Márquez, 2009, p.148).

El uso de la historia de vida -como recurso metodológico- requiere de una actitud de responsabilidad para con los sujetos, los cuales han de conocer en todo momento los fines de la misma, y las condiciones de confidencialidad y anonimato bajo las que la investigación se realiza. La escucha activa, el uso de procedimientos indagadores que se muevan en una lógica no invasiva, la devolución de las entrevistas o la actitud del entrevistador, entre otros aspectos, forman parte de la propia ética de la investigación.

Estos aspectos unidos a la dificultad intrínseca que conlleva investigar junto a los sujetos, nos conducen a tomar decisiones ético-morales que no solo nos definen como investigadores, también como personas. Por este motivo, la posición por la que opto como investigador es “estudiar a través de ellos determinados problemas” (Pujadas, 2000, p.132), lo que conlleva asumir una serie de responsabilidades de carácter ético y moral como investigador para conmigo y para con ellos.

De acuerdo con Pujadas (Ibídem), entiendo que “la persona biografiada, como coautora del proceso de investigación, tiene derecho a su propia imagen, esto es, a la imagen que quiere dar públicamente” (p.140), y por ello, decidir sobre qué aspectos silenciar y a cuales otorgar primacía, es decir, “el sujeto biografiado tiene derechos de coautoría y, por tanto, puede introducir criterios en cuanto a estilo y en cuanto a la información que se publica, que el investigador tiene que tener en cuenta y respetar” (Pujadas, Ibídem, p.140). En este sentido, es necesario entender que

no podemos pretender fijar una representación de una realidad sin devolverle la palabra a quienes se supone están representados en dicho conocimiento. La devolución constituye al mismo tiempo un acto de democratización y un acto de contextualización, en el cual el conocimiento hecho representación se somete a crítica, y a través de ella, reflexivamente vuelve a ponerse en acción (Sandoval, 2013, p.44).

La devolución de la historia de vida es un acto de justicia investigadora, no se trata de devolver los relatos, pues los relatos siempre han pertenecido a los narradores, se trata de interpretar-reinterpretar el discurso cómo el propio sujeto quiere que se interprete, y donde nuestro objetivo no es otro que conocer cómo los sujetos crean e interpretan el mundo social en el que viven (Ruiz Olabuénaga e Ispizúa, 1989). Rivas y Leite (2011) acertadamente consideran que:

la devolución desde este punto de vista supone un punto de encuentro para la cooperación, para el cruce de miradas sobre el relato, para crear vínculos y compromisos con los sujetos, implicándoles como autores en la interpretación de su propia vida (p.78).

De acuerdo con Rivas y Leite (ibíd.) la devolución se presenta como un proceso de construcción e interpretación compartido, colaborativo y democrático, el cual ofrece al sujeto la oportunidad de “releerse, reinterpretarse y reescribirse” a sí mismo, a la vez que es un procedimiento que actúa como *feedback* para el investigador.

La investigación social debe terminar restituyéndole la palabra a los sujetos investigados para poder comprender, no porque éstos vean mejor el mundo, sino porque sin éstos la investigación no puede restituirle, ni siquiera transitoriamente su complejidad relacional a los fenómenos que pretende estudiar (Sandoval, 2013, p.44).

Los relatos de vida pertenecen a los individuos que los narran, pues son sus historias de vida contadas en primera persona, y bajo la perspectiva del propio individuo, siendo este quien le confiere sentido al relato, por ello “el/la investigador/a tiene el deber de considerarlo como una persona sujeta a estudio, no como un objeto de estudio” (Herrera Pastor, 2014, p.35). Las historias pertenecen a sus protagonistas, y nuestra función como investigadores consiste en facilitar al lector la comprensión de esta, y vincularla con el conocimiento implícito y/o explícito que la misma historia genere.

El investigador no es quien otorga autoridad al conocimiento, sino que son las propias experiencias e interacciones las que generan dicho conocimiento, es cuando podemos situarnos en un enfoque dónde se posibilite de manera crítica una construcción de la comprensión de las realidades compartida (Cortés, 2012, p.68).

Nuestro rol de investigador se caracteriza por mostrar una actitud (1) asertiva y empática durante el proceso de obtención de los datos; (2) serena y sistemática a lo largo del proceso de transcripción; (3) compartida y rigurosa durante el proceso de análisis e interpretación; e (4) integradora, durante el proceso de escritura, la cual nos permita plasmar una visión holística de la propia historia de vida. A lo largo de todo el proceso hemos de superar una serie de retos y dificultades que irán surgiendo de una forma imprevista, pero principalmente nos enfrentamos al compromiso de

hacer que la voz de los participantes sean escuchadas, en mostrar, iluminar su individualidad y hacer que sus historias suenen fuerte. Hasta dónde y cómo hacemos esto depende directamente de nuestro compromiso ético y moral con las intenciones centrales de nuestro proyecto de investigación (Cole y Knowles, 2001, p.114).

La historia de vida pretende elaborar una historia que parte del sujeto que construye los relatos, a través de los cuales crea su propia identidad narrativa (Ricoeur, 1984), y dónde la labor del investigador es construir el relato y dotarlo de sentido. Desde una perspectiva socio-constructivista el conocimiento que se genera no solo se devuelve a los sujetos que contribuyen a su creación, si no que “cada uno/a desde su posicionamiento social construye y ofrece a la sociedad elementos para la continua mejora” (Cortés, 2011, p.70), los cuales contribuyen a generar conocimiento compartido y situado desde el momento y posición desde la que se narra el propio sujeto. Como sostiene Charmaz (2008):

¹⁹ mi enfoque construccionista se aproxima a las siguientes principios: (1) La realidad es múltiple, procesual, y construida, pero construida bajo condiciones particulares; (2) el proceso de investigación

¹⁹ (Traducción del autor). My constructionist approach makes the following assumptions: (1) Reality is multiple, processual, and constructed—but constructed under particular conditions; (2) the research process emerges from interaction; (3) it takes into account the researcher's positionality, as well as that of the research participants; (4) the researcher and researched coconstruct the data -data are a product of the research process, not simply observed objects of it-.

surge de la interacción; (3) que tiene en cuenta la posición del investigador, así como la de los participantes en la investigación; (4) el investigador e investigado reconstruyen los datos -los datos son el producto del proceso de investigación, y no simplemente los objetos observados de ella- (p.402).

Los relatos se ubican en el pasado, pero están narrados en el presente, y desde la posición en la que en ese preciso momento se encuentra el sujeto que narra, por lo tanto, hemos de tener en cuenta que “desde una perspectiva crítica del subjetivismo, inevitablemente, toda trayectoria individual o social será leída e interpretada desde lo que el individuo ha llegado a ser, de lo que es cuando narra su historia” (Pujadas, 2000, p.151), y ese “ser posicionado”, es el que va a dar forma al relato y a configurar su imagen respecto a un pasado que se proyecta en el presente desde el que “se narra”.

2.2.1.2. Ejes y categorías emergentes.

Los significados que los sujetos conceden a sus experiencias, prácticas, discursos..., son los que otorgan sentido a “su realidad”, la cual se construye, re-construye, de-construye... con el paso del tiempo, pues resulta comprensible que no existe una sola realidad, ya que esta es una representación simbólica que tienen su reflejo cognitivo y afectivo en la vida del sujeto. Esta representación personal se plasma en la información, en las palabras, en los textos y en los discursos de los sujetos, pues hemos de tener en cuenta que “si no hay un sujeto que contemple, a quien la realidad aparezca, no hay perspectiva”, (Ortega y Gasset, 1987, p.189). El análisis del discurso -en cualquiera de sus manifestaciones- permite interpretar la información emergente que de ellos se extrae, la cual es posteriormente categorizada por el investigador/a.

En los *diseños cualitativos* se pone el énfasis en la construcción o generación inductiva de categorías que permitan aportar una identidad categorial y clasificación a los datos recogidos, los cuales se examinan de acuerdo con núcleos significativos, en marcos de codificación que sirvan para separar los datos por grupos de categorías similares (Bolívar, 2002, p.11).

Nos movemos en un paradigma en el que la teoría surge de las evidencias (Glaser, 1992), -diseño emergente-, lo que significa no contar con hipótesis de trabajo u objetivos a priori que confirmar o desmentir, pues el discurso se comprende a raíz de los significados que los individuos le otorgan a su experiencia, y donde “lo relevante son las voces propias de los diferentes sujetos, no las teorías previas sobre las que intentamos encorsetar la realidad”

(Rivas, 2009, p.18).

En el diseño emergente se efectúa la codificación abierta y de esta emergen las categorías (también por comparación constante), que son conectadas entre sí para construir teoría. Al final, el investigador explica esta teoría y las relaciones entre categorías. La teoría proviene de los datos en sí, no es forzada en categorías (central, causales, contextuales, etc.), (Hernández Sampieri, Fernández y Baptista, 2006, p.692).

Los elementos emergentes que el propio proceso investigador nos aporta son los que van a permitir reconstruir la realidad en su contexto y categorizar su contenido. Los discursos emergen de los propios sujetos y las categorías surgen del análisis de sus relatos, pues “las categorías analíticas e interpretativas emergen de las voces de los y las protagonistas de la investigación” (Cortés, 2013, p.25). Por lo tanto, no se pueden establecer teorías o hipótesis previas o a priori, pues “la realidad” está socialmente construida por las personas que forman esa “realidad”, a la cual llegamos a través de los individuos y sus discursos.

Cualquier esperanza a la hora de descubrir “leyes” de comportamiento humano es vana, pues el comportamiento humano se construye y reconstruye de manera continua sobre la base de las interpretaciones que las personas hacen de las situaciones en que se encuentran (Hammersley y Atkinson, 1994, p.22).

Se hace necesario comprender los hechos sociales desde una mirada amplia, a través del análisis exhaustivo de estos, puesto que los comportamientos sociales y/o individuales no siempre se rigen por patrones estándares y/o sistemáticos. En este sentido, los relatos de los sujetos se van a interpretar en función del sistema de categorías emergentes que resulte de la propia investigación, lo cual generará un sistema de categorías o ejes temáticos *ad hoc*. A través de las categorías interpretativas que emergen de los relatos se explica e interpreta “la realidad posicionada”; esta es múltiple, personal e indivisible, y tiene como fin comprender los significados que los sujetos le conceden a dichos relatos, pues la complejidad de la realidad social que estudiamos delimita el uso de los resultados a la propia investigación.

Mi propósito no es otro que “poner de manifiesto los significados singulares de determinados casos, que -no obstante- pueden aportarnos comprensión de otros similares, y -en esa medida- poder ser generalizado en algún grado” (Bolívar, Domingo y Fernández, 2001, p.131), aspecto que conduce a tener en cuenta que los resultados obtenidos no son generalizables pero sí transferibles.

Desde el paradigma interpretativo, se genera conocimiento intra e intersubjetivo, pues los significados son construidos por los individuos, no obstante, hemos de considerar que estos no viven aislados, son seres sociales inmersos en una cultura y en una sociedad que actúa de manera implícita y explícita sobre ellos y sobre sus comportamientos. El conocimiento al que accedemos a través de las narraciones es siempre contextual y subjetivo, y se produce en un proceso continuo de construcción personal y social que está inmerso en un marco temporal, social, político, económico y cultural acotado y determinado.

2.3. La investigación.

Las decisiones metodológicas tomadas a lo largo de todo el proceso han configurado el diseño y las fronteras de este trabajo, limitaciones que han venido marcadas por los tiempos, los lugares, los sujetos participantes, el propio investigador..., y que, evidentemente han condicionado y transformando la investigación.

A lo largo de cuatro años (2014/18) me he nutrido de la experiencia de vida de dos personas diagnosticadas de SA (DSM-IV-TR, 2000), y cuya identidad se ha configurado en base a sus experiencias escolares, educativas, sociales, profesionales, personales, culturales, etc. A través de sus voces, y la de sus familiares, se han construido, analizado e interpretado las historias de vida de Isabel y Emmitt, ambos protagonistas indispensables de este trabajo y que no sólo me han permitido desarrollar este trabajo, también me han transformado personal y profesionalmente.

Parto de la idea de que investigar es, por un lado, dejarse sorprender por los hechos investigados, en este caso, de las personas, de sus vidas, de sus relatos, de sus pasiones; y, por otro lado, un proceso que permite generar conocimiento que ayude a ampliar los discursos socio-educativos, en esta ocasión. Investigar es, por lo tanto, una acción compleja y comprometida de ponerse en acción y en relación, y que además, requiere de detenimiento, plausibilidad, implicación, compromiso ético y conciencia en la obtención, tratamiento y análisis -de los relatos-.

No obstante, todo ello se ha tenido que conjugar en unos plazos establecidos por los imperativos y cauces normativos del programa de doctorado, que se puede entender como elemento influyente en los procesos de investigación de tesis doctoral. Al respecto, ha resultado útil recurrir a la creación de un cronograma que ha facilitado el proceso investigador; este ha permitido desarrollar una serie de propósitos y etapas que han dotado de coherencia al proceso investigador, a la vez que ha facilitado la indagación teórica, metodológica e interpretativa. A continuación, procedo a describir como se ha desarrollado el proceso investigador.

2.3.1. Propósitos.

Investigar es un proceso dinámico, esto significa que no es hermético ni lineal, y que se caracteriza -en la investigación biográfica-narrativa- porque tanto el análisis que se realiza de los relatos, como las diferentes decisiones metodológicas que se toman, reconfiguran el foco de la misma (Conle, 2000) constantemente.

Desde esta concepción entiendo que el conocimiento es una producción constructivo-interpretativa (González Rey, 2000) situada, y la investigación un proceso delimitado por los marcos sociales, políticos, académicos, culturales, etc, en los que se desarrolla. Mi posición y perspectiva investigadora ha partido de “conceptos sensibilizadores” (Elliot, 1990), que han guiado los propósitos que me marco en este proyecto y que a continuación señalo:

- *Conocer las diferentes estrategias metodológicas y educativas que han utilizado tanto los protagonistas como los docentes para lograr el éxito escolar.*
- *Indagar acerca de las dificultades encontradas por los sujetos a lo largo de su proceso de aprendizaje en las diferentes etapas educativas.*

A lo largo del proceso investigador han surgido una serie de dimensiones emergentes que han ido reconfigurando la investigación, entre las cuales se encuentran:

- Características personales, escolares, sociales, familiares y contextuales que han contribuido al éxito escolar, académico y personal de cada uno de los sujetos investigados.
- Dificultades sociales, escolares, académicas y sensoriales por las que han pasado los protagonistas.
- El desarrollo de un proceso de construcción identitaria.

2.3.2. Etapas.

La investigación ha contado con dos procesos constitutivos fundamentalmente: primero, un **proceso teórico-organizativo**, dividido en tres etapas (*Fase Previa – Desarrollo del marco Teórico-Metodológico – Escritura Final*); y, segundo, y de forma paralela, un **proceso investigador-analítico**, que se ha llevado a cabo en seis etapas (*Recolección de información – Preparación de la información – Revisión de la información – Codificación abierta de las Unidades (textos) – Codificación de las categorías – Generación de interpretaciones*).

Cada uno de los procesos se ha diseñado y aplicado desde procesos metodológicos independientes, pero interrelacionados conceptual y cronológicamente en beneficio de la consecución de los propósitos anteriormente mencionados.

2.3.2.1. Proceso teórico-organizativo.

Como he mencionado anteriormente, el proceso teórico-organizativo ha contado con tres etapas interrelacionadas y necesarias desde un punto de vista organizativo y formal (*Fase Previa – Desarrollo del marco Teórico-Metodológico – Escritura Final*).

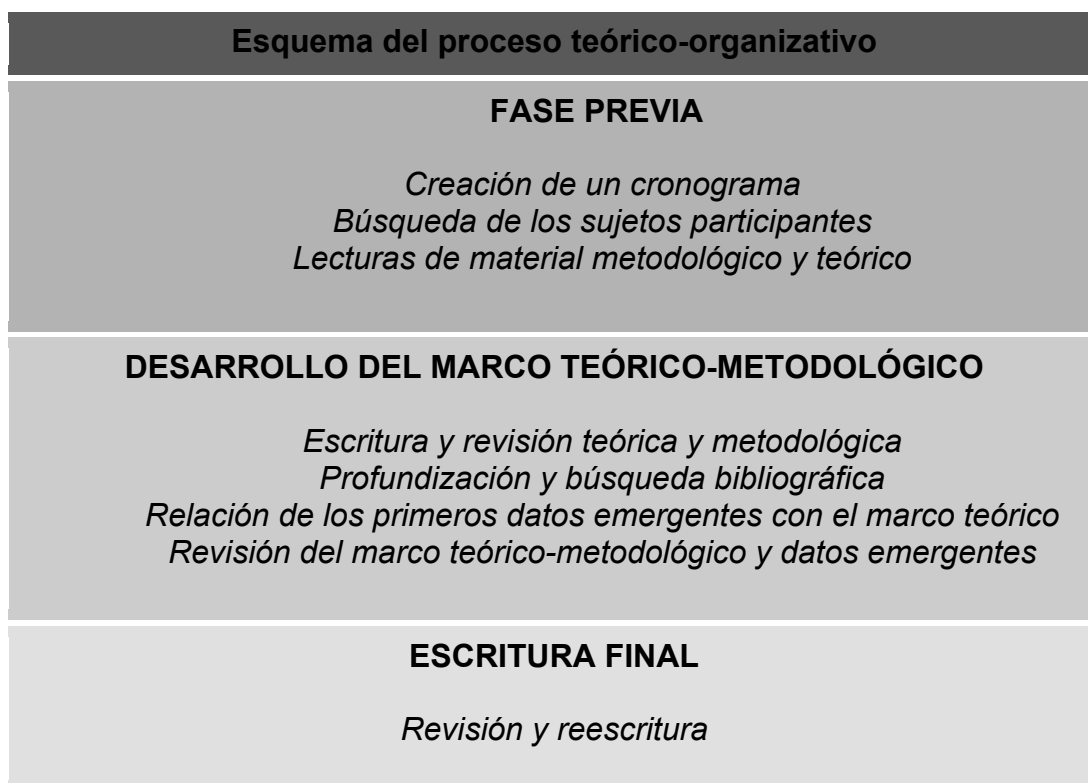


Figura 4. Esquema del proceso teórico-organizativo. Elaboración propia.

Como se aprecia en el esquema, cada una de las diferentes etapas que han constituido el proceso teórico-organizativo se han desarrollado a través de una serie de acciones continuas e intermitentes -según el caso-, que han configurado la organización y el marco teórico y metodológico del presente trabajo.

Toda investigación comienza con una idea (Hernández Sampieri et al., 2006), y esta no es una excepción, pues todo el proceso teórico, metodológico e investigador ha girado en torno a conocer las estrategias escolares y

educativas que el profesorado (en las distintas etapas educativas) ha desarrollado con dos personas diagnosticadas de SA. A continuación, se describen las diferentes etapas que han configurado el proceso organizativo y teórico de la presente investigación.

2.3.2.1.1. Fase previa.

La fase previa ha contado con una serie de etapas (creación de un cronograma, organización de la investigación, búsqueda de los sujetos participantes, lecturas de material metodológico y teórico), que han guiado y dotado de sentido a la investigación en los primeros momentos.

La investigación comenzó con la creación de un cronograma anual (Septiembre de 2014); este instrumento ha guiado, facilitado y organizado el proceso investigador, y se ha ido actualizando a lo largo de la investigación, previa reunión con mis directores y, (1) según las necesidades que ha requerido el proceso, y/o, (2) tras la entrega anual de los diferentes planes de seguimiento de tesis doctoral²⁰.

El cronograma ha sido una herramienta imprescindible que ha facilitado tanto las actuaciones como las decisiones que he ido tomando a lo largo de todo el proceso investigador y de construcción teórica. Su elaboración me ha permitido, por un lado, organizar y gestionar los tiempos dedicados al trabajo de campo (realización de entrevistas), a las transcripciones, a las devoluciones, a la lectura y la escritura; y por otro, establecer un calendario para organizar la asistencia a actividades de formación formal (congresos, jornadas, cursos, seminarios...); y para la difusión de resultados (comunicaciones y/o publicaciones en libros y revistas).

Se hace necesario destacar mi conexión con la Asociación Malagueña de Síndrome de Asperger (AMSA) que ha facilitado la tarea en la búsqueda de sujetos para la investigación. La elección de Emmitt se produjo de forma fortuita, tuvimos un primer encuentro en un curso organizado por la asociación (AMSA) al que asistió como ponente; su relato me conmocionó, lo que me condujo a proponerle participar en este trabajo. El caso de Isabel fue distinto, por medio de la asociación tuve la oportunidad de contactar con su familia, y a través de ellos hacerle llegar mi propuesta para participar en la investigación.

Un aspecto importante de esta primera fase de contacto fue la oportunidad de compartir y negociar tanto con los participantes como con sus familias los propósitos y fines de la investigación, los aspectos éticos, las devoluciones, el desarrollo de las entrevistas, la firma del documento de confidencialidad..., pues además de servir como una primera toma de contacto, ha permitido tanto a Isabel, a Emmitt como a sus respectivas familias, conocer en todo momento las pretensiones, los fines, los procedimientos, la ética... de la investigación.

²⁰ Septiembre de 2015, 2016 y 2017.

2.3.2.1.2. Desarrollo del marco teórico-metodológico.

Hemos de considerar que la revisión de la literatura es tanto un proceso como un producto (Hernández Sampieri et al., 2006). El trabajo de investigación teórico, la indagación, búsqueda y selección de la información teórica (Strauss, Corbin y Zimmerman, 2002), conduce a generar nuevas ideas, contemplarlas desde otras perspectivas y/o crear un marco de referencia desde dónde situar la investigación.

La consulta de diversas fuentes escritas (artículos, libros, tesis doctorales, trabajos presentados en congresos o seminarios, etc.) me ha permitido integrar los conceptos relevantes, situando y “contextualizando” el trabajo a partir de información teórica y conceptual proveniente de otros autores, estudios, o trabajos de investigación que son relevantes para el ámbito académico en el que se sitúa la presente investigación.

La elaboración del marco teórico y metodológico se ha configurado como un proceso de indagación y reflexión, en el cual se sustenta este trabajo de tesis, es decir, va a encuadrar, contener, ubicar... (Daros, 2002), los aportes teóricos y metodológicos en los que se asienta la investigación. Su redacción ha requerido de la consulta, lectura y re-lectura de literatura general y específica, y ha sido una práctica continuada que me ha acompañado a lo largo de todo el proceso investigador. A grandes rasgos su abordaje ha transitado por dos momentos claves:

Septiembre de 2014 - abril de 2015

Las referencias consultadas han versado sobre síndrome de Asperger, escuela, educación, metodología cualitativa e historia de vida. Este ejercicio ha contribuido a sentar las bases teóricas y metodológicas de la investigación antes de empezar el trabajo de campo. Mi formación en el ámbito educativo, y de una forma más específica en el de la “educación especial” ha facilitado en parte la búsqueda bibliográfica, pudiendo acceder a la consulta de fuentes primarias (Danhke, 1989), y relacionadas principalmente con el SA y la escuela.

En el tema metodológico las referencias principales fueron aportadas por el catedrático José Ignacio Rivas Flores y el doctor Pablo Cortés González, ambos director y subdirector respectivamente de este trabajo. De forma complementaria y paralela, mi formación metodológica se ha nutrido de la trayectoria investigadora del grupo de investigación al que estoy adscrito²¹, y de las diversas investigaciones y publicaciones realizadas en esta línea metodológica, las cuales han contribuido y lo siguen haciendo a mi formación como investigador.

²¹ Grupo ProCIE HUM 619 de la Universidad de Málaga.

En función de la información que ha emergido de los relatos, los ejes temáticos se han ampliado hacia categorías como fracaso/éxito escolar, acoso escolar, exclusión educativa, educación especial e inclusiva, creatividad y resiliencia. Algunas de estas temáticas emergentes se han ido consolidando a lo largo de cada uno de los relatos, con lo cual han pasado a formar parte del marco teórico (resiliencia, fracaso/éxito escolar y educación especial), pues aparecen de forma implícita y explícita en las narraciones. Otras, sin embargo, toman protagonismo a lo largo del análisis (acoso escolar y creatividad).

Finalmente, relacionado con este segundo momento y con el objeto de dejar constancia y ubicar las fuentes teóricas citadas, he hecho referencia en el apartado bibliografía de todos los documentos consultados y mencionados en el presente trabajo. Su redacción y citación se ha realizado de acuerdo con las normas establecidas²².

2.3.2.1.3. Escritura final.

La escritura ha sido un proceso continuo y cíclico a lo largo de toda la investigación. De un modo general ha contado con cuatro fases que se han caracterizado por un proceso de lectura, re-lectura y re-escritura de cada una de ellas, hasta llegar a la redacción final.

- Escritura del marco teórico y metodológico.
- Escritura de los relatos.
- Escritura de la interpretación.
- Escritura de las conclusiones.

El proceso de escritura del marco teórico y metodológico ha ocupado en gran medida los dos primeros años de este trabajo (septiembre de 2014 - enero de 2016), con sus respectivas revisiones, modificaciones y cambios de ubicación y/u organización del trabajo.

Este proceso ha venido precedido por la etapa anterior (*Desarrollo del marco teórico-metodológico*), en la cual me he acercado a la lectura de las fuentes teóricas y metodológicas que conforman esta investigación doctoral. A este proceso le ha seguido la escritura de los relatos, su construcción se ha realizado a lo largo del año 2016 y una vez realizadas todas las entrevistas con sus respectivas devoluciones.

²² Normas APA, Sexta Edición.

Hemos de considerar que hay que situar los relatos en su contexto; es decir, organizarlos y dotarlos de una coherencia espacio-temporal que permita al lector situarse dentro del relato y comprenderlo de forma holística, pues “el investigador no es un mero recopilador, un mero coleccionista, sino que proporciona información elaborada” (Velasco y Díaz de Rada, 2003, p.35). Para ello se ha reconstruido junto a los protagonistas (Isabel, Emmitt y sus familias) la experiencia narrada, y se le ha dotado de significado y coherencia narrativa y cronológica.

El proceso de interpretación de los relatos comenzó en el año 2015 con la realización de las primeras entrevistas, pero su escritura final se ha configurado en torno a las devoluciones y a las continuas lecturas-relecturas de los relatos. La información emergente ha configurado las primeras categorías analíticas, las cuales se han interpretado en un primer momento en torno a las devoluciones de las entrevistas, y posteriormente a partir del proceso interpretativo final junto a los protagonistas y sus familias durante el año 2017.

La escritura de las conclusiones ha supuesto una vuelta a la interpretación de los relatos, pues concluir significa repensar acerca de *¿a qué ha contribuido este trabajo?, ¿qué aporta a su campo de estudio?*

Para ello he tenido que volver al origen y a la fuente del conocimiento, y esto no es otro asunto que repensar junto a los protagonistas las conclusiones. Pero entonces mi pregunta era *¿Se ven los sujetos implicados en la investigación reflejados en lo que muestran las conclusiones?*

2.3.2.2. Proceso Investigador.

El proceso investigador ha transitado de forma paralela al proceso teórico (desarrollado en el epígrafe anterior), y ha contado con un total de 6 etapas. Siguiendo una lógica investigadora bajo las propuestas de Sampieri, et al. (2006), y Strauss et al. (2002), el diseño de la investigación ha seguido el siguiente esquema:

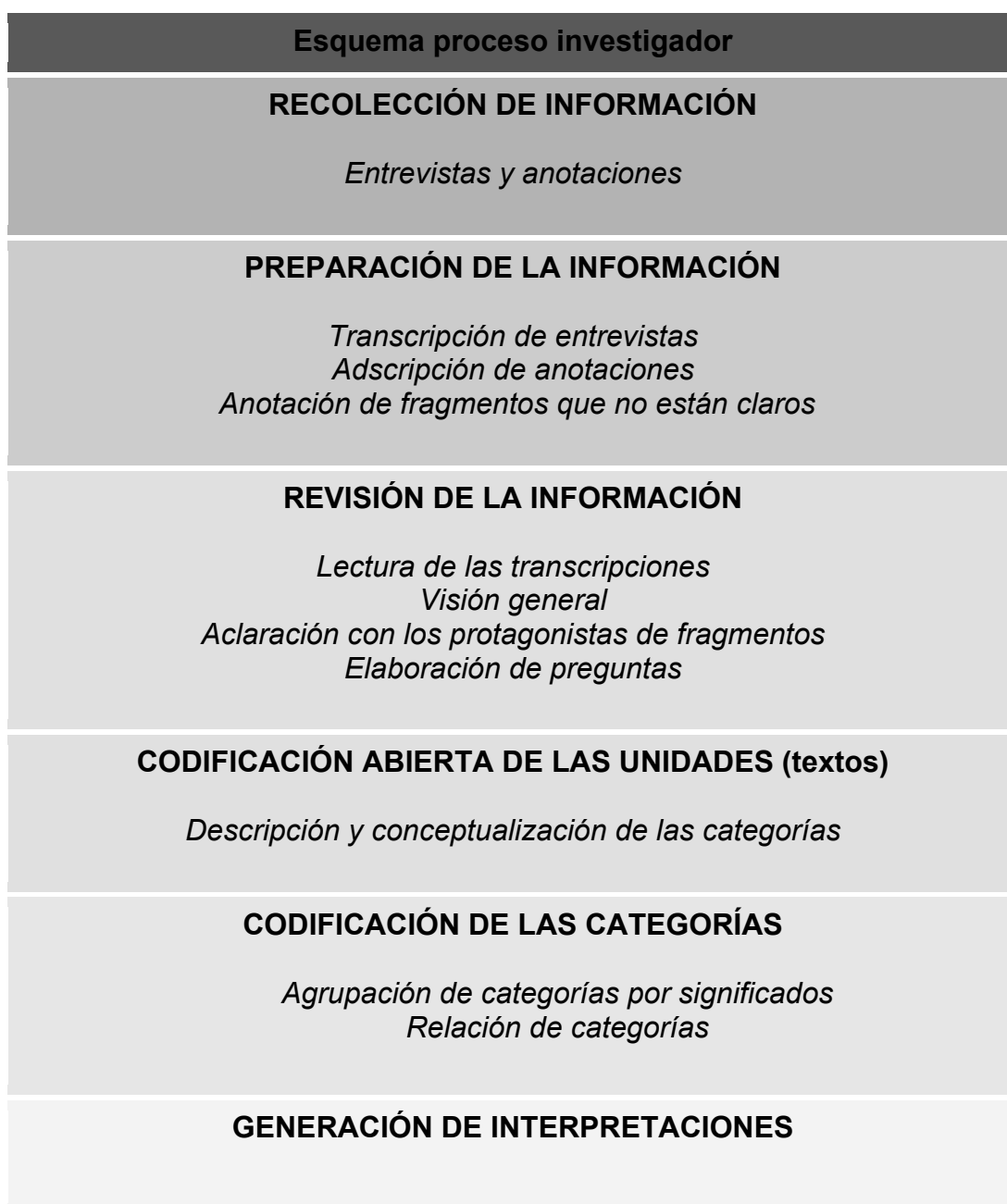


Figura 5. Esquema del proceso investigador. Elaboración propia.

La investigación se ha desarrollado como un proceso abierto, reflexivo y cíclico que ha permitido y exigido el retorno, interpretación, reinterpretación y aclaración de algunos fragmentos de los relatos. De acuerdo con Bruner y Weiser (1995), “los momentos cruciales en una vida no son provocados por hechos reales sino por las revisiones efectuadas en el relato que uno ha estado usando para contar sobre la vida y el yo” (p. 177-178), puesto que permiten a los sujetos participantes releerse y contemplarse desde sus propios relatos. A continuación, procedo a detallar las fases de este proceso investigador:

2.3.2.2.1 Recolección de la información.

Desde mi posicionamiento metodológico narrativo-biográfico considero que “las conversaciones generan una corresponsabilidad que hace a cada uno de los participantes sentirse sujeto del proceso” (González Rey, 2007, p.32) y, por lo tanto, protagonista de los relatos que se van a construir a posteriori.

La primera etapa de inmersión en el campo ha estado marcada por la recogida de la información. Esta se ha desarrollado a lo largo de los años 2015 y 2016, y se ha llevado a cabo a través de la realización de entrevistas grupales e individuales a los protagonistas y sus familiares. El uso de entrevistas narrativas (Bertaux, 1981) y abiertas (Creswell, 2005), me ha permitido dejar vía libre a los entrevistados para mostrar sus preocupaciones e intereses, pero a medida que el proceso ha ido avanzando y he ido realizando el análisis de las entrevistas y sus respectivas devoluciones, estas han ido tomando un carácter más semi-estructurado.

El carácter biográfico de la investigación me ha posibilitado trabajar con narrativas, a partir de las cuales se han construido las historias de vida de Isabel y Emmit. La participación de otros sujetos (familiares) ha permitido complementar los relatos y acceder a la misma historia desde otros puntos de vistas (Viñao, 2002).

La triangulación de las diversas fuentes (Flick, 2004) y de los relatos facilitados por otras personas (familiares) han aclarado y/o complementado fragmentos imprecisos o poco situados (Sampieri et al. 2006), dotando de coherencia interna a los relatos (Bolívar et al., 2001), a través de la triangulación y del uso de entrevistas semiestructuradas.

2.3.2.2.2. Preparación de los datos.

La grabación de las entrevistas -previa autorización por parte del narrador/a o narradores-, y su posterior transcripción, me ha acercado a la riqueza de los discursos. Por lo tanto, una vez realizadas y grabadas las entrevistas, he procedido a la transcripción y lectura de cada una de ellas, y a la adscripción de anotaciones registradas durante las sesiones a las transcripciones.

El uso de una bitácora de análisis (Sampiere et al., 2006) o memorandos (Strauss y Corbin, 1990), ha facilitado el registro de aspectos comunicativos que no han podido ser captados a través del discurso, facilitando *a posteriori* el proceso investigador e interpretativo.

La bitácora de análisis o memorando ha sido una herramienta analítica e interpretativa de primer orden, su uso me ha permitido anotar, describir y dejar constancia sobre el propio proceso de análisis desde su comienzo y sobre las ideas que han ido surgiendo, siendo un documento de vital importancia en las etapas posteriores -redacción de las fases de la investigación; descripción del proceso de análisis; interpretación de las categorías; elaboración del relato del proceso de investigación-.

2.3.2.2.3. Revisión de la información.

Esta etapa se ha centrado en la lectura general de las transcripciones; este ejercicio ha contribuido a anotar fragmentos claves y/o imprecisos de las narraciones con el objeto de seguir profundizando en ellos en posteriores entrevistas. Las anotaciones que he tomado durante las entrevistas me han aclarado parte del lenguaje verbal y no verbal que ha acompañado al discurso de los entrevistados.

Como rutina de trabajo las transcripciones de las entrevistas se han realizado en un periodo no superior a tres días, pues su lectura ha ido arrojando luz hacia una comprensión y análisis general de los relatos. El proceso de transcripción-lectura-relectura ha facilitado (1) el diseño de posteriores entrevistas semiestructuradas; (2) la triangulación de la información; (3) la no reiteración de preguntas; y (4) la profundización en posibles temáticas emergentes.

La devolución de cada una de las entrevistas se ha producido aproximadamente al mes siguiente de haberse producido la misma, esta ha facilitado el desarrollo de “un proceso de construcción e interpretación colaborativa y democrática, al igual que un espacio para el aprendizaje compartido” (Rivas y Leite, 2011, p.78), que ha permitido a los narradores acceder a su discurso en un formato escrito y, por lo tanto, reconsiderar(se), aclarar(se) y/o reinterpretar(se) sobre el texto. Pues la devolución se configura como un acto que permite a los sujetos participantes tomar parte activa de la propia investigación, así como dotar a los relatos del sentido que los propios narradores le quieren otorgar (Cortés, 2012).

Por ello, la devolución de las entrevistas transcritas y su lectura en voz alta se ha realizado en presencia de los narradores. Este hecho ha dotado al proceso investigador de coherencia ética e investigadora, a la vez que ha supuesto una fuente de enriquecimiento, conocimiento y espacio compartido, pues en algunas ocasiones y a lo largo del proceso de devolución han surgido temáticas emergentes que no aparecieron en encuentros previos.

Las tres primeras etapas del proceso investigador (*entrevista – transcripción, anotación y elaboración de preguntas – devolución*), se han repetido con bastante frecuencia, convirtiéndose en un ejercicio cíclico que ha revertido en una constante revisión de las entrevistas y del marco teórico.

2.3.2.2.4. Codificación abierta de las unidades.

El análisis de la información no ha sido una tarea exclusiva de esta etapa (Bertaux, 2005), los análisis parciales, las devoluciones, la pre-interpretación y el uso de la bitácora -diario de campo- han reconfigurado y transformado en cierto modo el marco teórico, metodológico y el análisis de los relatos, ayudándome a reconducir tanto las entrevistas como el diseño del marco teórico-metodológico. En este sentido hay que considerar que la naturaleza de un análisis cualitativo reside entre otros aspectos en estructurar información que previamente no lo está (Sampieri et al., 2006).

Esta cuarta etapa se ha caracterizado porque en ella se han descrito y conceptualizado las primeras categorías emergentes. El proceso analítico ha evolucionado a través de una progresión natural que ha transitado desde lo particular hacia lo común; es decir, este se ha desarrollado a partir de una lógica singular (intracaso) hacia una lógica transversal (inter-caso) (Cornejo et al., 2008):

- Lógica singular: aborda el análisis considerando la individualidad de cada uno de los relatos -pues relata la vida de un individuo- (intracaso), de la cual emergen categorías analíticas particulares.
- Lógica transversal: a partir del análisis de casos particulares (lógica singular) emergen categorías o dimensiones comunes (Bolívar, 2002) a estos (inter-caso), lo que permite que se generen ejes temáticos que se pueden triangular por ser coincidentes entre los diferentes relatos.

La información obtenida en el análisis de los primeros temas emergentes (inter-caso) ha ido conformando en una segunda etapa el marco teórico, reconfigurado y sentado las bases metodológicas y teóricas que sustentan este trabajo. El proceso de construcción teórico y metodológico se ha desarrollado en paralelo al trabajo de campo, estableciéndose un proceso simbiótico de reconfiguración teórica y pragmática permanente a partir de los datos emergentes que han arrojado las entrevistas.

Durante la lectura-relectura de los relatos se han ido asignando etiquetas a los diferentes fragmentos de elementos de análisis emergentes particulares (intercaso). Posteriormente se han categorizado y reagrupado en categorías comunes y emergentes a ambos relatos (intra-caso) -*Acoso escolar, Creatividad, Resiliencia*-, las cuales se han vinculado a subcategorías, y de este modo se han estructurado formando ramas de categorías y subcategorías de cara a su justificación posterior.

2.3.2.2.5. Codificación de las categorías.

Durante esta etapa el trabajo se ha centrado en el análisis y codificación de las diferentes categorías que han surgido, lo que Strauss et al., (2002) denominan conceptualizar y codificar, y se presenta como el proceso que nos permite:

tomar decisiones acerca de que piezas "embonan" entre sí para ser categorizadas, codificadas, clasificadas y agrupadas para conformar los patrones que serán empleados con el fin de interpretar los datos (Hernández Sampieri et al., 2006, p.635).

El análisis de los relatos ha transitado desde una lógica metodológica ubicada en el análisis narrativo (Bolívar, 2002), -asentada en la indagación de elementos singulares y particulares de los individuos-, hacia un análisis paradigmático (Bolívar, ibídem), -en el que han emergido categorías comunes a ambos relatos-.

En un primer momento se han analizado cada uno de los relatos desde una lógica particular y, de este análisis -narrativo- han emergido una serie de categorías vinculadas a cada uno de los relatos. En un segundo momento, y tras el análisis individual de los relatos, han aparecido puntos de encuentro entre estos, los cuales se han analizado como categorías comunes.

En este sentido, y de acuerdo con Hernández Sampieri et al. (2006) hemos de considerar que "conforme el investigador revisa nuevos segmentos... y vuelve a revisar los anteriores segmentos (comparación constante), continúa "conectando conceptualmente" unidades, y genera más categorías o consolida las anteriores" (p.635). Este ejercicio ha permitido establecer por un lado categorías particulares a cada uno de los relatos, y por otro, categorías comunes y vinculadas.

La reagrupación de categorías por significados referentes ha generado una serie de categorías centrales -*escuela, creatividad y resiliencia*- que han condensado y reunido a su vez diferentes categorías (Strauss et al., 2002), es decir, subcategorías que muestran características comunes. En el presente trabajo estas aparecen del siguiente modo:



Figura 6. Árbol de categorías que emergen del proceso analítico. Elaboración propia.

En el esquema que se presenta **la escuela, la creatividad y la resiliencia** aparecen como categorías centrales y comunes, de las cuales emergen una serie de subcategorías que son compartidas -en color blanco- y otras que son específicas de cada categoría- en un color más claro que el de la categoría a la que pertenece-.

En los primeros análisis *la familia y la identidad* aparecían como categorías centrales, a partir de las interpretaciones grupales se ha llegado a dos conclusiones interpretativas que han sido coincidentes en ambos casos; (1) la familia ha tenido un papel crucial en las trayectorias vitales de Isabel y Emmit, motivo por el cual esta aparece como una *categoría transversal* a todas las demás; y (2) la categoría **Identidad** aparece en el centro, pues esta es una categoría independiente que se ha construido a partir de la expresión identitaria -asperger, relacional, comunicativa y conductual-, y como producto de la influencia de todas las categorías (experiencias) que están en torno a ella -escuela, formación superior, creatividad y resiliencia-.

2.3.2.2.6. Generación de interpretaciones.

La sexta etapa ha presentado un carácter interpretativo, y se ha caracterizado porque a lo largo de ella se ha realizado la tarea de triangulación de las diversas fuentes (marco teórico, transcripciones de entrevistas, relectura y reinterpretación de las mismas, análisis del diario de campo, evidencias, devoluciones, etc.) (Hernández et al., 2006), trabajo que junto a la interpretación conjunta -con Isabel, Emmit y sus respectivas familias- ha facilitado la construcción de conocimiento interpretativo que ha emergido a partir de los relatos.

La base epistemológica y metodológica de la investigación ha cobrado sentido en esta etapa, y esto se refleja en el uso de una racionalidad fenomenológica y hermenéutica caracterizada por un trabajo analítico y co-interpretativo. Como vengo señalando a lo largo de todo este trabajo me muevo en una lógica epistemológica constructivista (Crotty, 1998), en la que considero que el investigador no descubre el conocimiento, sino que lo construye (Stake, 1995) junto a los sujetos investigados. El análisis que se ha realizado de los relatos, las devoluciones, la interpretación compartida... han sido acciones que me han permitido aproximarme a los significados e intenciones que los individuos le han otorgado a sus relatos (Sandin, 2003). De este trabajo emerge un marco interpretativo que se corresponde con otro conceptual y el cual se configura en el siguiente gráfico.

MARCO CONCEPTUAL	MARCO INTERPRETATIVO
ESCUELA	<ul style="list-style-type: none"> - <i>Perfil y relaciones docentes-dicentes</i> - <i>Exclusión escolar</i> - <i>Acoso escolar</i>
FORMACIÓN SUPERIOR	<ul style="list-style-type: none"> - <i>Universidad</i> - <i>Estudios de Máster</i> - <i>Formación extraescolar</i>
CREATIVIDAD	<p><i>La persona creativa:</i></p> <ul style="list-style-type: none"> - <i>Motivación</i> - <i>Conocimiento</i> - <i>Flexibilidad mental y fantasía</i>
RESILIENCIA	<p><i>Pedagogía de la Posibilidad:</i></p> <ul style="list-style-type: none"> - <i>Ruptura</i> - <i>Reafirmación</i> - <i>Autonomía personal, social y profesional</i>

Figura 7. Cuadro del marco conceptual e interpretativo. Elaboración propia.

La interpretación ha requerido de un proceso inductivo que se ha asentado en la teoría fundamentada (Strauss, Corbin y Zimmerman, 2002), y en un diseño emergente y abierto. Este proceso ha facilitado la comprensión de la complejidad inherente a los procesos humanos -relacionales, educativos, familiares, sociales...- que aquí se contemplan, a la vez que ha permitido generar conocimientos (*educativo, identitario y resiliente*) en base a los relatos, que son las que forman parte de las conclusiones a las que se ha llegado con este trabajo.

Por este motivo hemos de tener en cuenta que con este trabajo no se buscan modelos explicativos generales, sino contextuales y circunscritos a las características particulares de la propia investigación.

2.4. Relato del investigador.

A lo largo de la vida las personas pasamos por ciertas experiencias que van a marcar tanto nuestro presente como nuestro futuro. La decisión de realizar un estudio de estas características se ha convertido en un rito de paso profano que me ha transformado personal y profesionalmente en todos los sentidos.

Esta investigación ha contado con una serie de ritos de paso “preliminares” -de separación del mundo anterior-, “liminares” -ejecutados durante el estadio de margen- y “postliminares” -que se corresponde con los ritos de agregación- (Van Gennep, 2008), y que fundamentalmente se pueden enmarcar en dos perspectivas paralelas, relacionadas y complementarias, pero a su vez diferentes por su trascendencia:

- Desde una perspectiva académica este trabajo me habilita para el título de Doctor en Educación, lo que en parte convierte a esta investigación en un “rito de margen”. Esta se compone de un “rito de separación” que desde una perspectiva académica me aleja de mi posición de licenciado para acercarme a un “rito de agregación”, que me va permitir continuar investigando ya como doctor, y así comenzar una trayectoria académica e investigadora profesional.
- Desde la perspectiva de la propia investigación esta ha transitado por una serie de etapas o ritos -preliminares, liminares y postliminares- que a continuación se describen, y que han formado parte de mi experiencia investigadora.

2.4.1. Preliminares.

Para entender la transición ontoepistemológica que este trabajo ha supuesto en mi trayectoria profesional he de remontarme al año 2007. Por aquella época, era un maestro de música recién salido de la carrera con inquietudes educativas relacionadas con las necesidades educativas del alumnado diagnosticado de Autismo (DSM-IV-TR, 2000) o TEA (DSM-5, 2013).

Este hecho me condujo a cursar los estudios en la licenciatura de Psicopedagogía en la Universidad de Málaga (2007/09), con el objeto de acercarme desde una perspectiva psicopedagógica al alumnado diagnosticado de Autismo (DSM-IV-TR, 2000) o TEA (DSM-5, 2013). Mi afán por conocer más acerca de la llamada “educación especial” me llevó a cursar un Máster en Psicopedagogía Clínica (2009/10), un Experto y Máster en Atención Temprana por la Universidad de Málaga (2010/12), y comenzar el Grado en Psicología por la UNED (2012), el cual tuve que abandonar cuando comencé este trabajo de tesis doctoral en septiembre de 2014.

Paralelamente a este proceso formativo académico y oficial se ha producido otro de formación profesional y personal que se ha desarrollado en dos fases: la primera ha durado cinco años (2010/15), esta se ha caracterizado porque he trabajado desde el ámbito residencial y educativo con personas diagnosticadas de diferentes síndromes, trastornos o patologías; la segunda comenzó en el año 2015 cuando me incorporé al cuerpo de maestros de Pedagogía Terapéutica de la Junta de Andalucía, donde he tenido la oportunidad de poner en práctica muchos de los aprendizajes que he ido adquiriendo a lo largo de este proceso investigador, transformando tanto mi práctica profesional como mi concepción personal acerca del diagnóstico clínico.

En contrapartida a esta concepción clínica y positivista, mi formación como Antropólogo Social y Cultural (2009/14) me ha acercado al uso de metodologías de investigación cualitativa, principalmente la etnografía, a la que se le une mi formación en la asignatura de *Metodología en Investigación para la paz y los conflictos* cursada en el Máster en Cultura de Paz, Conflictos, Educación y Derechos Humanos en la Universidad de Málaga (2013/14), y mi posterior adhesión al grupo de investigación HUM619, ProCIE (Profesorado, Comunicación e Investigación Educativa) de la Universidad de Málaga (2014), donde he tenido la oportunidad de profundizar en el conocimiento en técnicas y metodologías de investigación biográficas-narrativas.

Por aquella época ya rondaba por mi cabeza la idea de comenzar mis estudios de doctorado al año siguiente. Tenía claro que la metodología tendría que estar ubicada en el ámbito de la narrativa-biográfica, y que los protagonistas iban a ser personas con algún tipo de necesidad específica de apoyo educativo. Este periodo de construcción mental de mi trabajo de tesis coincidió con mi asistencia al *III congreso Internacional de Autismo*, celebrado en Murcia durante el mes de marzo de 2014, y el cual a la postre resultaría crucial en la elección del foco de estudio.

En una de las conferencias del citado congreso una mujer diagnosticada de autismo de alto rendimiento relató aspectos de su vida personal, social escolar y profesional, rompiendo con muchos de los mitos que aparecían en la literatura especializada. Este hecho hizo plantearme el que es el primer propósito de este trabajo, *mejorar los procesos de enseñanza-aprendizaje de las personas diagnosticadas de TEA (DSM-5, 2013)*, partiendo de las experiencias escolares y educativas de los individuos.

2.4.2. Liminares.

Una vez ubicado el marco y la metodología de la investigación, me decidí a empezar el trabajo de campo y buscar a las personas que iban a participar en la investigación. Acudí a la Asociación Malagueña de Síndrome de Asperger (AMSA), con el objeto de hacer una primera toma de contacto con los miembros de la asociación y explicarles mi propuesta investigadora.

En el mes de julio de 2014 asistí a un curso de formación acerca del síndrome de Asperger organizado por AMSA. Como ya he mencionado anteriormente, por aquel entonces ya rondaba en mi cabeza empezar el doctorado al año siguiente, utilizar una metodología de investigación biográfica-narrativa, y que en ella participaran personas diagnosticadas con TEA. El curso fue impartido por las psicólogas de dicha asociación, y el último día acudieron dos chicos (Emmit e Ismael) a relatarnos algunos episodios y experiencias de sus vidas como personas diagnosticadas con SA. Ambos relatos me conmovieron, tanto por el contenido de las narraciones como por el sentimiento y énfasis con el que ambos lo contaban.

Aquel mismo día tuve la oportunidad de hablar con Regina (presidenta de la asociación), y contarle con mayor detalle el proyecto de investigación que tenía en mente, tras lo que ella me indicó que se pondría en contacto con Emmit para comunicárselo. Unas semanas más tarde recibí la llamada de Regina confirmándome que Emmit aceptaba formar parte de esta investigación.

Una tarde de noviembre de 2014 y aprovechando que Emmit asistía al taller de habilidades sociales para adultos que imparte la asociación quedamos para conocernos en persona. Tras un tímido apretón de manos y algunos segundos de dudas empecé a contarle en qué consistía la investigación, la duración y pretensiones de la misma, el compromiso de confidencialidad, la ética de la investigación, hablamos acerca de su presente y futuro, e intercambiamos nuestros correos electrónicos y números de teléfonos. Dejamos pasar un par de meses, y el 14 de enero de 2015 quedamos en la Universidad de Málaga, en una de sus aulas firmamos el contrato de confidencialidad y empezamos la grabación de la primera entrevista.

Con el objeto de obtener una visión ampliada del síndrome de Asperger le pregunté a Regina acerca de mujeres diagnosticadas de SA (pues hay muy poca investigación al respecto), y de la posibilidad de que alguna chica de la asociación quisiera participar en la investigación. Por aquel entonces tanto Ángeles como Paco (madre y padre de Isabel), participaban y colaboraban en las actividades de la asociación, con lo cual tuve oportunidad de comentarles la investigación que quería desarrollar, a lo que me contestaron que hablarían con Isabel acerca de su participación en la misma. Semanas más tarde nos reunimos los cuatro, les expuse los detalles, las fases, la ética... de la investigación, firmamos el contrato de confidencialidad y acordamos empezar las entrevistas pasadas unas semanas.

Los comienzos de las entrevistas y la elaboración del marco teórico se han caracterizado durante los primeros momentos por mi posicionamiento clínico y educativo como investigador. Esto me condujo a elaborar el primer diseño de esta investigación titulado *“Historias de vida de personas con síndrome de Asperger para el cambio educativo”* (2014), del cual se desprende su carácter clínico y sus pretensiones pedagógicas.

Conforme han ido avanzando las entrevistas han emergido de ellas episodios de acoso escolar, ostracismo, segregación y otras prácticas socio-educativas que han generado en Isabel y Emmit una identidad de la diferencia, a la vez

que ha ido apareciendo en ambos relatos un proceso resiliente de transformación personal y profesional. Este hecho me condujo a ponerme en contacto con el Doctor Pablo Cortés González (UMA), y proponerle la codirección de este trabajo, pues su experiencia investigadora y formativa en el ámbito de la resiliencia y en el de las metodologías de investigación biográficas-narrativas es considerable.

Nos remontamos a marzo del año 2015 cuando se empieza a estructurar este trabajo a partir de las experiencias sociales, escolares, creativas y resilientes aunque supeditadas transversalmente por un denominador común, el SINDROME DE ASPERGER. Como fruto de parte de este trabajo en el año 2016 se publicó el capítulo "*La creatividad en las personas con síndrome de Asperger*" en el libro "*Creatividad, comunicación y educación: Más allá de las fronteras del saber establecido*" publicado por la Editorial UMA, en el que realicé un análisis interpretativo fruto de los relatos de Emmitt y su vinculación con su capacidad y actividad creativa.

A lo largo de toda la investigación he tenido la sensación de estar en una "montaña rusa", a veces iba subiendo, y los avances eran visibles, pero en otros momentos me he encontrado bajando a toda velocidad y con la impresión de "ir sin frenos", con lo cual me ha generado bastante incertidumbre. Uno de estos episodios, y yo diría el más significativo a lo largo de todo el proceso, lo he denominado "crisis de identidad", y se ha desarrollado como un rito de paso dentro de otro rito de paso, y el cual paso a detallar.

Los **preliminares** de esta etapa han estado marcados por una "crisis interpretativa" que ha surgido a raíz de las transcripciones y de las lecturas y re-lecturas de los relatos. Las interpretaciones iniciales me han revelado dos identidades muy diferentes, que se han reflejado tanto en el terreno conductual como en el auto-identitario. Este hecho me condujo a repensar acerca de los relatos y de la noción e interpretación que tanto Isabel como Emmitt hacían de su identidad. Mientras Isabel no se identificaba con el diagnóstico o comportamientos asociados a las personas diagnosticadas de SA, Emmitt hablaba en los relatos en primera persona del plural, haciendo referencia a un "nosotros", cuando hacía referencia a cualquier conducta asociada a este diagnóstico.

Durante el mes de febrero de 2016 y coincidiendo con mi "crisis de identidad" tuve la oportunidad de hacer una estancia universitaria en la Universidad del País Vasco. En uno de los seminarios que se desarrollaron expuse los avances y dificultades interpretativas por las que estaba atravesando en ese momento. Tras unos minutos de debate, discusión y puesta en común acerca de este "fenómeno identitario" surgieron diferentes propuestas que me animaron a considerar lo que hasta entonces era la columna vertebral de este trabajo "el síndrome de Asperger".

Hasta ese momento el diagnóstico de SA y su fenotipo conductual asociado habían copado todo el discurso teórico e interpretativo de la investigación, por lo que esta experiencia ha resultado ser un incidente crítico (Bolívar, 2001), y

un paso “*liminar*” con repercusiones teóricas e interpretativas cruciales para este trabajo.

Aquella experiencia resultó reveladora, y me permitió repensar y reconsiderar el “significado identitario” social, personal y escolar inherente a cualquier etiqueta diagnóstica y; de un modo específico la asociada al SA. Tras varios meses releendo los relatos, profundizando en su interpretación, dialogando con Isabel y Emmit y sus respectivas familias, reuniéndome y conversando con mis tutores y compañeros del grupo de investigación acerca del concepto de identidad, consultando otros trabajos... pude por fin desprenderme de un modelo teórico, analítico e interpretativo de investigación doctoral copado y cegado por el diagnóstico de SA.

La etapa *postliminar* de esta “crisis identitaria” se ha caracterizado por desencadenar una serie de cambios personales, conceptuales, interpretativos y organizativos e, incluso profesionales. Entre estos encontramos que los conceptos teóricos referentes al SA no aparecen en el marco teórico, estos se han trasladado al apartado anterior a la interpretación de lo que he considerado es “la identidad asperger”, con el objeto de que el lector se acerque a los relatos sin una concepción previa y teórica del SA -más allá de la suya propia-. Pero el cambio más importante se ha producido en el ámbito personal y profesional, pues el fenotipo²³ conductual asociado al SA ha transitado en este trabajo desde una concepción clínica, determinista y generalista, hacia una visión crítica en la que considero que tanto Isabel como Emmit son *personas diagnosticadas con SA*, y no personas con SA, pues entiendo que esta concepción cosifica a los individuos, y es el resultado de una valoración basada en aspectos estandarizados, deterministas y clínicos.

Esta etapa liminar ha conformado el grueso del trabajo y ha cobrado un cariz dinámico y compartido, pues a pesar de que el trabajo presentado a nivel académico es individual, la construcción de los relatos, su análisis e interpretación los he vivido como una experiencia participativa en todos los aspectos. A esto se le suma las actividades educativas y formativas que tanto de un modo directo como indirecto han formado parte de este trabajo y de mi formación académica e investigadora. Entre ellas encontramos la asistencia a cursos, seminarios, congresos y actividades de formación, la publicación de algunos trabajos, las entrevistas, las transcripciones, la lectura de bibliografía, las devoluciones de las entrevistas, el análisis de los relatos, la construcción del marco teórico y metodológico... que han formado parte de mi experiencia personal e investigadora, y que se plasman de un modo implícito y explícito en este trabajo.

Tras unos meses re-considerando esta investigación desde otra perspectiva analítica, por fin llegó ese momento en el que tanto yo como el presente trabajo nos hemos desprendido de la concepción estática, generalista y determinista

²³ Conducta en sentido amplio (aspectos cognitivos e interacción social) asociada a un síndrome específico con etiología genética, en el cual no existe duda de que el fenotipo es resultado de la lesión subyacente (Artiga Pallarés, 2002, p.38)

asociada al diagnóstico de SA. Esta concepción se expresa en mi actitud y perspectiva profesional, y se refleja en la estructura, en el marco teórico, en el lenguaje utilizado, en el relato del investigador, en el análisis, en la interpretación, en la elaboración de las conclusiones..., y ha convertido a la etapa interpretativa en el proceso clave en la elaboración de este trabajo, pues ha dotado de sentido a todo el proceso realizado anterior y posteriormente.

2.4.3. Postliminar.

La etapa postliminar se concreta en tres momentos: (1) con la finalización de la escritura; (2) el depósito de la misma; y (3) la defensa de este trabajo. Haciendo una retrospectiva han sido cuatro años de lecturas, entrevistas, conversaciones, escritura, análisis, publicaciones, estancias universitarias, emociones, de conocer a personas, de interpretación, de investigación...; es decir, esta investigación ha supuesto un proceso transformador en diversos sentidos, en el personal, profesional e investigador.

A lo largo del camino recorrido me llevo recuerdos, momentos, personas, aprendizajes, experiencias... que nadie ni nada me podrá arrebatarse, y que de un modo u otro se quedan plasmadas en estas páginas, pero que de ninguna manera se pueden expresar en ellas con la plenitud con las que las he vivido, pues son inefables.



UNIVERSIDAD
DE MÁLAGA

Capítulo 3

Conociendo a Isabel y Emmitt



UNIVERSIDAD
DE MÁLAGA

La defensa de una antropología narrativa no supone en ningún caso ni sostener la inexistencia de invariables antropológicas, ni que no exista el mundo o la realidad, ni que todo valga lo mismo, sino afirmar –lo cual no es poco–, que toda constante sólo puede establecerse desde su mutabilidad, desde el espacio y el tiempo, que todo mundo siempre es un «mundo interpretado», y que todo conocimiento es un conocimiento «en perspectiva». En una palabra: si bien no me atrevo a escribir que todo en el ser humano es espacio y tiempo, historia y cultura, sí que es verdad que siempre somos en o desde un tiempo y en o desde un espacio, en o desde una historia, en o desde una cultura, y esta condición espacio-temporal nos impide el acceso a verdades absolutas, esto es, libres o independientes de toda situación y relación, de todo tiempo y espacio, de todo lenguaje, de toda perspectiva.

(Mélích, 2008, p.111)

A continuación, nos acercamos a dos relatos asentados en una lógica biográfica-narrativa “en perspectiva” (de acuerdo con Mélích, 2008), y que se encuentran ubicados en un eje espacio-tiempo que transcurre en un marco contextual y cultural determinado y acotado. Las historias de vida de Isabel y Emmit nos traen a colación eso mismo, sus percepciones, experiencias, vivencias, sentimientos..., por las que han transitado sus vidas, y que han sido recogidos en un texto bajo sus propios posicionamientos.

Como mencioné anteriormente me enfrento a la dificultad de plasmar las vidas de Isabel y Emmit en palabras; han sido muchas las entrevistas, los encuentros, las lecturas, los análisis y las devoluciones necesarias para dotar de sentido literario y narrativo los dos relatos de vida que en este capítulo se presentan. Cada uno de ellos con sus singularidades, pero también con aspectos y experiencias comunes que nos van a permitir reflexionar acerca de dimensiones como son la escuela, la identidad, la creatividad o la resiliencia.

En las próximas páginas se presentan los relatos de vida de Isabel y Emmit, los cuales han sido contruidos a partir de sus narraciones y la de sus familiares. Con el objeto de dotar al texto de coherencia narrativa los relatos se han elaborado considerando una lógica literaria cronológica dentro de cada uno de los epígrafes.



UNIVERSIDAD
DE MÁLAGA

Relato de Isabel



UNIVERSIDAD
DE MÁLAGA

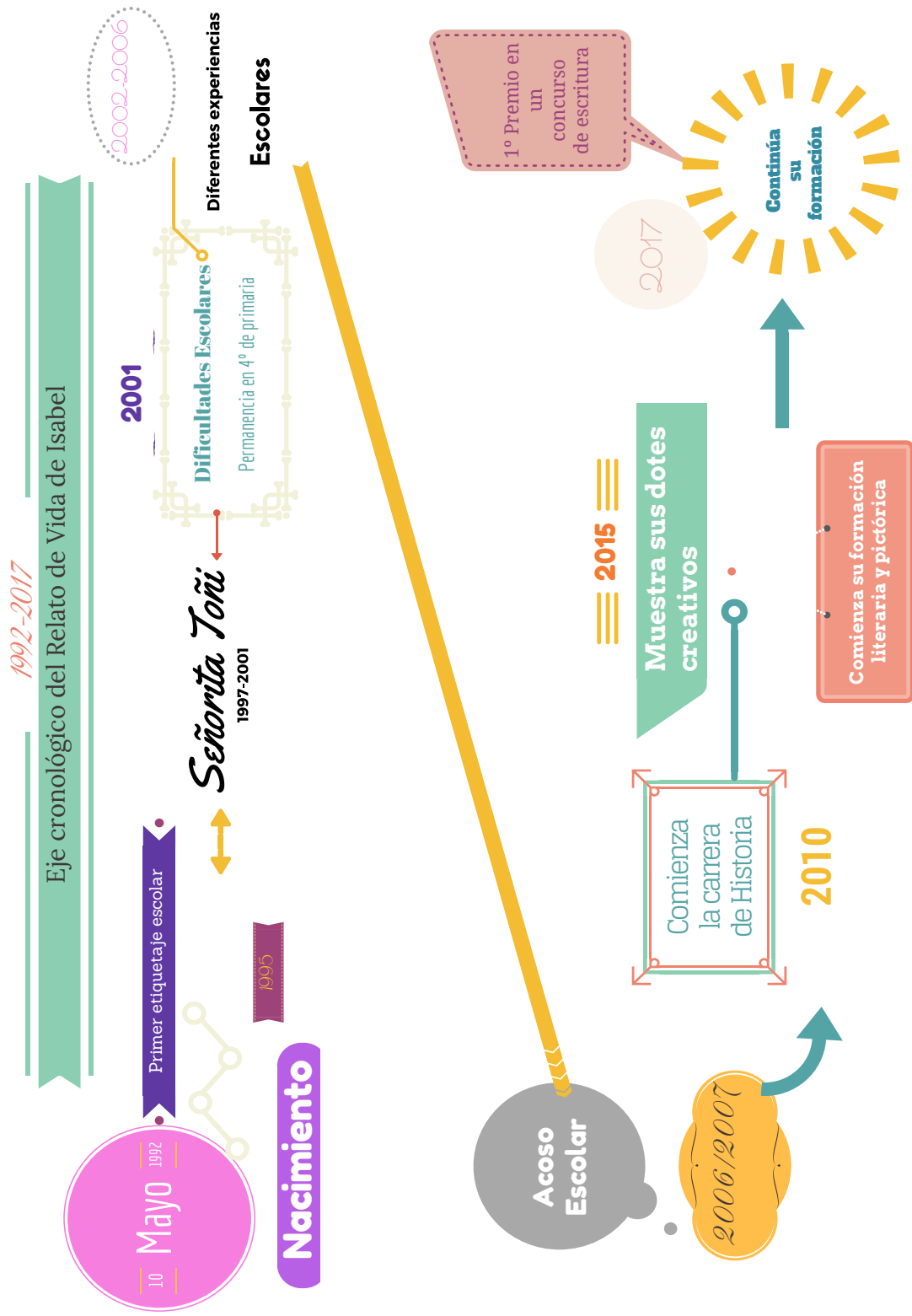


Figura 8. Eje cronológico del relato de vida de Isabel. Elaboración propia.



UNIVERSIDAD
DE MÁLAGA

3.1. Narrándome entre bambalinas.

Mi nombre es Isabel, nací el 10 de mayo de 1992, soy hija de Ángeles C.C. que estudió administrativo pero que por las circunstancias de la vida no pudo trabajar o trabajó muy poco, no lo desarrolló demasiado, pero cuidó siempre de su familia. También soy hija de Paco G., él es profesor de primaria, aunque estuvo 10 años en el sindicato de C.C.O.O. porque sentía que quería defender los derechos de sus compañeros, y después de diez años decidió que quería volver a dar clases a niños, y hasta su jubilación así ha sido. Tengo una hermana mayor, que es cinco años y medio mayor que yo, se llama Marina, y siempre nos hemos llevado bien, salvo ahora que no es que nos llevemos mal, pero se independizó hace mucho tiempo.

3.1.1. Mis primeros momentos en la escuela.

Era una alumna normal, yo era la “llanera solitaria” o la “niña de las escaleras”, me quedaba en las escaleras viendo el patio. En algunos momentos jugaba con niños y niñas, pero si iba un día y otro no iba me preguntaban, me decían que hablaba raro, los otros niños siempre me hacían muchas preguntas. En primaria no le daba importancia a las relaciones sociales, los maestros me animaban a jugar con los otros niños, yo probaba suerte con otros grupos, pero siempre acababa mal. Yo los quería imitar a ellos, iba a jugar con ellos, si ellos reían a voces, yo lo hacía también, pero a ellos no les terminaba de cuajar, tuve la sensación de que “todo el mundo me odiaba”. Con ningún alumno me llevaba bien, y con los profesores muchas veces era una relación de alumno-profesor, buenos días, ¿Cómo va todo? y ya está.

Como nos cuenta el padre de Isabel:

Entonces veía yo que siempre estaba pegada a una de las maestras, no se iba a jugar con el resto de niños, salía al recreo y se pegaba (a la maestra), y se quedaba allí, tenía ese comportamiento. Sobre todo pensábamos que tenía el miedo de agorafobia, miedo a los espacios abiertos, le daba seguridad quedarse con la maestra. Nos despistó mucho, entonces los profesores cuando le planteabas esto (se despertaba con la luz encendida), decían que con lo que esta niña ha pasado, posiblemente le ha marcado, y que tenía un trauma hospitalario.

Muchas de las relaciones con mis compañeros de clase terminaban mal, esto se debía a que por culpa de una mala comunicación no podía trabar una amistad con los que yo quería. Cada vez que a ellos le atacaban yo los defendía, sin embargo, nunca me devolvieron el favor, porque cuando se

metían conmigo no me defendían, lo tenía que hacer yo todo. Yo les recriminaba esto a estos niños, por este motivo me evitaban, y eso provocaba discusiones con ellos que al final terminaba en no juntarme con ellos.

Mi madre buscaba que yo fuera a las fiestas de cumpleaños cuando eran compañeros de mi clase, pero después llegaban los que daban empujones y los que armaban follón, ellos me empujaban y yo me defendía, las madres decían que yo era agresiva, y yo les decía: ¡Él me ha pegado y yo me he defendido! Cada vez que iba a un cumpleaños no siempre lo pasaba bien, al principio todo era normal pero luego llegaban los niños más camorristas y te lo quitaban todo, y ahí empezaban los problemas, los padres defendían a sus hijos y culpaban a los demás.

Algunas veces cuando yo había hecho lo que quería en la fiesta me sentía aburrida porque había muchos niños y no me gustaba jugar con muchos de ellos, por eso me quedaba aparte, me iba a otro lado a esperar que terminase la fiesta. Cuando me alejaba del gran grupo porque me sentía incómoda o cansada, los niños lo solían dejar pasar por lo general, excepto cuando a algunos se les encendía la curiosidad y se acercaban a hacerme preguntas que no me apetecía contestar. Estos niños tal vez no tuviesen malas intenciones (aunque creo que algunos sí, porque sabían que era muy divertido molestar me, porque estaba loca según criterios sociales, y los locos son personas de las que está permitido burlarse), pero no se daban cuenta de que podían estar incomodándome; en principio yo iba por la buenas: dejadme en paz, o iros, era como empezaba. Sin embargo algunos no entienden el rechazo, no saben aceptarlo, o puede que su testarudez les impida ver los límites que se marcan a su alrededor. Empezaba con un ¡Dejadme en paz!, y terminaba gritando ¡Iros a la mierda! Y así me gané la fama de mala entre las madres, recuerdo a muy pocas mediando para estos temas.

Otra de las cosas que se le achacaba a su forma de ser, de su comportamiento, como si tuviese secuelas de un trauma hospitalario, porque hubo una intervención quirúrgica, y estuvo separada de la madre, se le metió en una incubadora. Se pasa allí 15 días, y después un mes más en planta, con unas condiciones..., nosotros le achacábamos a eso cuando llegamos a casa. (Paco, padre de Isabel).

Miedos a espacios abiertos, y además con muchos niños, entonces claro era un tema que reforzaba la idea, la feria, la Semana Santa, o cuando íbamos a un sitio con mucha gente pensábamos eso. Se achacaba que era calladita, formalita y tal, porque la otra era más movida, muy hablada, y estaba como más mimada. Yo veía que esa no era la realidad, por lo menos era la percepción que yo tenía, era como que la hermana le comía terreno, pero yo creo que no (Ángeles, madre de Isabel).

Puede ser mi mala leche o mi ira, cuando me enfado con algo o alguien, es la última barrera para soportar algo, si no soporto algo me enfado, eso ha evitado que yo tenga que seguir viéndome con gente que no me gustaba o con la que no estaba a gusto.

En el ámbito escolar era una alumna más, no destacaba por gran cosa, en infantil tuve una profesora tonta, la Señorita Amapola, por lo que me ha contado mi madre en Navidad durante una reunión de padres y maestros ella le dijo que yo era una sordomuda muy simpática, cosa que le sorprendió mucho a mi madre que llegó a la conclusión de que yo no le dirigía la palabra a la profesora por alguna razón. Cuando volvió a casa me preguntó, a lo que yo le contesté que la profesora se había burlado de uno de mis dibujos, que según la Señorita Amapola el mío era muy feo en comparación con el de otros compañeros, y por eso ya no me gustaba, y decidí no hablarle.

La madre de Isabel aclara

Quando entró en infantil de 3 años la profesora me dijo que no hablaba: "Que graciosa, es mudita", yo le dije que no lo era, y que su padre estaba en el mismo colegio, ¡Le podrías haber dicho esto antes!, fue la primera vez que me tuve que enfrentar a la incomprensión de un profesional.

La señorita Toñi estuvo desde infantil de 5 años hasta el cuarto curso de primaria conmigo, me llamaba "corazón de melón", me provocaba una especie de "repelús". Esa etapa no la entendía muy bien, me decía "eres tan bonita que te apretaba tan fuerte hasta que te metía para dentro", lo entendía literal, me costaba mucho entenderla, no entendía sus cambios de humor y me parecía irritante. Recuerdo que tenía una actitud muy protectora conmigo, tanto, que por ese motivo me exponía a las burlas de los niños y me cansaba de ella con rapidez. Cuando me corregía los ejercicios siempre empezaba como muy enfadada, y terminaba pues tirándome de los carrillos, y me molestaba un montón, no me gustaba nada porque me daba vergüenza, nunca supe si se llegó a dar cuenta de ello.

Me causaba desconfianza porque era muy difícil discernir cuando me regañaba y cuando no cuando me corregía los ejercicios. Tuve una relación difícil con ella, a partir de cuarto le perdí la vista, fue mi tutora desde infantil de 5 años hasta 4º de primaria, me provocaba una especie de "repelús", definitivamente no me gustaba esta profesora.

Paco: Todo tiene su cosa buena y su cosa mala, ella desde infantil de 5 años hasta cuarto tuvo la misma maestra, la maestra que a ella la quería mucho, la que la enseñó a leer y a escribir.

Isabel: A mí no me gustaba que me dijera “corazón de melón”.

Paco: Lo que pasa que esta mujer, Toñi, era excesivamente protectora con ella, y la tenía como en papel de celofán.

Ángeles: Era su niña mimada, pero no porque fuera hija de un compañero, era porque le había caído bien como persona, dicho por ella misma, se veía muchas veces reflejada, pues esta profesora aquí se implicó.

Paco: Se implicaba en eso, le ayudaba con los deberes, se quedaba un rato más con ella.

Isabel: Hasta las odiosas 3.

Paco: Se quedaba con ella un ratito más después, hasta las 3, y con otros dos o tres niños más que tenían dificultades, y los sacaba para delante. Pero por otra parte, por protegerla de los bromistas o de los pesados, se la sentaba en su mesa, entonces, no le permitía el contacto que a lo mejor necesitaba con los demás.

Ángeles: Los niños la veían, estaba en 4º de primaria, y se daban cuenta que la estaba protegiendo (Entrevista de grupo con Isabel, Paco y Ángeles).

3.1.1.1. Las dos caras de la moneda.

A partir de cuarto de primaria empecé a tener problemas en lengua y matemáticas, a menudo con los dictados, los solía seguir pero algunas veces me quedaba atrás. En aquel momento me di cuenta de que me costaba concentrarme en algunas materias, quería aprobar por no quedarme atrás, pero no me gustaba que me hicieran exámenes distintos al del resto de mis compañeros, aquello me frustraba. Tuve dificultades con las matemáticas, y los profesores decidieron que repitiera cuarto curso, parecía que me querían dar una oportunidad, pero no me quise mezclar con los nuevos compañeros, ni con los viejos.

Estaba muy deprimida aunque quería mostrar que no, siempre se me ha resistido mucho la lengua y las matemáticas, porque en otras asignaturas iba bien pero en lengua y matemáticas al principio bien, pero luego se empezaban a complicar las cosas, y a mí en lugar de volver a explicarme todo, era que me daban ejercicios más fáciles o me enviaban a clases de refuerzo, que no servía para nada.

Por aquel entonces no existían las clases de refuerzo como existían en el instituto, por ello me sentía desplazada, cosas que no me gustaba nada porque me mandaban con los subnormales. Nunca he sido de notas altas, pero no me gustaba cómo estaban tratando el tema de mis dificultades en esas dos materias.

En quinto mi tutor fue Javier, era un buen profesional, a todos los niños les caía bien, a mí me costó aceptarlo porque era muy desconfiada. Era muy divertido, enseñaba de forma muy dinámica, la clase le tenía mucho cariño, enganchaba, lo contaba todo muy bien. Para que fueras tomando responsabilidades cada uno un día pasaba la lista de clase, él te daba una responsabilidad, era muy bueno, me costó hacerme amiga de él, siempre he sido un poco recelosa. Él sí se quiso hacer amigo mío, pero yo tampoco recuerdo una relación muy estrecha. Me dio más apoyo profesional en las asignaturas, me ayudaba a relacionarme con los demás pero sin presionarme, me llegó a enseñar que si me caía alguien bien me hiciera amiga de él, lo recuerdo con cariño, se esforzó porque yo le cayera bien.

En quinto había otro profesor de inglés que siempre gritaba, y para él todo estaba mal hecho. Siempre estaba enfadado, cada vez que pensaba en la expresión “está que echa chispas”, me venía su imagen inmediatamente, se quejaba por todo: que si teníamos mucho material, que nunca había nada bueno, que era imposible darnos clases... esa fue la principal razón por la que le temíamos. Este profesor, Pepe, llegó un momento en el que me ofreció una chocolatina, y yo le dije que no, debido a la imagen que me causaba de antipático y gritón, le tenía miedo por los gritos.

En sexto mi tutor fue Rafael, daba bien la clase, al verme tan tímida y por no hacerme pasar un mal rato evitaba sacarme a la pizarra, pero mi madre habló con él y empezó a sacarme más, consiguió que se me quitara el miedo a salir a la pizarra. No salía a la pizarra por desconfianza, pero también porque muchas veces es la sensación de estar ahí en mitad de todo no me gusta, es un poco como agobiante, y también me estresa mucho y me llegaba a dar incluso asco las miradas de algunos. El error fue no decirle a Rafael que me llevaba mal con los alumnos, él no sabía nada, pero sí conocía el carácter de los otros alumnos. Aprobé a final del curso casi todas, saqué buenas notas, me gustó en el sentido que me sentía a gusto con él.

En sexto de primaria Mari Carmen, me daba conocimiento del medio, era muy buena profesora, era casi una abuelita, mujer amable y cálida, con mucha experiencia, sabía cómo tratar a todos los niños. Al llegar ella a clase todos nos poníamos en nuestro sitio, no era nada violenta, hacía sentirte querido, esto hizo que yo llevara bien la asignatura de conocimiento del medio. Me gustaba su clase por la sensación, siempre estaba ahí para ayudar, y por ello se le tenía mucho respeto, se lo ganaba, yo nunca he sido muy exagerada al mostrar mis sentimientos, pero me gustaba estar con ella.

En sexto de primaria mis padres me ayudaban en los deberes en todo lo que podían, mi madre habló con Mari Ángeles (maestra de matemáticas) esperando que pudiera solucionarlo, la maestra le dijo que mis padres me hacían los deberes, mi madre supo contenerse. Eso fue a mitad de curso, mi madre vino molesta y se lo contó a mi padre, mi madre le dijo a mi padre que yo lo estaba pasando mal y sugirió que me cambiara de colegio, pero mi padre dijo que no, mi padre no quiso por darle más importancia al ámbito profesional.

Ángeles señala:

Académicamente no destacaba por buenas notas, casi siempre traía deberes, la mayoría de los profesores decían que estaba como distraída, y yo decía: ¡Es que se meten con ella!, a lo que siempre me decían no, es que ella se enfada, no le cae bien nadie... o como mucho, ¡es normal que los niños le digan esas cosas!, ella tiene que aprender a defenderse, tú déjala ya cambiará... Y así toda la primaria.

En sexto de primaria tenía una profesora que trataba mal a toda la clase, nos daba matemáticas, se llamaba Mari Ángeles, la recuerdo más estirada que un lifting, llegué a odiarla tanto como a temerla, mi imaginación desbordada me hacía creer que leía mis pensamientos. Esta profesora era una “cabrona”, le faltaba el tridente y el rabo para tener el lote completo. Te clasificaba según su “modus operandis”, tenía por así decirlo la pirámide de los listos, los que seguían su método, los normalillos, los tontos y los cafres.

La profesora Mari Ángeles cogió manía sin fundamento a algunos alumnos por estar en la última fila, para ella estos alumnos ni existían, eran los fracasados. Podía llegar a ser muy cruel, recuerdo una ocasión en la que le dijo a Juan (un alumno muy difícil) que no le corregía los deberes porque era un flojo. Algunos niños le cogieron miedo y odio, a partes iguales, excepto sus “buenos alumnos”. Sus relaciones eran malas, malísimas en general, utilizaba a los alumnos para su propia publicidad y prestigio, aunque personalmente dudo que la echen de menos cuando se jubile

El que me fuera mejor o peor en las asignaturas dependía mucho del estilo del profesorado, siempre tuve más facilidad en conocimiento del medio que con lengua o matemáticas.

Su padre añade al respecto:

Hubo profesores muy buenos que aún sin saber que le pasaba, la querían mucho. Yo recuerdo la maestra que tuvo en 2º de secundaria, Lourdes, una profesora interina de francés, jovencilla, le había tocado ir a dar francés al instituto, se la tomó con un cariño, sin saber lo que tenía se preocupaba por ella, en un curso dónde hay tanto cafre, sin embargo ella estuvo ahí protegida por Lourdes.

Un día en tercero de la ESO conocí a Margarita Alonso, me daba Geografía e Historia, su presencia me dio algo de esperanza, su cálida sonrisa, su forma amable de ser y la entrega en su trabajo. Me encantaba su clase, deseaba su

hora para que ella llegase. El que se pusiera a tu lado para que comprendiera un problema en el que tuviera dificultades, me ayudó a tener mejores notas en geografía. Era así con todo el mundo, me sentía a gusto, estando con ella sabía que no me molestarían en clase ni me dirían nada mientras estaba ella. Lo que sí me ayudó fue que me animaba a ir todos los días al instituto, con ella sí me sentía apoyada pues ella me animaba, y veía que se me daba bien y mostraba interés por su asignatura.

Me acuerdo que a Isabel siempre le ha gustado los profesores o profesoras que tenían las ideas muy claras y que mantenían una cierta firmeza en el desarrollo de la clase. Le encantaba que si el profesor decía que había examen el lunes, se mantenía el examen el lunes, le gustaba, lo que no le gustaba el profesor que llegaba a clase y decía bueno vamos a dejarlo para el miércoles, recuerdo que había uno de filosofía... (Paco, padre de Isabel).

La profesora Charo me daba lengua (3º de la ESO), era seria, exigente y estricta. Se hacía respetar con su mera presencia, nadie hacía un ruido mientras estaba en clase. Ella sabía que yo tenía dificultades, insistió mucho conmigo, me prestaba atención y le preocupaba que fuera bien en su asignatura. Las profesoras Charo y Margarita estaban implicadas conmigo, aunque me decepcionó mucho que Charo me hiciera un examen solo para mí, mi examen era distinto y me molestó que me hiciera eso, fue la única decepción.

3.1.1.2. Diario de una adolescente.

Segundo (de la ESO) fue un mal año para mí, por todas las burlas, aunque tercero fue aun peor, pues me planteé tres veces abandonar los estudios. Los profesores siempre me presionaron para que me socializara, pero en secundaria fue más directo, yo les decía ¡No quiero, no me da la gana!, y yo no aguantaba eso porque me negaban una realidad de la que no querían responsabilizarse. Este puede ser uno de los motivos que ha determinado en mi infancia y adolescencia mi actitud hacia las relaciones sociales.

Una vez tuve que ir porque ellos me lo decían, los niños seguían metiéndose conmigo, los maestros me presionaban para que estuviera con un grupo de personas con las que yo no quería estar, nunca lo entendí. Siempre se han preocupado por eso, porque no me relacionaba. Llegaron a decir que mi madre me malcriaba, les cogí manía a la insistencia del profesorado por un tema que a ellos no les correspondía, porque era muy personal y yo sabía que no me iban a tratar bien.

En la adolescencia ves un mundo hostil dónde tienes que sobrevivir a base de superficialidad y de chulería, es todo más violento que cuando eres pequeño, o haces lo que hacen los demás, o no eres nadie, y me perdía, estaba confusa, por eso acabé siendo la fría y la borde de toda la clase. Para colmo, no paran de hacerte preguntas, ¿Por qué hablas tan raro?, ¿Por qué estás sola?, ¿Por qué...?, claro por no responderle me ponía borde, las pocas personas que me caían bien se iban con malas compañías.

En el instituto no tenía amigos prácticamente, no salía de mis padres, mi hermana y la gente que conocía. Cuando hacía amigos de confianza, nuestra relación se iba a pique, podría ser porque iban con malas compañías o no me sentía bien con ellos, porque ellos se iban con los chulitos y con los que daban empujones, e iban en contra mía.

En sexto de primaria me sentaron junto a una niña llamada Yusra que resultó ser de las peores personas que he conocido. Siempre me estaba haciendo preguntas, y no me gustaba hablar con ella porque me parecía una persona invasiva, ya fuera por motivos personales o porque me preguntaba cuando estábamos en mitad de una clase. Me llegó a hacer preguntas demasiado personales, ¿no se daba cuenta de que molestaba? o ¿era así de estúpida por naturaleza?, la pusieron a mi lado porque era nueva, para ver si se socializaba conmigo. Más tarde empezó a hacerse la víctima, y me frustraba porque todo lo que decía era mentira, o lo exageraba de manera que llamaba la atención y me hacía quedar a mí como la mala.

Todo empezó con una camiseta que a mí me gustaba, y dejé de ponérmela porque ella y otras cuatro niñas empezaron a burlarse de mí cuando llevaba puesta esa camiseta. Yusra formó junto a Luisa, Cheng y Beatriz el primer grupo al que reconocí como acosadoras tal y como lo entendemos. Empezaron a darme mala imagen, divulgaron que era racista por rechazar a Yusra como compañera de clase, cuando ella era una serpiente mentirosa a la que solo aceptaban estas chicas; me lanzaban miradas de desdén, como si yo no valiese nada; se burlaban de mi físico o de mis resultados académicos; divulgaron también que era lesbiana porque habían malinterpretado una frase mía; me vaciaban mi mochila en mis narices o se ponía a leer mis notas asegurando que mi letra era como de gusano. Se pensaban que eran mejores, y pretendían darme lecciones de la vida, que si yo no tenía amigos era porque no me los merecía.

En primero de la ESO sí quería hacerme amiga de personas que me caían bien, de un grupo de chicas. Cuando estaba con ellas todo iba bien, gastábamos bromas, hablábamos de diferentes temas, yo podía estar entonces con los animales, yo que sé, que el tigre está en peligro de extinción y esas cosas, y luego ellas se podían poner a hablar de ropa de marca, que no era lo que más me interesaba a mí, pero me quedaba escuchándolas aunque no llegara nunca a tener sus mismos intereses, y hasta ahí todo bien. Luego llegaban los chulitos, llegaban los amigos de ella de toda la vida, y ya se me cambiaba la cara, se iban con ellos, pues entonces ya me jodían a mí.

Ellos empezaban a reírse de mí y entonces ellas se reían, y como yo me enfadaba y me iba a otra parte, pues entonces ya no había éxito, porque cambiaba todo por culpa de estos. Encima yo no podía estar con las que a mí me gustaban, y me caían bien, con las que yo quería tener amistad, por culpa de un montón de cafres, y encima el que ellas se pusieran de parte de ellos me molestaba todavía más.

A través de Alicia empecé a relacionarme con otras personas, el grupo de amigos con el que ella quedaba. A partir de sexto de primaria recuerdo que ella empezó a cambiar de comportamiento y nos dejamos de hablar, ella quería hacer cosas que a mí me daban vergüenza porque yo era más precavida, y cuando le advertía que algo era peligroso o no estaba bien ella me rechazaba.

Cuando yo le preguntaba o le pedía explicaciones a Alicia por lo que acababa de hacer, o por qué permitía que se burlasen de mí cuando yo era su amiga, ella miraba para otro lado diciendo ¡Es que tú no lo entiendes!, ¡solo era una broma!, o que yo era demasiado tonta para seguir con ellos, por eso volví a quedarme sola, lo prefería en lugar de ser amiga de una chica tan caprichosa.

Desde segundo de la ESO hasta segundo de bachillerato tuve que soportar al niño más narcisista que he conocido hasta el día de hoy, era Tomás. Él siempre quería ser el centro de atención de todo, era egocéntrico, todo tenía que girar en torno a él. Siempre estaba metiéndose conmigo y con otros compañeros, y luego pretendía que todos fuéramos amigos suyo, se creía que era impune. Como nunca le seguí la corriente, me tomó como una piedra molesta en el camino, hasta que yo no lo dije las cuatro cosas que tenía que decirle, algo así como que eres un imbécil, y no entiendes nada. No fue capaz de entender que no podía salirse siempre con la suya, a partir de ahí me di cuenta de que era un mal perdedor, a partir de ese día yo ya era la más mala de la clase porque no le bailaba el agua.

En tercero de la ESO ante el acoso y las burlas de los demás me quedaba callada, algunas veces utilicé la violencia física. Ya no sabía que más hacer, me sentía sola y marginada, era débil, y los matones aprovechaban para hacerme la vida imposible, me deprimía y me volvía agresiva para evitarlo. Ellos eran muy malos, no quería nada con nadie porque no podía confiar en los demás, pues era blanco de burlas constantemente, me refugié en los estudios y en la literatura.

Yo lo único que hubiese querido es que me hubieran enseñado a defenderme de verdad, no esas estupideces que me enseñaban en casa o en la consulta del loquero de turno. Creo realmente que no sabían cómo ayudarme porque les debía de quedar todo tan grande como a mí, al menos a mis padres, a los psicólogos simplemente les desprecio. Cada vez que tenía que enfrentarme a los profesores porque me había peleado con un compañero o compañera, siempre me estaban mirando a mí, como si yo me buscara los problemas. Nunca llegan a decírtelo, pero te echan la culpa por lo que te pasa, ¡Cómo si yo quisiera llamar la atención todo el día!

Ángeles: No es visible, y en el tema educativo, yo lo siento por mi marido pero la inmensa mayoría de sus compañeros no. Además es lo que decía Calatayud (juez de menores) el otro día, el colegio no puede permitirse esto, se tapa el bullying por la imagen del colegio, y es al contrario, lo está perjudicando, y eso lo ha vivido ella. Yo recuerdo que me decían ¡Haz algo!, habla con ella, llegaba estresada a casa, como se va a enterar de la división.

Isabel: O de la lección.

Ángeles: Ponte tú en su lugar.

Isabel: Nadie se va a poner en tu lugar, eso es imposible.

(Entrevista de grupo con Isabel y Ángeles).

Tuve el error de depender demasiado de la autoridad de las profesoras Lourdes (2º ESO) y Mariana (Tutora 1º ESO), de haber sabido que no me serviría de nada no lo hubiera hecho. En tercero (ESO) decidí no buscar ayuda de los profesores debido a la dependencia que había adquirido en primero y segundo de la ESO con las anteriores tutoras, a día de hoy estoy arrepentida de no haberlo hecho, pero ya estaba cansada.

Me planteé tres veces abandonar el instituto en tercero, de lo mala que era mi situación; era una constante de burlas, algunas muy descaradas, incluso de crueldad moral por parte de los alumnos más típicos, el chulo y la choni. Yo hacía de todo, los mandaba a la mierda, pasaba de ellos, era borde, pero siempre se divertían más con mis contestaciones, o con mis no contestaciones.

Creo que he sido muchas veces muy incomprendida, no sabía cómo explicar las situaciones que vivía, porque ya me había acostumbrado, solo quería desaparecer y estar sola. Puede que haya sido la ficción, series y películas principalmente, lo que me haya ayudado a evadirme de la dureza de la situación. Ni tenía buen humor, ni se puede decir que tuviera el mejor autoestima del mundo, simplemente iba y pasaba otro día de infierno, y no sé por qué lo he aguantado y he salido para adelante. Quizás porque en el fondo sí quería salir de ahí, y me metieron en la cabeza que si tu estudias y tienes buenas notas, cuando llegues a la universidad serás una triunfadora, cosa que es mentira, para mí no ha valido la pena aguantar.

Quería abandonar ese ambiente, pero quería estudiar porque quería hacer algo con mi vida, sabía que si abandonaba decepcionaría a mis padres, y después de ver cómo les sentó que mi hermana no quiso seguir estudiando, opté por seguir estudiando. Aparte que en mi pueblo sólo había dos institutos, y yo estaba en el bueno, según el criterio de algunos.

He tenido que hacerlo todo yo sola, cuando en tercero de ESO se quedaron atrás los que me habían hecho daño me quité un peso de encima, psicológicamente fue una gran ayuda. Me encontraba enfadada, no entendía nada a nivel general, las cosas hubieran sido muy distintas si no me hubieran

puesto como la culpable de cualquier historia, en lugar de decir: ¡Isabel es asocial! ¡No tiene tolerancia a la frustración!, ¡Sus dificultades para socializar le impiden reconocer esto y aquello!... en lugar de echar balones fuera, asumir las consecuencias, en lugar de preocuparse de la imagen del centro.

Bueno al teatro sí que nos podían llevar, o al cine, o a la granja escuela, o no sé si a algún sitio más, recuerdo que una vez organizaron un viaje a Madrid de 3 noches, y yo dije que no, que no iba, sobre todo porque no me fiaba de mis compañeros, que eran muy mala gente. Sabía que lo iba a pasar mal, luego estaba irme a un sitio con estos que son ruidosos y alguno hasta huele mal, pues, como que no.

3.1.2. Mi refugio, mi vocación.

Desde el año 2007 si mal no recuerdo, no tenía muy claro que quería, así que me metí en historia porque era algo que me gustaba, pero llegué al cuarto o quinto año y lo dejé porque ya no me apasionaba como antes. Quiero dedicarme a otros estudios que sí me interesan, que es la animación, así que voy a hacer algo relacionado con la escritura y el dibujo. Yo pensé que podía compaginar las dos cosas, y en cierta manera puedo porque la escritura me ayuda a estructurar lo que luego quiero dibujar.

Al ser mi refugio la literatura y el dibujo me podía pasar horas dándole al pause, viendo fotograma por fotograma. Entonces mi refugio eran los dibujos animados, la literatura, libros con ilustraciones. Cuando tienes esas experiencias en la niñez de rechazo, o de relaciones mal acabadas, al final terminas por evitar relacionarte. Veía demasiado la televisión de pequeña, porque no es que fuera obsesión, es porque lo necesitaba. Cuando llega la adolescencia, te sientes frustrada porque lo que te gustaba parece que ya no tiene que gustarte (la animación).

Luego vas creciendo y escuchas comentarios despectivos, ¡eso es para niños chicos!, y te hacen dudar y rechazarlas, para no sentirte señalada. Acabas rechazando eso que te gusta, así que me refugié en la literatura. A medida que te alejas de esos factores negativos vas redescubriendo el amor por la animación y la escritura.

Creo que es en 2010 cuando empiezo, yo empecé a interesarme más bien entre los 15 y 17 años más o menos. Como siempre he sido muy lectora, siempre me gustó escribir y siempre me gustó la narrativa visual tanto de las películas como de los cómics, de hecho coleccioné muchos, siempre me ha gustado eso, pero no me veía capaz, pero un día me puse a ello y le cogí el gusto. A partir de ahí desarrollé esa etapa, pero no fue hasta más tarde cuando se lo expresé a mis padres.

Ángeles: Ten en cuenta que cuando hace 3 o 4 años ella sacó de su habitación un blog de dibujos, el blog

estaba lleno de dibujos, 30 o 40 dibujos, o más que no se lo había enseñando a nadie. La única que tenía nociones de eso era la hermana que le regaló un estuche de pinturas para los reyes, que su padre y yo dijimos ¿Para qué le regala eso?, supongo que lo hizo con conocimiento de causa, pero nosotros no habíamos visto nada. Lo expresó a lo mejor con 20 o 21, ella lo mantenía en secreto, en privacidad, yo nunca la había visto dibujar, la había visto en el colegio, pero así como ahora no.

Paco: Lo expresó 4 o 5 años más tarde de haber empezado.

Isabel: Con 20.

Paco: Su colección de dibujos privados la desconocíamos, la tenía oculta, muy personal, entonces nosotros no le íbamos a mirar las cosas que tenía, un día poco a poco nos fue enseñando algunos.

Ángeles: Lo descubrimos porque ella un día dijo ¡Mamá mira lo que tengo!

(Entrevista de grupo con Isabel, Paco y Ángeles).

Sopesé hace muchos años el cine, pero de ahí derivaron esas dos cosas, la narrativa y el dibujo, y deduje que el cine era demasiado complicado, cualquier mundo es complicado, pero el cine más. Entonces dije, me voy a dedicar a algo que yo pueda tener un control, y pueda tener una cierta libertad como era la narrativa y el dibujo, porque vi que se me daba muy bien expresar las cosas en palabras, pero me he dado cuenta en los últimos años que a lo mejor incluso se me da mejor hacer una narrativa visualmente, puedo contarlos mejor.



Figura 9. Ilustración elaborada por Isabel.

La creatividad no te llega, la tienes que trabajar, soy creativa tanto en lo pictórico, para plasmar la idea en la imagen o en lo escrito. Yo siempre había sido muy autodidacta, en ese sentido, a mí se me ocurrió una historia y empezaba a escribirla en mis ratos libres, crear personajes, la historia, empezar a desarrollar el argumento o guión. Tuve una que la dejé porque ya no llegaba a ninguna parte, ahí me di cuenta de que necesitaba a alguien que me formara un poco más. Yo busqué información por *Youtube* o blogs, me había puesto a investigar por redes sociales tales como *Deviantart* que es una muy habitual, ya llevaba tiempo viéndola, para tomar ejemplos de cosas, veía mucha animación, pero no tomé la decisión hasta pasado un tiempo, conocí a Marta, después vino Fuente Tajar y “Animum”.

3.1.2.1. Marta, un punto de inflexión.

Marta es mi amiga, ella es escritora y crítica literaria de cine y televisión, ella ha sido muy determinante para que tomara yo esa decisión, la conocí a través de mi madre porque ella vio que Marta era escritora y bloguera y nos presentó. Yo le empecé a hablar de mis proyectos y me dijo que le parecían buenas ideas, pero lo que necesitaba era más formación en ese campo porque no tenía ninguna. Me valoró que fuese autodidacta, pero insistió en la formación y que ella estaba abierta a todo lo que quisiera enviar, empecé a enviar las ideas y me dijo, ¡Bien pero no las tienes bien desarrolladas!, a partir de ahí ella fue guiándome.

También le dije que me gustaba dibujar, y ella me dijo que tenía que decidir, pero llegué a la conclusión de que utilizaría ambas cosas para fines distintos, me apoyó y me dio consejos. Ella fue la que me dijo lo de los concursos literarios donde podía participar, pero no le hice mucho caso, luego me lo dijo Pablo, el profesor de la térmica²⁴, y dije, bueno lo intentaré cuando acabe el curso.

3.1.2.2. La escritura como necesidad y acto de narrarme.

Este año voy a dedicarlo solo para el máster (2016/17), pero sigo escribiendo todos los días, de hecho quiero hacer una novela dirigida al público juvenil y/o adolescente, tipo los juegos del hambre, que no es para juvenil, es para adolescentes y se le llama “*Young adult*” a ese tipo “*Los juegos del hambre*”, “*Divergente*”. Yo quiero hacer una novela que empiece cortita, pero así una saga que dure, no tengo pensado hacer ocho, pero vamos que dure lo que dure, la estoy planeando y estoy escribiendo todos los días. Tengo dos cuentos hechos, dos en formación para ponerlos en prácticas y novelas cortas, muchos de ellos son independientes, otros tienen relación, o sea, puedo hacer cuentos relacionados, pero la inmensa mayoría son independientes unos de otros.

²⁴ Lugar también denominado Fuentetájar, donde Isabel ha realizado el curso de escritura creativa.

Muchos de ellos tienen que ver con fantasías, y otros no, de hecho hay algunos muy personales. El primer cuento que escribí fue muy, muy personal, trataba un tema delicado y en base a eso desarrollé el escrito, claro nadie de mi clase sabía eso. El segundo cuento era de contenido fantástico, basado en una experiencia personal, nunca había pensado que pudieran ser tan autobiográficos.

Yo tengo muchas cosas, algunas las tengo de hace años y las procuro llevar todas lo mejor que puedo, pero son tantas que algunas la retomo después de años y si no puedo sacarlas adelante, procuro salvar algunas de las ideas que tenía. Hay trabajos que digo, ¡esto tiene que ser así!, pero sí que tengo cierta flexibilidad porque una historia que iba a ser de una chica en la II Guerra mundial, y dije pues no la voy a hacer de la IIGM, voy a hacerla actual, y en lugar de una novela voy a hacer unas viñetas. A veces me quedo bloqueada, pero busco cómo puedo reciclar.

3.1.2.3. Fuente Tájara.

Hace un año estuve en un curso en “*La térmica*”²⁵ sobre escritura creativa con Pablo A. que es un escritor local. Ya llevaba tiempo cotejando la idea de escribir y presentar, pero claro no tenía nada terminado ni empezado si quiera.

No tengo un tema predefinido, es narrativa, yo seguí el consejo de mi profesor: ¡empezad por cosas pequeñas como el cuento o el relato breve!, y entonces todos hicimos eso, nos especializamos durante un año entero en cuentos, y todas las semanas teníamos que enviar un cuento sobre la temática que nos tocara hacer.

Allí fue donde ella cogió el gusto por hacerlo, y donde nosotros vimos que ella se encontraba muy a gusto haciéndolo. A parte de eso durante todo el año pasado estuvo haciendo el curso de escritura creativa en Fuente Tájara (Paco, padre de Isabel).

3.1.2.4. Alas para una autora.

Alicia me mandó por *Whatsapp* el enlace a un concurso de Coín, y dije: bueno está bastante bien, vi las bases, que era presencial, una hora y treinta y cinco minutos, ese fue mi séptimo concurso, me presenté. En esta edición todo el mundo comienza con una frase su relato y luego a partir de ahí escribe libremente: “*aquella primera palabra fue pronunciada en un susurro...*”, así mismo el texto debía contener de forma clara y definida dos de los siguientes temas: *animales, música, patio de vecinos y monstruos*. También era

²⁵ Edificio de usos múltiples en el que se realizan conciertos, exposiciones y cursos entre otros eventos.

obligatoria la inclusión de las palabras *rebelde*, *costura* y *balancear*; y de forma opcional estas otras: *cabizbajo*, *estambre*, *rumiar* y *etéreo*. Yo puse todas las obligatorias y dos de las optativas, porque al principio no se me ocurría un contexto para estas otras dos, aunque no las ponga todas, eso no es lo importante, lo importante es lo que cuentas.

Éramos un total de 28 concursantes, nos dieron las instrucciones, nos desearon suerte a todos y demás formalidades. Lo que no me gustó es que había un tío que se tiró una hora y treinta cinco minutos diciendo ¡os queda una hora y treinta y cinco minutos, ¡os queda una hora!, ¡os queda media hora!, y así hasta el final. Me ponía muy nerviosa, me desconcentraba mucho, o sea eso yo lo quitaría, si queréis poned un reloj o lo que sea.

Teníamos tres folios en blanco para hacer los apuntes en sucio, mientras que teníamos uno timbrado con el sello oficial de la *Asociación Praxilia* que era la organizadora del evento, y ese era para ponerlo oficial. Esto es un concurso de microrelatos improvisados, tuve que hacerlo todo sobre la marcha, y que la historia fuera creíble, luego te llega el tío ¡quedan diez minutos! Los seis primeros minutos fueron un poco tensos porque me quedé en blanco, empecé a sopesar un montón de ideas que podía contar. Sobre la marcha se me ocurrió una historia de un adolescente que de repente se convierte en hombre lobo, y de cómo su madre reacciona ante ello, a partir de ahí se desarrolla la historia.

En el momento que entregué el relato fue (uffffff, suspira), ¡ya esta!, ¡se acabó!, luego si les gusta a ellos por mí bien, contenta, pero yo dije: bueno aunque no gane quiero quedarme con la historia, seguir desarrollándola porque me gustó mucho la idea de un hombre lobo. Yo quise hacerlo rápido para no encontrarme con la aglomeración de todos terminando, entonces lo entregué y me dijeron: ¿Qué tal te has sentido?, ha sido divertido aunque haya estado nerviosa.

En Semana Santa (2017) terminaron, según las bases se entraría en contacto con los concursantes en X semanas. En Semana Santa recibo un e-mail, *Asociación Praxilia*, luego me llaman una semana antes de la fecha, me llamaron un lunes porque la entrega la hicieron un jueves, entonces me llamó y dijo: ¿Es usted Isabel? Le dije sí, “le llamo de la asociación Praxilia para contarle que vamos a celebrar la entrega de premios el jueves 22 de abril, con motivo del día del libro, y me dijo: ¿Tú vendrías?”, les dije, sí, voy, pero sin saber nada, lo hacía en plan... a ver como se hacen estas cosas. Nos dijeron la fecha, el lugar, y la hora dónde celebrarlo, entonces estuvimos en el convento de Coín que habían convertido en museo. Estuvimos ahí un rato conociendo la asociación, estuvimos paseando hasta que dijeron: ¡los de la entrega de premios que vengan por esta dirección!, nos metieron en una sala un poco pequeñita y con mala acústica, entonces empezaron a entregarles premios a los lectores más activos de la biblioteca, a contarnos sobre la asociación, sus proyectos, sus objetivos, y yo estaba: ¡Tranquila, no pasa nada!, yo al menos confiaba en que me darían el premio especial, porque había cuatro premios, tres para los ganadores, y uno especial de la asociación que te invitaban a una pizzería.

El cuarto premio, el especial es para... ¡Pablo!, yo dije, en plan ¡No creo que me den nada!, yo estaba mentalizándome, si no lo consigues no pasa nada, ¡No vas a ganar!, además ya me empezaba a preocupar porque había visto a los de la televisión local, y ya estaba diciendo ¡Ay, no!, no quiero que me vean los de la televisión, aunque sea local no quiero que me vean, porque ya habían estado en el concurso.

Luego, ¡Tercer premio!, los otros dos premios no vinieron a la entrega, y finalmente, ¡El primer premio es para Isabel!, y yo escuché a mis padres exclamar de sorpresa. Todo el mundo aplaudiéndome, además de tener que subir con todo el cortejo del alcalde, la concejala, Salvador, todos diciéndote ¡Enhorabuena!, y todo lo demás, y yo: ¡Todo esto es muy inesperado! Me dieron el papel de mi microrelato y empecé a leerlo, después me entregaron unos premios, un lote de libros sobre Coín, también me regalaron un libro con todos los microrelatos, postales y un premio económico.

Yo no sabía cómo reaccionar con ese torbellino de gente dándote las felicitaciones, le dije a Bonifacio enhorabuena al darle un apretón de manos, en ese momento me sentí un poco como ¿Qué... acaba de pasar?, mis habilidades sociales limitadas por el shock, en plan muy rígida, ¡Gracias!, ¡Gracias!, me limitaba a eso, y luego los de la televisión, yo decía: ¡No me atrevo! Habló primero Bonifacio, y mi madre me dijo: ¡Venga Isabel, al menos para darle las gracias a Praxilia! No era la gente lo que me ponía nerviosa, no había tampoco demasiada, no me ponía la gente nerviosa, me ponía nerviosa la cámara.

La madre aclara:

Se acercó ella a mí a enseñarme el lote de libros y vino el periodista, como habían entrevistado a Bonifacio le dijeron, señorita, ¿Nos conceden unos minutos? Y le dije, les tienes que dar las gracias.

Y yo dije no, qué vergüenza, en el video se verá sin mirar a la cámara, “bueno, sí, la historia va sobre un hombre lobo..., muchas gracias a Praxilia por el detalle...”, me sentía en shock por el tema, pero contenta porque se veía que se valoraba lo que había hecho, aunque había tenido típicos errores, yo escuché los otros microrelatos y la verdad que hay ideas buenas.

3.1.2.5. Lycaón.²⁶

Aquella primera palabra fue pronunciada en un susurro etéreo que se evaporaba entre la multitud de voces de la concentración de curiosos que había generado aquel atroz descubrimiento. Emilia observaba a su pequeño Alex, petrificado, frente al cuerpo sin vida de Doña Dolores, la presidenta de la comunidad.

Tenía las manos y cara manchadas de sangre pero no podían ser de Doña Dolores, que tenía signos de violencia alrededor de manos y cuello, como si hubiera intentado defenderse. Es posible que el atacante haya querido silenciar a mi hijo, pensó Emilia mientras apartaba a Alex del lugar, que se balanceó sobre sí mismo y se desmayó.

Esto no podía estar pasando. Alex no había atacado a Doña Dolores, sólo tenía trece años. Por muy injusta que hubiese sido últimamente, no era motivo para querer matarla. Ni mucho menos por las deudas acumuladas por el alquiler. Sabía que el resto de vecinos empezaban a hablar, pero lo que realmente le asustaba era el futuro de su hijo en ese momento.

Ya en el hospital, los médicos informaron a Emilia de las marcas de defensa en los hombros y brazos de Alex, pero que los análisis de sangre tardarían en llegar. También les llamó la atención que el muchacho tuviera el hueso sacro muy pronunciado y bastante vello corporal para su edad, pero en seguida lo redujo a los cambios hormonales, lo normal.

Emilia escuchaba al doctor, cabizbaja. Le asustó saber que le habían extraído una aguja de costura de la pierna a Alex. No sabía cómo había llegado allí, se le habría caído a Doña Dolores o el asesino se la habría clavado. Ya no lo sabía, sólo quería que Alex despertase pronto.

Una alarma la sacó de sus pensamientos. Aunque el doctor le pidió que permaneciera allí, Emilia entró igualmente a la habitación y encontró a su hijo sufriendo convulsiones y echando espuma por la boca, mientras su cuerpo cambiaba de forma violenta.

Los cambios de Alex empezaron hace unas semanas, ya se sabe que los adolescentes son rebeldes pero a ella le preocuparon los gruñidos. Eran una señal y había tardado mucho en verlas hasta ese día.

3.1.2.6. Otro golpe del destino, “Animum”.

Un día estaba con ella (su madre) cerca del *FNAC*, pues estábamos bajando las escaleras cuando vi en las marquesinas un anuncio, anunciaban un curso de animación en 2D. Vi en las marquesinas un dibujo de estilo *Anime*, y

²⁶ Relato de Isabel, ganador del concurso de microrelatos organizado por la Asociación Praxilia.

entonces me llamó mucho la atención, y vi el logo, “*Animun Creative School*”, y como había también una zona de trípticos, de cartillas de publicidad, yo cogí una. Entonces me puse a investigar, y vi que estaban en Málaga, porque yo pensaba que estaban fuera, en Madrid como poco. Entonces vi que estaba cerca, y me planteé ¿Si le enseño a mis padres esto?, creo que tenía 21 años en ese momento, pero todavía tenía muy claro que quería seguir estudiando historia en ese momento, y dije: ¡Cuando termine la carrera puedo apuntarme a esto!

Hice un pequeño curso llamado “*Quick Training*” de un mes en el que nos enseñaron los conceptos básicos del dibujo. Ahí el profesor insistía: aquí yo no os enseño a dibujar, os enseño a ser creativos. Y eso fue algo que me gustó, además de que Javier es muy simpático y muy divertido. Es un curso intensivo de un mes sobre los conceptos básicos del dibujo a mano, por ordenador se hará este año creo. Teníamos un itinerario, nos dieron una ficha con todo el curso y es muy completo, de hecho el profesor en el “*Quick Training*” nos mandaba trabajo: pues basándonos en lo que hemos aprendido hoy, me vais a diseñar un personaje, propio o de cualquier serie, pero tenéis que traérmelo mañana con todo lo que hemos aprendido hoy, nada de rigidez, movimiento.

Ahora mismo estoy asistiendo a la academia privada “*Animun*” haciendo un máster de dibujo y animación en dos dimensiones, con una duración de un año lectivo, o sea empiezo el 3 de octubre (2016) y termino en Julio (2017). Porque yo quería al principio ser animadora, pero visto lo difícil y técnico que es..., siempre he querido ser dibujante e ilustradora y eso es lo que hago.

A nivel profesional me ha mejorado mucho todo, tanto el trazo como el hacer el esquema para hacer el dibujo y poder narrarlo, para hacer narrativa visual, ha sido gracias tanto a los amigos como al profesor. A nivel profesional me ha ayudado mucho para hacerme una idea de cómo tiene que ser mi método de trabajo. Tanto el hacerme una metodología de trabajo eficiente, un paso a paso, así como también el valorar un criterio, así como desarrollar tu propio criterio para tu obra, y no desde cero, desde cero pero teniendo un referente, porque todos los alumnos tienen un referente donde basarse, yo tengo a la autora española Laura Pacheco. Es una autora de cómics, es una ilustradora que empezó haciendo su blog, y luego a partir de ahí fue desarrollando su estilo. Yo he elegido cómic europeo, por eso de que me siento un poco más segura dentro de algo que yo pueda conocer, que como ves sigue una estructura, porque en el cómic americano puedes hablar, no solo los temas que puedas tratar, si no que te deja mucha elección para narrativa visual.

A nivel personal he mejorado mucho en el plano en el que salgo más, tengo un grupo en el que confiar con el que comparto los mismos gustos. Yo creo que incluso hemos superado muchos de nuestros peores temores, algunos la timidez, en mayor o menor medida, como su inseguridad, entre otras cosas. Yo estoy muy a gusto, creo que pocas veces he estado tan a gusto en mi vida con los compañeros. Piensa que al principio eran muy tímidos, algunos incluso demasiado, pero digamos que hemos tenido yo y otras tres personas que tirar un poquito para unirnos todos. Parte del grupo de whatsapp también quedamos de vez en cuando, ya sea para ir a comer o a tomar un café.

3.1.2.7. La publicidad social.

Allá por enero dije voy a empezar a hacer *Instagram* para conocerlo, pero no había subido nada, o sea yo lo tenía ahí, me ponía a mirar las obra de otros autores, y bueno voy a seguir a este porque me gusta, voy a seguir a esta otra porque le veo cosas interesantes y que se parecen a lo que yo hago, evidentemente también sigo a mi autora.

Empecé a ver a diferentes autores, a darle a me gusta, pero sin comentar nada, y dije: es que no sé como empezar. Tengo por suerte también a la doctora en psicología Pilar, que me dijo: ¿Pero no piensas dar nunca el paso?, ella me dio lo necesario, si quieres dar el paso empieza por ahí, ella me ayudó a empezar, y a partir de ahí pues ya empecé a subir cosas a *instagram*.

Yo empecé con fotografías, porque cuando no tengo a lo mejor un dibujo, cojo cualquier fotografía que me parece divertida y digo: voy a ponerla, a partir de ahí se ha ido desarrollando, tanto el estilo, el ir subiendo cosas como artista, y además conseguir tanto tener unos seguidores como seguir a algunos. Cada vez más gente diciendo, dándole al me gusta de lo que hago. *Twitter* apenas, yo empecé con *Twiter* en 2011 pero no puse mi nombre, pero siempre está el enlace de tu correo electrónico.

Instagram ha tenido este mes el mes de *mermay*, te ponen un tema, este mes se lo vamos a dedicar a las sirenas, así muchos autores se ponen a practicar y durante un mes vas a tener que hacer dibujos de sirenas exclusivamente, y yo dije, bueno aunque no sea a diario voy a hacerlo, y he hecho tres o cuatro dibujos de sirenas.

3.1.2.8. Otros golpes del destino.

La asociación *Evolutio* me ha ayudado a encontrar un trabajo de un mes, pero eso fue un pequeño recadillo, estuvo bien, no me desagradó la experiencia. La experiencia de tener un primer trabajo, un primer superior, el como tratar a clientes. No ha sido demasiado duro, yo solo tenía que ir dos días en semana porque era parcial, y solo por las mañanas, tampoco estuve todos los días.

Tuve la oportunidad de conocer el trato con la gente, ponerte en una situación, el no implicarse demasiado. Tú piensa que en una peluquería la gente va a hablar, y va a hablar de cosas que..., a veces va a desahogarse. Tú le puedes dar consejos pero no eres su amigo, entonces pues tienes que aprender a no introducirte mucho, eso y puntualidad y formación. Yo lo hacía con la idea de mostrar que yo soy cumplidora, pero me sentía un poco aburrida, sobre todo porque piensa, no sé, que ese no es..., al menos te da la oportunidad de saber si eso te gusta o no te gusta, no me desagradó.

3.1.3. Simplemente soy así.

He sido una niña muy callada, discreta e independiente, en el sentido que no me iba con otros niños si no quería, me costaba confiar de primera hora en una persona que acababa de conocer. Además, tenía una cierta irritación con personas que se mostraban cariñosas o demasiado cariñosas conmigo, me escondía detrás de las piernas de mis padres.

A mucha gente parece molestarle la idea de no ser receptiva con las muestras de afecto de los demás, y es algo que no creo que tenga que tener una justificación. Yo no siento que tenga la obligación de explicar nada, simplemente soy así, demuestro mi cariño a mi manera.

Ángeles señala al respecto:

Desde pequeña, era una niña normal y corriente pero luego era muy seria, o sea, sonreía muy poco. Por ejemplo, ella el lenguaje no verbal lo entendía y respondía, sin embargo era una niña que no sonreía, y te miraba y tal, pero no demostraba afecto, no sé, sus ojos no demostraban alegría, o muy pocas veces. Había una diferencia entre ella y su hermana, yo lo veía. Su hermana era mayor 5 años y medio, que son muchos años, yo muchas veces pensaba que era la diferencia de edad, pero no, porque por ejemplo con su hermana se ponía a jugar y ya era más normal, es decir, se comunicaba mucho mejor, ya había más juego, porque jugaba muy poco, lo que es el típico juego simbólico, todo este tipo de cosas las hacía muy poco. Tenía sus juegos, sus cosas pero no era lo típico de las niñas, sin embargo, con la hermana sí tenía una relación más normal y le demostraba más afecto, bueno con el padre y conmigo también, pero con el resto de la familia, prácticamente inexistente.

No quiero que me presionen, y muchas veces lo tengo que decir de mala manera porque no me dan otra alternativa, luego dicen..., se han quejado muchas veces que a mí me cuesta coger las cosas, pero es que a ellos le cuesta cogerlas mucho más que a mí, no son capaces de entender pues eso, que si yo no soy tan cariñosa, o no soy tan amable es porque soy así, y punto. Y muchas veces el enfadarme con ellos me ha ayudado, pues eso, ya sea para cortar algo negativo, o para poner los límites, porque si no, no los ponía nadie.

Muchas veces siento que a mí me ponen los límites, pero nunca los ponen ellos, no corrigen a la persona, porque yo sé de algunos de ser tan charlatanes (pone voz rara) bla, bla bla... y queriendo hablar, y estar todo el día de charla. Porque luego que pasa, que meten la pata y luego piden perdón, y a los cinco

minutos pasa igual, y yo eso no lo aguanto, me cuesta aguantarlo, y porque al final se queda el perdón vacío de significado por culpa de estas situaciones. Entonces yo le digo que si hablara la mitad de las veces, pedirías perdón, o si te contuvieras pedirías perdón la mitad de veces. Yo he intentado poner todo de mi parte, no ha servido porque los demás no lo han corregido. Yo no pido que cambien, pido que lo corrijan, pero claro yo soy aquí el último mono, y a veces desatar mi ira me ha ayudado a cortarla, o a decir ya no puedo más.

En el caso de mi madre, yo sí la quiero, aunque no me guste decirlo en público, me decía, dame un beso, dime...etc, llegó a causarme rechazo hacia ella, porque no me apetecía nada mostrar mi amor o nada a una persona que me insiste en que lo haga, por eso tenía un carácter arisco con mi madre. Este aspecto de mi personalidad siempre ha preocupado a estas personas, afectadas, entendían como que nos les quería, pero en realidad era que no me gustaba ese trato, para mí era demasiado. Fui una niña difícil con mi madre y con profesores que me tiraban de los mofletes y no me gustaba. Una madre que se preocupa hasta el extremo porque tenga amigos, la excesiva preocupación de mi madre para que tuviera relación con personas, prefería que me dejaran en paz, ya iría a abrazar a mi madre cuando yo quisiera.

Luego estaba mi familia paterna que eran un poco más secos, no eran tan efusivos, pero querían mostrar que eran cariñosos, y exageraban tanto sus gestos y sus palabras que yo me quedaba en blanco y no sabía como actuar, tristeza es la que mandaba en mi infancia. Me agobia un poco las cenas de Navidad, no sé, como es algo que al final acabo despreciando porque claro está todo el mundo reunido, y hay mucho roce y siempre siento que es a mí a la que le salen mal estas cosas. Siempre acaban mal estas cosas porque yo a lo mejor llega un momento en el que puedo estar bien, pero cuando me condiciona la gente así demasiado achuchona y estas cosas, y están ¡Mira prueba esta cosa!, ¡Mira prueba esto otro!, y están ahí presionando y poniéndolo todo en tus propias narices. Llega un momento en el que digo: ¡Basta ya!, es que salto, y algunas veces he hecho que una silla salte hacia atrás, o he lanzado un plato a alguien, y claro a mí me dicen, es que eres tonta, claro llega un insensible enfadado y me dice: ¡Hay que ver!, que eres muy tonta, porque por tu culpa que estaba todo muy bien, ¿Sabes cuántas horas me ha costado esto?, y yo le digo ¿Sabes tú las horas que lleva esta agobiándome? Siempre es a mí a la que le echan la culpa, cuando puedo decir ¡Basta ya!, pero nadie nunca dice, ¡Basta ya!, pero lo digo yo, y es una desestabilización del mundo, y les he robado su Navidad.

En mi casa con mis padres apenas tenía problemas, no entendía muchas veces sus reacciones. Yo tenía dos ejemplos muy diferentes, mi familia materna, que eran más efusivos y expresivos, y yo me escondía en las piernas de mi madre, le cogí mucha tirria y manía a unas cuantas personas por tener esa actitud, debido a la incomprensión infantil, ¿Yo que podía saber?, no entendía el carácter de dos familias tan distintas entre sí, a mí no me cuadraba eso. Era para mí muy raro, por eso mi madre se preocupaba, ¿Por qué mi hija está siempre tan triste?, o tiene amigos y acaba mal, o no tiene amigos.

Yo creo que hay una parte que es importante que es el núcleo de la familia, o sea, los cuatro o cinco que forman la familia pueden estar más o menos, conocer las cosas y saber lo que tienen que hacer y tal, pero el resto de la familia, o sea los primos, los tíos, los abuelos, los amigos, todo ese entorno también hace mucho, no saben como actuar (Ángeles, madre de Isabel).

Cuando a una persona solitaria muchas veces le cuesta decir a la gente, o más que a la gente le cuesta entender. No es que no quiera estar contigo porque no te quiera, es que necesito un ratito para mí, y muchas veces la gente que es muy sociable, pues no entienden eso, o porque creen que han hecho algo malo, o que no les quieres.

La selección de personas para estar a mi alrededor, soy muy exigente, mucho, pueden ser las malas experiencias personales con las que he tenido siempre relaciones muy difíciles, ya haya sido que me he encontrado a gente que no es capaz de tomarse una promesa, o una palabra en serio. Me agobia no solo los espacios cerrados con grandes aglomeraciones, sino también que estén todo el rato Isabel, Isabel, y como me jode la gente que no se da cuenta de lo pesada que es.

Cuando alguien se pone muy nervioso, y está muy pendiente, o sea cuando hay una persona que está ahí organizándolo todo y se pone nervioso por ello, a mí es que me bulle por dentro, porque me dan ganas hasta de pegarle, porque es para decirle ¡Cuanto más nervioso o histérico te pongas, peor lo estás solucionando! O yo que sé, en espacios muy pequeños, como esa cocina que es bastante pequeña, es que a veces es muy molesto trabajar 3 personas juntas porque es tan pequeño. A veces estoy haciendo una tarea y hasta que yo no termino no me quedo tranquila, pues yo que sé hasta que yo no termino la cocina mismamente, de hacer una tarea, los demás no pueden entrar, hasta que yo les llame, porque si no, no puedo.

Cuando me enfado con alguien y le quiero pedir perdón porque me arrepiento, le digo lo siento mucho, y le doy explicaciones de por qué le estoy pidiendo perdón y todo eso. Yo siempre lo exijo, y de ahí que muchas veces tenga dificultades para relacionarme, y mucho, y que sea selectiva con la gente, y no con todo el mundo he llegado a gran cosa, y entonces para alguien que tengo, me gusta conservarlo.

3.1.3.1. Ritos de paso.

Como nos relata Paco:

Yo empecé a ver algunos rasgos que no eran por decirlos así, de etapas. Había una etapa en la que por ejemplo señalaba las cosas en vez de nombrarlas, y

sabía hablar, si pedía agua no decía agua, señalaba el vaso que estaba sobre la mesa. Una de las cosas más importante que empezaron a dar pistas, eran sus ritos, yo recuerdo que siempre que salíamos a pasear pedía una chuche, la misma chuche en el mismo quiosco.

Había un recorrido por la calle y nos dimos cuenta de que en cada puesto quería una cosa, entonces yo lo primero que hice fue intentar cambiárselo, y se enfadaba, lloraba, lloraba, lloraba (Ángeles, madre de Isabel.)

Cuando pequeña si le cambiabas el recorrido..., el itinerario para no pasar por delante del quiosco, y bueno así más cosas. Yo recuerdo también de que cuando por ejemplo, determinadas actitudes. Era un ritual en todo, por ejemplo íbamos a la feria cuando tenía 5 o 6 años, íbamos a la feria un día solamente, hay niños que necesitan ir todos los días, y había dos o tres atracciones que siempre le gustaban, fuera de esos no probaba nada más. Yo recuerdo que le gustaba montarse en el dragoncito, era una atracción, luego le gustaba pescar unos patitos de goma que se pescan y te daban un premio, esos patitos de goma que están flotando, y luego tomarse algodón dulce, y ya con esas tres cosas ya habíamos hecho las tres cosas que le gustaban de la feria, pues vámonos (Paco, padre de Isabel).

Ángeles, su madre, añade:

A los 8 o 9 años se fue trabajando, lo hablamos con una psicóloga que la veía a ella en aquella época en Marbella que viendo ese problema dijo, todos los sábados vamos a ir al Hipercor, entonces todos los sábados por la tarde nos íbamos al Hipercor de Marbella, y claro empezamos a solucionar ese problema, pero claro surgieron otros problemas, como por ejemplo, que todos los sábados quería una película de video, entonces claro, hubo que decir que no, claro unas veces se viene y se compra, y otras veces se viene y no se compra.

Yo recuerdo que a lo mejor, sobre todo si el cambio no le llamaba la atención, se sentía muy molesta. Si de pronto tenía que dejar de hacer algo, fuera lo que fuera, para cambiar de actividad, sobre todo cuando ese algo no estaba planificado, cuando era algo que se nos había

ocurrido sobre la marcha, o que había surgido sobre la marcha, pero bueno, ¡Si habíamos dicho que íbamos a estar aquí hasta las 9! ¿Cómo que nos vamos a las 8 a tal sitio?, ¿Por qué? Porque ha llamado no se quien para decir que nos espera (Paco, padre de Isabel).

Paco: Nosotros procuramos que en la casa haya un estado de tranquilidad, pero si por cualquier circunstancia, hemos estado con una actividad no calmada, a lo mejor nos estamos arreglando, cocinando, y hay alguien que ha venido de visita, a veces eso la puede poner nerviosa

Blas: ¿Ese bullicio alrededor?

Ángeles: El hecho de decir vamos a hacer la maleta que nos vamos siempre le ha estresado un poco, por el cambio.

Isabel: Por la repentinidad (Conversación entre Paco, Ángeles, Blas e Isabel).

La hermana es más torpe para correr que ella, Isabel siempre ha corrido más rápido, tenía más agilidad. Isabel además cuando tenía 3 o 4 años, trepaba, teníamos una librería que llegaba hasta el techo. Como le encantaba los libros de la colección de Walt Disney, era la colección de la hermana y no quería que los tocara, pues los pusimos en el estante de arriba, ella trepaba, se subía, y cuando llegaba con las manos allí, los tiraba todos abajo, y bajaba otra vez, incluso a veces hacía recorrido (Paco, padre de Isabel).

Paco: Por ejemplo, el muchas veces no anticipar por nuestra parte un viaje, una salida, una visita o algo así, no anticiparlo con suficiente tiempo o claridad, no por no querer, si no el no haberlo dicho porque lo dabas por supuesto, o porque lo habías dicho, pero no lo habías dicho con la suficiente claridad ha llevado a situaciones a lo mejor en las que Isabel se ha encontrado a disgusto en ese momento, porque no le hemos anticipado.

Isabel: Y porque no me habéis contado ni pedido mi opinión.

Paco: O porque se daba por sentado que bueno íbamos allí a hacer tal cosa, ese sí ha sido uno de nuestros errores.

Ángeles: Luego ya se corrigió, y a partir de entonces se procuró siempre decir de antemano (Conversación entre Paco, Ángeles e Isabel).

3.1.3.2. Sensibilidades latentes.

3.1.3.2.1. Auditivas.

Yo recuerdo que de pequeñita la cosa que para mí era más sorprendente era lo poco que dormía y lo mucho que lloraba en comparación con la hermana mayor. Dormía menos horas, y se despertaba muchas veces durante los dos primeros años, se solía despertar cada dos o tres horas por la noche. Cuando era mucho más pequeña que tenía 5 o 6 meses lloraba, le dábamos su poquito de biberón o algo así, y entonces dormía pocas horas, yo no recuerdo que nunca en aquella época echase siesta (Paco, padre de Isabel).

Así ha salido ella del instituto (en estado de microansiedad) y del colegio casi siempre. Yo me acuerdo que una maestra de ella Toñi que la tuvo hasta cuarto, y luego en quinto y sexto me decía que no se concentraba porque estaba pendiente de que los demás le hicieran algo, ¿Qué quieres que haga yo?, ¿Cómo controlas eso? El único tema para controlar eso es quitar lo que te molesta, sea un ruido, pero claro ella estaba allí en medio de toda la farándula, se sentía muy vulnerable, por mucho que su madre o alguien le dijera. Yo me acuerdo que yo le decía a Javi Carabias, que fue el que mejor lo entendió, vamos a tratar de protegerla, que se sienta segura, porque el problema de ella es que se sentía algo diana. La maestra decía: que no se sienta, pero contra esto que hago, me acuerdo que me lo decía una profesora, es que se cae una astilla y ya se pone nerviosa, porque no se lo espera claro es que no se lo espera, y claro es lo que estamos hablando, en ella se maximiza (Ángeles, madre de Isabel).

No se si sería por ejemplo hasta 3º o 4º me decía la profesora, cuando los niños se ponían a gritar mucho se tapaba todavía las orejas, los oídos, vaya. Ella tiene una hermana mayor, Marina, los ruidos le molestaban hasta cierto punto, pero cuando nació Isabel, yo vi que con meses era muy sensible a ruidos de la moto, en la calle nuestra pasaban chavales con la moto, eso a ella le molestaba mucho, pero que incluso llegaba a pegar botes en el capazo, o sea era pequeñita, pequeñita, y ya se asustaba con esos ruidos, o por ejemplo si a la televisión se le subía mucho el volumen, o lo que sea, sobre todo los sonidos, un portazo de la puerta con el viento, más que a la hermana, ese ruido de la olla exprés, ahora no le importa pero de pequeña no lo soportaba (Ángeles, madre de Isabel).

Las fiestas de fin de curso eran claro todo el mundo haciendo ruido, todo el mundo pasándose que si el vaso, que si el plato, pues claro, una se iba aparte porque era todo muy bullicioso, eso, y que algunas veces que cuando yo había hecho mis cosas en la fiesta, pues yo me aburría con los demás, y hasta que no se iban, pues una se aburría.

Ángeles: Yo recuerdo de la feria y todo ese tipo de música, o de las bandas de Semana Santa, como el platillo estuviera muy cerca no le... a lo mejor otro instrumento no, pero el platillo de Semana Santa no le gustaba, yo recuerdo más los platillos.

Isabel: Es que los platillos son más estridentes.

Ángeles: O por ejemplo la feria, los cacharros de la feria, a ella le gustaba ir a la feria y montarse en los cacharros pero las voces...

Isabel: O la última semana que nos dimos un paseo en la noche de los museos, teníamos que tener cuidado, es que no podíamos dar dos pasos sin tropezarnos con nadie, y eso pues me pone a mí también muy alerta.

Ángeles: Sí, la Noche en Blanco, había mucho bullicio, pero yo hablo por ejemplo de ferias, o cosas de esas que hay mucho ruido, tampoco le gustan.

Isabel: O la gente que se iban al bar de debajo de casa, todos los fines de semana y no nos dejaban dormir.

Ángeles: Paco y yo dormíamos en la habitación de al lado, a mí esos ruidos me afectaba relativamente poco.

Isabel: A veces no me dejaban dormir (del bar de debajo de casa), con tanto ruido y tanto ahhhh y demás voces

Ángeles: El teléfono no le gustaba tampoco cuando era pequeña (Conversación entre Ángeles e Isabel).

A veces sí que he notado el ruido muy constate que parece que no va a terminar nunca, entonces sí me voy a mi cuarto y me quedo ahí hasta que pase todo.

Ángeles añade:

Yo dejé de aspirar los sábados, Paco sabe que yo limpiaba muchos los sábados, y con ella dejé de limpiar los sábados, porque yo prefería limpiar un día de la semana, yo ponía el aspirador, y ella estaba allí con la hermana, y ella se ponía así (se tapaba los odios), y yo veía que sufría, que lo pasaba mal, y entonces decidí aspirar otros días, el ruido de la aspiradora era muy molesto, el teléfono no le gustaba tampoco cuando era pequeña, o ese ruido de la olla exprés, ahora no le

importa pero de pequeña no lo soportaba (Ángeles, madre de Isabel).

Isabel: Yo empiezo por la mañana a un volumen así bajito entre 18 y 20 y me entero bien.

Paco: 18 y 20 de la escala de volumen de la tele.

Isabel: Él necesita 50, o más.

Paco: Será porque estamos más sordos.

Ángeles: Yo la he visto incluso en esta casa o en la otra, de estar el padre y yo hablando en el salón, y su habitación es la que está en la otra punta.

Isabel: Y me entero.

Ángeles: Y se entera.

Isabel: ¡Es que vosotros tenéis un tono de voz!

Ángeles: ¿Por qué discutes? Y no hemos discutido, y nos dice es que tenéis un tono de voz..., ella oye cosas...

Isabel: Yo lo oigo todo.

Paco: Oye una conversación en este tono, y ella está en su habitación, hombre si están las puertas abiertas lo escucha, tiene muy buen oído.

Ángeles: Yo siempre he pensado que ella tenía más capacidad de audición que el resto de la familia, yo no sé las demás familias, ella la que más. (Conversación entre Ángeles, Paco e Isabel).

Me fijo en el conjunto, y luego voy a los detalles, o sea si quiero repetir la secuencia, digo ahora voy a intentar escuchar la percusión, luego la cuerda, y así (se refiere a cuando escucha música).

3.1.3.2.2. Gustativa.

El pescado no me gusta, me gusta muy poco pescado, puedo tomar rabas de calamar, puedo tomar almejas y ocasionalmente los palillos de merluza sí me los tragaba, pero es que no me gustan tanto los fritos, la fritanga, entonces el pescado, la cebolla, los cebollinos, los puerros no me gustan, el ajo tampoco, tiene que ser cocinado, no puede ser crudo porque no me lo como, no me gustan esas cosas, no me gusta desde su olor, ni la textura ni nada.

No me gusta el pescado ni frito ni rebozado, ni a la parrilla ni nada. La ralladura de limón por ejemplo, pues en un postre, en una tarta, yo que sé, le echo menos azúcar de la que me pide la receta, y a lo mejor lo sustituyo por otra cosa, la intensidad no tiene que ser fuerte.

3.1.2.2.3. Olfativa.

Isabel: Los perfumes tienen que ser algo suave tipo frutal

Ángeles: Sí, ella los perfumes tienen que ser así frutales (Conversación entre Ángeles e Isabel).

Ángeles: Desde pequeña está definido, mancha, vamos, ni una, se manchaba una cosa y se la tenía que quitar.

Isabel: Sí, sobre todo el sudor, que era insoportable.

Blas: ¿Eso te ha molestado?

Isabel: Sí, muchas veces, sí (Conversación entre Ángeles, Blas e Isabel).

Ángeles: Ella percibe olores.

Isabel: No sé, a veces digo ¿No hueles eso?, y me dicen ¿El qué? Huele como a dulce, o como a esto....

Paco: Por ejemplo, a ella le gusta cocinar, y en la cocina utiliza especias, entonces yo en ese aspecto tengo mi sensibilidad, es mucho menor, pero yo lo noto en el sabor, en el gusto, los olores, hombre huelo cuando hay una comida buena, o cuando tal, pero normalmente esa sensibilidad, si se le pone canela, o si se le pone tomillo, o si se le pone algo a una comida, hasta que no lo como no lo noto, yo veo que ella maneja muy bien el tema de las especias.

Ángeles: El otro día subimos y me dice, he hecho un postre ¿Qué he usado? Yo por ejemplo la manzana no la olí, ella si maneja esos olores. Además hay gente que lo trabaja un poco, y ella yo veo que nota esas cosas, a lo mejor tu friegas, y ella te dice, hoy has echado amoniaco, vamos que le has echado un chorreo, ella lo nota, o el limón, y eso puede tener su parte positiva, pero cuando los olores son desagradables.

Isabel: El amoniaco, o yo que sé no me gustaba, el pescado me puede gustar el olor pero no el sabor, pero así perfumes penetrantes tipo perfumes muy intensos que están en el aire y son muy, son muy jodidos, intensos, a día de hoy tiene que ser amoniaco perfumado, porque si no nada (Conversación entre Ángeles, Paco e Isabel).

3.1.2.2.4. Táctil.

A día de hoy, la que sí me afecta más, creo la más grave, la que peor estoy llevando es la del contacto físico, últimamente. Es que hace años nunca me ha gustado a mí la confianza que se dan algunos que nada más conocerte ya están ahí en plan cariñoso con un beso o un abrazo, a mí no me gusta, yo doy la mano, o doy un par de besos si es necesario, pero nunca, no me muero si no me abraza nadie, es que no me gusta esa gente que te toca, que me toquen.

Paco: el sentido del tacto, por ejemplo cuando era muy pequeña, con determinadas ropas, luego ya ella fue utilizando una ropa más a su gusto, tipo chándal, que le encantaban, pero tenía una cierta dificultad con respecto a eso cuando era muy pequeña, meses, años, a determinadas prendas, que las rechazaba simplemente por el tacto, y resistencia por ejemplo a andar descalza sobre la arena de la playa.

Ángeles: Ni el césped, ni la arena, con zapatos o calcetines sí, pero descalza no, en la playa, en la arena, esta es la toalla, y esta es la arena, ella estaba aquí, la tocaba pero no salía.

Paco: Pero no comunicaba si era por efecto del tacto o del calor, o lo caliente que estaba o yo que sé.

Ángeles: Pero no le gustaba.

Isabel: Que no me gusta ir a la playa, ni al el campo, y menos aun con chanclas, es que no me gusta usar chanclas, porque sé que se me mete igual la tierra (Conversación entre Ángeles, Paco e Isabel).

Paco: Hay veces que nos sorprende, por ejemplo que vaya descalza en invierno por la casa, o utilice menos ropa de abrigo o de cama de la que utilizamos nosotros, igual que en verano, a lo mejor a los demás nos sobra mucho la ropa, y a ella no le sobra tanto. Muchas veces yo he sospechado que a la hora de salir, sea por la costumbre o el verse rara con el cambio de ropa de temporada, verse rara de nuevo en la calle, pero en casa no tendría que ser así, y sin embargo yo le veo mayor resistencia al frío, aguanta el frío mejor que los demás de la casa, y también, aunque sienta el calor no necesita quitarse la ropa tanto como los demás. Hace mucho tiempo que no le controlamos el agua, creo que aguanta el agua más fría que los demás.

Ángeles: Hay veces que se ha duchado con agua fría.

Paco: En verano que a los demás nos gusta templadita, ella se ha duchado con agua fría, porque no se ha encendido el calentador (Conversación entre Ángeles y Paco).

Ángeles: Cuando tenía Isabel un año y medio o dos, yo no sé si tu te acuerdas, Paco, un vestido rosita, tipo seda, no era seda pero era tipo seda.

Isabel: Con muchos volantes y cosas de esas.

Ángeles: No tenía muchos volantes, pero no es eso, es el tacto, una cosa que no es de algodón, que es más tipo seda, es más suave que un vaquero, pero a ella no sé que tenía, no le gustaba, hacía así, no lo quería, quiero decir que otro tipo de cosas, son más tiesas, pero ese vestido era suave, ese tipo de cosas sí, con la ropa tenía mucha..., yo creo que era por la textura o la comodidad.

Paco: Ella todo lo que no fuera de algodón, no le gustaba, la lana no, tenía que ser algodón, el chándal de algodón, las camisetas de algodón, los leotardos...

Ángeles: Cuando tenía meses le ponía yo los leotardos, pero con un par de años, yo para arriba, y ella para abajo. Y los zapatos, lo que es un zapato, ella un zapato de vestir, tipo mocasín o unas botas.

Isabel: Nada.

Ángeles: desde los 3 o 4 años nada, recuerdo una bota que era así (con dos dedos señala un tamaño pequeño), no sé si sería un 30 o menos, y ya esa se la puso una vez o dos, era una guerra.

Blas: Y ¿El por qué?

Isabel: Pues no lo sé, no sé, no me acuerdo de tanto, puede..., no se si por la textura o por la comodidad o por manía mía, puede ser una combinación de todo.

Ángeles: Luego ya cogió las zapatillas deportes, y zapatillas de deportes.

Paco: Siempre con tenis.

Ángeles: Muy pocas veces unos zapatos, una cosa así.

Isabel: Puede ser que me sintiera mas cómodas con ellas (Conversación entre Ángeles, Paco, Blas e Isabel).

Ángeles: Entonces nos dábamos cuenta de que había ciertos tejidos y ciertas ropas, y ciertas cosas que no le gustaban, o los pendientes tampoco, le tiraban.

Isabel: No, no me gusta, no me gusta ni la bisutería ni las joyas.

Ángeles: O te costaba mucho trabajo, te costaba mucho trabajo ponérselo.

Blas: ¿Te agobian por algo?

Isabel: No, es que no me gusta, no sé si es por agobio, o por la sensación de tener algo que me apretaba la oreja, yo no soy de ponerme collares, no me pongo collares, es que me agobian un poco, sobre todo si son de estos muy apretados, si me he puesto alguno, tenía que ser que me colgase un poco, que no fuese muy ajustado al cuello (Conversación entre Ángeles, Blas e Isabel).

Paco: Había una cosa de pequeña, que era que no soportaba lazos ni gomas en el pelo, es decir el pelo tenía que llevarlo suelto, normalmente corto, pero dentro de que fuera más corto o más largo, es decir, a ella le ponían un lazo o una goma o algo así y se lo arrancaba.

Isabel: Incluso una diadema que también me molestaba un montón.

Blas: Pero ¿Era por molestia?

Isabel: Y también porque las diademas se te clavan aquí, y es incomodísimo.

Ángeles: Pero luego ya a partir de cierta edad que empezó a peinarse ella, con diez o doce años, se hace cola, pero no se las podía hacer yo, yo pienso que podía ser eso, o en la peluquería, lo pasa muy mal, de hecho va muy poco a la peluquería, yo me acuerdo de una vez que se pegó una pecha de llorar (Conversación entre Paco, Blas e Isabel).

Ángeles añade:

Ella lo que no quería era que se lo hiciera yo (cortarle el pelo), pero claro evidentemente, cuando tenía unos meses un año o dos, hubo una época que no me dejaba a mí, me dijo la de la guardería, y se lo cortaba la de la guardería, pero había dos profesoras de la guardería, y mi amiga Félix no se lo podía cortar, se la tenía que cortar la otra, siempre tenía que ser la misma.

Paco: Yo la he visto de coger, siempre me he fijado de pequeña, ella ha cogido el lápiz de una forma muy normal.

Ángeles: Bueno yo creo que ha habido épocas que lo ha cogido con tanta fuerza que tenía callos, déjame la mano izquierda (nos enseña su mano izquierda).

Isabel: En este (señala un dedo), porque si apretaba estos dos, si apretaba entonces generaba un callo en esta.

Blas: ¿Pero necesitabas esa presión para escribir?

Isabel: Puede que sí, creo que sí.

Ángeles: Cuando ya llevaba un rato, le veía el dedo como muy forzado, a mí me daba la sensación, también es cierto que yo soy diestra, entonces no sé, yo escribo más relajada (Conversación entre Ángeles, Paco, Blas e Isabel).

Isabel en ese aspecto tiene una letra muy personal muy legible, es zurda, vamos a ver la letra de Isabel, yo he sido maestro muchos años, la letra de Isabel es legible, yo he visto gente asperger, neurotípicos con una letra mucho

peor. Lo que sí es muy particular, muy personal y pequeña, pero es una letra uniforme, que no se sale de las pautas, es una letra que se descifra, con mayúsculas y minúsculas, pequeña pero legible (Paco, padre de Isabel).

Ángeles: Ella tiene, por ejemplo las caricias, a Paco le puedo hacer así (lo acaricia) a ella muy pocas veces.

Blas: ¿Es porque tiene una sensación desagradable cuando te tocan?

Isabel: Porque tengo una madre muy sobona, y por eso es que no, quiero mi intimidad, mi espacio, déjame, no lo sé, un poco desagradable sí me resultaba, porque que estén todo el rato, eso molesta.

Blas: ¿Sientes algo desagradable cuando te tocan sin que des permiso?

Isabel: Sí, un poco, mi espacio vital es sagrado.

Ángeles: Si le hacen algo por detrás, muchas veces está Paco sentado y le hago algo por detrás, y me dice, ¡No me incordies!, y no se lo están haciendo a ella, y dice ¡Déjalo!

Isabel: Cada vez que me vienen por detrás me pongo agresiva, me da mucho asco que me vengan por detrás, cuando me tiraban del pelo y cosas así...

Ángeles: Eso que te decía ella antes de merodear.

Isabel: Una vez me molestó muchísimo que viniera mi madre por detrás y me besara por un lateral, y casi le doy una hostia, pero me dio un asco, y la miré diciendo..., a veces me molesta ver a novietes dándose el lote desde atrás, yo me callaré, pero evito la mirada (Conversación entre Ángeles, Blas e Isabel).

No quería mochilas muy pesadas porque luego te resientes, no me gusta, yo no solía tener problemas con la mochila, pero sí que es cierto que a veces que noto muy poquito peso, me siento como, llevo algo, transporto algo a mi espalda o en mi hombro y no lo noto, y a lo mejor últimamente cada vez que salgo, si no meto algo de peso como una pequeña agendita y un estuche, no me siento tranquila, porque noto que es poco peso, un determinado peso sí que necesito, en la mochila sí necesito un mínimo de peso para notar que siento algo, porque si no siento que estoy llevando algo vacío.

3.1.2.2.5. Visuales.

Yo lo veo todo, pero me suelo concentrar en los ojos a ver si así me toman en serio, pero muchas veces me han dicho: es que resultas intimidante cuando me miras a los ojos; y yo, si te miro a los ojos, es algo que he aprendido con el tiempo, porque antes me costaba mucho mirar a la gente, sobre todo si me caía muy mal, me ponía nerviosa, más que sentarme mal.

Ángeles: De pequeña miraba para otro lado, poco a poco ha ido trabajando ese tema, y además lo ha hecho bastante temprano, yo conozco a muchos que lo han hecho mucho después, ella lo ha hecho, y lo mantiene bastante bien, ella te ha dicho que a personas que no le gustan...

Paco: O que le produce un cierto nerviosismo, más que dolor.

Ángeles: Yo recuerdo de que ella me hablaba de una profesora que ella pensaba que le leía la mente, que hasta que punto una persona puede intimidarte.

Isabel: Sí, es que era una profesora muy seca.

Ángeles: Por eso te digo que a veces a lo mejor no miraba por eso, no lo sé (Entrevista de grupo, Isabel, Paco y Ángeles).

Yo uso las imágenes, soy más de utilizar la imagen a la hora de entender algo abstracto, yo pienso antes las cosas en imágenes que en palabras. Puede ser tanto en movimiento como en estática. Ultimamente me la imagino yo en movimiento, la paloma de la paz tendría que estar sobrevolando algún sitio con la ramita repartiéndola entre la gente, o yo que sé, me imagino últimamente el miedo o el asco con movimientos bruscos, una araña muerta y salimos corriendo.

Cuando estoy estudiando historia y estoy leyendo el documento que dice: porque en la guerra de Cuba se llegaron a estos acuerdos después de 1898; depende de la parte que hace la historia, porque si es hacer comentario de texto sobre la guerra de Cuba, entonces sí me resulta más fácil hacer todo eso de principio a fin con las imágenes, o sea hacerme la idea de Cuba, luego de Cuba y los criollos españoles, los EEUU, el hundimiento del barco que causó supuestamente este conflicto, como se desarrolló este conflicto, me ayuda mucho más planteármelo en imágenes porque me resulta más fácil recordar los hechos para luego juntarlos.

3.1.2.2.6. Propioceptivas.

En relación a este asunto Paco señala:

Siempre le he notado, que incluso la llevamos también al médico, la llevamos al traumatólogo, es el problema de andar de puntillas y la llevamos a un traumatólogo. A lo mejor no se le han desarrollado bien los gemelos, iba a hacer una sesión de rehabilitación, pero bueno es una forma característica de andar, pero anda de puntillas en distancias cortas, pero cuando se trataba de caminar por la calle no, tenía un andar normal.

3.1.3.3. Mi experiencia con el Síndrome de Asperger.

Yo empecé a ver algunos rasgos que no eran por decirlos así, de etapas, había una etapa en la que por ejemplo, señalaba las cosas en vez de nombrarla y sabía hablar, si pedía agua no decía agua, señalaba el vaso que estaba sobre la mesa. Cuando tenía Isabel 10 años y estaba en quinto de primaria, yo descubrí buscando en internet, ya entonces teníamos internet, características y tal, descubrí la escala Australiana del síndrome de Asperger, entonces viendo las características del síndrome vi que aquí encajaba Isabel. Le pasé la escala, y vi que me coincidía en más de un 80 %, se la llevé al maestro que tenía entonces (JC) y a una maestra de PT, porque Isabel aunque no tenía un diagnóstico, ni estaba en el censo, en Séneca, aunque en aquella época no había Séneca, no estaba en el censo de NEE, ni diagnóstico. La maestra de PT viendo los problemas que tenía, de vez en cuando Honrada, se la llevaba un día en semana para hablar con ella y hacer tareas, entonces ella le pasó la escala, ellos no eran técnicos, sí veo aquí algunas cosas y algunas otras cosas no, y seguimos así, eso fue en quinto. El diagnóstico fue cuando la comunión, un neurólogo que se llamaba Barrionuevo, solo la vio una vez porque murió, y dijo yo no noto ningún problema de algo físico del cerebro, la vio uno en Marbella, le hizo un scanner y no vio nada, la cosa que él le hizo un examen, le preguntó por sumas y restas y ella ya dividía, se quedó en un nivel (Paco, padre de Isabel).

Ángeles añade:

Descansamos un poco porque ella dijo que no era autista, que no era dislexia, que no sabía, y como era una niña que no tenía muchos conflictos. Luego volvimos con 5/6 años con esta señora de Marbella, con Floren, y estuvimos 1 año o 2, la primera era pagada y la segunda era por la compañía médica. El médico nos recetaba sesiones de psicólogas, 10 sesiones. Esta mujer me dijo que Isabel no rechaza la ayuda psicología que le podía venir bien, tiene la capacidad intelectual porque sabe que le puede venir bien que no era tonta, la veía con cierta conciencia, creo recordar eso, pero estaba muy perdida.

Ha habido varias psicólogas aunque no tenía un diagnóstico Isabel, en primero de primaria la psicóloga del EOE, no supo hacer un diagnóstico, habló de un retraso

madurativo, hace 5 o 6 años me dijo que en aquella época no sabíamos, no había tanta información, sabíamos que había un comportamiento que no era el del autismo típico, pero tampoco sabíamos como definirlo. (Paco, padre de Isabel).

Y por fin el diagnóstico recién acabado segundo de Secundaria. A partir de ahí comenzamos a ver que además de no ser la única en el mundo "el bicho raro" que ella se veía así, y nosotros veíamos que la gente la tenía etiquetada así, cuando no de tonta. Conocimos la asociación AMSA, y los padres y el apoyo y comprensión de personas que estaban viviendo lo mismo que nosotros. Yo comencé a leer sobre el síndrome de Asperger y me involucré en la junta directiva de la asociación, asistí a conferencias y congresos, todo lo que he podido aprender para comprender mejor a mi hija y sus circunstancias (Ángeles, madre de Isabel).

Algo que no me gusta, que mi hermana o alguien me recuerde que ¡Esto es porque tu eres Asperger!, y yo puedo soltarle también una torta, no sé si es el desconocimiento, muchas veces no me gusta que me digan es que estabas nerviosa y lo hice mal.

Mi hermana dijo, ¡Es que tu eso lo dices porque tu eres lo que eres!, y a eso a mí pues me dieron ganas de... estábamos dentro de un coche en marcha y me dieron ganas mentalmente de abrir la puerta del coche y tirarla a ella, porque a mí algo que no me gusta es que me digan..., etiqueten con esto.

A una amiga que es psicóloga pues tiene un sobrino de 3 años que es Asperger, se lo acaban de descubrir y entonces claro la abuela no sabe que hacer en estos casos porque se lo acaban de encontrar, y para ella ha sido un shock, yo le aconsejé en una ocasión que lo mejor que puedes hacer es que no puede condicionar su vida por el Asperger.

Los errores han sido porque han sido, pero los aciertos han sido que el profesional me dio la clave para solucionarlos o otras familias (Ángeles, madre de Isabel).

A mí siempre me han enseñado que se come tenedor, cuchara cuchillo y yo siempre tengo ese patrón en la servilleta, si me lo encuentro en un restaurante no tengo problema, pero si me encuentro el tenedor a la derecha tengo que cogerlo con la derecha y pasarlo a la izquierda.

He aprendido a mantener al calma muchas veces para estas situaciones, y sí me sabría adaptar a un cambio, porque si no es que no te dan ningún trabajo. Darle vueltas al capuchón del bolígrafo, me relajaba, a día de hoy me pasa y lo

hago con otros objetos, o guardar los bolígrafos bajo la manga como obsesión, o secarme las manos en los pantalones.

Las chicas asperger quieren disimular que son asperger, a los hombres sí se les nota, ellos son más despreocupados. A partir de la adolescencia nos fijamos en la compañera de clase más popular, yo sí he querido relacionarme con chicas que me caían bien, pero ellas iban con personas con las que yo no quería estar. La mujer asperger disimula más que los chicos por la presión que siente, por eso se muestran más habladoras, disimularlo por la presión, a un chico le pueden decir un chico raro, pero en mujeres hay más presión social.

Tuve una amiga S.A., pero no me gustaba, ella sí que era pedante, más que el uso de palabras extrañas es que siempre estaba (uso de voz niño), *¡Ay que ver porque esto, porque esto, esto en España no pasa, porque en España somos tontos!...* Siempre estaba ahí, muy como que es la que más sabe de todo, y llegaba a ser hasta pesadita. A Rocío, prácticamente le gustaban muy pocas cosas, siempre estaba (voz grave) *que rollo esto, que rollo lo otro.*

Yo lo hago basándome lo que vi cuando me obligaron a dar terapia de grupo, que no me gustaba nada, porque eran todos tíos así muy encerrados en sí mismos, más bien desgarbados, y eso pues muy monótonos, muy aburridos, en cambio pues la chica esta y yo, Rocío y yo, solíamos hablar de curiosidades del tipo, es que en Canadá hay una ley muy extraña que dice esto, hasta hablábamos de los problemas con nuestra clase, e incluso de temas más personales, teníamos entre nosotras mucha más conversación, porque los chicos hablaban mucho más de lo que les gustaba, el señor de los anillos, juegos de rol, ellos tenían su conversación pero giraba en torno a eso, yo nunca les oí hablar a ellos, o entre ellos al menos con gente delante de ellos de sus problemas con tal profesor o con este alumno.

Sobre todo en los hombres, la rigidez mental, muchas veces esas inseguridades que tienen, o que se ponen nerviosos por cualquier historia, entonces claro estás delante de alguien que te está entrevistando y puede ser tu jefe, no puedes causarle una mala impresión, no dar impresión de que estas nervioso y te alteras por nada, porque podrían no cogerte, y eso es algo que tememos todos.

El asperger no está dando tantas cosas buenas, porque si son tan rígidos pues lo mejor es que se vaya quitando y superando esa rigidez, porque si no, no los van a contratar, les van a decir pues como eres tan pesado ya no te quiero, y los despiden a los dos meses, sobre todo les cuesta mucho a los varones asperger, es a los que más les cuesta superar la rigidez o la inseguridad, o el mecanismo, como decimos. Las chicas es que en cambio, yo al menos por lo que conozco, de las pocas que hay, yo solo he conocido a una y no nos caímos bien, la verdad. Entonces las chicas, yo creo que también por la presión social que nos han ejercido toda la vida, tenemos que ser nosotras mismas, mostrarnos flexibles, de hecho se suele decir que las chicas SA son muchos más flexibles, mas sociables, o al menos lo intentamos.

Cuando hablan de una cosa que les une pues hablan de ello, pero tú les sacas ese tema y te das cuenta de la pobreza, son capaces de tener su opinión al respecto, sin embargo cuando están cómodos con sus amigos, pues les gusta hablar de los que les gusta, y ya está, es solo que ellos son algo más retraídos, o al menos que tienen más dificultades para ello, también es que los veo muchos más inseguros.

A mí Alicia para el CV me dijo lo del 33% de discapacidad, aunque el 33% no diga que tipo de discapacidad ahí, me dice que a lo mejor alguna empresa lo tiene en cuenta y entonces yo dije, bueno lo haré, para el CV *pass* lo puse, pero para *infojobs* es que no hay manera. De todas maneras yo casi prefiero mostrarme como una persona flexible y que se puede adaptar a unas circunstancias, porque si no va a ser mas difícil encontrar un trabajo.

Vi una oferta de trabajo con dos vacantes en *Signo editores* que buscaban teleoperadoras de venta de libros, es una editorial de venta de libros, entonces dijeron “*se aceptan y se valora muchos personas con 33% de discapacidad*” y yo dije bueno lo intentaré, pero bueno parece que se han olvidado.

3.1.3.4. Encontrando apoyos.

En este caso mi hermana mayor me ayudó a sincerarme conmigo misma, cuando le comentaba un problema, mi hermana me decía, este es tu fallo, y me echaba la bronca, como hermana mayor tiene esa obligación. Con las cosas que yo no comprendía ella siempre tenía una respuesta, me gustase o no, ella tenía una solución.

Había que ponerse mucho conmigo, mi madre siempre se ha puesto conmigo a hacer los deberes para que yo los entendiera, ella siempre encontraba un hueco para ayudarme.

Yo he ido superando mis fobias poco a poco, fobia a los sitios con mucha gente o aglomerados, estar en un sitio lleno de gente y me sentía mareada, asfixiada, sé que yo nunca me metería en una aglomeración, en un concierto o algo así. Mis padres me llevaron a muchos psicólogos y a la asociación, pero lo he hecho yo sola (aprender habilidades sociales), es que yo no quería su ayuda, me parecían ridículos sus métodos, no me gustaban. Haciéndome mayor, observando a la gente, copiando sus conductas, analizar, y sobre todo saber qué me conviene, también hay que comprender que aunque yo aprenda a como comunicarme, que sé comunicarme, no por ello voy a fingir ser una persona que no soy.

Esto fue al principio de la asociación, porque después ella no ha ido prácticamente en los últimos cinco o seis años, no ha ido a terapias grupales. Luego sí ha ido a terapias individuales cuando lo necesitaba con algunas de las psicólogas, con Elena según ella lo pida, porque tengo tal

duda, o tal preocupación, una vez a la semana o cada quince días, o una vez al mes, o a lo mejor iba una o dos veces, porque ya ese problema le habían ayudado a solucionarlo, más de forma individual y puntual. Otra cosa es que nosotros a través de la asociación hemos adquirido conocimientos por el contacto en la asociación con otras familias o psicólogos o personas sometidas a las mismas problemáticas hayamos adquirido conocimientos y experiencia para volcarlas y para aplicarlas en algunas circunstancias, sí ha actuado en positivo (Paco, padre de Isabel).

Las psicólogas solían ser malas, porque para qué maniobras algo como una salida si nos vas a acompañar y no nos vas dejar solos a nosotros, además con quien iba no me gustaba, había unos personaje no muy agradables.

Con respecto a la asociación nos hemos implicado más nosotros haciendo nuestro voluntariado, implicados en la gestión, más que ella. A ella las terapias grupales no le han ido bien en general, quizás por a la heterogeneidad de los grupos (Paco, padre de Isabel).

Ángeles añade:

Realmente ha servido para mucho, en el sentido para mí, me ha enseñado a conocer como es el síndrome, conocer a mucha gente, ver distintas cosas que me ha dado a mí recursos para salir adelante en determinadas ocasiones, en congresos, en seminarios, creo que es muy importante, y muy político lo que es a nivel individual por sus experiencias, son sus cosas, ella no lo siente así. Durante quinto y sexto de primaria Isabel tuvo apoyo asistiendo a clases de apoyo de matemáticas y durante bachillerato venía a casa una profesora a darle clases de ingles.

Paco: Traduciendo canciones y escuchando series en inglés, ahora está estudiando, se va a examinar en un mes del B1 de inglés, que es un paso, y sin embargo ella tenía dificultades académicas en inglés, y era por la forma de enseñar. Yo la veo que traduce del inglés a un nivel y lo escucha, y está escuchando una serie en inglés o que está con subtítulos en inglés, y se va enterando perfectamente, te la va contando.

Isabel: También ha sido por repetir muchas veces lo mismo, en el inglés ha sido mi hermana la que me ha motivado más, ha sido más estricta.

Ángeles: En inglés, en el instituto en cuarto de la ESO lo suspendió en verano, le busqué una profesora particular, Rocío, venía un día a la semana, dos meses, en ocho sesiones aprobó el inglés en septiembre, y el curso siguiente vino una vecina nuestra, siguió todo los veranos dando inglés a nivel particular, y creo que es cuando ella despegó, y sobre todo cuando le ha empezado a gustar (Conversación entre Paco, Isabel y Ángeles).

Mi madre veía que yo disfrutaba con la natación, cuando tuve 14 años me di cuenta que estando en la piscina, yo me hacía mayor y mis compañeros de natación eran más profesionales, mientras que yo lo hacía por gusto. Llevaba tantos años en natación que estaba harta de tanta agua, yo no aguantaba todo eso, y más si no me iba a dedicar profesionalmente, dejé la natación y empecé con el esgrima, ahí sí encontré chicos de mi edad. Entonces en los grupos (de natación) yo era la más mayor, y mis compañeras eran más pequeñas, con lo cual no tenía los mismos intereses, tuve una relación más estrecha con dos niñas (Adela y Ana) pero al final no teníamos los mismos intereses, yo tenía 14, una 12 y la otra 8.

Ella estuvo practicando deportes, hizo un año karate, luego hizo esgrima y muchos años de natación, en esgrima competía, no era oficial pero competía (Paco, padre de Isabel).

Mi madre se enfadó por dejar la natación por la esgrima, un día me dijo que le parecía una chulería que yo haya dejado la natación, me dejó de piedra eso, me quedé pensando por qué era una chulería cambiar un deporte por otro, y era por las amigas, yo le dije que ya no nos llevábamos bien, y me hizo preguntas de por qué no me llevaba bien con ellas. Me enfadé con ella porque no aceptara que yo quería cambiar, me molestó porque quería controlar mis relaciones, no eran cosas suyas, eran cosas mías, mi madre preocupándose por qué cambié de deporte.

La madre era la que la llevaba al gimnasio, la llevaba a natación, luego me fui implicando yo más, cuando llegó al instituto, la llevaba a los cumpleaños, era la que le fomentaba más la vida social. Los padres siempre hemos estado muy pendiente de ella, sobre todo la madre ha estado pendiente de ella durante mucho tiempo, era quizás la que iba a hablar con los maestros, aunque yo también le hacía un seguimiento, pero era la que estaba más tiempo con ella en casa, coincidió con la

época que yo estaba de liberación sindical, y muchas tardes me tenía que quedar (Paco, padre de Isabel).

Ángeles aclara:

Isabel no se ha dejado ayudar académicamente, si Isabel está dónde está no es porque sus padres le hayan hecho los deberes, yo me he puesto con ella, pero me he puesto más con la otra que con ella, esa es la verdad, yo llegó un momento que hace 9 años o por ahí, compré un hule, lo puse en la mesa, quité todos los adornos, y dije aquí todos los días se estudia después de comer, lo puse allí y me ponía, una ahí y la otra aquí, era más por la otra, porque la otra estaba en la ESO y no daba un palo al agua, pero ella sí tenía su costumbre.

Al menos para que no viera más de dos horas de TV, y también hiciera los deberes, mi madre me ponía horarios y yo los seguía, me ayudó a ser constante.

3.1.3.5. Mirando hacia el futuro.

Llegar a la universidad no es el último éxito, el último éxito es terminarla, y a partir de ahí desarrollarte profesional, laboralmente, a través de eso, y yo pues he dejado la universidad, pero voy a meterme ahora en otra escuela a estudiar diseño.

Yo estoy últimamente buscando trabajo, bueno lo estoy intentado mucho con lo de captación de socios a través de ACNUR o de Personal Partner. Casi me cogen en Personal partner, pero dijeron al final que no, total yo me cojo cosas en las que se apunten poca gente, o sea no me cojo cosas como de camarero o cajera, porque salen a miles, cojo una que procuro que sea pequeña, que tenga como mucho bachillerato, o cursando bachillerato o como mucho estudiante y a media jornada, porque creo que es ahora lo que necesito para así compatibilizar

Normalmente en las entrevistas de trabajo preguntan muchas cosas, pero en cuanto me entrevistaron para Personal partner, ellos no me preguntaron por la formación académica porque ellos ya lo sabían del CV. Hola Isabel, buenos días, sabemos que has mostrado interés en nuestra oferta de trabajo y me preguntaron: ¿Te ves capacitada? Y yo les dije sí, y ellos me dijeron: tienes que saber que nosotros aquí formamos a la gente cuando no saben, cuando es la primera vez, y como es tu primera vez a lo mejor te formamos. Y yo les dije, sí claro, pues les dije que aprendía bastante rápido y que podía ser puntual, responsable, y entonces pues... Hicimos una entrevista de ese tipo, ellos buscan que puedes tú aportar, y yo intenté de hacerlo lo mejor que pude, la

que más me llamó la atención fue la de ¿Qué aficiones tienes? Y yo no supe que contestar, les dije pues exactamente no lo sé, porque yo había leído que cuando te pregunten en una entrevista de trabajo por aficiones, que no les diga que te gusta hacer sky, que le digas algo relacionado con el trabajo, y yo al menos intenté ser honesta y les dije, verán yo es que no tengo así ninguna de estas cosas relacionadas con el trabajo, y ellos me dijeron, bueno no pasa nada. Me preguntaron si yo quisiera irme de viaje, ¿Tú como me convencerías para ir a Málaga?, y entonces intenté decirle la gran oferta de ocio, de museos, de cultura y después ya dijeron, bueno te llamaremos, y me dijeron luego que no podía ser mi candidatura.

Le diría eso que soy puntual, responsable, cumplidora, al menos lo procuro y bueno cosas así, pero es que también una cosa que he dicho es que tengo iniciativa, de hecho me preguntaron si tenía iniciativa, y les dije sí tengo iniciativa, no soy una persona tan tímida como para no hablar. Persistencia, puntualidad también, percepción de los detalles, a mí me dijo una profesora que era la más observadora de la clase

He pensado en tener a lo mejor pareja, pero no encuentro a nadie, he podido ver un chico en la calle y pensar que guapo, pero nunca, no te puedo negar que sí me gustaría tener a alguien, pero no quiero que sea cualquiera. Eso es lo difícil, no sé yo, es que si no me gusta, si yo condiciono mucho a mi madre para que no sea tan besucona o esté detrás mía dándome abrazos y esas cosas, pues no me quiero imaginar el día que me eche novio y yo le diga ¡Ahora no! O cosas así, a mí me gusta tener un poco mi espacio personal, y que se respete. A mí las personas excesivamente cariñosas que están todo el día queriendo estar poseyéndote no me gustan, las aborrezco, pero luego los demás no quieren aceptarlo, eso es lo que a mí me jode, yo tengo que aceptar que mi madre es cariñosa, vale porque con ella ya tengo la práctica de este no es el momento y esas cosas, pero es que yo tengo una tía con la que he decidido cortar relaciones porque llevábamos ya una mala racha y no puedo con ella, que quería estar encima, estar abrazándome, y siempre me estaba machacando la cara de baba, y no podía con ella, y no yo llego al extremo de desarrollar eccemas por ello, pero es que no me gusta, le he intentado decir que no quiero, que me deje estar sola, pero yo tengo que entender que ellos son como son, pero nadie entiende que yo soy como soy, solo me ha entendido muy poca gente, la que mejor me ha entendido ha sido una amiga, que sí respeta como soy y con ella sí que puedo a llegar incluso a abrazos, me hizo un regalo de navidad y yo la abracé porque estoy agradecida y me gusta esa persona, pero solo a ella le he tenido ese gesto, y ella entiende como soy, pero no entiendo a la gente que está todo el rato, oyoyoyoy, con el morro.



UNIVERSIDAD
DE MÁLAGA

Relato de Emmit



UNIVERSIDAD
DE MÁLAGA

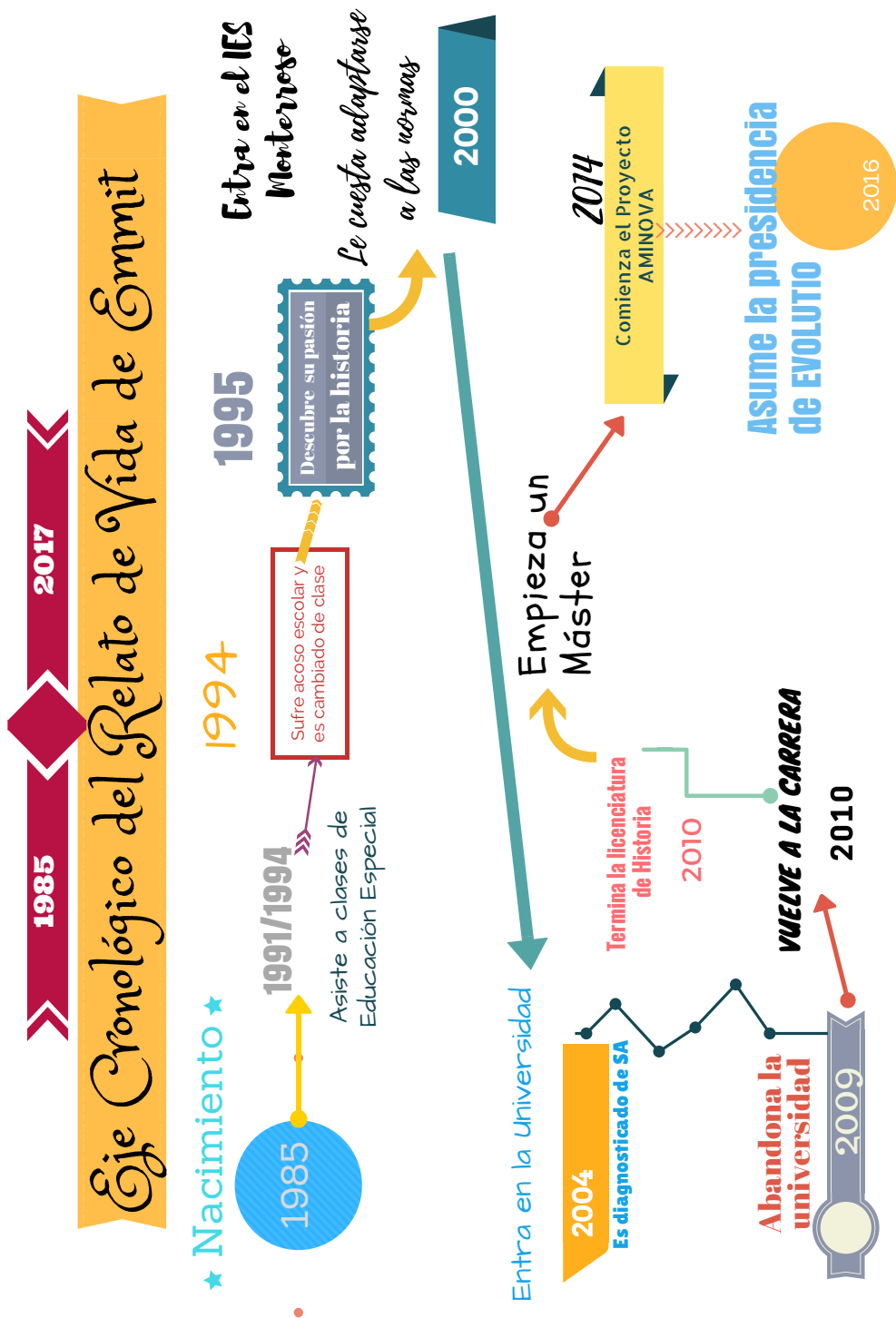


Figura 10. Eje cronológico del relato de vida de Emmit. Elaboración propia.



UNIVERSIDAD
DE MÁLAGA

3.2. Una vida a través de la adversidad.

Nací en 1985, en Málaga, aunque mi familia estaba empadronada en Torremolinos, donde mi padre trabajaba como subdirector en una sucursal de la Caixa. Soy el menor de tres hermanos y desde pequeño me di cuenta al comparar mi comportamiento con el de los demás, incluido el de mi familia, que yo no era como los otros.

A lo largo de mi vida, mi familia y yo hemos cambiado de casa varias veces debido al trabajo de mi padre. A los tres años y medio de nacer yo nos fuimos a vivir en Estepona, al principio vivimos en un piso alquilado durante un año, hasta que nos trasladamos al segundo piso de un dúplex en la calle Papuecas. Allí vivimos durante once años, pero al final nos mudamos a Las Lagunas en el 2001, desde entonces he estado viviendo aquí.

3.2.1. Una primaria segregadora.

Mi primera escolarización fue poco después de llegar a Estepona, me metieron en una guardería de allí, recuerdo que estaba en un piso, y la guardería era de paredes blancas y había muchos niños, eso fue con 4 años.

Estuve en varios colegios de primaria, primero en el Víctor de la Serna de Estepona en el año 89, con 5 años, pocos meses después nos trasladamos al dúplex y empecé el mismo año 90 en el Simón Fernández del mismo municipio, en el que estuve hasta segundo de la ESO, en el año 2000.

Los recreos en la escuela o en el instituto estaba muy apartado porque no jugaba con los demás niños, recuerdo que de vez en cuando Don José nos reunía a todos y lanzábamos la pelota contra la pared (frontón). Donde más jugaba era en Educación Física, hacíamos equipos y jugábamos a correr por el campo, calentamiento y jugábamos al mate o al balón prisionero.

A partir de los seis o siete años fui a unas clases de educación especial que se daban en mi colegio (Simón Fernández), ahí aprendí a leer y a escribir de corrido. Me sentía un poco confundido porque claro, en aquella época no entendía por qué me sacaban a mí de clase, básicamente porque no entendía por qué me estaban moviendo continuamente, que yo recuerde no me explicaron por qué me sacaban de clase.

En relación a las clases de educación especial desde los 6 hasta los 9 años me recogían, iba una parte de la mañana y luego me incorporaba a la clase, me fue muy bien, pero no me sentía a gusto allí, me costaba adaptarme a las normas de la clase aparte.

En el Simón Fernández, pusieron una logopeda y todo eso, le pusieron muchísima ayuda, eso fue a los 5 años. en el colegio tenía ayuda, la logopeda y todo eso, pero él iba a clase, tenía una hora o dos horas de clase con la maestra, y yo aparte de eso lo puse en clases particulares (Mari Carmen, madre de Emmit).

Leer no tuve muchos problemas porque me gustaba leer lo típico, cuentos infantiles, comics, lo que sí me dio más trabajo fue escribir debido a mi rigidez mental (era un poquito vago), de vez en cuando me llevaba una bronca de la profesora porque no quería hacer ciertas cosas.

Cuando era pequeño hacía la letra demasiado grande y de adolescente la hacía muy pequeña, la verdad que no sé el motivo. Tenía y tengo una letra fatal, ahora ha mejorado bastante pero era ilegible, y se nota el trazo idiosincrático.

Mari Carmen aclara:

Él tenía problemas de psicomotricidad y se le nota mucho en la escritura, entonces nos aconsejaron que asistiera a natación.

En 1º, 2º y 3º de primaria mi tutora fue Patricia, repetí un curso que fue 3º de primaria por los problemas que tenía, no era capaz de seguir las explicaciones de la clase, y además como que a la profesora no le preocupaba demasiado mi problema en sí. Consideraron que era conveniente que me sacaran de clase, aunque perdiera un curso (problemas de bullying).

La profesora Patricia, esa profesora en vez de ayudarlo lo que hizo fue arrinconarlo, en vez de ayudarlo lo dejó, ahí como si fuera un mueble, entonces la misma chavala, esta que te digo yo, Carmen, ¡Mari que no!, y yo le preguntaba si a él le ponía en el cuaderno y no le explicaba esto ni nada. Él, de sumar, restar y multiplicar de ahí no salía, y por lo menos que lo pusiera un poquito más adelante o al lado, o lo que sea, porque después en las clases particulares pues sumaba, restaba, multiplicaba y dividía, y con las tablas de multiplicar. Dorotea que era la directora del colegio debajo de su casa lo tenía todos los días, y me decía ¡Mari Carmen!, y ella estaba allí, pero es que ella me decía Mari Carmen ¡Quítalo!, aunque tenga que repetir curso, porque lo está atrasando, es que el niño va para atrás (Mari Carmen, madre de Emmit).

Me consta que ella dijo que Emmitt era un retrasado, que lo llevara a un colegio que había allí (Antonio, padre de Emmitt).

Ese curso que repetí, tercero, empecé con Don José, hasta los 13 años estuve con él, hasta 6º de primaria. Donde más integrado estuve fue con Don José entre los 9 y los 13 años, me animaba a contar cosas de historia, me ayudaba con los ejercicios, y su forma de explicar que atraía la atención de los alumnos, y en las clases ordinarias que se mostró comprensivo conmigo. A veces nos veíamos fuera de clase y charlábamos, sobre todo cuando se casó la hija de una profesora. Me animaba a salir al estrado para contar cosas de historia, me hacía sentir importante. Cuando era muy pequeño era bastante ecologista, tiraba a la papelera los papeles del suelo, don José hacia hincapié en eso.

Al principio no sabía en que consistía eso (la división), menos mal que poco a poco le pillé el tranquillo porque el profesor me explicó los pasos que debía de hacer. Al principio el concepto así abstracto de para qué sirve la división, no lo entendía.

Aunque en mi época del colegio llegué a entablar relaciones con algunos de mis compañeros, aquello nunca llegó a fructificar en amistad. Además, en 6º de primaria, coincidiendo con mi crisis anoréxica, de vez en cuando me daban ataques de furia de vez en cuando, y eso me alejó de aquellas personas con las que había entablado algo parecido a una amistad.

En el colegio no hablaba con nadie, y ni siquiera participaba en la clase, mirando hacia atrás tengo la impresión de que en aquella época era mucho más autista que ahora. En el patio yo estaba solo, pero me era indiferente, me gustaba más la soledad porque estaba con mis pensamientos, me sentía más a gusto solo. No solía hablar con la gente, ni jugaba en el recreo con los demás niños, solía dar vueltas y pasear, a lo mejor es porque no sentía la necesidad o no comprendía bien lo que estaban haciendo.

Creo que me sentía frustrado porque no podía comprender lo que me pasaba. De niño tenía alguna idea de que me pasaba algo, porque notaba que no era como los demás, recuerdo que en el colegio en lugar de jugar con los otros chicos, me quedaba en el patio paseando o pensando, eso en primaria, y bueno también me pasó en el instituto, no me integraba bien en lo que son los juegos de equipo.

3.2.1.1. Una educación secundaria marcada por las normas.

Primero y segundo de la ESO los hice en el Simón Fernández, lo que es en el primer ciclo de la ESO mi tutora fue Doña Dorotea, me daba clase de sociales. Cuando estaba en 1º de la ESO sí solía hablar con un chico que se llamaba Luis, solíamos hablar básicamente sobre gran hermano.

Fue una época bastante buena a nivel académico, tenía mucho interés en aprender. Ella explicaba las cosas con mucho entusiasmo, aunque cometía errores históricos bastante importantes, me daba cuenta en el mismo momento, pero había aprendido que no había que contradecir a los profesores.

Cuando ha cambiado de etapa, de preescolar a primaria, y después bachiller, el volverse a acoplar a una cosa nueva, le da ansiedad (Mari Carmen, madre de Emmit).

Porque me metí en un entorno nuevo que desconocía, normas nuevas, como cuando entré al colegio o al instituto, sentía nerviosismo, temblores, estado de furia, de pequeño solía llorar, decía que no quería ir al colegio, era más explícito. Era por las circunstancias, cierto que el instituto fue un cambio muy grande y también me provocó ansiedad.

A ver, sí que mi instituto tenía normas bastantes duras y tenía miedo de fastidiarla, y bueno saltarme alguna norma sin que me diese cuenta, como por ejemplo, no ir por los pasillos sin causa justificada, o por ejemplo no llevar móvil al instituto, cosas así. No entendía que había grados, y los profesores no supieron transmitir esas normas, ya había habido incidentes anteriormente.

Quizás la peor época de mi vida haya sido el primer año que fui al instituto (3º ESO). No conseguía adaptarme a las normas, ni al ritmo de la clase, y me ponía nerviosísimo en casi todas las clases por los comentarios sarcásticos y los regaños de los profesores. Recuerdo que únicamente me sentía bien los fines de semana, y que lloraba a moco tendido todos los fines de semana porque no quería volver al instituto.

Tercero de la ESO lo hice en el instituto Monterroso de Estepona, pero luego a partir de 4º de la ESO me fui a otro instituto porque a mi padre lo destinaron a Fuengirola. Estuve estudiando lo que me quedaba de la ESO en el instituto Sierra de Mijas de las Lagunas, y también el bachillerato, y esa fue más o menos mi educación grosso modo hasta la universidad.

Cuando me mudé a Las Lagunas fue mucho mejor, los profesores eran más abiertos, hice bachillerato de letras, de humanidades, en el Monterroso los profesores no se acercaban tanto a los alumnos. En el instituto me costaba adaptarme en los debates de clase, participar era muy complicado. En el Sierra de Mijas los profesores eran bastantes amables, pero no se dieron cuenta de nada, solo una profesora se dio cuenta que algo tenía.

3.2.1.2. Percepción de diferencia.

Tenía problemas en la asignatura de dibujo técnico, a ver, tenía problemas para realizar lo que era bien los dibujos, y además que yo personalmente tenía mucha vergüenza de que viniese el profesor siempre a corregirme y a decirme

cómo tenía que hacer los dibujos porque veía que a los demás alumnos no le pasaba lo mismo. En educación física tenía también el problema que iba más lento que los demás, cuando hacíamos marcha o corríamos que no podía ir a la misma velocidad.

Los profesores no tenían paciencia cuando yo les preguntaba cual era la palabra que habían dicho, yo les pedía que fueran más despacio porque no todos tenemos la misma velocidad. Recuerdo una cosa en clase de griego en el instituto, que no es que fuese una reprimenda, es que fue una coña del profesor, que decía que escribía el griego como si fuese chino.

En el tema de dificultades académicas, en matemáticas con las divisiones y con las fórmulas más complejas tenía problemas, temas como que sé yo, el álgebra. Siempre he tenido problemas en matemáticas, sobre todo en las matemáticas por así decirlo, más avanzadas, porque muchas veces no comprendía las fórmulas.

Quizás el mayor problema ha sido que me costaba resumir en los exámenes, a veces me resultaba un poco complicado porque no sabía exactamente que partes tenía que incluir y que partes no, aprendí viendo que se puede contar una cosa en pocas palabras. Me costaba un poco de trabajo los exámenes porque mi velocidad de escribir era más lenta, por la psicomotricidad fina. Cuando hacíamos cosas de dictado y demás, no era capaz de tomar apuntes a la misma velocidad de los demás alumnos, mis profesores de primaria y secundaria me dijeron que hiciera caligrafía.

3.2.1.3. Compensado a la escuela.

Respecto a las clases de refuerzo recuerdo que también había otra profesora que me dio refuerzo, que luego sería mi tutora en 1º y 2º de ESO. Doña Dorotea era vecina mía, me daba clases particulares de refuerzo fuera de la escuela a partir de 3º y 4º de primaria, en el año 94. Estuvo un par de años, en una oficina en el bajo de su casa, me hizo bastante bien, me ayudó con las matemáticas que es dónde tenía más problemas, así como a interesarme por la lectura.

Doña Dorotea llegó a regalarme dos libros, uno era Alfeizar, era un libro de relatos de distintos autores y recuerdo que a veces me ponía a leer en voz alta durante las clases. También la novela original de Bambi, me gustó mucho, obviamente algunas partes son bastante tristes, ese libro me hizo interesarme por la ecología y los derechos de los animales. Allí entré en contacto con clásicos de la literatura universal como Gloria fuertes, Quevedo, Camilo José Cela, Federico García Lorca, eran relatos y poemas.

Tenía más dificultades en física y química y matemáticas y me ayudaba un profesor particular por las tardes, había un profesor de apoyo en el instituto que nos ayudaba por la tarde en la ESO.

Mari Carmen añade al respecto:

Seguimos con Damián, su terapia, las clases particulares, poquito a poco, estuvo en clases de inglés, la natación, clases particulares, ha ido evolucionando poco a poco. Cuando Clemente estaba aquí, cogía los libros de Clemente y los leía todos, yo lo he intentado ayudar en todo, en la casa hemos pasado muchísimo, hemos llorado los dos juntos mucho, él y yo, lo que te quería decir es que he estado ahí, además él estaba en clases particulares fuera del colegio.

3.2.1.4. Viviendo entre la crueldad infantil.

Cuando era pequeño sufrí durante cierto tiempo acoso, sobre los 11,12 y 13 años. Mi madre habló con los profesores para que se terminase esto, tardó un tiempo, al final se fueron cansando.

A lo largo de mi etapa escolar sobre todo en la primaria he sufrido numerosos casos de acoso por parte de mis compañeros. Imagino que, como a otros, vinieron a por mí porque parecía diferente de los demás niños y siempre estaba callado. Los abusones necesitan meterse con los más débiles para hacerse los fuertes y esconder sus propias inseguridades. La primera vez que me hicieron bullying fue cuando tenía nueve años y acababa de entrar en la clase de don José, mi compañero Pablo me asustó con una araña de plástico. En aquella época me daban miedo las arañas, y yo lloré. Me acuerdo también que me daban pellizcos, y eso me hacía mucho daño por mi hipersensibilidad. Además, sus amigos y él me solían acorralar en mi mesa sin poder escapar, y es ahí cuando me hacían daño. Recuerdo que en la primaria lloré mucho por todo lo que me hacían.

En el colegio me pegaban, me daban pellizcos, agresiones verbales, bromas con arañas de plásticos, me ponía nervioso y lloraba, pero claro estos chiquillos, lo que le entraba por una oreja le salía por otra. Algunas veces reaccionaba de forma agresiva, por ejemplo gritaba, me lanzaba contra los agresores, pegaba, pues la situación me superaba emocionalmente. Recuerdo que alguno de los chavales traían arañas de plástico y yo gritaba.

Respecto al acoso escolar Mari Carmen señala:

Hubo maltrato de los niños a él, cuando eso yo me enteré por las niñas, las niñas que estaban en el colegio, venían a mí, sobre todo por una, Carmen, que era hija de una amiga mía y me dijo, tal, tal y tal, le hacen cosas a Emmit, como intentar quemarle con un mechero, con un paraguas, pincharle, bajando las escaleras que podía

empujarle y caerse, que tenía heridas en la espalda. Entonces fui yo a hablar con la señorita, entonces le digo, esto pasa, entonces la señorita no me hizo caso, me fui a hablar con la dirección, porque ella no puso nada de su parte, que ella no había visto nada, porque esto fue a más, y la única solución que me dio la dirección era cambiarlo de clase, de curso, pero no a su mismo curso, si no a uno por debajo. No fue solución porque en el recreo le seguían haciendo lo mismo, yo la amenacé con ir a inspección. Su padre cuando le conté toda la película, yo le dije vamos a ver si podemos solucionarlo, entonces el profesor ese que te digo, José que era una maravillosa persona, dijo que iba a estar pendiente al niño, y Doña Dorotea que era la directora que también era una vecina estuvieron más pendiente, y ya se calmó la cosa. Pasó el curso, lo pasó mal pero lo conseguimos, y la cosa se fue suavizando (Mari Carmen, madre de Emmitt).

En el instituto, más que maltrato físico, creo que sufrí acoso psicológico, incluso por parte de los profesores/as. Durante mi primer año antes de venirme a vivir a Las Lagunas. De hecho, ni ellos ni yo entendíamos lo que me pasaba, y ello daba lugar a muchos malentendidos, sobre todo durante el primer trimestre.

Había unas chicas que siempre se burlaban de mí a mis espaldas y aprovechaban los recreos para quitarme las cosas que llevaba. Eso me ponía más nervioso de lo que estaba, paranoico total por las críticas y reproches de mis maestros, y por el temor a recibir un parte por parte del jefe de estudios. Esa es una de las razones por las cuales la mayoría de las veces no quería volver a clase tras el fin de semana, pasándome cada domingo llorando.

Alguna que otra vez no quise ir al colegio, gracias a algunos profesores se paró el bullying, Don José habló con mis compañeros de clase, y también vi que había compañeros que eran buena gente. También recuerdo que en aquella época me refugié en los comics, podía pasar horas leyéndolos.

3.2.1.5. Y estudié la carrera.

En el Monterroso tuve una charla con la orientadora sobre lo que quería hacer en mi futuro, y le dije que quería hacer bachillerato e historia, desde los 13 años quise ser historiador, el motivo es porque desde los 10 años leía historia.

Lo que me hizo estudiar la carrera fue que con 12/13 años tuve una etapa en la que me gustó mucho la egiptología. Por esa época me volví a leer uno de los comics que tenía de Superlópez, que tenía muchas cosas de mitología, desde ahí busqué datos sobre Egipto y su mitología. En esa charla con la orientadora hablamos de mis gustos, y si había leído *El guardián entre el centeno*, le dije que no, pero que conocía el libro y sabía de que trataba.

En bachillerato cogí la opción de letras, porque me atraía la historia, y como tenía dificultades en las otras asignaturas, opté por esa opción, no repetí ningún curso de bachillerato.

Mari Carmen añade:

El terminó el instituto, hizo aquí en Mijas lo que es el bachillerato, primero y segundo de Bachiller, y cuando terminó nos convocaron a los padres y a ellos, para ver lo que iban a hacer por si cogía la carrera o formación profesional. Yo estuve hablando con él de coger por ejemplo, como había hecho inglés, algo de Francés, que por qué no cogía un módulo de tres años de una formación de turismo u otra cosa bien para él, pero él dijo que no, que él quería estudiar historia. Hizo la selectividad que ya te he dicho que sacó mejor nota que los hermanos, terminó el instituto con unas notas muy altas, él quiso hacer selectivida.

Hice selectividad en 2004, estuvimos haciendo los exámenes durante tres días, a mí no me parecieron excesivamente complicados. Tuve algo de ansiedad y estudié por mi cuenta, lo que hacía era cogerme los libros e irme a la biblioteca a estudiar, hice historia, con comentario de texto, una prueba de inglés, lengua y literatura entre otras materias. Me dijeron que podía tomarme mi tiempo porque conocían mi condición, me lo dijo uno de los profesores que había allí, no me hizo falta ese tiempo, acabé en su hora, creo que saqué un 8,13.

Hasta que entré en la universidad lo que hice fue en junio me presenté a la preinscripción de la Universidad, y luego lo que pasó es que en septiembre se nos pasó el plazo para ir a hacer la matrícula, y lo tuve que hacer de nuevo. En el 2004 entré a la universidad y esta duró unos ocho años porque me costó por así decirlo adaptarme al ritmo universitario. Tuve problemas con algunas asignaturas, tuve problemas con una profesora, llegué a agobiarme tanto que tuve que hacer un año sabático, y en el 2010 retomé la carrera con más fuerza.

El primer día de universidad fui directamente a clase y ahí conocí al compañero con el que mejor me he llevado en la universidad, se llamaba Octavio. En la universidad solía acercarme a los corros para participar en la conversación, me solía quedar callado hasta que alguien soltaba un dato interesante y yo daba mi opinión. Teniendo en cuenta que eran clases de historia, yo hacía alguna puntualización sobre algo que hubiera dicho algún compañero.

La carrera la hice a trancas y barrancas porque tuve problemas con las relaciones con los profesores. Me he encontrado problemas con una profesora (Cultura material de la prehistoria) que me gritó en un examen por no acabarlo a tiempo. En aquella época tenía un problema para sintetizar, no sabía si ponerlo todo o si tenía que resumirlo hasta que punto, además los exámenes

de la universidad son tipo una o dos preguntas. Algunas asignaturas me han costado, sobretodo la prehistoria, porque dictaban muy rápido, me costaba por el tema de la psicomotricidad.

Las nociones de organización no las aprendí hasta que más o menos empecé la universidad, pues digamos, bueno, mmmm..., que comprendí que si quería sacarme la carrera debía darle más importancia a los apuntes, pues al fin y al cabo, ahí es dónde se estudia. También tenía problemas para ordenar los libros, esto de la organización lo he tenido que ir aprendiendo poco a poco. Sobre todo mi persistencia, comprendí que para sacarme la carrera tenía que cambiar hábitos, por ejemplo ser más participativo en clase. Comprendí que podía mejorar mis notas si me integraba en la clase, pero no ha sido fácil, por mi discapacidad, discapacidad social. Yo mismo, a través de un proceso de autodisciplina, procurando buscar información por mi cuenta aprendí a resumir por mí mismo, si sintetizaba lograría acabar los exámenes a tiempo, lo que sí es que he procurado trabajar para que así sea (tener éxito escolar).

Hubo un profesor con el que me llevaba bien, se llamaba Felipe (historia antigua II e introducción a la historia de la India Antigua). Ese profesor fue genial porque explicaba de forma amena y amigable, hacía que te interesaras por las materias, empezaba por los fenicios para hablar de España. En historia de la India nos ponía música relacionada con la música hindú, él es un especialista en cultura de la India, ha escrito un libro sobre la India. También recuerdo aquella vez que fuimos de excursión con Felipe al templo hindú de Benalmádena y a un centro budista cerca de Vélez Málaga, él me llevó en su coche. El brahmán que estaba en Benalmádena nos enseñó el templo y las actividades que se realizaban en la comunidad hindú del pueblo, luego fuimos al centro budista de Vélez. Nos enseñaron las instalaciones, la celda de retiro y el templo de las instalaciones, pinturas estilos tibetanos. Con Felipe tuve una ventaja, ya estaba diagnosticado y le hablé del síndrome, no hizo falta mucho la adaptación porque el ambiente era muy bueno.

Lo que estoy haciendo²⁷ es un Máster en gestión del patrimonio cultural y lingüístico español, y también tiene que ver con mi carrera de historia porque se trata de ordenar información y archivos. De momento estoy preparando el Trabajo fin de Máster (TFM), me estoy leyendo libros que traten sobre el tema, es el análisis de una novela escrita por Jesús Ferrero y la novela tiene por título *Belver Yin*. Es una novela del año 81, si te soy sincero, yo no conocía esta novela hasta que mi tutora me habló de ella, porque quería dedicarme a un tema más general que era la visión del extremo oriente en la literatura española. Al final me dijo mi directora que eso era demasiado extenso, farragoso, que tenía que concretar porque además no había tiempo, por eso me he dedicado a esta novella, la he leído ya, pero ahora toca el análisis de los personajes, de la trama, la relación de la novela con el de la novela postmoderna. Analizo el contexto histórico en el que se desarrolla la novela y también analizo lo que es la trama, los objetivos de los personajes y como los objetivos se enfrentan unos con otros.

²⁷ Estudios de máster en la Universidad de Málaga

El gran problema del TFM ha sido su elaboración, pues al principio no tenía muy claro el tema, y poco a poco he ido perfilándolo, en diciembre del 2016 lo entregué y lo defendí el 14 de diciembre de 2016. Lo que hice fue defender el TFM como si estuviese haciendo una conversación, intenté que fuese lo más informal posible, a parte de la tutoría no he tenido ayuda ni tampoco para su exposición.

He tenido dificultades mientras estaba escribiéndolo pues había momentos en los que tenía el bloqueo del escritor. El máster lo he hecho porque bueno me interesaba la literatura y para poder trabajar en archivos de biblioteca. La incertidumbre del resultado me provoca ansiedad, si va a salir bien, si le va a gustar, más que le va a gustar, si lo va a considerar válido y el miedo a hacer el ridículo.

3.2.2. El lado amable de las cosas.

Me acuerdo de cuando mis padres compraron a mis hermanos su primer ordenador, un MSX, y lo pusieron la primera noche en nuestro cuarto (los tres hermanos dormíamos entonces juntos). Estábamos a oscuras, y solo la pantalla arrojaba algo de luz. Me llamaron mucho la atención las imágenes, y creo que ese fue el origen de mi interés por cosas como la fantasía, la ciencia ficción y la literatura en general.

La música y la pequeña nave recorriendo cada uno de los niveles del Némesis II me emocionaron tanto que a partir de entonces, sobre todo cuando nos trasladamos al dúplex, solía jugar al Némesis II y a otros juegos (Salamander, F-1 Spirit, Penguin Adventure) siempre que podía. Además, me gustaba escuchar en mi cabeza la banda sonora de esos juegos, aunque rara vez las tarareaba. Con el tiempo mis hermanos compraron más juegos, además de conseguir un *Spectrum* con el que jugaba muy a menudo tanto en una tele que teníamos en la parte de arriba del piso, como en un aparato portátil en mi cuarto. Me encantaba ver como se cargaban los juegos, y como se iban moviendo las rayas de colores, y como éstas cambiaban.

A los doce años, un día de Reyes, me regalaron una *Nintendo 64*, venía con el *Super Mario 64* y el *Fifa 98*, me gustaban mucho estos juegos, aunque mi favorito era el *Lylat Wars*. Creo que esa fue una de las razones por las que mi género favorito dentro de la animación es el de los animales antropomorfos. La trama me parecía la mezcla ideal entre *Star Wars* y *Disney*, animales antropomorfos junto con disparos con naves espaciales. Además, hay que tener en cuenta que de pequeño me gustaba ver los dibujos animados del *Club Disney*, como por ejemplo *Patoaventuras*, *los Aventureros del aire*, *Chip y Chop* o el *Pato Darkwing*, por eso quizás me resultaban tan simpáticos los personajes del *Lylat Wars*, por encima de otros videojuegos.

Respecto a los dibujos animados, recuerdo que cuando vivía en Estepona yo los veía mucho, no solo el *Club Disney*, sino otros programas muy parecidos, como los *Pitufos* o *El Conde Duckula*.

Siempre me ha ocurrido que mis series, libros, películas o videojuegos favoritos cambiaban a lo largo del tiempo. En un principio me dio por *Los Pitufos*, luego por las historietas del suplemento infantil *El Pequeño País*, en especial *Marco Antonio*. Así estuve toda mi infancia en la que me daba por una cosa o por otra, *La Aldea del Arce*, *Willy Fog*, etc... Sin embargo, no me considero una persona obsesiva, excepto en mis hábitos diarios, y aún así creo que éstos están condicionados por las circunstancias en las que estoy atravesando ahora, la universidad y el trabajo, así que normalmente paso la mayor parte del día frente a mi ordenador. Ahora, desde que vi *Zootrópolis* hace tres o cuatro meses, tengo una especial predilección por esa película, tal y como se refleja en mi pseudónimo. Además, esta película me ha enseñado muchas cosas, por ejemplo, la problemática del racismo y de que no hay que juzgar a los demás por su origen, y que el “frikismo” no tiene porque estar reñido con el compromiso ni con una visión de la vida progresista.

Además de estos intereses “obsesivos”, también me gustaban otras cosas más comunes para los chavales de mi edad, como los cómics, siendo *Mortadelo y Filemón* mis favoritos. Todavía tengo un montón en casa, y es el único tebeo que sigo leyendo en papel tras muchos años. A otros cómics, como *Zipi y Zape*, *Carpanta* o *Superlópez*, ya les he perdido la pista hace tiempo. En cualquier caso, ese tipo de literatura ya me ha dejado de interesar en beneficio de novelas de fantasía, de ciencia ficción y de ensayos históricos y filosóficos.

También me dedico a leer sobre eso ya sea por o internet o libros en papel. Me gusta navegar por internet, escuchar música, escucho música variada desde pop rock hasta Heavy metal, quizás los canadienses *Rush* o los británicos *Iron Maiden*, pero que también escucho cosas más suavitas como *The Beatles* o *Bob Dylan*.

Tengo conocimientos pero a nivel de usuario, uso internet, también *Whatsapp*, *Facebook* y *Twitter*, aunque sinceramente los dos últimos no los uso mucho debido a la falta de tiempo. Me gusta chatear por internet, ver en internet páginas de arte como *Deviantart*, suelo leer la página *fanfiction.net*, dónde la gente cuenta historias sobre cosas, películas, libros o cómics que les gustan a la gente, también la gente hace historia sobre sus personajes, también suelo ver videos de *Youtube*.

3.2.3. Escribir como catarsis.

En cierta manera me considero una persona bastante creativa, si bien realmente no tengo mucho tiempo para explotar mi creatividad, sobre todo cuando tengo cosas que hacer relacionadas con mis actividades en la asociación. Vamos a ver, yo creo que lo que tengo innato es mi talento natural, la buena capacidad para retener los datos, la memoria y sobre todo que cuando me interesa una cosa, me gusta trabajarla. Soy una persona observadora para los detalles y para las cosas interesantes que diga la gente.

Realmente todos los escritos de ficción que realicé (ucronías, proyecto de novela de ciencia ficción) los hice durante un periodo de mi vida en el que me encontraba deprimido, dadas las dudas que tenía con respecto no tanto por mi capacidad de sacarme la carrera de Historia, sino por mis dudas respecto a mi visión del mundo, y el contraste con la de mis compañeros. Supongo que esa es otra de las características de muchos de nosotros, nos gusta pensar y reflexionar sobre las cosas, y no nos gusta seguir a la masa y aceptar las cosas dadas porque sí.

Puedo decir que dispongo de cierto talento para la narrativa, aunque no tengo tanto tiempo para escribir como me gustaría. En cualquier caso, he escrito varios textos a lo largo de los años y una parte lo publico en un blog en el que también publico poesías de un compañero. Precisamente una lectura a nuestras obras basta para observar que somos personas muy creativas, si bien en áreas específicas que coinciden con nuestros temas de interés. Por ejemplo, mi amigo es muy bueno haciendo poemas sobre el amor y la naturaleza, con muchas expresiones cultas y referencias mitológicas. Por mi parte, mis puntos fuertes son la novela especialmente y el ensayo histórico. Para inspirarme he decidido unir los dos géneros elaborando ucronías, un subgénero de la ciencia ficción que estudia la llamada “historia alternativa”, es decir, lo que podría haber pasado si la Historia hubiese ocurrido de modo distinto a como ocurrió en la realidad.

Cuando quiero escribir algo, siempre lo primero que pienso es el título, me imagino el contexto de la novela, los lugares dónde está el protagonista, por eso hago descripciones muy detalladas, mi compañero Vicente dice que tengo mucha imaginación, Ismael empieza con sus batallitas, por ejemplo la de Italia, él me las cuenta de tal forma que yo me imagino la situación y me entra la risa.

Me motiva, sobre todo que es una cosa que me gusta, que me atrae y me divierte, aunque también puedo padecer de vez en cuando el bloqueo del escritor, sobre todo mis mayores problemas es en como expresar o como describir una determinada escena, vamos.

Muchas veces las ucronías tienen que ver con los datos históricos y eso a mí me sobra, pues entonces sólo hay que busca el marco y la historia adecuada, que sean suficientemente atractiva,

He intentado escribir otras cosas además de ucronías, empecé una novela que no llegué a terminar, de ciencia ficción, aunque no estaba contento con el resultado, la hice con muchas descripciones, también intenté escribir una novela histórica en la Córdoba califal, fue algo de entretenimiento. Para relajarme e intentar vivir de la literatura durante mi año sabático, intenté hacer una novela de ciencia ficción, pero la abandoné cuando volví a la universidad.

La verdad es que me gusta estudiar y analizar varios puntos de vista, más que nada para meterme en la psicología del personaje. Ahora por ejemplo, cuando tengo que describir algún personaje histórico describo sus pensamientos y emociones, siempre me dicen que tengo mucha imaginación, porque cualquier cosa que me dicen yo me la imagino rápidamente, casi al instante.

Un momento especial del día en que yo me sentía especialmente feliz (aparte de los previamente mencionados) era cuando yo jugaba con mi colección de *clicks* de *Playmobil*. Me encantaba manipularlos y recrear escenas de alguna película, como por ejemplo, las de *Astérix*, con ellos. Me acuerdo de los trenes de color azul y de cómo me parecían tan grandes, desde mi visión infantil. El interior, en cambio, para mí era bastante estrecho, aunque me parece que tenía esa sensación por toda la gente que había. Otra de las cosas de las que me acuerdo era el piso en el que viví con mi familia durante el primer año. No era ni muy grande ni muy pequeño, aunque, naturalmente, no conozco todos los detalles. Pero sí sé que ahí fue cuando me empecé a fijar en los detalles de las cosas.

A veces me da por pensar en fechas y lugares históricos por placer y para ejercitar la memoria. En otras ocasiones, sobre todo cuando estoy en la cama, me cuento a mí mismo mis propias historias sobre mis personajes favoritos, especialmente de *Zootrópolis*. Sobre todo me imagino escenas protagonizadas por la familia *Nutrialson*, incluso continuaciones de mi fanfic favorito (relatos sobre personas e historias propias del frikismo escritos por fans), una historia en la que Emmet y su mujer, poco después de los hechos de la peli tienen otro hijo, una bebé preciosa llamada Emily, llamada Emmy por su familia.

Le estoy dando vueltas a un fanfic de *Mortadelo y Filemón* con *Zootrópolis*, más que nada para experimentar con ficciones que mezclen personajes humanos y animales antropomorfos, y publicarlo en fanfiction.net.

Reconstrucción, influencia soviética y viraje hacia la Segunda Guerra Mundial.²⁸

Los Sucesos de Mayo generaron reacciones diversas y contradictorias en el extranjero. Por una lado, aunque las potencias europeas (Francia y el Reino Unido) se alegraron del fracaso de la revolución, recelaban del ascendiente que cobró el Partido Comunista a raíz de los hechos, puesto que España corría el riesgo de convertirse en un estado satélite de la URSS, afectando al predominio que ejercía Gran Bretaña en el Mediterráneo a través del Estrecho de Gibraltar. Eso por no hablar del riesgo de un comportamiento similar por parte del resto de partidos comunistas europeos, particularmente el francés, quien por esos años salió de del Frente Popular francés precisamente debido a su apoyo a la República Española, frente al anticomunismo y antiespañolismo de sus rivales derechistas. Por su parte, el Primer Ministro británico, Stephen Baldwin, lanzó un comunicado en el que aseguraba que su país no intervendría en los asuntos internos de España, ni siquiera apoyando las medidas del gobierno en contra de los rebeldes. Más favorable se mostró el presidente norteamericano Roosevelt, si bien una ley promulgada poco después del fin de la I Guerra Mundial le impidió intervenir más directamente en los asuntos europeos. Muchos historiadores ven en ésta la clave de la relativamente larga duración de la segunda confrontación mundial, pues si los EEUU hubieran

²⁸ Ucronía elaborada por Emmet y extraída de su blog.

intervenido antes no habría durado tanto ni se hubieran desperdiciado tantas vidas humanas. A este relativo aislamiento internacional (pues las embajadas seguían abiertas en Madrid) se sumó la Santa Sede, pues ésta consideraba que la supresión de la confesionalidad del Estado español y de las subvenciones a la Iglesia Católica española lesionaban los derechos de una religión que había tenido tanta raigambre en España desde los tiempos de los visigodos.

Visto el panorama, el único país de importancia que respaldó a la República Española tras esos años de ostracismo fue la URSS. Pero aún así, Stalin, consciente de las acusaciones que se hacían contra él de querer “sovietizar” España y siguiendo su propia doctrina del Socialismo en un solo país, procuró no inmiscuirse en los asuntos internos de la República, recomendando a sus homólogos del PCE que apoyaran al gobierno republicano burgués y se concentraran en acabar con la doble amenaza falangista y anarquista, pues durante este periodo, y hasta el estallido de la Segunda Guerra Mundial, siguió habiendo varios focos aislados de revuelta, principalmente dirigidos por los maquis (en Galicia por los fascistas y en Aragón, Cataluña y Andalucía por los anarcosindicalistas y anarcocomunistas.). Aparte de la consolidación del régimen parlamentario republicano, las relaciones con Rusia trajeron una modernización de las fuerzas armadas, tanto tecnológica como ideológicamente gracias a la venta de armas y al asesoramiento de técnicos soviéticos. Esta creciente influencia soviética se vio de alguna manera reflejada en la política exterior de la República con respecto a los fascismos y al pacto anti-Komintern, ya que fue el socialista Julio Álvarez del Vayo, entonces ministro de Asuntos Exteriores, el único de los asistentes a los Acuerdos de Munich (septiembre de 1938) que criticó la anexión de los Sudetes por parte de la Alemania nazi, defendiendo así los desesperados intentos de Checoslovaquia de defender su soberanía, intentos frustrados seis meses después, tras la invasión de ese país de Europa del Este por parte del régimen hitleriano. Este último acontecimiento abrió los ojos a las potencias occidentales, quienes se dieron cuenta que Hitler no se conformaba con anexionarse los territorios de habla germana de Europa central y oriental, sino que buscaba devolver a Francia y el Reino Unido la jugada de Versalles y hacer realidad el sueño del káiser Guillermo II de una Europa dominada por el Reich. Fue entonces cuando España empezó a salir de su aislamiento diplomático, pues había sido el único país de todos los que habían sido atacados por el fascismo (Etiopía, China y Checoslovaquia) que no solo lo había rechazado, sino que lo había derrotado por completo, adquiriendo un prestigio internacional que no tenía desde hacía al menos tres siglos. El gobierno español, junto con sus homólogos francés y británico, se comprometió a defender la soberanía de Polonia, el siguiente país en la lista de Hitler. Pero las reticencias de unos aislacionistas EEUU a entrometerse en los asuntos del Viejo Mundo, y la oposición del nacionalista y anticomunista gobierno polaco a la entrada de tropas soviéticas para defender su territorio hizo que la gran coalición internacional antifascista fracasara, momento que aprovechó Hitler para enviar a Stalin una oferta interesante para ambos gobiernos totalitarios (agosto de 1939).

Según este acuerdo, la URSS reconocía la anexión de Polonia por parte de Alemania, manteniéndose neutral en el conflicto a cambio de la promesa germana de no invadir jamás su territorio. A esta primera cláusula se le unía otra cláusula según la cual Hitler y Stalin se repartirían Europa del Este en dos zonas de influencia, obteniendo Rusia Polonia Oriental, los países bálticos y Finlandia. Con la firma de este Pacto de No Agresión Germano-soviético Hitler tuvo las manos libres para atacar Polonia, iniciando así la mayor confrontación bélica que el mundo jamás ha conocido.

Después del Golpe: la consolidación del Frente Popular y la “republicanización” de la sociedad española²⁹.

Las consecuencias del fracasado golpe fueron trascendentales para la estructura política y socio-económica española. Para empezar la joven República se vio reforzada gracias a su pronta actuación contra los facciosos y a su determinación de mantener la legalidad democrática frente a los extremismos de izquierda y derecha. Los historiadores están de acuerdo en señalar que fue la circunstancia de ser Indalecio Prieto el primer ministro la que provocó el fracaso del golpe, pues en aquellos momentos era considerado el líder republicano más enérgico y carismático junto con el propio Presidente Azaña. En cualquier caso, el Frente Popular se vio reforzado y pudo retomar las reformas iniciadas en el Bienio Socio-azañista y desarticuladas tras la llegada al poder de las derechas en 1933.

-Reforma militar: los oficiales implicados en el Golpe de Julio fueron condenados a cadena perpetua en los presidios de Guinea Ecuatorial, a pesar de las exigencias de socialistas revolucionarios, trotskistas y anarquistas de una enmienda constitucional para aplicar la pena de muerte en casos graves de rebelión. Sin embargo dicha reforma fue tumbada por la abstención de una derecha monárquica desprestigiada por su apoyo al golpe y un Frente Popular cuya moderación frente a los extremismos le llevó a recibir elogios de republicanos conservadores como Miguel Maura y Manuel Portela Valladares, quienes se desmarcaron definitivamente del clericalismo y el filofascismo de la derecha monárquica española. Es por eso que estos elementos liberales ajenos al intervencionismo de las izquierdas republicana, socialdemócrata y comunista apoyaron la “republicanización” del ejército mediante el paso a la reserva de militares africanistas y su sustitución por oficiales de probada lealtad democrática.

-Reforma agraria: se nacionalizaron todas las fincas de los terratenientes en el territorio nacional y se repartió su posesión entre campesinos y familias de campesinos, quienes formaron comunidades de campesinos que trabajarían las nuevas tierras nacionalizadas a título individual, familiar o cooperativo, como arrendatarios del Estado, cobrando éste como propietario del suelo un impuesto sobre el valor de cada finca que no sobrepasaba el 10%. Se trataba,

²⁹ Ucronía elaborada por Emmitt y extraída de su blog.

en suma, de implantar en el sector primario español las ideas mutualistas y liberales de grandes pensadores como Álvaro Flórez Estrada, John Stuart Mill, Henry George, Francisco Pí y Margall y Benjamin Tucker, y que eran defendidas por políticos republicanos del momento, como el entonces embajador en los EEUU, Fernando de los Ríos, quien conoció al viejo pensador anarcoindividualista de Massachussets en sus visitas a Nueva York. Los antiguos propietarios, a cambio, recibirían indemnizaciones por parte del Estado consistentes en el dinero proveniente del impuesto sobre la renta de la tierra y en bonos para invertir en la industria. Así, se convertirían en industriales, formando una burguesía de nuevo cuño que se uniría a los fabricantes vascos y catalanes, constituyendo el grupo dominante de la Segunda República hasta la actualidad. No obstante, la extrema izquierda no estuvo contenta con esta reforma y a lo largo del periodo 1936-1937 trató de boicotear las acciones del gobierno republicano mediante atentados terroristas contra empresarios y políticos de la derecha, como Miguel Maura, Manuel Portela, Francesc Cambó o Joan March (el cual vivía en Gibraltar, prófugo de la justicia española desde su evasión de la cárcel de Alcalá de Henares en 1933), y realizaban ocupaciones de fábricas con el fin de socializarlas, siendo reprimidas por un Estado republicano que, después del levantamiento militar, dio un giro a la derecha con el fin de recabar el apoyo de unas clases altas todavía recelosas del intervencionismo económico gubernamental.

-Reforma educativa y religiosa: Se confirmó la libertad de culto para todas las religiones establecida en la Constitución de 1931, No obstante, el Golpe de Julio, hizo reflexionar al sector más moderado del Frente Popular que confiscar los bienes de todas las órdenes religiosas daría motivos a los católicos rebelarse de nuevo, por lo que se decidió respetar las propiedades de la Iglesia, aplicándoles el mismo impuesto sobre el valor de la tierra que a las fincas nacionalizadas. A cambio, a los religiosos se les prohibiría la enseñanza en las escuelas públicas y se les retiró las subvenciones estatales que recibían desde el Concordato de 1851, lo cual sería una de las razones por las cuales Pío XI y su secretario de Estado Eugenio Pacelli apoyarían al naciente eje Roma-Berlín frente a una Entente Franco-Británica que pensaba incluir a una España que llenaría el hueco dejado por Rusia tras la Revolución Soviética. Precisamente, la propuesta de Léon Blum de incluir a España dentro de la alianza democrática generaron una crisis tanto interna como externa en Francia y en el resto de Europa que sería uno de los desencadenantes de la Segunda Guerra Mundial. En cualquier caso el dinero ahorrado de las aportaciones a la Iglesia sirvió para construir una red de escuelas que se extendieron a casi todos los pueblos de la geografía española, lo que hizo no solo desterrar el analfabetismo, sino también crear una nueva cultura pedagógica inspirada en los principios de la Institución Libre de Enseñanza. A ello se unió la labor de unas Misiones Pedagógicas lideradas por un Federico García Lorca en la cumbre de su carrera.

Como ya se ha dicho en el párrafo anterior, la política exterior española estuvo relacionada con su inclusión o no en la Entente democrática de la I Guerra Mundial, algo que provocó enfrentamientos en el gobierno francés. Frente a la posición proespañola de socialistas y comunistas, el Partido Radical, el mayoritario y más moderado de la coalición, adoptó la posición oficial del

gobierno británico de no incluir a España ante el temor de darle alas a un movimiento comunista que se mostraba especialmente fuerte en una España que experimentaba que en aquellos momentos una verdadera revolución de tipo anarcosindicalista. La negativa de los radicales y de los comunistas franceses, que apoyaban a sus homólogos españoles en su lucha contra los revolucionarios, provocó la dimisión de Blum y su sustitución por el radical Camille Chautemps, quien decidió no intervenir, pues aunque detestaba el anarquismo, tampoco se fiaba del filocomunismo del nuevo gobierno español surgido tras los Sucesos de Mayo. Esto en la práctica provocó el fin del Frente Popular francés y un giro de la política francesa hacia las posiciones británicas de apaciguamiento a Hitler mediante el aislamiento de los gobiernos partidarios de la estrategia Frentes Populares antifascistas que propugnaba el Komintern.

3.2.4. ¿Por qué me pasa esto a mí?

Cuando era pequeño, aparte de esos destellos de entusiasmo la mayor parte del tiempo actuaba cómo si no perteneciera al mundo. Al viajar sólo a Málaga, siempre he tenido la sensación de actuar como si las demás personas a mi alrededor no existieran, por eso desde pequeño siempre me he sentido mejor cuando estaba solo.

Ni siquiera cuando estoy con mi familia siento esa sensación de paz y confort como cuando estoy encerrado en mi dormitorio. La única diferencia con mi niñez es que entonces no cerraba la puerta de mi cuarto, costumbre que adquirí al mudarme a nuestra actual casa en el 2002. Quizás es que en el fondo mi antiguo cuarto era más pequeño y abría la puerta para sentirme menos agobiado. Hay momentos en los que me gustaría estar solo, depende de mi estado de ánimo.

La verdad es que no encajaba en ningún lado, y era incapaz de entender a la gente y sus costumbres. Me sentía un poco como un bicho raro, veía que la gente se relacionaba de forma espontánea, normal, sin problemas, la verdad que pensaba muchas veces lo que tenía que decir y no me aclaraba, y algunas veces decía una tontería y entonces la fastidiaba. Lo que hice fue aprender a decir las cosas según el contexto, puede que no importa cuanto hables sino lo que dices aporta algo a la conversación. Siempre he sido amable, bueno de pequeño no tanto, es cierto que era de los que me quedaba callado y también es que metía la pata con algunos comentarios.

Cuando era pequeño y todavía ni siquiera se sabía en España lo que era el síndrome de Asperger, yo sentía que no encajaba ni en el colegio, ni en mi familia, ni en la sociedad en general. Cada vez que me reñían por hacer algo incorrecto tenía la impresión de que me pasaba algo y de ser distinto a los demás. Cuando me preguntaban cosas como ¿Tú eres tonto? (compañeros y vecinos), me sentía mal y culpable, cuando era más pequeño había cometido algunas meteduras de pata y eso fue un trauma para mí. En casa de un amigo mío cuando yo tenía 18 años hubo un problema, hubo una disputa doméstica, y yo dije “no me extraña que haya tantos divorcios”, la mujer no se lo tomó bien.

Somos demasiados sinceros y decimos las cosas que pensamos sin atender al contexto debido a la falta o problemas en las habilidades sociales. Lorenzo (amigo del barrio) también tenía problemas, tenía peor carácter que yo, no tenía paciencia con mis meteduras de patas, lo conozco desde que teníamos 17 años.

Cada vez que me llamaban la atención por algún error, la gente de alrededor me miraba como si me juzgara. En esos momentos creía que era el único al que le pasaban aquellas cosas, y siempre me estaba preguntando que me ocurría realmente, ¿Por qué me pasaban esas cosas a mí? Me sentía distinto a los otros, no sé, vamos a ver, es que yo era una persona así tímida, callada, que seguía unos patrones de conductas que no seguían los demás.

Luchamos por buscar la aceptación por parte de otros, y también tenemos el deseo de estar aislados de la gente. Estar aislado es más bien por los fallos que tenemos en habilidades sociales, muchos neurotípicos no tienen paciencia con nuestros fallos y reaccionan mal, como pensando que lo que hacemos, lo hacemos aposta. Antes tenía el problema que me daba vergüenza, porque claro he tenido malas experiencias y meteduras de patas a lo largo de mi vida que me hicieron ser muy vergonzoso

Yo soy una persona de natural tímido, lo que pasa que bueno he tenido que vencer esa timidez para relacionarme con la gente, más que nada porque yo creo que aunque no nos guste tenemos que relacionarnos con los demás. He tenido que espabilarme por las circunstancias, que todos tenemos nuestros problemas, pero tenemos que aprender a superarlos.

3.2.5. Mi identidad.

Lo más grave que me ocurrió durante la adolescencia fue cuando nos mudamos en el 2001 a las Lagunas porque pasamos el primer año en una casa que mi tía abuela tiene cerca de la nuestra. Era bonita, pero tan pequeña que yo tenía que dormir en el salón. La falta de intimidad me ponía furioso y tenía discusiones constantes con mis padres, especialmente con mi madre, finalmente, cuando nos mudamos a nuestra actual casa me calmé.

Por motivos laborales el proyecto de emprendimiento social en el que estaba metido no llegó a buen puerto por problemas personales entre los promotores, y porque no todos estaban de acuerdo con el enfoque que se le debería dar. Algunos promotores apartaron a algunos, y demoraron el proyecto dificultando las ayudas y subvenciones, fastidiaron una oportunidad de futuro y me causó estrés.

Ahora ha perdido un montón de kilos, del problema que ha habido y eso, perdió un montón de kilos y de pelo también (Mari Carmen)

Yo me he sorprendido de que vamos yo que sé, en tres meses perdí 2 o 3 kilos, no veas como lo pasé, lo que te dije de la ansiedad. Cuando he ido a realizar algún tipo de trámite o esperaba una nota en la universidad o algo de tipo administrativo me entraba ansiedad, por si me iban a poner pegatas, o si no había logrado superar el examen. Una ansiedad de tipo creciente, cuanto más se acercaba el momento, más se acentuaba la ansiedad, lo trabajé más o menos solo, usando una técnica que le había visto hacer a Pedro (compañero de la asociación).

Cuando voy a un sitio, me gusta ser puntual, sabes, y siempre me doy la mayor prisa posible. He sido meticuloso desde pequeño, lo que pasa que claro cuando era pequeño era meticuloso en relación con los juegos y las historias que me imaginaba, luego de mayor esa meticulosidad se ha ido adquiriendo al trabajo.

Cuando quiero hacer algo me gusta que sea lo más perfecto posible, así que suelo planificar mucho lo que quiero para que tenga el mayor sentido posible. La incertidumbre es lo que me causa más agobio, porque temo que lo que he trabajado no sirva de nada, y además me enfrento a críticas y reproches de mis conocidos y familiares, la ansiedad causada por la incertidumbre de si saldrá o no bien.

En el tema del trabajo y de los estudios soy más organizado que en mi vida personal, más que nada porque en mi vida personal soy digamos un poco más flexible, pero es cierto que en el trabajo puedo llegar a ser como te lo digo, más que organizado, maniático, porque cuando estoy haciendo algo, siempre me gusta digamos tener listos todos los detalles.

Con doce años me dio por ser hipocondríaco, la culpa la tuvo el despliegue mediático de la epidemia de meningitis, lo veía en la TV, lo contaba de una forma que me dio miedo coger la enfermedad. Sufría de vez en cuando ansiedad, debido al miedo a caer enfermo o tener un accidente y morir, los medios de comunicación lo cuentan de tal forma, al igual que el ébola y la meningitis.

Creo que la peor época de mi vida fue el periodo de los doce o trece años cuando me dieron ataques de hipocondría y anorexia porque tenía miedo de ahogarme cuando tragaba algo, enfermarme y morir. Todo esto me generó problemas con mi familia, porque no entendían mi forma de ser y amenazaban constantemente con llevarme al médico.

Recuerdo como iba constantemente al cuarto de baño a echarme agua a la cabeza y a lavarme las manos cada vez que entraba en contacto con algo que entendía como sucio. Cuando tocaba una cosa que tenía la impresión que estaba sucia, me lavaba las manos compulsivamente varias veces a lo largo del día, me lavaba también la cabeza. Lo de lavarme las manos, eso lo hago bastante a menudo, es más bien por higiene sobre todo, me lavo las manos unas 6 o 7 veces. Se supone que no solo nos lavamos las manos antes de comer, también cuando uno va al lavabo. A veces iba varias veces al baño

durante una clase, y casi me dio un ataque de ansiedad cuando me salió el primer grano, estaba aun con la hipocondría, en febrero del 97.

Meses más tarde, a partir del otoño de 1997 y durante cerca de un año comía lo menos posible y siempre me dejaba comida en el plato, porque era incapaz de tragar nada, pues tenía miedo de atragantarme. Mi madre me llegó a pegar alguna que otra vez porque no entendía lo que me pasaba. Ni yo mismo lo entendí hasta que cumplí los diecinueve años. Con el tiempo descubrí que me sentía más tranquilo si comía solo en mi cuarto, no comidas completas, sino aperitivos, chucherías y otras cosas ligeras. Traté de comer en un sitio seguro, “mi habitación me daba seguridad”, eso fue el primer paso, luego poco a poco fui comiendo más en la cocina/comedor, salió de mí. Poco a poco fui superando el miedo y pude reintegrarme a la vida familiar. Desde entonces he tenido otras manías y rigideces, pero ninguna tan grave como éstas.

Cuando era pequeño tenía miedo tanto a las arañas como a la oscuridad, lo de las arañas lo fui superando con la edad. El miedo a las arañas venía porque me parecían muy feas y empezó sobre los 7 u 8 años y los superé en la adolescencia, al fin y al cabo la mayoría de las arañas son pequeñitas y no hacen daño.

Cuando vivía en Estepona los ruidos venían de la calle por la noche y tenía miedo a la oscuridad por los ruidos y a las historias de ladrones que contaba la gente. El tema de la oscuridad descubrí que si dormía una noche entera a oscuras no pasaba nada, y sobre todo no hacerle caso a los ruidos de fuera.

Llegué a sentir miedo de lo que es manipular enchufes, más por nada por miedo a electrocutarme, es lo que decía la gente, que si no tenías cuidado podías llevarte una descarga eléctrica, mi hermano Alfredo me dijo que no era tan grave, que no tiene tanta potencia.

Tenía miedo a los ascensores, cuando era pequeño procuraba coger las escaleras, más que nada por miedo a que el ascensor se quedara atascado entre dos pisos, lo superé teniendo en cuenta las estadísticas. Comprendí que el mundo no era un lugar terrorífico, había gente que vivía su vida normal, lo conseguí observando la realidad y aprendiendo de lo que veía, en parte con ayuda de mi familia y porque fui madurando, digamos que con el tiempo se fue quitando racionalizándolo, con unos 13/14 años.

Lo que me hace tirar “palante” como se dice es sobre todo la constancia, el esfuerzo, digamos el hincar los codos, saber que tengo una meta y que hay que trabajar para llegar a ella, y eso vale para todo, para el máster, para las habilidades sociales y para el trabajo.

3.2.5.1. Otra forma de comunicación.

El tema de la interacción con los demás, dificultades con terceras personas, por ejemplo de no saber mantener el contacto ocular, disfrutar sin establecer una conversación en la que haya un equilibrio entre ambos, tendemos a hacer monólogos con las aficiones u obsesiones, he tenido problemas a lo largo de mi vida con eso, aspectos pragmáticos. Lo que sí tengo dificultades cuando es un grupo grande que soy de los que se queda callado escuchando, puede ser que no sepa mucho de ese tema.

Las personas se apasionan por determinados temas, pero en los asperger es más acentuado, como dice Ismael (compañero de la asociación) tienen intereses pocos convencionales. Lo importante es saber llevarlos, podemos tener una afición pero no cuando estás con otras personas, intentas que eso no sea el centro de la conversación.

Cuando era más pequeño era más pedante que ahora, usaba palabras cultas, recuerdo que cuando tenía 6 o 7 años y mi madre estaba en el hospital le preguntaron si yo era hijo suyo porque utilizaba un lenguaje muy educado, y muy distinto al de mi padre. Yo creo que era por influencia de lo que leía, aparte de los libros de historia usaba palabras que existían en los comics, usaba palabras de comics de *Zipi y zape* o *Mortadelo y Filemón*, palabras como cabestro, soy capaz de diferenciar, otra cosa es que a veces use palabras demasiado técnicas o cultas.

Tenía un acento levemente latinoamericano debido a los dibujos que veía, en nuestra infancia la mayoría de los dibujos animados se doblaban en México, que no fue hasta relativamente poco cuando aquí se doblaban en España, tal y como salía en los dibujos, no como por ejemplo como en el chavo del ocho que es así un poco más melódico. Me sentía más cómodo, era una forma de hablar más alegre, que no era como el acento castellano que era más seco. Me di cuenta que el acento andaluz estaba tan bien como el acento latinoamericano y lo acabé abandonando.

Con las frases hechas o refranes no tengo problema, el problema lo tengo con las ironías, porque no sé cuando una persona está hablando en serio o en broma. La falta o problemas en las habilidades sociales nos hacen ser demasiados sinceros y decir las cosas que pensamos sin atender al contexto, sobre todo el tema de los dobles sentido, tuve mayores problemas en las interacciones con personas desconocidas. El hecho de que los asperger tomamos las cosas al pie de la letra, no es que no sepamos usar la capacidad de raciocinio, tenemos problemas en las segundas intenciones y en los dobles lenguajes. Con la experiencia aprendí que por el lenguaje corporal de la gente, tenía que adecuar el lenguaje, pero me costó mucho esfuerzo.

Tenía errores en captar mensajes en situaciones embarazosas, cuando decía alguna incorrección, o ¡No está el horno para bollos!, y eso provocaba que yo me quedara sorprendido. Yo creo que está relacionado con una de las características de los Asperger, que no sabemos captar las ironías y los dobles

sentidos, el lenguaje figurado. Si alguien se lo cuenta ellos van a pensar que es verdad y no van a caer en la cuenta de que esas historias racionalmente son imposibles, y el que las cuenta está contando algo falso. Por ejemplo, para la expresión “no está el horno para bollos”, me imagino una escena de la serie *Cuéntame cómo pasó*, de la abuela Herminia diciendo esa misma expresión.

Tengo el problema de trabarme (disfemia), Carla. (psicóloga de la asociación) lo está trabajando. Es más la reticencia a la hora de hablar, como si dudara a la hora de decir lo que hablan. No todos los compañeros del grupo están muy por la labor de ayudarme, como Rubén que dijo que yo buscaba la “palabra perfecta”, yo quería construir la mejor frase, yo le decía que no diese tantos detalles cuando él contaba algo y salió con eso.

También presentamos una cantidad de manías, muchas veces obsesionados en como se pronuncia una palabra en un idioma extranjero, en mitad de una conversación para abrir un debate sobre un tema intrascendente sobre como pronunciar una palabra en inglés, como suele hacer Rubén (compañero de la asociación). En ese sentido somos muy perfeccionistas, tenemos que hacer las cosas al pie de la letra para procurar que salga bien, porque pensamos que así es el mundo.

Constantemente estoy pensando en imágenes, de hecho Vicente, uno de los compañeros de AMINTA (Proyecto), me dice que tengo mucha imaginación en el sentido de que bueno por ejemplo, cuando Ismel dice algo, alguna gracia, yo en seguida me lo imagino y me entra la risa. Sobre todo me imagino las anécdotas de Ismael que vivió en Italia y digamos que, estuvo trabajando en una asociación de Autistas allá en Italia, y bueno me contó que hubo ciertos problemas de disciplina, pero Ismael lo contaba de tal forma que en seguida me imaginaba la situación y me entraba la risa.

Cuando estudiaba historia en la universidad me imaginaba imágenes ambientadas en cualquier época histórica, por ejemplo, la Antigüedad, la Edad Media, cosas así, para las fechas me imaginaba la fecha escrita.

Cuando leo un libro lo que hago es aislarme, más que anular los sentidos es aislarme en el mundo que describe ese libro, como si estuviera viendo una película, cuando leo me imagino una película.

2.3.5.2. Acercándonos a las hipersensibilidades.

2.3.5.2.1. Auditivas.

Antes cuando era más chico me asustaban las tormentas, ahora ya no tanto, también porque no entendía el sentido de ese ruido, lo que recuerdo son las reacciones de ansiedad, a veces noto como mi madre va andando por la casa y eso me distrae.

Si se escuchan petardos reacciono con nerviosismo, me agito, por ejemplo a los ruidos fuertes o repentinos, que sé yo. Cuando era más pequeño no me gustaba ir al paseo marítimo de Estepona cada 16 de julio porque era el día de la virgen del Carmen, y claro solían tirar cohetes, la verdad que no me gustan.

Antonio, padre de Emmit añade:

Yo tenía coche, entonces cuando él tenía 3 o 4 años, nos fuimos un día, lo monté en el coche y lo llevé a un sitio que había, a un lavacoche. Lo dejé en el coche cuando la máquina estaba funcionando, eso no fue una alerta, eso fue terror, yo no lo podía parar y él estaba dentro, y él estaba en un estado de auténtico terror, le dije, no te preocupes, pero yo noté que a él le afectó.

Lo peor venía cuando venía la fiesta de fin de curso, principalmente por los globos.

En las fiestas, los cohetes, tambores en Semana Santa, las bullas, la gente, bandas de música, todo ese tipo de cosa (Antonio, padre de Emmit).

Nosotros vivíamos en una calle que pasaba la Semana Santa entera, se pasaban todos los días procesiones, y se ponía así (se tapa los oídos con las dos manos). Me acuerdo yo, cerraba las ventanas, las puertas cerradas, se bloqueaba mucho, ya se bloquea menos (Mari Carmen, madre de Emmit).

Antonio: Emmit no puede aguantar el tic, tac del reloj.

Mari Carmen: Le compró el padre un reloj grande y se lo tuvimos que quitar.

Antonio: De hecho se quitó.

Emmit: Sí porque sonaba demasiado fuerte para mí (Conversación entre Antonio, Emmit y Mari Carmen).

Emmit: Hace algunos años cuando estaba en el instituto, estábamos en clase y yo de repente empecé a escuchar un ruido raro, empecé a notar unos golpes que sonaban de forma intermitente, y sabía lo que era, un terremoto, el terremoto se estaba desarrollando en ese mismo momento.

Antonio: ¿Y nadie se enteró?

Emmit: Sólo una chavala del pupitre de atrás (Conversación entre Antonio y Emmit).

2.3.5.2.2. Gustativas.

Antes me costaba comer fruta, o comer determinados alimentos, parecían demasiado ásperos. La manzana y la pera la noto así como rugosa, arenosilla, hasta hace unos años no comía fruta por eso, y papá se alteraba, lo he superado pensando que la fruta es buena para el organismo, no aguanto el alcohol debido a mi sensibilidad gustativa.

Mari Carmen añade al respecto:

La papilla y todo eso, yo jamás en la vida he comprado papillas, ni nada de eso, le he hecho papillas de fruta y no la quería, la echaba para fuera, no le gustaba el sabor, ahora come de todo, la verdura, la ensalada...

Lo que pasa es que el aceite tiene un sabor muy fuerte, lo que pasa que el aceite y el vinagre viene mezclado en la ensalada, a mí el aceite de oliva me gusta, lo que pasa que si está mezclado con otra cosa como vinagre, no.

2.3.5.2.3. Olfativas.

Antonio: Otra cosa que te pasa que será un tic, supongo, tú no lo has observado, tú tomas mucha mayonesa, le echas mayonesa a todo, pues antes de abrir el bote y después, haces así y lo hueles, ¡Te van a envenenar!

Emmit: Será alguna cosa para comprobar si está bien, y me llega el olor (Conversación entre Antonio y Emmit).

En el caso del olfato solo me pasó una vez (se ríe), cada vez que entraba al mercedes ¿Te acuerdas?, es que el mercedes que teníamos que era uno amarillo, yo no sé si era por tu coche, o porque tú papá le echabas porquería, porque eso cada vez que entraba, pfffff, (se refiere a uno olor intenso a ambientador) de una forma exagerada, yo no sé que echabas ahí

2.3.5.2.4. Táctiles.

Lo que más me cuesta es escribir con tiza, porque me da dentera la textura de la tiza y también el sonido que produce, tenía esa sensación de dentera. Al escribir con tiza, cada vez que eso, que por el tema de..., eso provocaba que tuviera una letra muy distinta a la de mis compañeros, y que por ejemplo no pudiera escribir a la misma velocidad que ellos, ellos escribían en la pizarra como si escribieran en papel.

Te voy a enseñar un ejemplo práctico con un libro que me parece que lo tengo aquí guardado, es con las páginas, tiene una textura muy especial, este libro como es papel reciclado noto la textura más sensible que una hoja normal, no es que me sea desagradable, pero me llama la atención, lo que pasa que algún caso así, bueno, quizás cuando cogía un papel y hacía así... (lo toca con la yema de los dedos), con los jerseys he tenido problema con los cuellos.

Los zapatos, la correa del reloj, los tenis los lleva más holgados, ¿no ves como los lleva?, y la mochila lo mismo la lleva suelta (Mari Carmen, madre de Emmitt)

Blas: ¿Algún episodio de abrigarse mucho en verano o poco en invierno?

Mari Carmen: Sí, eso lo ha hecho él, pero lo va controlando.

Antonio: Actualmente no.

Mari Carmen: Ya nada.

Antonio: Actualmente es verano calor e invierno frío, igual que yo e igual que cualquiera (Conversación entre Antonio, Blas y Mari Carmen).

2.3.5.2.5. Visuales.

En mi cuarto lo que he hecho es bajar la persiana, y luego a la noche lo que hago es encender la mesilla de noche.

Antonio añade:

Es hipersensible a la luz, por eso yo le he comprado ya catorce gafas de sol, de las cuales doce ha perdido.

3.2.6. Diagnóstico.

Mari Carmen: Su infancia fue normal, lo que hubo fue un poco de atraso en hablar y al andar, un poquito. A los dos años ya lo habían visto médicos, y nos dijeron que eso es un atraso que tiene el niño, el niño siempre ha sido muy tranquilo.

Antonio: Un retraso madurativo.

Mari Carmen: Ya nos dimos cuenta, y al ir a preescolar de cuatro años se dio cuenta la maestra de infantil, entonces ya vino Damián que era un psicólogo que está en la universidad también, que es de Estepona (hace referencia a que pertenece al EOE de Estepona). Entonces lo vio él y nos dijo que el era, que tenía autismo, era autista, entonces ya consulté con médicos, otro médico y él le hizo un estudio, entonces le puso en el colegio que estaba él, en el Simón Fernández, pusieron una logopeda, le pusieron muchísima ayuda, y yo aparte de eso yo le puse en clases particulares, eso fue a los 5 años.

Antonio: Sería el año 89, también hay que hacer un inciso al margen del entorno del colegio, dónde estuvo, también nosotros lo llevamos a un médico en Málaga, que por lo visto hace 27, 28 años en España se sabía muy poco sobre el síndrome de Asperger. El médico que por lo visto era buen médico, pues no tenía ni idea, me acuerdo que lo puso en un sitio y le dijo bájate, o no sé que, y yo aquello lo veía muy raro, que no sabía por dónde iban los tiros, sin embargo Damián lo supo enfocar, fue un poco más preciso, tú sabes que confundían el TEA con el síndrome de Asperger.

Mari Carmen: El asperger todavía no existía.

Emmit: En el 81 salieron los primeros trabajos en inglés, pero claro para que salieran en español los primeros estudios... (Conversación entre Antonio Emmit y Mari Carmen).

Para mí el cambio más importante vino a los veinticuatro años, cuando mis padres y yo contactamos con AMSA a través de Clemente, mi hermano mediano. AMSA se constituyó en el 2006, y yo me incorporé en el 2009, ahí obtuve una gran ayuda a través del taller grupal de habilidades sociales.

De chico se me diagnosticó autismo, pero ya sabes que entre los autistas y los asperger hay diferencias, no hay mucha idea sobre el síndrome de Asperger.

Ojalá hubiera sabido algo del síndrome de Asperger en aquella época (cuando sufría Bullying en el instituto), pues estoy seguro de que me hubiera ayudado a pasar mejor este mal trago.

Fuimos a un psicólogo de Málaga y entonces cuando fuimos ya nos dijo que él no era autista, que él era síndrome de Asperger, y entonces fuimos que ya el tenía dieciocho años, y yo tuve que llevarlo al centro de valoración de Málaga (Antonio, padre de Emmitt).

Allí ya nos dijo que había una asociación, que si queríamos ir, y ya con un teléfono que nos dieron entonces concertamos una cita (Mari Carmen, madre de Emmitt).

3.2.7. Acercándonos a los apoyos.

Gracias a los terapeutas en estos últimos seis años he mejorado mucho mi interacción con la gente y he logrado cultivar diversas amistades. Además, gracias a ellos y a mi familia he vencido en parte mi timidez y he logrado acabar la carrera de Historia.

AMSA en cierta manera ha cambiado mi personalidad, me ha animado a acabar mis estudios, adaptarme al mundo en general y en cierta manera me ha abierto a mi familia. También para dar mi opinión en clase (universidad), antes me quedaba siempre callado, más que nada porque me daba mucha vergüenza, y me ha hecho perder el miedo.

Siempre he tenido un aire distraído del que no me quité hasta entrar en la asociación, AMSA ha configurado lo que soy actualmente, gracias al taller de habilidades sociales me relaciono mucho más con las personas, hasta que he hecho un grupo de amigos dentro del propio taller y de vez en cuando salgo para realizar y participar en las actividades de la asociación. Este domingo fui con algunos socios de excursión al Lagar de Torrijos, en los montes de Málaga, es una especie de ecomuseo que señala el comienzo de una ruta senderista por los montes de Málaga.

El taller de habilidades sociales nos permite expresarnos, y después nos corrigen donde hemos fallado, conocer la empatía, la asertividad, ponerse en el lugar del otro, principalmente para no cometer los errores del pasado. También me han ayudado a mejorar mi fluidez verbal, a organizar las tareas y compaginar mi máster y el trabajo. En el taller de habilidades sociales pensamos sobre las consecuencias de nuestros actos. El último día de habilidades sociales iba a mencionar la polémica relación de los creadores de Apple.

Cuando mis amigos tienen algún problema les doy algún consejo, eso ha sido también aprendido, sobre todo ahora en la asociación que como he empezado a relacionarme con más gente pues hemos hablado de temas personales.

Entré en la asociación y empecé a desenvolverme más y a saber lidiar con las situaciones sociales, me sentía más a gusto. Desde que estoy en AMSA he

mejorado bastante en este aspecto, pero con cierto tipo de gente no logro entenderme todavía. Estoy aprendiendo a ser una persona asertiva, bueno, más que nada porque procuro dar mi opinión de una forma que no sea agresiva, lo he aprendido en la asociación.

Yo digamos que soy partidario del principio de no agresión, otra cosa es si nos están haciendo daño, es lo que me ha dicho otras veces Ismael, que él es pacifista, no gilipollas. Entiendo a Ismael, como dice nuestra psicóloga Carla hay que ser asertivo, no ser agresivo pero defender nuestros derechos. Desde que estoy en la asociación me ha aumentado el autoestima bastante, en el sentido de ser capaz de esforzarme cada vez más. Eso me convertía en una persona con falta de iniciativa, eso me llevó a que me sacara la carrera de historia, sobre todo el primer año, que pensé en abandonar la carrera, me ayudaron las terapias de la asociación y la ayuda de mi familia.

Mari Carmen señala al respecto:

Cuando ya estaba yendo la universidad, entonces empezamos a ir con las terapias, y con todos eso, y lo que es que la convivencia con otros, que él ya ve que son más o menos como él, tienen los mismo problemas que tiene él. El problema que yo le he visto a él es el adaptarse, se ha adaptado muy bien al cambio, pero que se aislaba un poco, entonces allí hizo amigos, aunque él ha tenido amigos, aquí también él tenía amigos, está Lorenzo y eso, amigos de salir, de ir al cine, de entrar y salir y todo eso. Allí se hicieron un grupo y tenían actividades todas las semanas, salían con ellos por la noche, iban al cine, a la discoteca, a comprar, al estar allí él fue desarrollándose más, aunque yo ya lo iba enseñando, lo iba encarrilando a esas cosas.

He tenido que “ir palante” para relacionarme con la gente, también me han ayudado las clases de habilidades sociales, eso sí, me cuesta un poquillo entender el comportamiento de algunas personas. Vamos a ver, no sé, no sabría explicártelo, digamos que no entiendo como algunas personas pueden ser..., vamos, que me cuesta que personas que no tienen problema puedan ser poco asertivas.

Hablando mucho con él y explicándole las cosas, y que él tiene que poner algo de su parte (Mari Carmen, madre de Emmit).

En junio de 2016 dejé el taller de habilidades sociales, debido a los problemas laborales que hubo, y desde entonces estoy en otra asociación (EVOCATIO).

3.2.7.1. Mi familia ha configurado quien soy.

La pasión por la historia me vino de imprevisto, con diez años mis hermanos estaban realizando un trabajo de historia, cogí uno de los tomos de historia de España y fui mirando las fotografías de reyes y grandes personajes. También me interesaban las fechas y los acontecimientos que ocurrieron, así como las comparaciones de cuadros de personajes, los realizados en fechas distintas para ver cuanto había cambiado dicho personaje a lo largo de su vida. Empecé por la casa de los borbones, me llamó la atención que reinara dos veces, porque abdicó Felipe V, y a la muerte de su hijo volvió.

Este verano le he dado clase a un chico asperger sobre la guerra de sucesión y la casa de los borbones. Teníamos en casa un libro de consulta (*El gran libro de consulta, el país Aguilar*) del año 1995, y lo coleccionamos por fascículos. Tenía temas interesaste, geología, anatomía, literatura, artes y al final del tomo venía el apartado de historia, era muy interesante, con los acontecimientos más importantes de la humanidad. Al final del tomo venían las listas de los reyes y gobernantes de los principales países del mundo.

Mi hermano Clemente en lo referente a la carrera me ha ayudado. Él tiene bastante experiencia en ese ámbito porque es licenciado en historia y doctor. Me ha apoyado y animado cuando tenía dificultades, recordándome la necesidad de terminar mis obligaciones.

Antonio señala:

En mi casa siempre ha habido libros, intentábamos que leyera. Con todos mis respetos, si yo hubiera sido fontanero, sería fontanero o ayudante de fontanero, no habría terminado la ESO, el mayor ha hecho el doctorado en filología, entonces ya está, yo creo que eso ha influido. La madre lo ha llevado día a día, sobre todo porque yo salía a las 8 de la mañana y trabajaba por la mañana y por la tarde. Esto tiene un hándicap y tú lo sabes, había libros en mi casa, había libros por todos lados, y periódicos y había tebeos, pero claro él se volcó más ahí, porque evidentemente, claro él tiene su hándicap que es el asperger, entonces la calle no le atraía, (Emmit asiente), no jugaba al fútbol porque además no era muy bueno (Emmit asiente), es dónde se metió también, en este tipo de cosas, y creo que su desarrollo hubiera sido peor.

En los veranos del 96 y del 97 empecé natación, y cuando me mudé a Fuengirola en 2001 retomé las clases de natación, iba dos veces por semana, los lunes y los miércoles. Tenía un monitor y hacíamos ejercicios con tablas, para aprender los distintos estilos de natación. Me relajaba bastante, adelgacé, no hice amigos porque todos eran chicos, menores que yo, cuando retomé por

tercera vez en 2009/2010, pues ya mis compañeros eran mayores. Después de un tiempo nadando me notaba más ligero, era más rápido moviendo los brazos.

Mari Carmen, su madre apunta:

Cuando estaba en Marbella se iba por la mañana y llegaba por la noche, que hemos estado eso, yo sé que se cansaba, con las clases particulares, con la natación, ahora llegábamos a la casa y se tenía que poner a hacer las cosas del colegio, yo le ayudaba en lo que podía, porque él lo tenía que hacer, y en verano los cuadernos rubios y todas esas cosas para mejorarle lo que es la escritura.

No he practicado deporte aparte de Educación Física, más que nada por falta de tiempo, sí he ido a andar, me interesan las artes marciales y el baloncesto. Algunas veces he quedado con amigos para tirar a canasta en Málaga con Pablo y David (compañeros de HHSS de la asociación). A David le interesa el baloncesto y me pidió que fuéramos a tirar a canasta, pero somos muy malos, de 20 canasta solo acertamos 2 o 3.

3.2.8. Futuro y vida laboral.

Noto que este temor al futuro puede ser mi mayor fortaleza, pues la incertidumbre del futuro hace que yo me esfuerce más en superar las dificultades y labrarme un futuro, aunque parezca a veces que me atasque.

El tema de la vida laboral de las personas con síndrome de Asperger, eso por lo que he estado comprobando por propia experiencia es un tema bastante peliagudo porque los Asperger, como la gran mayoría de las personas con algún grado de discapacidad, tienen mayores dificultades para conseguir un trabajo, hasta tal punto es así que solo el 24% de las personas con diversidad funcional tienen un empleo. Eso está relacionado con el concepto de inclusión, aunque yo lo llamaría acompañamiento, que el acompañante no solo aconseja a la persona con asperger sino también a los empleadores, más que nada para que conozcan el tema de la discapacidad y las características y la idiosincrasia de las personas con síndrome de asperger, porque muchas veces el problema laboral que tenemos viene dado por el desconocimiento de la sociedad, que todavía no se sabe muy bien lo que es el asperger y en qué consiste. Yo creo que en el tema de la mejora de empleo habría que potenciar lo que es la inclusión, vamos que no es lo mismo que la integración, la inclusión es digamos que el discapacitado o el afectado por el trastorno del espectro autista o el asperger, bueno pues digamos que actúa dentro de la sociedad pero a su ritmo, conservando su idiosincrasia personal.

Tengo experiencia en dar clases particulares, no sé si te he contado que le estuve dando clases al hijo de Adela, mi compañera, y bueno cosas relacionadas con el tema cultural, bueno que sé yo, de trabajar en algún museo. Pero de todas formas, hablando en nombre de los asperger lo ideal es que trabajásemos en algo relacionado con nuestro campo de interés. Me veo por ejemplo en el trabajo que estuve desempeñando antes en AMINTA, de catalogador, y bueno también me interesa el trabajo en bibliotecas y archivos. Sin embargo, con respecto al tema de la ansiedad y la incertidumbre, lo que realmente me preocupa es el futuro, si voy a tener trabajo, ya que no quiero perder a mis padres antes de tener una fuente de ingresos estable y una ocupación fija. Me da miedo pensar que quizás los de mi generación no lleguemos a alcanzar el mismo nivel de vida que tienen nuestros padres, y que no pueda seguir disfrutando de esos “pequeños placeres” de la vida.

En abril del 2016 me puso Adela en contacto con la asociación EVOCATIO, ellos se dedican a la inclusión y asesoramiento de personas en riesgo de exclusión, trabajando con colectivos como inmigrantes, mujeres víctimas de violencia de género, personas con diversidad funcional, emprendedores o parados de largo duración. La asociación está en Málaga en la carretera de Cádiz. Adela me sugirió que debido a mi experiencia en el tejido asociativo que yo fuera el presidente, y eso forma parte de su política de inclusión social, digamos que ofrecer a los colectivos con los que trabaja puestos de dirección en la junta directiva. En la actualidad soy el presidente, Adela, Ángeles (madre de Isabel), y algunas personas que estuvieron antes en AMSA. Sobre todo nos dedicamos a hacer proyectos de emprendimientos para este colectivo y asociaciones, ofrecemos asesoramiento laboral a las empresas que contratan a este tipo de personas. En septiembre de 2016 estuve en la radio y en la televisión de Coín porque parte de la gente de APAMA (Asociación de perros de alerta médica) vive en Coín. Poco después organizamos la *II concentración canina de Coín*, y ahí recaudamos fondo para EVOCATIO y su proyecto de vida independiente, la cosa tuvo bastante éxito y nos dedicamos a vender pañuelos y pulseras.



Figura 11. Fotografía de la II Concentración Canina Andaluza 2016 (Coín). Facilitada por Emmit.

Hemos hecho reuniones con diversas entidades como *la asociación de perros de alerta médica de Andalucía*, hemos realizado cursos sobre nuevas metodologías de inclusión social para personas con TEA, dichos talleres consistían en difundir como se usan los perros de acompañamiento para las personas con TEA.

El curso sobre nuevas metodologías de inclusión social fue en octubre y noviembre de 2016, explicamos en qué sentido beneficiaban los perros a las personas con TEA, cómo les ayudaba a combatir la ansiedad o hacer frente a situaciones de la vida diaria. Expliqué lo que hacíamos en EVOCATIO e hicimos ejemplos demostrativos de cómo funciona el trabajo con perros.



Figura 12. Fotografía de la Charla “El poder de la diversidad”, (Coín, 2016). Facilitada por Emmit.

Empecé con APAMA un proyecto para el uso de estos perros para presentarlos a instituciones públicas y privadas, y ahora estamos haciendo varios proyectos. Uno de ellos es el de presentar uno para el ayuntamiento de Fuengirola en colaboración del programa “*Juntos somos capaces*” de la fundación Mapfre, para las prácticas en los archivos y bibliotecas de Fuengirola.

Actualmente estoy centrado en el trabajo en el terreno asociativo y en formarme para las oposiciones en archivos y bibliotecas. Para ello estoy estudiándome el temario para éstas y buscando academias. Una de las cosas que me gusta de esto es que puedo redactar resúmenes de los epígrafes que vaya leyendo en los manuales que consulto, para que se me queden mejor y reforzar la memoria.



Figura 13. Fotografía de la apertura del “Noviembre Cultural” (2016). Facilitada por Emmit.



UNIVERSIDAD
DE MÁLAGA

Capítulo 4

Relatos Polifónicos



UNIVERSIDAD
DE MÁLAGA

4. Relatos polifónicos.

En el presente epígrafe se analizan las historias de vida de Isabel y Emmit desde una perspectiva interpretativa compartida (Rivas y Leite, 2011), puesto que a partir de sus relatos me acerco a los significados y causalidades que ambos le han otorgado a sus respectivas experiencias de vida.

La interpretación de los relatos cobra sentido desde una perspectiva diacrónica y sincrónica; su contenido -narrativo- transcurre a través del tiempo en los diferentes contextos y prácticas en las que las trayectorias vitales de Isabel y Emmit se han desarrollado -familia, escuela, creatividad, literatura, asociación, acoso escolar, prácticas deportivas, instituto, universidad, académicas...-.

La primera -perspectiva diacrónica- se aprecia en el transcurso encadenado que tienen algunos de los hechos narrados, los cuales se relacionan entre sí, y han tenido una serie de consecuencias que han repercutido en otros hechos futuros. Del mismo modo nos acercamos a episodios y/o prácticas que hacen referencia a la vida multifacética y multidimensional de Isabel y Emmit, y las cuales se han desarrollado de un modo sincrónico, paralelo y simultáneo.

Hay que contemplar la interpretación de los relatos desde un enfoque holístico e indivisible, de este modo se entienden mejor las relaciones diacrónicas y sincrónicas que se han establecido entre las dimensiones en las que se han movido las trayectorias vitales de Isabel y Emmit. Para su análisis y comprensión se han establecido cuatro categorías analíticas que han emergido de los propios relatos, y que se abordarán e interpretarán en las siguientes páginas.

- *La escuela vivida*
- *Descubriéndonos a través de la creatividad*
- *Identidad Asperger*
- *Pedagogía de la posibilidad*

Las trayectorias vitales de Isabel y Emmit se han configurado a partir de una serie de factores que están en continua relación, y que de un modo transversal aparecen en cada una de las categorías analizadas, estos son:

- *Factores intra-subjetivos:* los cuales hacen referencia a la dimensión personal e identitaria de los individuos. El autoconcepto, la motivación, las capacidades y potencialidades personales, la capacidad de esfuerzo, la constancia y el sacrificio que han mostrado han sido características inherentes a la identidad de Isabel y Emmit, y claves en su proceso de construcción identitaria y desarrollo personal y profesional.
- *Factores extra-subjetivos:* me refiero a ellos como aspectos externos que han determinado sus respectivas trayectorias vitales e identidades, y que han estado protagonizados por los episodios de acoso escolar; las

adversidades y las potencialidades escolares; las dificultades de aprendizaje que han mostrado en ciertos momentos y en materias puntuales; la exclusión educativa; los diagnósticos socio y psico-educativos; el apoyo de sus familiares, amigos, maestros, profesores, asociaciones... que han actuado en uno u otro sentido en el desarrollo de la identidad escolar y resiliente de Isabel y Emmit.

Como se ha mencionado anteriormente, el marco interpretativo se compone de *cuatro dimensiones analíticas*, en ellas *los factores intra-subjetivos y extra-subjetivos* aparecen y se desarrollan de un modo transversal e interconectado a lo largo de los relatos.

El primer bloque analítico *“La escuela vivida”* hace referencia a las experiencias escolares; estas se han caracterizado por (1) las “dificultades escolares” mostradas por Isabel y Emmit, las cuales han tomado una perspectiva nominativa, personal, deficitaria, coyuntural y temporal; (2) los episodios de acoso escolar, los cuales han sido acontecimientos cruciales -en un sentido negativo- en las trayectorias escolares, personales y sociales de ambos, configurando sus respectivas identidades y repercutiendo de un modo considerable en su autoestima y en su capacidad de acción; (3) la elección de los diferentes itinerarios educativos, la cual ha supuesto un punto de inflexión en las trayectorias profesionales de Isabel y Emmit.

En el segundo bloque *“Acercándonos a la creatividad”*, se aborda la creatividad desde una perspectiva personal e identitaria de la creatividad. La motivación; la curiosidad en algún ámbito; una alta producción; la adquisición de conocimientos formales e informales; la capacidad de fantasía; y la flexibilidad mental forman parte de los componentes analizados en este bloque, pues aparecen de un modo indisoluble e intrínseco a las producciones creativas y a la identidad de Isabel y Emmit.

El tercer bloque de análisis versa acerca del síndrome de Asperger. Ha sido una categoría transversal que a lo largo de todo el trabajo de campo y del análisis ha estado muy presente, aunque con distintas visiones y connotaciones. No obstante, he tomado algunas decisiones a la hora de presentarlo en las interpretaciones, precisamente fruto de las contradicciones que presenta esa mirada, de algún modo, nosológica.

Una de esas decisiones tiene que ver con la revisión teórica del concepto, que se ha hecho en este apartado y no en el marco teórico; esto tiene un sentido crucial en la elaboración y organización de este trabajo. En primer lugar porque permite al lector acercarse a los relatos sin tener un juicio previo³⁰, o más conocimientos relativos al mismo -en el caso de conocer las características asociadas al diagnóstico del SA-, dejando que los relatos fluyan sin que el lector tenga presente una etiqueta diagnóstica que de otro modo pienso que habría copado la lectura de cada uno de los relatos.

³⁰ Aunque soy consciente que en el título hago referencia al síndrome de Asperger, he querido evitar mencionar o describir algún aspecto relacionado con este diagnóstico clínico hasta llegar a su interpretación con el objeto de no condicionar al lector en la medida de lo posible.

Este bloque transita desde una primera visión clínica y diagnóstica del SA de corte teórico y psicológico, hacia una interpretación socio-educativa de construcción identitaria y de características sensoriales inherentes a ella. El resto de decisiones que se han tomado a la hora de abordar esta categoría se presentarán a lo largo de la misma y en las conclusiones.

En el cuarto bloque se analizan los diversos factores familiares y contextuales que han intervenido en la construcción de la identidad resiliente Isabel y Emmit. A partir de las evidencias se ha construido un corpus teórico -sustentado bajo la pedagogía de la reafirmación (Cortés, 2013, 2016)- que permite comprender cómo se ha configurado este proceso multidimensional resiliente.

A continuación, y desde una perspectiva socioeducativa, se analizan e interpretan los diversos factores y experiencias que han configurado la *identidad* de Isabel y Emmit, la cual se ha forjado a partir de las experiencias escolares, educativas, sociales y personales que se han desarrollado en el contexto escolar.

4.1. La escuela vivida.

La escuela como institución educativa se rige bajo principios implícitos que regulan su funcionamiento, estos se concretan en medidas curriculares que promueven la “selección de los mejores y debería decirse *la exclusión de los peores*” (Marchesi, 2008, p.17), asentándose en un proceso educativo sustentado bajo unos principios alienantes y segregadores. De un modo explícito, esta perspectiva política se refleja en las diferentes disposiciones legislativas educativas, las cuales además de inscribirse en la línea ideológica del gobierno que las desarrolla, establece en sus principios y fines el modelo de ciudadano que dicho texto pretende, corroborando que “no hay educación políticamente neutra” (Gergen, 2015, p.367).

Como apunta Rockwell (1997), “el discurso público suele definir a la escuela como la institución encargada de transmitir la cultura de la sociedad” (p.21), es decir, además de poseer el monopolio educativo desde una perspectiva formal y de un modo explícito, es el lugar donde:

el educador aparece como su agente indiscutible, como sujeto real, cuya tarea indeclinable es llenar a los educandos con los contenidos... de este modo la educación se transforma en un acto de depositar, en el cual los educandos son los depositarios y el educador quien deposita (Freire, 1970, p.51).

La experiencia escolar de Isabel y Emmit se ha caracterizado (1) por las dificultades que “han mostrado” para enfrentarse a las tareas escolares, relacionadas estas con la comprensión de enunciados; la velocidad

grafomotriz; la optimización del tiempo para ejecutar tareas; la capacidad psicomotora; o cualquier otro aspecto relacionado con el modo en el que ambos se han enfrentado a las diferentes actividades y/o tareas escolares; (2) por el estilo pedagógico de algunos docentes, que no siempre se ha adaptado a sus necesidades y/o potencialidades escolares y personales; y (3) por los episodios de acoso escolar, violencia estructural y ostracismo que han tenido que soportar a lo largo de su paso por la escuela, el instituto o la universidad.

Como se desprende de los relatos, la escuela en algunas ocasiones ha supuesto una muralla para la atención a la diversidad -desde una perspectiva psicoeducativa- redundando en la construcción de identidades escolares diversas.

4.1.1. La escuela desde la experiencia intra-muros.

Muchas de las personas que han pasado por la escuela en mayor o menor medida han experimentado episodios escolares en los que los distintos agentes educativos han mostrado actitudes de desigualdad e injusticia escolar para con ellos, promoviendo prácticas escolares y/o educativas no equitativas. Las trayectorias escolares de Isabel y Emmit tampoco han estado exentas de situaciones conflictivas de esta índole; de un modo particular, estas se han plasmado en prácticas y decisiones educativas y escolares que han tomado sus respectivos docentes y/o equipos directivos, y que han configurado una autopercepción sustentada bajo el paradigma del déficit (Gergen, 1996), conformando una identidad escolar particular y etiquetada en la diferencia.

De los relatos de Isabel se desprenden comentarios tales como “a partir de 4º empecé a tener problemas en lengua y matemáticas”, o “tuve dificultades con las matemáticas, los profesores decidieron que repitiera cuarto curso”; en el caso de Emmit rescatamos el siguiente fragmento:

me costaba un poco de trabajo los exámenes porque mi velocidad de escribir era más lenta, por la psicomotricidad fina. Cuando hacíamos cosas de dictado y demás, no era capaz de tomar apuntes a la misma velocidad que los demás alumnos. Tenía problemas en la asignatura de dibujo técnico, a ver, tenía problemas para realizar lo que era bien los dibujos, y además que yo personalmente tenía mucha vergüenza de que viniese el profesor siempre a corregirme y a decirme cómo tenía que hacer los dibujos, porque veía que a los demás alumnos no le pasaba lo mismo. En Educación Física tenía también el problema que iba más lento que los demás cuando hacíamos marcha o corríamos, que no podía ir a la misma velocidad (Emmit).

Los relatos escolares de Isabel y Emmitt evidencian una lógica educativa y escolar instaurada bajo la cultura del déficit, tal y como se ha avanzado anteriormente. Esta se manifiesta en una perspectiva nominativa y personal bajo la cual se les “culpabiliza y responsabiliza” a ambos de sus “dificultades escolares”; este hecho es tan recurrente que ha sido asumido tanto por ellos como por algunos de sus docentes para justificar ciertas prácticas escolares.

Asistimos a un etiquetaje educativo y social sustentado bajo un discurso subjetivo y personal del “déficit”, y amparado en un currículum escolar sumido en criterios y estándares académicos homogéneos y homogeneizantes bajo los que comparar el aprendizaje y el rendimiento escolar. Se vislumbra en la experiencia escolar de Isabel y Emmitt una pedagogía hermética, la cual individualiza y personaliza el déficit en el alumnado que no consigue aprender lo que la escuela -a través de los docentes- estima conveniente, así como en el modo, forma y/o tiempo que esta considera. Este hecho ha repercutido de un modo considerable en la autoestima y la autopercepción de Isabel y Emmitt.

Desde esta lógica escolar y de acuerdo con Calderón (2014), “se entiende que el cambio ha de producirse en el alumno o la alumna que es concebido como problema, sin que se modifique en nada la dinámica general homogeneizante del aula” (p.305), de este modo se nominaliza “el problema”, se determina una causa, y se toman “decisiones pedagógicas y escolares” que se plasman en un currículum diferenciado y diferenciante que potencia la exclusión escolar, social y curricular.

Nos acercamos a posturas pedagógicas centradas en el déficit o en “la negación” (Cortés, 2013), y las cuales centran sus esfuerzos en atender y considerar los procesos de enseñanza-aprendizaje desde una perspectiva personalista y deficitaria. Asistimos a comentarios como “empecé a tener problemas... tuve dificultades...” o “tenía problemas en..., me costaba un poco de trabajo...”, los cuales hacen referencia de un modo explícito a la perspectiva y atribución personal, autoinculpatoria, nominativa y basada en el déficit que vengo considerando. Esta autopercepción escolar se ha configurado en base a, por un lado, la búsqueda de una explicación causal a sus “dificultades escolares”, y que ha conducido a Isabel y a Emmitt a asignarle a estas un carácter personal que se refleja en el *mea culpa*, y por otro, a las actitudes y comentarios mostrados por algunos de los docentes.

Estos posicionamientos pedagógicos anclados en la adquisición del contenido curricular “centran el problema del fracaso en el alumno y parecen olvidar la responsabilidad de otros agentes e instituciones como las condiciones sociales, la familia, el sistema educativo o la propia escuela” (Pérez y Marchesi, 2003, p.25), como se distingue en las próximas páginas.

4.1.2. Relaciones docentes-discentes.

La diversidad es una realidad inherente a todo sujeto -desde miradas biológicas, psicológicas, sociológicas y educativas-, lo que desde una perspectiva escolar nos conduce a considerar que cada estudiante va a presentar su propio estilo de aprendizaje a la hora de enfrentarse a las tareas académicas, situación a la que el docente debería de adaptarse. Guerrero (1988), define el estilo de enseñanza como un conjunto de actitudes o comportamientos del docente que se manifiestan en (1) las metodologías de enseñanza-aprendizaje; (2) las relaciones o interacciones con su alumnado; y (3) el modo de dirigir las tareas.

Además de estas cuestiones hay que considerar aspectos como la concepción del docente acerca de la enseñanza, el momento profesional en el que se encuentre, su formación inicial y continua (Pérez Ferra, 2002), sus expectativas, las cuales vienen determinadas por su(s) experiencia(s) y concepción de la escuela, a partir de la cual el docente va a construir su propio significado sobre esta, entre otros aspectos. Estas dimensiones repercutirán de un modo considerable en sus exigencias escolares para con su alumnado, y para con ellos mismos, configurando un perfil y una identidad docente particular en base a ellas. Al respecto Marchesi (2008) señala que los docentes nos enfrentamos a una dicotomía en la que:

si atendemos los ritmos propios de cada alumno y les evaluamos en función de ellos, tal vez no aseguramos el control que la sociedad exige sobre el nivel admitido para certificar el conocimiento de los alumnos. Si por el contrario, aplicamos una norma común para la acreditación de los conocimientos de los alumnos, posiblemente no hacemos justicia a las diferencias entre ellos (p.23).

En el planteamiento propuesto por Marchesi nos encontramos dos perfiles docentes antagónicos; por un lado, docentes que centran su práctica escolar teniendo como referencia las características de su alumnado, y por otro lado, los que la centran exclusivamente en el currículum. Es decir, podemos establecer dos categorías que se encuentran dispuestas en los dos polos de un continuo pedagógico y los cuales he denominado *docentes-escolares* y *docentes-curriculares*.

La identidad escolar de Isabel y Emmit se ha configurado en base a estos dos tipos de perfiles o identidades docentes, con diferentes repercusiones para su rendimiento, autoestima y bienestar escolar y académico. A continuación traemos a colación un extracto del relato de Isabel, en él se plasma el perfil de un docente que centra su proceso de enseñanza en una metodología hermética y circunscrita a un determinado tipo de alumnado.

Esta profesora era una “cabrona”, le faltaba el tridente y el rabo para tener el lote completo. Te clasificaba según su “modus operandis”, tenía por así decirlo la pirámide de los listo, los que seguían su método, los normalillos, los tontos y los cafres (Isabel).

De forma generalizada y premeditada este tipo de docente crea dos grupos de alumnado principalmente -con sus respectivas consecuencias-, (1) un *endogrupo*, formado por aquel alumnado al que el docente atribuye valores positivos, y (2) un *exogrupo* del que forma parte aquel alumnado catalogado con valores, actitudes y aptitudes negativas (Jiménez y Aguado, 2002), según el criterio del docente.

Esta práctica dicotómica consistente en categorizar al alumnado según su modo de asimilar los contenidos; de enfrentarse al currículum escolar; o de expresar su identidad escolar; conlleva una docencia segregadora. Como señala Melero Martín (2013) al respecto:

desde la perspectiva del profesorado, todo alumno que no se adapta al sistema escolar, es decir, aquel que transgrede alguna de sus normas disciplinarias, no atiende las explicaciones, no realiza las tareas escolares u obtiene malas calificaciones, es un alumno desadaptado y es marcado como indisciplinado, vago o maleducado (p.40).

El etiquetaje desde una perspectiva escolar asume un carácter peyorativo, aun más cuando se asienta en el déficit -como la mayor parte del etiquetaje escolar- pues configura una identidad escolar asentada en la autoduda (Gergen, 1996), y en la sugestión; este etiquetaje escolar se plasma posteriormente de un modo explícito en un discurso y en prácticas escolares segregadoras, y se materializa en agrupamientos escolares justificados en función de la conducta y/o en el modo que tiene el alumnado de enfrentarse a un currículum inflexible y homogeneizador.

Me consta que ella dijo (maestra Patricia) que Emmitt era un retrasado, que lo llevara a un colegio que había allí (Antonio, padre de Emmitt).

Los modelos de enseñanza-aprendizaje transmisivos y reproductivos se mueven en una lógica educativa dogmática, segregadora y caracterizada porque el docente es el poseedor del conocimiento, y por ende, de la verdad educativa en un sentido irrefutable. Es decir, “la educación se transforma en un acto de depositar, en el cual los educandos son los depositarios, y el educador quien deposita” (Freire, 1970, p.51). A partir de un proceso de enseñanza-

aprendizaje pasivo, unilateral y transmisivo (Darling-Hammond, 2001), se transfieren los conocimientos, y se generan relaciones pedagógicas solo accesibles para una minoría de alumnado dispuesto a no cuestionarse nada relativo a la escuela.

Este planteamiento escolar se caracteriza porque en él se establecen relaciones sociales de poder asimétricas entre docentes y discentes, y las escuelas reproducen las desigualdades sociales y personales a partir de una perspectiva jerárquica que se traslada al proceso educativo. Se establece así un modelo educativo reproductivo que centra su actividad exclusivamente en la adquisición de conocimientos y en el control -desde una perspectiva evaluadora- riguroso del alumnado.

Desde posiciones pedagógicas poco flexibles y centradas exclusivamente en el currículum escolar resulta difícil atender las necesidades y potencialidades educativas de todo el alumnado. Este hecho ha provocado que en momentos puntuales Isabel y Emmit no hayan podido acceder, comprender y/o asimilar el currículum escolar, debido a que algunos docentes no han adaptado sus explicaciones a sus respectivas, potencialidades, posibilidades o necesidades educativas. Encontramos a lo largo de sus trayectorias escolares modelos pedagógicos y metodológicos asentados bajo principios homogeneizantes y homogeneizadores, y que se han plasmado en la conductas que los diferentes docentes han mostrado para con ellos en el aula.

En 1º, 2º y 3º de primaria mi tutora fue Patricia, repetí un curso que fue 3º de primaria por los problemas que tenía, no era capaz de seguir las explicaciones de la clase, y además como que a la profesora no le preocupaba demasiado mi problema en sí, consideraron que era conveniente que me sacaran de clase (Emmit).

En este sentido, hemos de tener en cuenta que las prácticas educativas que utilizan como estrategia didáctica “la lección magistral” no pueden pretender llegar a todo el alumnado, por las limitaciones pedagógicas inherentes a esta concepción educativa. Este modelo pedagógico unidireccional y transmisivo reduce la enseñanza a un proceso de exposición, reproducción y control riguroso del conocimiento, y en el que la escuela desarrolla la “capacidad de hacer advenir un orden simbólico y de formar un tipo de sujeto ligado a este orden de instituirlo” (Dubet, 2002, p.217). Como señala la madre de Emmit al respecto:

la profesora Patricia en vez de ayudarlo lo que hizo fue arrinconarlo, en vez de ayudarlo lo dejó, ahí como si fuera un mueble. Entonces la misma chavala, esta que te digo yo, Carmen, ¡Mari que no!, y yo le preguntaba si a él le ponía en el cuaderno y no le explicaba esto ni nada, entonces, él, de sumar, restar y multiplicar de ahí no salía,

y por lo menos que lo pusiera un poquito más adelante o al lado, o lo que sea, porque después en las clases particulares pues sumaba, restaba, multiplicaba y dividía, y con las tablas de multiplicar. Dorotea que era la directora del colegio, debajo de su casa lo tenía todos los días (le daba clases particulares), y me decía ¡Mari Carmen!, ¡Quítalo!, aunque tenga que repetir curso, porque lo está atrasando, es que el niño va para atrás.

Asistimos a conductas de pasividad por parte de algunos docentes, estas se pueden catalogar como una exclusión dentro del aula; es decir, el alumnado se encuentra en clase, pero no recibe la atención escolar, social y personal que debe por parte del docente que muestra una actitud de indiferencia hacia cierta parte del alumnado. Esta actitud se plasma de un modo explícito en prácticas escolares segregadoras dentro del aula, uso repetitivo y sistemático de actividades, y falta de atención hacia las potencialidades, necesidades y/o dificultades escolares, sociales o personales que presenta el alumnado, lo que genera en el alumnado la percepción de estar en la escuela pero de no pertenecer a ella (Portway y Johnson, 2003).

Se constatan en los relatos de Isabel y Emmitt prácticas docentes que naufragan a la hora de “adaptar el estilo y el método de enseñar a la diversidad de los alumnos y mantener al mismo tiempo un clima de trabajo” (Pérez y Marchesi, 2003, p.42). Esta situación empuja a los docentes a mostrar conductas de ostracismo académico y/o escolar para con parte de su alumnado, promoviendo que se naturalicen las prácticas educativas excluyentes y segregadoras como un medio de atender al alumnado que no es capaz de aprehender el currículum ordinario, en este sentido Emmitt añade:

a partir de los seis o siete años fui a unas clases de educación especial que se daban en mi colegio (Simón Fernández), ahí aprendí a leer y a escribir de corrido. Me sentía un poco confundido porque claro, en aquella época no entendía por qué me sacaban a mí de clase, básicamente porque no entendía por qué me estaban moviendo continuamente, que yo recuerde no me explicaron por qué me sacaban de clase.

Del relato de Emmitt se desprende un desconocimiento de la situación con afirmaciones como “no entendía por qué me estaban moviendo continuamente”, o “no me explicaron por qué me sacaban de clase”, se manifiesta no solo el hecho de la exclusión escolar y la potenciación del sentido de diferencia, sino también se expresa de un modo explícito como en ningún momento se le explicó su “nueva situación escolar”, provocando una situación de desconcierto.

Asistimos a un proceso de deshumanización (Freire, 1970) y cosificación, en el que el sujeto a partir de decisiones escolares -curriculares, organizativas, educativas- externas (en el sentido de que el sujeto no participa en esta toma de decisiones, ni tampoco es informado) que afectan a su proceso formativo se convierte en un objeto escolar manipulable a merced de las necesidades del sistema y/o del docente.

Emmit vive esta exclusión educativa como “confusa”, pues, como se irá desarrollando en párrafos posteriores, la anticipación de cualquier evento que distorsione su rutina, ya sea escolar, social, personal o laboral se torna en una necesidad para él. Esto es, la incertidumbre, o los imprevistos le causan ansiedad, cuanto más cuando se le expone a una situación escolar alienante, novedosa, que rompe con su rutina y que impide su capacidad de decisión. Estas prácticas segregadoras no hacen más que acentuar y conformar una identidad de la diferencia que se va construyendo a partir de los discursos y acciones docentes y de las diferentes decisiones escolares que se van aplicando desde el entorno escolar, y las cuales no consideran las necesidades, potencialidades y/u opiniones del alumnado, en esta línea Isabel apunta:

por aquel entonces no existían las clases de refuerzo como existían en el instituto, por ello me sentía desplazada, cosa que no me gustaba nada porque me mandaban con los subnormales. Nunca he sido de notas altas, pero no me gustaba como estaban tratando el tema de mis dificultades en esas dos materias. No me gustaba que me hicieran exámenes distintos al del resto de mis compañeros, aquello me frustraba.

Asistimos a una escuela que amparada bajo criterios educativos de carácter cualitativo y cuantitativo “normalizadores” se asienta en una lógica del déficit, y que personaliza en el alumnado cualquier “anomalía o dificultad” que se produzca en el proceso de enseñanza-aprendizaje. Esta actitud personalista, excluyente y diferenciadora que se ha configurado en base a la experiencia escolar de Isabel y Emmit ha generado una percepción personal y social de diferencia respecto a sus compañeros, a raíz de la cual se ha construido una identidad y una imagen personal y social que se ha forjado en base a este fenómeno descrito.

Como vengo señalando, el perfil y la identidad docente ha influido de un modo significativo en las relaciones docente-discente, en los procesos de enseñanza-aprendizaje y, por ende, en los resultados académicos y en el bienestar escolar. Cada docente ha mostrado un estilo pedagógico -el cual es el resultado de su propia formación a lo largo de su paso por los diferentes niveles del sistema educativo, de su formación docente, de su experiencia escolar y educativa, de su personalidad, entre otros factores- que de un modo u otro ha repercutido en su práctica educativa, y por lo tanto en las trayectorias escolares de Isabel y Emmit.

Paco: Todo tiene su cosa buena y su cosa mala, ella desde infantil de 5 años hasta cuarto tuvo la misma maestra, la maestra que a ella la quería mucho, la que la enseñó a leer y a escribir. Lo que pasa que esta mujer, Toñi, era excesivamente protectora con ella, y la tenía como en papel de celofán.

Ángeles: Era su niña mimada pero no porque fuera hija de un compañero, era porque le había caído bien como persona, dicho por ella misma, se veía muchas veces reflejada, pues esta profesora aquí se implicó.

Paco: Se implicaba en eso, le ayudaba con los deberes, se quedaba un rato más con ella (Conversación entre Paco y Ángeles, padres de Isabel).

Considerando que “cualquier acto humano es educativo si contribuye positivamente a la autorrealización de la persona” (Carrasco, Javaloyes y Calderero, 2007, p.38), entendemos que la implicación y el compromiso personal y escolar de los docentes contribuye a mejorar el bienestar personal, social y educativo del alumnado, ofreciéndole oportunidades de construir una identidad asentada en la posibilidad y en la confianza en uno mismo. Se hace patente como la actitud propositiva mostrada por la maestra a la que se hace referencia en la evidencia anteriormente presentada (Toñi) ha contribuido a que Isabel permanezca con su grupo-clase a lo largo de las etapas educativa de educación infantil, y durante el primer y segundo ciclo de educación primaria, redundando en su bienestar e integración escolar y social y en su identidad discente.

Esta capacidad de entrega también es percibida por las familias, tal y como relata Paco (padre de Isabel) “hubo profesores muy buenos que sin saber qué le pasaba, la querían mucho” (hace referencia a la maestra Lourdes). Él, como maestro, es consciente de lo que significa ser docente, y de la implicación personal y profesional mostrada por muchos de sus compañeros de profesión para con Isabel. Se evidencia así que las relaciones afectivas y solícitas en las interacciones docente-discentes se manifiestan en un plano que transita entre la cognición y la dimensión emocional de los sujetos, reportando un incremento de implicación y motivación por parte del alumnado, como lo ha reflejado de algún modo Sidorkin (2007), en referencia a las relaciones educativas.

Él sí se quiso hacer amigo mío (Javier), pero yo tampoco recuerdo una relación muy estrecha. Me dio más apoyo profesional en las asignaturas, me ayudaba a relacionarme con los demás pero sin presionarme, me llegó a enseñar que si me caía alguien bien me hiciera amiga de él, lo recuerdo con cariño, se esforzó porque yo le cayera bien (Isabel).

Donde más integrado estuve fue con Don José entre los 9 y los 13 años, me animaba a contar cosas de historia, me ayudaba con los ejercicios, y su forma de explicar que atraía la atención de los alumnos, y en las clases ordinarias que se mostró comprensivo conmigo (Emmit).

Los docentes a los que se hace referencia no se han caracterizado por utilizar métodos o actividades innovadoras, sino por humanizar los procesos de enseñanza-aprendizaje, acercándose a la realidad de Isabel y Emmit y desarrollando una pedagogía de la posibilidad (Cortés, 2013) en base a sus respectivas potencialidades. Es decir, nos acercamos a un perfil docente que presta atención a su alumnado, y que es consciente de que cada uno es un ser particular que presenta un estilo de aprendizaje, unas potencialidades y unas limitaciones a tener en cuenta en el proceso de enseñanza-aprendizaje.

Asistimos de forma paralela a un proceso de construcción identitaria y resiliente promovido por la escuela -bajo la figura de docentes como Toñi, Don José, Lourdes o Javier- que ha potenciado actitudes que han facilitado y generado confianza social, personal, educativa y escolar en Isabel, Emmit y en sus familias. Reflejo de ello es el recuerdo -en un sentido positivo- que continúa en sus memorias escolares, a modo de sentimiento inefable hacia estos docentes y a su docencia humanizadora.

A modo de resumen de este epígrafe es interesante señalar que el análisis de los relatos nos advierte que “las posibles dificultades escolares” que han presentado tanto Isabel como Emmit se han caracterizado tanto por el estilo de enseñanza de sus docentes -reflejo de la identidad docente-, como por su carácter coyuntural. Esto es, que durante uno, o más cursos escolares han mostrado ciertas dificultades escolares en una o varias asignaturas, y que al cambiar de docente, o contexto, estas han desaparecido o disminuido sustancialmente.

Este carácter temporal se ha debido principalmente al perfil, estilo pedagógico e identidad de los docentes, a la situación personal, social o emocional que han atravesado los sujetos, o a la conjunción de ambas; aspectos que nos tienen que hacer reflexionar hasta qué punto la identidad docente y la actitud que este muestre para con su alumnado va a configurar las trayectorias escolares, sociales y personales de los mismos.

Por este motivo, hemos de tener en cuenta que el proceso de enseñanza-aprendizaje conlleva de un modo implícito un proceso reflexivo y sistemático. Este va a permitir al docente preguntarse qué pretende para con su alumnado, pues es necesario que estos como profesionales de la educación reflexionen sobre su práctica y sus discursos docentes, y tengan en cuenta las características del alumnado al que atienden con el objeto de promover prácticas educativas significativas que consideren las potencialidades de su alumnado a partir del ejercicio de la Pedagogía de la Posibilidad.

4.1.3. Acoso escolar.

La primera vez que me hicieron bullying fue cuando tenía nueve años y acababa de entrar en la clase de Don José. Mi compañero Pablo me asustó con una araña de plástico. En aquella época me daban miedo las arañas, y yo lloré. Me acuerdo también que me daban pellizcos, y eso me hacía mucho daño por mi hipersensibilidad. Además, sus amigos y él me solían acorralar en mi mesa sin poder escapar, y es ahí cuando me hacían daño. Recuerdo que en la primaria lloré mucho por todo lo que me hacían (Emmit).

Resulta difícil valorar las repercusiones escolares, personales, sociales y emocionales que genera el acoso escolar. Nos acercamos así a un asunto complejo (Suckling, 2006), tanto en sus consecuencias como en sus causas, y por lo tanto de difícil solución si pretendemos abordarlo únicamente desde el entorno educativo y escolar, debido a su carácter multifactorial.

La violencia escolar se ha convertido en los últimos años en un hecho habitual en nuestras escuelas (Cerezo, 2009; Garaigordobil y Oñederra, 2008), y por desgracia, en las trayectorias escolares de Isabel y Emmit. El acoso escolar es un problema común y generalizado (Barcaccia, Schneider, Pallini y Baiocco, 2017), que afecta a todo el entorno educativo, pero principalmente y de forma directa actúa sobre el alumnado, materializándose en un “abuso sistemático de poder” (Smith y Sharp, 1994, p.2), por parte de un compañero o un grupo (Ortega-Ruiz, 2010).

Estas acciones negativas se manifiestan en “conductas de diversa naturaleza (burlas, amenazas, intimidaciones, agresiones físicas, aislamiento sistemático o insultos)” (Díaz-Aguado, 2005, p.549), que están dirigidas hacia una persona a la que los agresores catalogan como “débil”, es decir, encontramos una conducta de abuso que se caracteriza por un desequilibrio de poder, que toma carácter intencional y dañino, y que se repite en el tiempo (Olweus, 1993). Isabel nos cuenta lo siguiente respect al acoso escolar sufrido:

todo empezó con una camiseta que a mí me gustaba, y dejé de ponérmela porque ella (Yusra) y otras cuatro niñas empezaron a burlarse de mí cuando llevaba puesta esa camiseta. Se burlaban de mi físico o de mis resultados académicos, divulgaron también que era lesbiana porque habían malinterpretado una frase mía, me vaciaban mi mochila en mis narices, o se ponían a leer mis notas.

El acoso escolar se manifiesta a través de conductas que se catalogan como violencia directa (pegar, empujar, golpear), indirecta (esconder o robar cosas), verbal directa (insultar, amenazar), verbal indirecta (hablar mal a sus espaldas o rumorear), y exclusión social (ignorar) (Olweus, 1993). Estas acciones se hacen explícitas en comportamientos que denigran, insultan, ignoran o ridiculizan al alumnado y que repercuten de un modo manifiesto en su desarrollo, en su conducta social y en su estado emocional. Los agresores suelen aprovechar los tiempos y espacios en los que las víctimas son más vulnerables, bien porque no está el docente presente en clase o porque estas conductas se producen durante el recreo, a la entrada y/o salida del centro escolar, o en cualquier otro espacio o situación en el que estos comportamientos resultan invisibles para los docentes (Macneil, 2002).

Unas chicas siempre se burlaban de mí a mis espaldas y aprovechaban los recreos para quitarme las cosas que llevaba, eso me ponía más nervioso de lo que estaba (Emmit).

Como se desprende de este fragmento del relato de Emmit, asistimos a conductas que difícilmente se producirían ante la presencia del docente, lo que provoca que, en muchos casos, estos no tengan conocimiento de lo que realmente está ocurriendo. Esto es debido a que estos comportamientos se producen dentro del centro escolar, pero durante periodos de difícil vigilancia, con lo cual pasan desapercibidos para ellos.

A pesar de que estas situaciones se originan en espacios y tiempos de difícil control para los docentes, son muchas las ocasiones en las que el alumnado expresa su malestar hacia ciertas conductas a las que los docentes restan importancia. Por ello hemos de ser consciente que para erradicar el acoso escolar “es muy importante no minimizar la gravedad que tiene la violencia escolar en cualquiera de sus manifestaciones” (Díaz-Aguado, 2006, p.4), pues como se desvelan de los relatos de Isabel y Emmit seguimos asistiendo a actitudes de despreocupación, minimización de lo ocurrido o indiferencia por parte del entorno educativo hacia este tipo de comportamientos.

No podemos olvidar que los docentes son la autoridad competente para resolver los problemas que en la escuela se producen. Su relación de verticalidad frente al alumnado (Cohen, McCabe, Michelli y Pickeral, 2009), les permite actuar bajo un *mínimo común ético, personal, profesional y educativo* que les conduzca a (1) prestar mayor atención al estado emocional del alumnado, principalmente a los que se puedan considerar que son “más vulnerables”; (2) trabajar con el alumnado de forma general para promover conductas que condenen cualquier tipo de violencia; (3) tomar medidas psicoeducativas y reparadoras con las víctimas y con los acosadores ante episodios de acoso escolar.

A las conductas de violencia directa (física, verbal y psicológica) (Galtung, 2003), se le unen episodios de “violencia estructural” en los que algunos docentes “ejercen violencia sobre las personas al impedirles la satisfacción de sus necesidades” (Melero Martín, 2013, p.39), mostrando conductas sistemáticas de pasividad, indiferencia, culpabilización o abandono de las víctimas. En este sentido Arón y Milicic (1999) señalan que “serán los profesores quienes afianzarán o modificarán la imagen que han formado los niños de sí mismos, fortalecerá o debilitarán la confianza básica, fomentarán los estilos competitivos o solidarios, crearán ambientes protectores o precipitarán a situaciones de riesgo” (p.16), es decir, son responsables de sus actitudes para con el alumnado, puesto que van a configurar en cierto sentido la identidad personal y social, y la sensación de victimismo del alumnado en función de sus actuaciones frente al acoso escolar.

Tuve el error de depender demasiado de la autoridad de las profesoras Lourdes (2º ESO) y Mariana (Tutora lengua 1º ESO), de haber sabido que no me serviría de nada, no lo hubiera hecho. En tercero (ESO) decidí no buscar ayuda de los profesores debido a la dependencia que había adquirido en primero y segundo de la ESO con las anteriores tutoras, a día de hoy estoy arrepentida de no haberlo hecho, pero ya estaba cansada (Isabel).

Estas conductas de pasividad que han mostrado algunos docentes hacia el acoso escolar ha provocado que Isabel dejara de solicitar ayuda, desarrollando una actitud de indefensión aprendida (Seligman, 1975) que ha repercutido en que el acoso escolar se mantenga en el tiempo, incluso que se agrave. Este hecho se ha agravado debido a la sensación personal y social de rechazo y aislamiento que ha tenido, lo que la ha conducido hacia una espiral de la que ha sido difícil de salir sin apoyos, a la vez que ha reforzado la conducta de los acosadores. Isabel refleja en sus relatos comentarios como “creo que he sido muchas veces muy incomprendida, no sabía cómo explicar las situaciones que vivía, porque ya me había acostumbrado”, “siempre me estaban mirando a mí, como si yo me buscara los problemas”, los cuales muestran y refuerzan las sensaciones de victimismo, autculpabilización e indefensión experimentadas por Isabel, y de culpabilización y pasividad mostrada por parte de los docentes.

A las conductas mostrada por los docentes se le une el silencio de los compañeros, los cuales muestran conductas pasivas en situaciones en las que suelen estar presentes como observadores activos, pasivos o neutrales (Cerezo, 2001), lo que genera que la situación se prolongue en el tiempo. Todas estas circunstancias conducen a que la víctima desarrolle conductas relacionadas con la fobia y/o el abandono escolar (Carter, 2009; Hanish y Guerra, 2002), sentimiento de aislamiento, soledad y baja autoestima, que aumentan la sensación de victimismo, indefensión y culpabilización.

Me planteé tres veces abandonar el instituto en tercero (ESO), de lo mala que era mi situación, era una constante de burlas, algunas muy descaradas, incluso de crueldad moral (Isabel).

El acoso escolar provoca situaciones de ansiedad (Swearer-Napolitano, 2011), difícilmente controlables si no se soluciona el problema principal, pues la ansiedad aparece como una respuesta de defensa psicológica para evitar la situación, y por lo tanto, conduce a los sujetos a rechazar la escuela, así como todo lo relacionado con ella.

En tercero de la ESO ante el acoso y las burlas de los demás me quedaba callada, algunas veces utilicé la violencia física, ya no sabía que más hacer, me sentía sola y marginada, era débil, y los matones aprovechaban para hacerme la vida imposible, me deprimía y me volvía agresiva para evitarlo (Isabel).

Algunas veces reaccionaba de forma agresiva, por ejemplo gritaba, me lanzaba contra los agresores, pegaba, pues la situación me superaba emocionalmente. Recuerdo que algunos de los chavales traían arañas de plástico y yo gritaba (Emmit).

Resulta difícil gestionar la conducta cuando las situaciones de violencia escolar a las que están expuestos los sujetos les superan emocionalmente, circunstancia que convierte a la víctima de forma puntual en “una persona agresiva” por haber mostrado públicamente alguna conducta violenta con el objeto de escapar, defenderse, o evitar algún daño contra su integridad física o psicológica. Esta actitud mostrada por Isabel y Emmit en ciertos momentos ha provocado que la situación se invierta, y que hayan sido catalogados por algunos docentes como “agresores”, pues las “conductas violentas” que han mostrado han sido más explícitas que las mostradas por los verdaderos acosadores, y por ello han sido reprobadas por el entorno educativo. Esta actitud no ha contribuido más que a aumentar el sentimiento de victimismo y la sensación de empoderamiento por parte de los acosadores, los cuales se han sentido protegidos de un modo explícito por el contexto.

Las características personales y relacionales del sujeto para con sus compañeros es otro aspecto que va a jugar un papel fundamental frente al acoso escolar (Salmivalli y Peets, 2010), y van a actuar como un factor de protección o de riesgo frente al mismo. Como relata Emmit:

Imagino que como a otros, vinieron a por mí porque parecía diferente de los demás niños y siempre estaba callado. Los abusos necesitan meterse con los más

débiles para hacerse los fuertes y esconder sus propias inseguridades.

Tal y como se ha descrito anteriormente, Isabel y Emmit han asistido a situaciones escolares que han repercutido de un modo considerable en su identidad escolar y personal. De todas ellas, y tal y como muestran los relatos, los episodios de acoso y violencia escolar que han sufrido durante parte de su escolarización han sido catalogadas por ambos como “la peor experiencia vivida hasta el momento” por las repercusiones sociales, personales y escolares que estas han tenido. En el caso de Isabel, el acoso escolar ha sido continuado y nunca ha recibido apoyo por parte del centro escolar, lo que ha provocado que se espacie en el tiempo esta situación, como ella misma relata:

quería abandonar ese ambiente pero quería estudiar, porque quería hacer algo con mi vida, sabía que si abandonaba decepcionaría a mis padres. He tenido que hacerlo todo yo sola, cuando en tercero de ESO se quedaron atrás los que me habían hecho daño me quité un peso de encima, psicológicamente fue una gran ayuda.

En los relatos se perciben dos trayectorias diferentes respecto a la actitud personal y al abordaje que el contexto familiar y escolar ha hecho del acoso escolar. En el caso de Isabel asistimos a una situación que se ha dilatado en el tiempo, que ha finalizado como consecuencia de un factor coyuntural -los acosadores han repetido un curso-, y que le ha causado un gran deterioro personal, social y escolar. La inacción del entorno escolar, junto a su actitud de no contar a su familia lo que le estaba ocurriendo, han actuado en detrimento de una pronta finalización de la situación, configurando una identidad particular que se plasmará posteriormente en su actividad artística y literaria, como se analizará en otro epígrafe.

Por el contrario, Emmit ha contado con apoyo familiar y escolar, el cual se ha plasmado en la actitud de sus padres frente a esta situación, de compañeros que han denunciado lo que estaba ocurriendo, y de un equipo directivo que ha intervenido para detener esta situación. El apoyo social con el que ha contado Emmit se ha convertido así en un factor protector ante el acoso escolar, por los efectos psicosociales que ha tenido en su trayectoria escolar, y donde los docentes, compañeros y su familia se han convertido en actores activos frente a este tipo actuaciones. La ayuda del grupo de iguales le ha permitido en un primer momento servir de parapeto hacia los acosadores, así como medio para notificar lo que estaba ocurriendo con el objeto de buscar una solución.

La actitud mostrada por los compañeros frente al acoso escolar ha sido un factor capital, pues en uno u otro sentido, la capacidad de influencia y el poder social del grupo de iguales han jugado un papel determinante en el refuerzo,

mantenimiento y/o finalización del acoso escolar como se desprende en el relato de Mari Carmen:

hubo maltrato de los niños a él, cuando eso yo me enteré por las niñas, las niñas que estaban en el colegio, venían a mí, sobre todo por una, Carmen, que era hija de una amiga mía y me dijo, tal, tal y tal..., le hacen cosas a Emmit, como intentar quemarle con un mechero, con un paraguas, pincharle, bajando las escaleras que podía empujarle y caerse, que tenía heridas en la espalda. Juan que era una maravillosa persona dijo que iba a estar pendiente al niño, y Doña Dorotea que era la directora que también era una vecina estuvieron más pendiente, y ya se calmó la cosa, pasó el curso, lo paso mal pero lo conseguimos, y la cosa se fue suavizando (Mari Carmen, madre de Emmit).

Asistimos a la conjunción de tres factores de carácter sociocultural que han contribuido a detener el acoso escolar:

- (1) El *grupo de iguales*, que por encontrarse inmerso en el aula y en los espacios comunes ha adquirido una actitud de omnipresencia que ha permitido visibilizar y denunciar los episodios de violencia escolar.
- (2) *La familia*, que se ha convertido en un elemento proactivo y mediador que ha contribuido a manifestar de un modo asertivo los episodios que estaban sucediendo en la escuela.
- (3) *La escuela*, que ha actuado en consecuencia con las medidas pertinentes para finalizar con la situación.

No obstante, no se aprecian acciones psicoeducativas que hayan permitido contrarrestar los repercusiones personales, escolares y sociales que ha generado esta situación. Como se desprende del relato de Emmit comentarios como “Don José habló con mis compañeros de clase”, o “recuerdo que en aquella época me refugié en los comics, podía pasar horas leyéndolos”, nos remiten tres ideas: (1) que no se han promovido actuaciones psicoeducativas encaminadas a compensar las posibles consecuencias sociales, personales o identitarias que esta situación ha provocado en Emmit; (2) que no se han desarrollado actividades psicoeducativas para trabajar con los acosadores; (3) que asistimos a un proceso de re-construcción identitaria resiliente personal asentado en una actividad, en este caso la lectura de comics. En el caso de Emmit asistimos a actuaciones educativas puntuales desarrolladas por parte del entorno escolar que han conseguido acabar con la situación de acoso escolar, no obstante, desde la escuela no se han promovido prácticas

educativas que promuevan la construcción de una identidad resiliente desde una perspectiva psicopedagógica.

En este sentido, hemos de considerar que la identidad se configura tanto a partir de las experiencias como de la percepción que el individuo posee de sí mismo, es decir, está formada por “un conjunto de opiniones, juicios y actitudes muy específicos que una persona manifiesta respecto a sí misma” (Morales, Páez, Deschamps y Worchel, 1996, p.18) y construidas en base a sus experiencias.

Las experiencias escolares a las que hemos hecho referencia en este epígrafe han configurado la identidad escolar y social de Isabel y Emmitt -baja autoestima, pobre rendimiento académico y pocas expectativas personales y sociales-. En el caso de Emmitt estas han sido compensadas por agentes educativos, pero de un modo puntual, y desde un enfoque pragmático que se ha plasmado en la finalización de la situación; en el caso de Isabel las situaciones de acoso escolar vividas han configurado su identidad, la cual plasma en sus producciones artísticas.

4.1.4. Encontrado el camino. El papel de la orientación escolar.

La elección de cualquier itinerario formativo conlleva una serie de motivaciones personales, sociales, culturales e históricas que conducen a la elección de una determinada formación superior y/o profesional, y que van a ser factores claves para tomar dicha decisión. Los recorridos académicos y educativos de Isabel y Emmitt han estado marcados por sus preferencias vocacionales y personales, las cuales les han conducido a convertir sus respectivos intereses en su elección profesional.

Empecé a interesarme más bien entre los 15 y 17 años más o menos. Como siempre he sido muy lectora, siempre me gustó escribir y siempre me gustó la narrativa visual tanto de las películas como de los cómics, de hecho coleccioné muchos, siempre me ha gustado eso, pero no me veía capaz, pero un día me puse a ello y le cogí el gusto. A partir de ahí desarrollé esa etapa, pero no fue hasta más tarde cuando se lo expresé a mis padres (Isabel).

Desde los 13 años quise ser historiador, el motivo es porque desde los 10 años leía historia (Emmitt).

Se convierte en un asunto capital conocer las cualidades y potencialidades de los individuos para realizar una orientación vocacional acorde a sus características e intereses. Esto conduce a evitar la sensación de “desorientación” que muchos estudiantes experimentan durante sus estudios

de bachillerato y en sus primeros años en la universidad (Lobato y Muñoz, 1998), debido a un mal asesoramiento por parte de los equipos de orientación.

La elección de un determinado itinerario educativo y en consecuencia la decisión de decantarse por una u otra opción formativa superior se presenta como fruto de (1) un proceso orientador pausado y significativo que considera las preferencias y las potencialidades educativas personales del sujeto, o (2) de una decisión puntual basada en criterios circunstanciales y coyunturales. Asistimos a dos opciones orientadoras que se han forjado de un modo distinto, y que a la postre han adquirido consecuencias importantes para las trayectorias académicas, personales y profesionales de Isabel y Emmitt.

Desde el año 2007 si mal no recuerdo, no tenía muy claro que quería, así que me metí en historia porque era algo que me gustaba, pero llegué al cuarto o quinto año y lo dejé porque ya no me apasionaba como antes. Quiero dedicarme a otros estudios que sí me interesan, que es la animación, así que voy a hacer algo relacionado con la escritura y el dibujo (Isabel).

En el Monterroso tuve una charla con la orientadora sobre lo que quería hacer en mi futuro, y le dije que quería hacer bachillerato e historia (Emmitt).

Cursar estudios superiores es una experiencia que no está exenta de dificultades debido al nivel de exigencia, motivación, esfuerzo, constancia y sacrificio que requiere. No obstante, el cumplimiento de estas exigencias no garantizan el éxito escolar en los niveles educativos superiores, pues la evaluación y la calificación académica son fruto de la asimilación y reproducción de contenido que es evaluado por medio de una prueba escrita. Aspectos como la metodología, la actitud del docente y del discente, el proceso de evaluación, entre otros, son variables que van a incidir en el aprendizaje, y por lo tanto, en los resultados escolares, lo que conlleva una alta tasa de abandono de los estudios superiores.

Las trayectorias educativas no siempre discurren de forma lineal, estas pueden presentar altibajos que vienen determinados por factores personales, contextuales y/o educativos. En este sentido, hemos de tener en cuenta que las características personales y contextuales van a jugar un papel determinante en la consecución de los propósitos personales y educativos, en uno u otro sentido, pues van a condicionar los “éxitos” y/o “fracasos” académicos.

De acuerdo con Tierno Jiménez (1997) “hay fracasos que pueden impulsar hacia la madurez y éxitos que pueden impedir el desarrollo” (p.30), entendiendo fracaso desde una perspectiva proactiva y positiva, es decir, que promueva una actitud que permita encontrar su verdadera vocación profesional, y configurar una identidad profesional en base a sus preferencias, posibilidades y/o potencialidades personales.

Me metí en historia porque era algo que me gustaba, pero llegué al cuarto o quinto año y lo dejé porque ya no me apasionaba como antes. Hace un año estuve en un curso en “La térmica”³¹ sobre escritura creativa con Pablo Aranda que es un escritor local, ya llevaba tiempo cotejando la idea de escribir. Hice un pequeño curso llamado “Quick Training”, de un mes, en el que nos enseñaron los conceptos básicos del dibujo. Ahora mismo estoy asistiendo a la academia privada “Animum” haciendo un máster de dibujo y animación en dos dimensiones con una duración de un año lectivo (Isabel).

En el 2004 entré a la universidad y esta duró unos ocho años porque me costó por así decirlo adaptarme al ritmo universitario, tuve problemas con algunas asignaturas, tuve problemas con una profesora, llegué a agobiarme tanto que tuve que hacer un año sabático, y en el 2010 retomé la carrera con más fuerza (Emmit).

El relato de Emmit nos remite a “un periodo sabático” que ha supuesto una intermitencia en su formación universitaria. En el último epígrafe se analizarán los factores intra e inter-subjetivos y socioculturales que han facilitado tanto su reincorporación como la finalización de sus estudios universitarios. Por el contrario, la primera elección profesional de Isabel -cursar el grado de historia- no ha tenido las consecuencias esperadas, lo que la ha conducido a modificar su elección vocacional y decantarse por la escritura y la animación artística.

Como se desprende de las evidencias, la capacidad de autorrealización (Maslow, 1973) se ha instaurado como uno de los pilares que subyace a la elección formativa, y ha acabado emergiendo como un elemento natural que le ha permitido tanto a Isabel como a Emmit expresar sus potencialidades, y orientar su formación hacia sus preferencias vocacionales y personales.

Considerar las potencialidades personales y las preferencias vocacionales es un factor determinante tanto en la selección de un itinerario académico como en el buen rendimiento, pues permite que se articulen el talento y la motivación intrínseca hacia un determinado campo de estudio, dando lugar a un profesional motivado cognitivamente y afectivamente (Alcalá y Antonijevic, 1987).

³¹ Edificio de usos múltiples en el que se realizan conciertos, exposiciones y cursos entre otros eventos.

4.2. Descubriéndonos a través de la creatividad.

Cuando hablamos de creatividad abordamos un concepto difícil en su definición ya que en general todos tenemos un concepto más o menos delimitado de lo que significa. Su multidimensional (Monreal, 2000), y carácter polisémico (Sternberg y Lubart, 1999; Torre, 2003), la convierten en un constructo complejo que hay que desgranar y estructurar para su mejor comprensión. La creatividad es un proceso (Curtis, Demos y Torrance, 1976), y un constructo multidimensional (Monreal, 2000), que viene determinado por diferentes factores y componentes (Rabadán y Corbalán, 2011). Diversos autores (Rhodes, 1961; Brown, 1989; Goñi, 2000; Fishkin, 1999), coinciden en abordar la expresión de la creatividad desde cuatro perspectivas, (1) la persona creativa; (2) el proceso creativo; (3) la situación o ambiente; (4) y el producto o resultado creativo; desde posiciones teóricas y analíticas estas conforman las cuatro “P” de la creatividad (persona, proceso, potenciación y producto) (Urban, 1995; De la Torre y Violant, 2006).

En los siguientes epígrafes nos introducimos en el terreno de la creatividad abordando el concepto desde una perspectiva personal de la creatividad. De los relatos de Isabel y Emmit emergen procesos de construcción identitaria asociados a sus trayectorias escolares, educativas, sociales y personales que giran de un modo u otro en torno a la creatividad. A partir de sus relatos y de sus producciones -artísticas y literarias- nos adentramos en procesos y prácticas creativas que han configurado sus respectivas trayectorias vitales y profesionales.

4.2.1. La persona creativa.

Desde una concepción de la creatividad centrada en la persona entendemos que esta “no se da en todos los individuos de la misma manera ni en la misma dimensión, pero en todos ha de darse” (Rabadán y Corbalán, 2011, p.12), pues es una característica intrínseca al ser humano (Marín Ibáñez y De la torre, 2000). Los diferentes subcomponentes de la capacidad creativa propuestos por Guildford (1967), Torrance (1976), y De la Torre (1989) -la originalidad, la capacidad inventiva, la innovación, la fluidez, la flexibilidad, la comunicación, la solución de problemas de forma rápida y efectiva, la apreciación de lo nuevo, mostrar curiosidad y motivación en algún campo, una alta tasa de productividad y emergencia, amplia imaginación y la capacidad de fantasía- me han facilitado la conceptualización y análisis de los trabajos e identidades de Isabel y Emmit.

A continuación se analizan las identidades creativas de Isabel y Emmit a partir de sus relatos y producciones creativas. Siguiendo los trabajos de Guildford (1959, 1967) y Torrance (1976), se analizan aspectos como la motivación, la curiosidad en algún ámbito, una alta producción, la adquisición de conocimientos formales e informales, la capacidad de fantasía y la flexibilidad mental; para ello he continuado con la línea analítica y argumentativa utilizada en un trabajo publicado en el año 2016 (González Alba).

LA PERSONA CREATIVA

- **Motivación y curiosidad
en algún campo**

- **Conocimientos**

- **Flexibilidad mental
y fantasía**

Figura 14. Características asociadas a la persona creativa.

4.2.1.1. Motivación y curiosidad en algún campo.

La motivación es uno de los recursos mentales en los que se asienta la actividad creativa (Amabile, 1996), Santrock (2002) la define como un “conjunto de razones por las que las personas se comportan de la forma en que lo hacen” (p.432), es decir, se configura como el componente cognitivo que conduce a la acción (Sternberg y Lubart, 1997).

Cuando hace 3 o 4 años ella sacó de su habitación un blog de dibujos, el blog estaba lleno de dibujos, 30 o 40 dibujos, o más que no se lo había enseñando a nadie, la única que tenía nociones de eso era la hermana (Ángeles, madre de Isabel).

La creatividad se pone en marcha ante una fuerte motivación (Guilford, 1967), que puede tener un carácter intrínseco o extrínseco (Amabile, 1996). La motivación intrínseca se puede definir como “la tendencia inherente a buscar la novedad y el desafío, a extender y ejercitar las propias capacidades, a explorar, y a aprender” (Ryan y Deci, 2000, p.70), es aquella que incita al sujeto a realizar una actividad por el propio placer que genera esta. Por el contrario, la motivación *extrínseca* hace referencia “al desempeño de una actividad a fin de obtener algún resultado separable” (Ryan y Deci, 2000, p.73), entendiendo separable como la obtención de un beneficio externo a la persona, o una recompensa externa, pero que en definitiva también repercute en la motivación intrínseca de un modo indirecto.

La motivación es un aspecto clave y un denominador común en la identidad creativa de Isabel y Emmit, la cual se ha convertido en una conducta propositiva que ha incidido en una alta productividad, en el interés que muestran en sus respectivos ámbitos creativos, y en la formación profesional de ambos.

Yo busqué información por Youtube o blogs, me había puesto a investigar por redes sociales tales como Deviantart que es una muy habitual, ya llevaba tiempo viéndola, para tomar ejemplos de cosas, veía mucha animación (Isabel).

Me motiva, sobre todo que es una cosa que me gusta, que me atrae y me divierte (creación de ucronías) (Emmit).

Hemos de tener en cuenta que la motivación tiene una direccionalidad, está orientada hacia alguna tarea concreta. Gardner (1998) indica al respecto que las personas creativas lo demuestran en un *campo* y de forma *regular*, lo que sugiere que “la creatividad es una capacidad contextualizada, vinculada a una disciplina específica (a un área de conocimiento)” (Ruíz Rodríguez, 2005, p.96), en la que es necesario tener algún tipo de formación y/o conocimiento que permita al sujeto introducir cambios parciales o vislumbrar soluciones desde otras perspectivas.

Quiero dedicarme a otros estudios que sí me interesan, que es la animación, así que voy a hacer algo relacionado con la escritura y el dibujo, yo pensé que podía compaginar las dos cosas, y en cierta manera puedo porque la escritura me ayuda a estructurar lo que luego quiero dibujar (Isabel).

Precisamente una lectura a nuestras obras basta para observar que somos personas muy creativas, si bien en áreas específicas que coinciden con nuestros temas de interés. Por ejemplo, mi amigo es muy bueno haciendo poemas sobre el amor y la naturaleza, con muchas expresiones cultas y referencias mitológicas. Por mi parte, mis puntos fuertes son la novela especialmente, y el ensayo histórico (Emmit).

Como he indicado en otro trabajo (González Alba, 2016) “la fijación que muestran hacia un determinado tema, llegando a ser expertos en el mismo, les permite adquirir un nivel de especialización y profundización que les facilita la tarea para realizar creaciones nuevas” (p.188). Tanto Isabel como Emmit sienten un impulso interno (motivación intrínseca) que se manifiesta en el

placer de crear, de ampliar sus conocimientos en sus respectivos ámbitos profesionales, y/o de perfeccionar tanto algunos de sus trabajos como las técnicas que utilizan, pues “no es posible aprender una habilidad si no se practica” (De Bono, 2010, p.21). Es decir, la creatividad se posiciona como una habilidad susceptible de entrenamiento (Parnes y Brunelle, 1967), o como sugiere Sternberg (2006) “un hábito” el cual se desarrolla a través de su uso.

La persistencia y motivación que ambos muestran en la tarea se debe a que conciben sus creaciones desde una doble perspectiva, (1) como una actividad lúdica que les permite expresar sus emociones y/o sentimientos, y (2) como refugio y/o vía de escape, siendo un medio que les permite evadirse de la realidad, debido a que “la creatividad se concibe no como una competencia, sino una disposición a la hora de relacionarse en el mundo” (Cortés y Jiménez, 2016, p.41).

Sigo escribiendo todos los días, de hecho, pues yo quiero hacer una novela, dirigida al público juvenil y/o adolescente, tipo los juegos del hambre, la estoy planeando y estoy escribiendo todos los días. Voy a meterme ahora en otra escuela a estudiar diseño, diseño de personajes, quiero decir que voy a entrar en animación, es un máster de animación digital (Isabel).

Realmente todos los escritos de ficción que realicé (ucronías, proyecto de novela de ciencia ficción) los hice durante un periodo de mi vida en el que me encontraba deprimido, dadas las dudas que tenía con respecto no tanto por mi capacidad de sacarme la carrera de Historia, sino por mis dudas respecto a mi visión del mundo y el contraste con la de mis compañeros (Emmit).

La motivación intrínseca que muestra Isabel hacia la producción artística y literaria la conduce a dedicar gran parte de su tiempo libre a dichas actividades, y a ser muy perfeccionista en sus creaciones. Esta se manifiesta tanto en el carácter cualitativo como cuantitativo de su producción creativa. En este sentido el DRAE define productividad como “capacidad o grado de producción”, pero nos encontramos con la dificultad de definir “alta tasa de productividad o producción”, pues es un concepto subjetivo, lo que conlleva que sea difícil valorar la cantidad de producción que se puede considerar “alta”, ya que esta se va a regir por características personales y contextuales difíciles de valorar.

Tengo dos cuentos hechos, dos cuentos en formación para ponerlos en prácticas y novelas cortas. Yo tengo muchas cosas, algunas las tengo de hace años y las procuro llevar todas lo mejor que puedo, pero son tantas que algunas la retomo después de años y digo mira, entonces me pongo con ellas y digo a partir de ahora

que hago, y me pongo a desarrollarlas un poco, aunque sean 500 palabras. La creatividad no te llega, la tienes que trabajar también, soy creativa tanto en lo pictórico, para plasmar la idea en la imagen o en lo escrito sí que lo tengo (Isabel).

Hemos de considerar que para conseguir un buen producto creativo es necesaria una alta productividad y persistencia en la tarea, pues cualquier producción “requiere trabajo y sucesivas pruebas antes de llegar a producir algo original” (Bernabéu y Goldstein, 2009, p.59), y donde la equivocación (De Bono, 2010), y la eliminación (Beetlestone, 1998), parcial o total, forma una parte significativa del proceso creativo. La constancia y el esfuerzo se erigen por tanto como dos de los pilares de la actividad creadora de calidad, y donde el producto final es el resultado de un proceso que requiere de unas características contextuales y de unas habilidades y competencias personales concretas.

Los compromisos educativos y sociales que Emmit ha adquirido con diferentes asociaciones no le han permitido dedicar todo el tiempo que le hubiera gustado a su faceta escritora, lo que ha mermado temporalmente su capacidad y producción creadora, pues como el señala:

en cierta manera me considero una persona bastante creativa, si bien realmente no tengo mucho tiempo para explotar mi creatividad, sobre todo cuando tengo cosas que hacer relacionadas con mis actividades en la asociación.

La actividad literaria de Emmit se ha caracterizado por dos aspectos fundamentales: (1) por la no finalización de algunas de sus producciones, y (2) por la discontinuidad de su dedicación, debido principalmente a los diferentes periodos personales, profesionales, sociales y educativos por los que ha atravesado su vida.

He intentado escribir otras cosas además de ucronías, empecé una novela que no llegué a terminar, de ciencia ficción, aunque no estaba contento con el resultado, la hice con muchas descripciones, también intenté escribir una novela histórica en la Córdoba califal, fue algo de entretenimiento. Para relajarme e intentar vivir de la literatura durante mi año sabático, intenté hacer una novela de ciencia ficción, pero la abandoné cuando volví a la universidad (Emmit).

La persistencia en la tarea se convierte en un requisito fundamental para enfrentarse a cualquier reto creativo, en este sentido los relatos nos muestran dos identidades creativas muy diferentes. Por un lado, la de Isabel, cuya dedicación y entrega a la actividad creativa es total, mostrando motivación intrínseca hacia la tarea desde sus primeras producciones; por otro lado, encontramos a Emmitt, que muestra un nivel de exigencia muy alto, tal y como refleja en sus comentarios, pero que en la actualidad no puede dedicarle todo el tiempo que le gustaría a su faceta creadora.

En el trabajo puedo llegar a ser cómo te lo digo, más que organizado, maniático, porque cuando estoy haciendo algo, siempre me gusta digamos tener listos todos los detalles (Emmitt).

Este nivel de exigencia consigo mismo ha provocado que ninguna de sus obras más extensas y complejas estén completas, por el contrario, sus ucronías que son relatos más breves y que hacen referencia a diferentes episodios inspirados en sucesos acaecidos durante el siglo XX sí están finalizadas.

La identidad creativa de Isabel y Emmitt se muestra en sus obras, pero también en su modo de enfrentarse a la tarea. En ambos se vislumbran dos perfiles creativos diferentes, el de Isabel, marcado por su capacidad de trabajo, dedicación y motivación intrínseca por dedicarse profesionalmente a la ilustración y/o a la escritura narrativa; y el de Emmitt, cuyas producciones son fruto de su tiempo de ocio y de su gusto por la historia y la cuales quedan a merced del tiempo que le puede dedicar.

4.2.1.2. Conocimientos.

La actividad creativa no surge de la nada, es necesario por tanto tener conocimientos del ámbito en cuestión con el objeto de modificarlo/s y/o considerarlo/s desde otra/s perspectiva/s. La producción creativa viene acompañada de conocimientos en un campo o en una disciplina específica (Hayes, 1989), pues hemos de tener en cuenta que “el autodidacta puro no existe; siempre se aprende algo de algo o de alguien” (Tierno Jiménez, 1997, p.27), y esa influencia se va a plasmar en el estilo y en el modo en que cada sujeto tiene de enfrentarse y de abordar la tarea.

La capacidad creativa que muestra cada individuo viene determinada -entre otros aspectos- por los conocimientos que posee, los cuales le van a permitir vislumbrar cualquier actividad o producción desde otros enfoques, puesto que “no se puede ser creativo sin aprender lo que saben los demás, pero tampoco se puede ser creativo sin sentirse insatisfecho con ese conocimiento y sin rechazarlo (al menos en parte) en beneficio de un camino mejor” (Csikszentmihalyi, 1998, p.115), es decir, la formación en técnicas de producción, en destrezas o habilidades relacionadas con el ámbito en el que se

va a desarrollar la actividad van a mejorar las competencias y las capacidades creativas en ese ámbito. En este sentido Isabel expresa lo siguiente:

tuve una (historia) que la dejé porque ya no llegaba a ninguna parte, ahí me di cuenta de que necesitaba a alguien que me formara un poco más. Hice un pequeño curso llamado “Quick Training”, de un mes, en el que nos enseñaron los conceptos básicos del dibujo. Ahora mismo estoy asistiendo a la academia privada “Animum” haciendo un máster de dibujo y animación en dos dimensiones. Hace un año estuve en un curso en “La térmica” sobre escritura creativa con Pablo A. que es un escritor local.

Hemos de considerar que no se pueden generar ideas novedosas en un ámbito desconocido (Sternberg, 2006; Beetlestone, 1998; Sternberg y Lubart, 1999; Csikszentmihalyi, 1998), pues el proceso creativo requiere de la selección y combinación de elementos conocidos, por lo que se hace “necesario poseer unos conocimientos en la materia para visualizarlos desde otra perspectiva” (González Alba, 2016, p.189), para poder introducir modificaciones o combinarlos.

La formación entendida como una “fase dedicada a la adquisición de los datos” (Corradini, 2011, p.36), se convierte en el paso previo a la actividad creativa y/o creadora. Poseer conocimientos acerca del campo en el que uno va a desarrollar su actividad es un requisito básico e imprescindible para ser creativo en dicho ámbito, pues tanto la experiencia como el conocimiento en una disciplina forman parte de los recursos mentales que van a permitir desarrollar la capacidad creativa (Amabile, 1996).

En este sentido la formación formal e informal de Isabel y Emmit les ha proporcionado recursos, conocimientos y habilidades que les han capacitado para ejercer profesionalmente en sus respectivos ámbitos, y han sentado las bases teóricas y procedimentales en las que se sustentan sus producciones.

Una vez comenzados sus estudios superiores en historia, Isabel se ha formado en instituciones privadas, ha realizado cursos de escritura creativa y un Máster en animación digital. Esta formación informal junto a su capacidad de trabajo le han permitido adquirir conocimientos y destrezas que la han capacitado para el manejo de software específico de animación digital, y para el desarrollo de la competencia escritora a nivel profesional.

Por su lado, Emmit posee una gran facilidad para memorizar datos, a los conocimientos obtenidos a lo largo de su formación como graduado en Historia, se le une su formación en el Máster en gestión del patrimonio cultural y lingüístico español, lo que hace que posea una gran cantidad de conocimientos históricos y competenciales que le facilitan su tarea a la hora de crear las ucronías, como el mismo cuenta:

Muchas veces las ucronías tienen que ver con los datos históricos y eso a mí me sobra, pues entonces sólo hay que busca el marco y la historia adecuada, que sean suficientemente atractiva, me motiva, sobre todo que es una cosa que me gusta, que me atrae y me divierte. Vamos a ver yo creo que lo que tengo innato es mi talento natural, la buena capacidad para retener los datos, la memoria.

La creatividad es un componente de la personalidad que se suscribe a un determinado ámbito, y en el que hay que tener una serie de conocimientos mínimos que permita aplicarlos a la actividad creativa. Como indica Carbajo (2000), “no hay personas creativas y personas no creativas, sino personas más o menos creativas en función de las oportunidades que hayan tenido o tengan para desarrollar su creatividad” (p.20), es decir, asistimos a una habilidad susceptible de entrenamiento y en la que los conocimientos adquiridos, teóricos o procedimentales, en el ámbito de trabajo en el que se desarrolle la actividad creativa va a facilitar la tarea.

4.2.1.3. Flexibilidad mental y fantasía.

La creación artística y/o literaria, en cualquiera de sus manifestaciones, es una actividad que requiere -además de motivación y conocimientos, entre otros- de procesos cognitivos que permitan apreciar el trabajo creativo desde otra perspectiva. Desde una mirada creativa, la flexibilidad cognitiva se postula como “el subcomponente de la creatividad que permite valorar las diversas formas a través de las cuales las personas dan respuesta y se adaptan a las situaciones o problemas a los que se enfrentan” (González Alba, 2016, p.189).

Sí que tengo cierta flexibilidad, porque tenía una historia que iba a ser de una chica en la II Guerra mundial, y dije pues no la voy a hacer de la II Guerra Mundial, voy a hacerla actual, y en lugar de una novela voy a hacer unas viñetas (Isabel).

Supongo que esa es otra de las características de muchos de nosotros, nos gusta pensar y reflexionar sobre las cosas, y no nos gusta seguir a la masa y aceptar las cosas dadas porque sí (Emmit).

La flexibilidad cognitiva es un mecanismo cognitivo que facilita el proceso constructivo y transformador en el que se asienta la creatividad. Como se ha mencionado anteriormente, el acto creativo precisa de modificaciones parciales o totales del producto creativo (Beetlestone, 1998; Csikszentmihalyi, 1998), que lo doten de originalidad. Para ello, se requiere de la capacidad de vislumbrar la

actividad creativa desde otro/s punto/s de vista, con el objeto de que el resultado sea diferente a lo que ya existe.

Si atendemos al fragmento del relato de Emmit, su identificación con la identidad asperger vuelve a aparecer en su discurso, esto se constata en el comentario “supongo que esa es otra de las características de muchos de nosotros”, es decir, hace referencia a un “nosotros” para explicar ciertos comportamientos o modos de pensar propios, y los cuales vincula con el diagnóstico de SA.

Adaptarse continuamente a las dificultades que plantea enfrentarse al papel en blanco, o a la no reiteración de ideas, requiere de habilidades cognitivas y competencias relacionadas con la flexibilidad mental. Isabel indica respecto a este hecho: “a veces me quedo bloqueada, pero busco como puedo reciclar”, es decir, acude al proceso de unir ideas que forman parte de trabajos independientes y dotarlas de coherencia en un misma producción; por su parte, Emmit comenta:

también puedo padecer de vez en cuando el bloqueo del escritor, sobre todo mis mayores problemas es en como expresar o como describir una determinada escena.

En ambos casos asistimos a periodos de bloqueo durante los procesos creativos, independientemente del estilo de cada uno. Hemos de tener en cuenta que en el caso de Isabel asistimos a creaciones de ficción que son más abiertas argumentalmente; por su lado, las producciones de Emmit están muy acotadas al enmarcarse en escenarios y tiempos muy concretos, lo que conduce a que el hilo argumental de las ucronías tenga que tener un sentido coherente con los datos históricos a partir de los cuales nace la historia. En relación a la elaboración de Fanfics ocurre algo similar, pues los personajes principales son conocidos y muestran un perfil concreto, el cual hay que ubicar dentro de una creación novedosa y original.

Los historiadores están de acuerdo en señalar que fue la circunstancia de ser Indalecio Prieto el primer ministro la que provocó el fracaso del golpe, pues en aquellos momentos era considerado el líder republicano más enérgico y carismático junto con el propio Presidente Azaña. En cualquier caso, el frente Popular se vio reforzado y pudo retomar las reformas iniciadas en el Bienio socio-azañista y desarticuladas tras la llegada al poder de las derechas en 1933. (Emmit. Fragmento de la ucronía titulada: Después del Golpe: la consolidación del Frente Popular y la “republicanización” de la sociedad española”, publicada en González Alba, 2016, p.194).

Junto a la flexibilidad mental, la fantasía es el otro gran componente cognitivo que se encuentra presente en las producciones de Isabel y Emmit. La fantasía se define como una acción mental que permite abstraerse e imaginar soluciones o alternativas no plausibles en la realidad, y que dan como resultado creaciones originales que se asientan “en el aspecto meditativo, y permite pensar en aquello que en lo concreto no podría subsistir” (Corradini, 2011, p.39), por pertenecer al ámbito de lo fantástico. Nos acercamos de este modo a la actividad fantástica, la cual ha sido un continuo que se ha reflejado en las producciones literarias de Isabel y Emmit, y en las que se mezclan componentes reales e imaginarios y se suceden hechos que se apartan de la realidad.

Muchos de ellos tienen que ver con fantasías, y otros no, tengo un cuento de unas 5 o 6 páginas sobre un niño que es un poco como de fantasía, el niño se mete dentro de su cuento favorito, y tiene que solucionar problemas. Ahora mismo estoy con un género de pseudo-cienciaficción, es una historia dividida en dos partes (Isabel).

A veces me da por pensar en fechas y lugares históricos por placer y para ejercitar la memoria. En otras ocasiones, sobre todo cuando estoy en la cama, me cuento a mí mismo mis propias historias sobre mis personajes favoritos, especialmente de Zootrópolis. Sobre todo me imagino escenas protagonizadas por la familia Nutrialson, incluso continuaciones de mi Fanfic favorito (relatos sobre personas e historias propias del frikismo escritos por fans), una historia en la que Emmit y su mujer, poco después de los hechos de la peli tienen otro hijo, una bebé preciosa llamada Emily, llamada Emmy por su familia. Siempre me dicen que tengo mucha imaginación, porque cualquier cosa que me dicen yo me la imagino rápidamente, casi al instante (Emmit).

La imaginación se plasma en algunas de las creaciones de Isabel, y en el juego fantástico e imaginativo de Emmit, el cual se acaba plasmando en un papel y convirtiéndose en un Fanfic. Como señala Corradini (2011), la persona creativa “disfruta imaginando, en ese actuar movido por la fantasía, aún antes de verla realizada” (p.31), como le ocurre a Emmit cuando imagina sus historias antes de escribirlas, hábito que practica desde hace años como él mismo relata: “cuando era pequeño, era meticuloso en relación con los juegos y las historias que me imaginaba”. La fantasía es un componente que cobra una especial relevancia en la actividad creativa e imaginativa de Isabel y Emmit, y donde el componente fantástico actúa como motor de sus producciones permitiendo dar rienda suelta a su imaginación, y a mostrar sus respectivas identidades creativas.

4.2.2. La identidad creativa a través del arte.

Al ser mi refugio la literatura y el dibujo, me podía pasar horas dándole al pause viendo fotograma por fotograma. Entonces, mi refugio eran los dibujos animados, la literatura, libros con ilustraciones. Creo que es en 2010 cuando empiezo, yo empecé a interesarme más bien entre los 15 y 17 años más o menos, como siempre he sido muy lectora, siempre me gustó escribir, y siempre me gustó la narrativa visual, tanto de las películas como de los comics. Vi que se me daba muy bien expresar las cosas en palabras (Isabel).

El arte en cualquiera de sus manifestaciones se presenta como una experiencia estética, social y personal que permite proyectar emociones o sentimientos y/o reconocernos a través de ellas. Esto convierte a la expresión artística en herramienta y actividad creativa que permite comunicarse con los demás, y que reporta, además, beneficios terapéuticos (Beetlestone, 1998). Es decir, las ideas creativas están vinculadas hacia personas, experiencias, emociones, sentimientos... (Ibañez y De la torre, 2000), que se expresan a través de las diferentes manifestaciones artísticas.

Las posibilidades expresivas de cualquier producción artística reside en su capacidad de acción ilimitada y multidimensional. El realizarlas a través de cualquier medio de expresión artística (Dalley, 1987), permite formas de expresión que resultan más significativas y eficientes, lo que conduce a muchas personas a comunicarse y expresarse a través de imágenes, sonidos, palabras, o cualquier otro medio.

Los relatos muestran cómo la creación artística y/o literaria les ha permitido a Isabel y Emmit expresar las emociones y los sentimientos que le han provocado las diversas experiencias y situaciones a las que han estado expuestos. El arte emerge así como un medio de expresar los miedos y/o problemas (Dissanayake, 1990), es decir, ofrece posibilidades de mostrar su mundo interior a partir de sus creaciones artísticas. En este sentido Isabel señala:

hay algunos muy personales, el primer cuento que escribí fue muy, muy personal, trataba un tema delicado, y en base a eso, desarrollé el escrito, claro nadie de mi clase sabía eso. El segundo cuento era de contenido fantástico, basado en una experiencia personal, nunca había pensado que pudieran ser tan autobiográficos.

Realmente todos los escritos de ficción que realicé (ucronías, proyecto de novela de ciencia ficción) los hice durante un periodo de mi vida en el que me encontraba

deprimido. Estoy dándole vueltas a un Fanfic de Mortadelo y Filemón con Zootrópolis, más que nada para experimentar con ficciones que mezclen personajes humanos y animales antropomorfos y publicarlo en fanfiction.net (Emmit).

Las producciones de Isabel se han caracterizado por su carácter autobiográfico, pues son el producto de las diferentes experiencias por las que ha atravesado su vida; por el contrario, el testimonio de Emmit nos acerca a un perfil creativo motivado por buscar una forma de combinar sus conocimientos de historia con la ciencia ficción, de evadirse, y de proyectar sus sentimientos, aunque se sigue apreciando en sus producciones un trasfondo con una carga emocional significativa.

Comentarios como “al ser mi refugio la literatura y el dibujo”, “el primer cuento que escribí fue muy, muy personal, trataba un tema delicado”, o “basado en una experiencia personal, nunca había pensado que pudieran ser tan autobiográficos” (Isabel); o “los hice durante un periodo de mi vida en el que me encontraba deprimido” (Emmit), manifiestan el uso terapéutico que tanto Isabel como Emmit han hecho de la literatura y del dibujo como medio de expresar sus experiencias. Sus producciones se caracterizan porque en ellas se plasman una amalgama de preocupaciones, miedos, fantasías... que se representan y se expresan a través de sus respectivas producciones.

La actividad creadora de Isabel y Emmit emerge como un instrumento para canalizar y plasmar sus respectivas experiencias personales. Sus trayectorias vitales han configurado una identidad particular, la cual se refleja en sus producciones creativas. Sus inquietudes, pasiones, experiencias, sentimientos, conocimientos... se evidencian en sus creaciones, y estas, de un modo implícito, nos hablan de sus autores, Isabel y Emmit.



¿Hablamos sobre el síndrome de Asperger?



UNIVERSIDAD
DE MÁLAGA

Describiré un tipo de niños particularmente interesante y altamente reconocible.

(Hans Asperger, 1944).

4.3. El diagnóstico del Síndrome de Asperger.

En 1944, el médico austriaco Hans Asperger (1906-1980) comenzaba su artículo (*Autistic Psychopathy in Childhood*) con la cita que abre el presente epígrafe. En dicho artículo describía una serie de características conductuales comunes a una serie de casos clínicos que estaba estudiando (Fritz, Harro, Ernst y Hellmuth). Definió el diagnóstico como “psicopatía autística”, observando que existía una prevalencia mayor en hombres y que algunos padres presentaban una personalidad parecida a la de sus hijos, esto le llevó a plantearse que el trastorno podría heredarse genéticamente.

Los niños mostraban intereses extraños y originales, poco comunes en niños de la misma edad, establecían poco contacto ocular y realizaban extraños movimientos corporales -entre otras conductas-. En relación al lenguaje, este resultaba pedante y con un vocabulario avanzado, aunque poco natural y presentando dificultades con la prosodia y el paralenguaje -afectaban principalmente al timbre, al tono y al ritmo-.

En 1981 Lorna Wing utilizó por primera vez el término *Síndrome de Asperger*. Recogió los escritos y las investigaciones de Asperger en un artículo titulado: “*El Síndrome de Asperger: un relato clínico*”, publicado en 1981, al cual añadió nuevas observaciones (Belinchón, Hernández y Sotillo, 2008), e identificó tres grandes áreas afectadas, las cuales dieron lugar a la denominada *Triada de Wing*, siendo estas áreas:



Figura 15. Triada de Wing. Elaboración propia.

En 1991 Gillberg y Gillberg desarrollaron una escala con sus propios criterios diagnósticos, la mayoría compartidos con los criterios de Asperger y Wing, pero con la novedad de que se contemplaba la torpeza motora como un aspecto clave a tener en cuenta para el diagnóstico.

Desde entonces existe una gran dificultad para definir los criterios diagnósticos asociados al SA, esto es debido a que este no tiene unos criterios exclusivos ni se manifiesta de la misma forma en todas las personas. Esta ambigüedad provoca un solapamiento con otros trastornos clínicos en los que también se evidencian dificultades sociales y comunicativas (Wing, 1981). Como señalan Farrugia y Hudson (2006, p. 25, citando a Sverd, 2003):

³² El diagnóstico de los individuos con SA es complicado. En primer lugar, no existe un acuerdo universal sobre los criterios de diagnóstico (Klin, Volkmar y Sparrow, 2000). En segundo lugar, el término síndrome de Asperger a menudo se utiliza como sinónimo de autismo de alto funcionamiento (HFA), se caracterizan por presentar alto funcionamiento dentro de los trastornos del espectro autista (TEA), un término que se utiliza como sinónimo de PDD (Ghaziuddin, 2002). En tercer lugar, los individuos con SA presentan altas tasas de comorbilidad, lo que podría retrasar o dificultar el diagnóstico del SA (Sverd, 2003).

En 1992 se incorporó en el Manual de Clasificación Internacional de los Trastornos de la Organización Mundial de la Salud (CIE-10) el SA como categoría diagnóstica. Con la aparición del DSM-IV (Manual Diagnóstico de los Trastornos Mentales, cuarta edición, 1994), y en la misma línea, se agregó el SA al citado manual. En sendos manuales, el SA aparece como un subgrupo dentro de los Trastornos Generalizados del Desarrollo (TGD) debido a que comparten algunas características cualitativas propias del síndrome. En la actualidad se usan ambos manuales para el diagnóstico, siendo el primero más riguroso para el diagnóstico, pero el segundo el más utilizado por los especialistas clínicos.

En el DSM-IV-TR (American Psychiatric Association, 2000), el diagnóstico de SA requiere la ausencia de cualquier retraso clínicamente significativo en la adquisición del lenguaje (Gillberg, 1991), en el desarrollo cognitivo (Borreguero, 2004), y en la conducta adaptativa (Martos et al., 2012). En este sentido, el DSM-IV-TR (2000) distingue claramente entre el diagnóstico de SA y Autismo (que está caracterizado por el marcado retraso de éstas áreas, antes de los

³² Traducción del autor. Diagnosing individuals with AS is complicated. First, there is no universal agreement on diagnostic criteria (Klin, Volkmar y Sparrow, 2000). Second, the term *Asperger syndrome* is often used synonymously with high-functioning autism (HFA), characterizing those who function at the high end of the autistic spectrum disorders (ASD), a term used synonymously with PDD (Ghaziuddin, 2002). Third, individuals with AS present with high rates of comorbid disorders, which might delay or obscure the diagnosis of AS.

tres años de edad). Como sostiene el neuro-pediatra y psicólogo Artigas-Pallarés (2004), el SA es:

un trastorno del desarrollo, de base neurobiológica, que afecta al funcionamiento social y al espectro de actividades e intereses. Está vinculado a una disfunción de diversos circuitos cerebrales. Tomando en consideración que el déficit nuclear del Síndrome de Asperger es el trastorno de la cognición social, parece razonable atribuir un papel central a la amígdala y a la relación entre la amígdala y circuitos frontoestriados, temporales y cerebelo, estructuras involucradas en el desarrollo de la relación social (p.24).

En la actualidad, y con la aparición del DSM-5 (2013), el TGD (Trastorno Generalizado del Desarrollo) desaparece como categoría diagnóstica, y esta pasa a denominarse TEA (Matson, Kozlowski, Hattier, Horovitz y Sipes, 2012). Con esta nueva concepción el trastorno se mueve en un 'continuo' en el que en un extremo del espectro encontramos los casos más graves, y en el otro, las formas leves, dónde se encuentra el SA.

Esta nueva consideración diagnóstica se debe a la propia heterogeneidad en la expresión del síndrome (Dubin, 2009), pues no encontramos a dos personas iguales, y sí una serie de conductas que se mueven a lo largo de un continuo (Frith, 2004; Armstrong 2012; Woodbury-Smith, Klin y Volkmar, 2005), y que se asocian al diagnóstico de TEA.

El trastorno del espectro autista incluye otras categorías diagnósticas previamente llamadas autismo de la primera infancia, autismo infantil, autismo de Kanner, autismo de alto funcionamiento, autismo atípico, trastorno generalizado del desarrollo no especificado, trastorno desintegrativo de la infancia y síndrome de Asperger (DSM-5, 2013). Esto ha provocado que actualmente en dicho manual el TEA aparezca como único diagnóstico, más exhaustivo que el que realizaba el anterior manual (Beighley, Matson, Rieske, Jang, Cervantes y Goldin, 2013; Buxbaum y Baron-Cohen, 2013), pues contempla (1) la interacción y la comunicación social, y (2) los intereses restrictivos como categorías independientes, y añade la aparición de características hiper y/o hiposensitivas como criterio diagnóstico (King, Navot, Bernier y Webb, 2014).

La actual clasificación diagnóstica propuesta por el DSM-5 (2013) establece tres niveles de gravedad en relación a los TEA siendo estos: "necesita ayuda muy notable", "necesita ayuda notable" y "necesita ayuda". A continuación presento dos cuadros, el primero desarrolla los 3 niveles de gravedad que recoge el DSM-5 (2013) en relación al diagnóstico de TEA, posteriormente encontramos un cuadro comparativo del DSM IV-TR (2000) y DSM-5 (2013) en relación al TEA.

Tabla 1

Niveles de Gravedad TEA

Nivel de gravedad	Comunicación social	Comportamientos restringidos y repetitivos
<p>Grado 3 “Necesita ayuda muy notable”</p>	<p>Las deficiencias graves de las aptitudes de comunicación social verbal y no verbal causan alteraciones graves del funcionamiento, inicio muy limitado de las interacciones sociales y respuesta mínima a la apertura social de otras personas. Por ejemplo, una persona con pocas palabras inteligibles que raramente inicia interacción y que, cuando lo hace, realiza estrategias inhabituales sólo para cumplir con las necesidades y únicamente responde a aproximaciones sociales muy directas.</p>	<p>La inflexibilidad de comportamiento, la extrema dificultad de hacer frente a los cambios u otros comportamientos restringidos/repetitivos interfieren notablemente con el funcionamiento en todos los ámbitos. Ansiedad intensa dificultad para cambiar el foco de acción.</p>
<p>Grado 2 “Necesita ayuda notable”</p>	<p>Deficiencias notables de las aptitudes de comunicación social, verbal y no verbal; problemas sociales aparentes incluso con ayuda <i>in situ</i>; inicio limitado de interacciones sociales; y reducción de respuesta o respuestas no normales a la apertura social de otras personas. Por ejemplo, una persona que emite frases sencillas, cuya interacción se limita a intereses especiales muy concretos y que tiene una comunicación no verbal muy excéntrica.</p>	<p>La inflexibilidad de comportamiento, la dificultad de hacer frente a los cambios u otros comportamientos restringidos/ repetitivos aparecen con frecuencia claramente al observador casual e interfieren con el funcionamiento en diversos contextos. Ansiedad y/o dificultad para cambiar el foco de acción.</p>
<p>Grado1 “Necesita ayuda”</p>	<p>Sin ayuda in situ, las deficiencias en la comunicación social causan problemas importantes. Dificultad para iniciar interacciones sociales y ejemplos claros de respuestas atípicas o insatisfactorias a la apertura social de otras personas. Puede parecer que tiene poco interés en las interacciones sociales. Por ejemplo, una persona que es capaz de hablar con frases completas y que establece comunicación pero cuya conversación amplia con otras personas falla y cuyos intentos de hacer amigos son excéntricos y habitualmente sin éxito.</p>	<p>La inflexibilidad de comportamiento causa una interferencia significativa con el funcionamiento en uno o más contextos. Dificultad para alternar actividades. Los problemas de organización y de planificación dificultan la autonomía.</p>

DSM-IV-TR (2000)

Alteración cualitativa de la interacción social manifestada al menos por dos de las siguientes características:

Importante alteración del uso de múltiples comportamientos no verbales como contacto ocular, expresión facial, posturas corporales y gestos reguladores de la interacción social

Incapacidad para desarrollar relaciones con compañeros apropiadas al nivel de desarrollo del sujeto

Ausencia de la tendencia espontánea a compartir disfrutes, intereses y objetivos con otras personas (p. ej., no mostrar, traer o enseñar a otras personas objetos de interés)

Ausencia de reciprocidad social o emocional

DSM 5 (2013)

Deficiencias persistentes en la comunicación social y en la interacción social en diversos contextos, manifestado por lo siguiente, actualmente o por los antecedentes (los ejemplos son ilustrativos pero no exhaustivos):

Las deficiencias en la reciprocidad socioemocional, varían, por ejemplo, desde un acercamiento social anormal y fracaso de la conversación normal en ambos sentidos pasando por la disminución en intereses, emociones o afectos compartidos hasta el fracaso en iniciar o responder a interacciones sociales

Las deficiencias en las conductas comunicativas no verbales utilizadas en la interacción social, varían, por ejemplo, desde una comunicación verbal y no verbal poco integrada pasando por anomalías del contacto visual y del lenguaje corporal o deficiencias de la comprensión y el uso de gestos, hasta una falta total de expresión facial y de comunicación no verbal.

Las deficiencias en el desarrollo, mantenimiento y comprensión de las relaciones, varían, por ejemplo, desde dificultades para ajustar el comportamiento en diversos contextos sociales pasando por dificultades para compartir juegos imaginativos o para hacer amigos, hasta la ausencia de interés por otras personas.

Patrones de comportamiento, intereses y actividades restrictivos, repetitivos y estereotipados, manifestados al menos por una de las siguientes características:

Preocupación absorbente por uno o más patrones de interés estereotipados y restrictivos que son anormales, sea por su intensidad, sea por su objetivo

Adhesión aparentemente inflexible a rutinas o rituales específicos, no funcionales

Manierismos motores estereotipados y repetitivos (p. ej., sacudir o girar manos o dedos, o movimientos complejos de todo el cuerpo)

Preocupación persistente por partes de objetos

Patrones restrictivos y repetitivos de comportamiento, intereses o actividades, que se manifiestan en dos o más de los siguientes puntos, actualmente o por los antecedentes (los ejemplos son ilustrativos pero no exhaustivos):

Movimientos, utilización de objetos o habla estereotipados o repetitivos (p. ej., estereotipias motoras simples, alineación de los juguetes o cambio de lugar de los objetos, ecolalia, frases idiosincrásicas).

Insistencia en la monotonía, excesiva inflexibilidad de rutinas o patrones ritualizados de comportamiento verbal o no verbal (p. ej., gran angustia frente a cambios pequeños, dificultades con las transiciones, patrones de pensamiento rígidos, rituales de saludo, necesidad de tomar el mismo camino o de comer los mismos alimentos cada día).

Intereses muy restringidos y fijos que son anormales en cuanto a su intensidad o foco de interés (p. ej., fuerte apego o preocupación por objetos inusuales, intereses excesivamente circunscritos o perseverantes).

Hiper o hiporeactividad a los estímulos sensoriales o interés inhabitual por aspectos sensoriales del entorno (p. ej., indiferencia aparente al dolor/temperatura, respuesta adversa a sonidos o texturas específicos, olfateo o palpación excesiva de objetos, fascinación visual por las luces o el movimiento).

El trastorno causa un deterioro clínicamente significativo de la actividad social, laboral y otras áreas importantes de la actividad del individuo.

No hay retraso general del lenguaje clínicamente significativo (p. ej., a los 2 años de edad utiliza palabras sencillas, a los 3 años de edad utiliza frases comunicativas)

Los síntomas causan un deterioro clínicamente significativo en lo social, laboral u otras áreas importantes del funcionamiento habitual.

Estas alteraciones no se explican mejor por la discapacidad intelectual (trastorno del desarrollo intelectual) o por el retraso global del desarrollo. La discapacidad intelectual y el trastorno del espectro del autismo con frecuencia coinciden; para hacer diagnósticos de comorbilidades de un

	trastorno del espectro del autismo y discapacidad intelectual, la comunicación social ha de estar por debajo de lo previsto para el nivel general de desarrollo.
No hay retraso clínicamente significativo del desarrollo cognoscitivo ni del desarrollo de habilidades de autoayuda propias de la edad, comportamiento adaptativo (distinto de la interacción social) y curiosidad acerca del ambiente durante la infancia.	Los síntomas han de estar presentes en las primeras fases del período de desarrollo (pero pueden no manifestarse totalmente hasta que la demanda social supera las capacidades limitadas, o pueden estar enmascarados por estrategias aprendidas en fases posteriores de la vida).
No cumple los criterios de otro trastorno generalizado del desarrollo ni de esquizofrenia.	

Figura 16. Cuadro comparativo del diagnóstico de TEA entre el DSM-IV-TR (2000) y DSM-5 (2013). Elaboración propia.

En la actualidad y desde el ámbito clínico y psicoeducativo se utilizan los términos y las consideraciones que recoge el DSM-5 (2013), aunque encontramos a numerosos profesionales (Szatmari, 1992; Tantam, 2000) que han argumentado a favor de la utilización del término “síndrome de Asperger”. El uso de esta denominación se sustenta en los beneficios clínicos que tal diagnóstico puede aportar a los individuos, pues es una categoría clínica conocida tanto por los clínicos como por parte de los profesionales educativos y familias.

Desde la experiencia clínica (Cox 1991; Green, 1990) se ha defendido mantener la categoría diagnóstica del SA sobre la base de las importantes implicaciones para la práctica clínica, así como por las repercusiones para futuros trabajos de investigación (Borreguero, 2004). En este sentido el cambio de denominación solo aporta mayor confusión a las personas que no son expertos en la materia, ya que establece una categoría diagnóstica generalista y poco precisa.

4.3.1. En clave de Síndrome de Asperger.

El SA es un trastorno del neurodesarrollo caracterizado por dificultades en la interacción social (Baron-Cohen, 2010; Atwood, 2007; Martos et al. 2012; De la Iglesia y Olivar, 2005), la coordinación y la aparición de patrones de interés y de conducta restrictivos e inusuales (Borreguero, 2004). Algunos estudios confirman una prevalencia del SA de 3,6 cada 1.000 personas aproximadamente (Ehlers y Gillberg, 1993), con una frecuencia 1:4 en mujeres respecto a hombres (Klin, 2003; Wing y Potter, 2002).

En este sentido, “un estudio realizado por Wiggins y sus colegas encontraron que a pesar de una mayor conciencia en la tasa de trastornos del espectro

autista entre los niños, hubo una tendencia hacia las niñas de ser evaluadas y diagnosticadas con SA a edades más tempranas que los varones”³³ (Giarelli Wiggins, Rice, Levy, Kirby, Pinto-Martin y Mandell, 2010, p.108).

El diagnóstico se suele realizar en la infancia tardía (Szatmari, Bryson, Streiner, Wilson, Archer y Ryerse, 2000; Macintosh y Dissanayake, 2004), pues las habilidades lingüísticas que presentan las personas diagnosticadas con SA, unido a una buena capacidad intelectual (Schatz, Weimer y Trauner, 2002), enmascaran las dificultades durante los primeros años (Frith, 2004), lo que dificulta su diagnóstico.

A nivel general las personas diagnosticadas de SA muestran un desarrollo típico, apareciendo un desarrollo avanzado de los componentes estructurales del lenguaje y del vocabulario (Attwood, 2007; Borreguero, 2004), incluida la adquisición de un vocabulario amplio y sofisticado en relación a su edad, así como una precoz utilización de expresiones verbales complicadas (Gillberg, 1991). Podemos encontrar en muchos casos a niños pequeños que utilizan un lenguaje “pedante” (Ghaziuddin y Gerstein 1996; Klin y Volkmar, 2003) y significativo en relación a su edad y a su grupo de iguales.

Es muy frecuente que las personas diagnosticadas de SA muestren dificultades relacionadas con la prosodia (Koning y McGill-Evans 2001; Shriberg, Paul, McSweeny, Klin, Cohen y Volkmar, 2001), principalmente con el ritmo y la entonación (Artigas, Rigau y García Nonell, 2008; Moreno-Flagge, 2013), y con los componentes semántico-pragmáticos del lenguaje (Martos y Ayuda, 2002). Estos aspectos se vinculan a dificultades en la producción y comprensión lingüística tanto oral como escrita (Adams, Green, Gilchrist y Cox, 2002; Landa 2000; Shriberg et al., 2001), y genera dificultades escolares (Howlin, 2004), relacionadas con estas destrezas.

Las personas diagnosticadas con SA “pueden experimentar grandes dificultades en la comprensión y uso del lenguaje de la manera flexible que requieren las demandas sociales. Estas habilidades en las que presentan dificultades se suelen considerar como la “pragmática” de la comunicación” (Martos et al., 2012, p.87). Estas dificultades lingüísticas se evidencian en la comprensión de textos o de mensajes orales, puesto que acceden a su contenido de forma literal (Rapin, y Dunn, 2003), afectando a la comprensión del mensaje en situaciones de humor (Ozonoff y Miller 1996; Moreno-Flagge, 2013), en la interpretación de metáforas, ironías, dobles sentidos (Happé, 1993, 1995; Martos y Ayuda, 2002; Kuroda, Wakabayashi, Uchiyama, Yoshida, Koyama y Kamio, 2011), o conceptos abstractos (Borreguero, 2004), lo que dificulta la capacidad para mantener conversaciones (Ozonoff, Dawson y McPartland, 2002) y establecer relaciones sociales y vínculos con sus compañeros.

³³ (Traducción del autor). One study by Wiggins and colleagues found that despite a heightened awareness of the higher rate of ASDs among boys, there was a tendency for girls to be evaluated and diagnosed with an ASD at earlier ages than boys.

Así mismo, las personas diagnosticadas con SA muestran un déficit en la capacidad de empatía (Baron Cohen, 2011; Baron-Cohen y Wheelwright, 2004), entendida esta como una respuesta de carácter cognitivo-afectivo (Baron-Cohen, 2011; Reniers, Corcoran, Drake, Shryane y Völlm, 2011; Blair, 2008), que permite al individuo ponerse en el lugar del otro y responder emocionalmente de forma ajustada a la situación. Este aspecto que viene regulado por la teoría de la mente (Blair, 2005; Declerck y Bogaert, 2008), se explica desde la neuropsicología por una baja activación de la amígdala (Baron-Cohen, O’Riordan, Stone, Jones y Plaisted, 1999; Pierce, Muller, Ambrose, Allen y Courchesne, 2001).

Esta cuestión causa dificultades en la comprensión de las claves sociales, (Borreguero, 2004; Barry, Klinger, Lee, Palardy, Gilmore, y Bodin, 2003), y de las emociones propias y ajenas (Attwood, 2002), aspecto que es compensado por la capacidad cognitiva que demuestran (Singh, Illes, Lazzeroni, y Hallmayer, 2009; Volker y Lopata, 2008). Esto les permite ser conscientes de su aislamiento social (Attwood, 2007), y compensar este déficit social en la medida de lo posible, pues muestran intención de relacionarse con los demás (Happé, 2007; Howlin, 2004).

Muchas personas diagnosticadas con SA han mostrado falta de intuición, dificultades sociales y problemas relacionados con la acomodación espontánea a situaciones sociales. Por ello, algunas personas utilizan el “mecanismo compensador inteligente y constructivo que consiste en observar y asimilar la personalidad de los que tienen éxito social”, (Attwood, 2007, p.46), pues es una estrategia que les proporciona habilidades sociales válidas para su “supervivencia social”, en este sentido:

las personas con SA no tienen dificultad con el habla o el lenguaje pero tienen que realizar un esfuerzo considerable con la comunicación o la pragmática. Las personas con SA tienen que realizar un importante esfuerzo en las situaciones sociales a causa de sus problemas con las intenciones comunicativas, las presuposiciones y el discurso (Martos et al., 2012, p.87).

Las personas diagnosticadas con SA pueden describir las intenciones, emociones y pensamientos de otras personas, aunque son incapaces de aprovechar este conocimiento de una manera espontánea y funcional.

La rigidez mental que muestran se aprecia también en sus intereses restringidos, en la adhesión aparentemente inflexible a rutinas o rituales que no son funcionales (DSM-5, 2013), así como en la expresión de estereotipias motoras repetitivas, aspectos que dificultan su adaptación social. En este sentido, Pedreira, Asiel, Baldor y Rodríguez (2003), sostienen que:

las personas con SA tienen grandes dificultades por su propia manera de adaptarse al medio. Su nivel cognitivo les permite en teoría formarse en una escuela regular, pero muestran una gran dificultad para la interacción social que en muchos casos provoca que aparezcan trastornos de conducta, aislamiento, inadecuadas relaciones sociales, entre otros problemas (p.6).

En muchas ocasiones estas personas muestran “islotes de conocimiento o de habilidad” (Baron-Cohen, Richler, Bisarya, Gurunathan y Wheelwright, 2003), lo que les permite ser “expertos” en materias y/o disciplinas. Además presentan por norma general una gran capacidad para almacenar datos y sucesos (South, Ozonoff y McMahon, 2005), aunque su habilidad para procesar dicha información, sacar conclusiones o realizar una valoración crítica de la misma está mermada (Borreguero, 2004).

La investigación sugiere que entre el 50% y el 90% de los niños y adultos diagnosticados con SA tienen problemas con la coordinación motriz (Ehlers y Gillberg 1993; Ghaziuddin, Butler, Tsai, Ghaziuddin, 1994; Tantam 1991), aspecto que dificulta la claridad en la caligrafía y la realización de actividades deportivas. A menudo desarrollan andares extraños, pobres habilidades manipulativas y déficit en la coordinación viso-motora, lo que provoca que los progresos motores pueden retrasarse, pero hay remisiones más típicas en la adquisición de habilidades motoras complejas (andar en bicicleta, trepar y recoger una pelota). Durante el desarrollo suelen aparecer conductas secundarias (ansiedad, estrés, depresión, trastornos obsesivo-compulsivo, déficit de atención, hiperactividad, etc), que aparecen asociadas al diagnóstico de SA, y se consideran aspectos comórbidos (Gillberg, Helles, Billstedt y Gillberg, 2016). Al respecto, Martos et al. (2012) sugieren que:

para que el término “comorbilidad” sea de utilidad clínica y terapéutica, es importante que se den dos condiciones: en primer lugar, que la presencia de comorbilidad implique una forma de presentación, su pronóstico y la implantación de un programa terapéutico para cada uno de los procesos comórbidos; y en segundo lugar, que la frecuencia con la que uno aparece cuando el otro está presente sea más alta que la prevalencia aislada en la población general (p.125).

La presencia de comorbilidad en las personas diagnosticadas con SA es realmente frecuente (Simonoff, Pickles, Charman, Chandler, Loucas y Baird, 2008). La depresión y la ansiedad aparecen como las patologías asociadas más comunes (Howlin 2004; Ghaziuddin, Ghaziuddin, Greden, 2002; Gillott, Furniss, Walter, 2001; Rieske, Matson, May y Kozlowski, 2012). Quek, Sofronoff, Sheffield, White y Kelly (2012), señalan al respecto que:

los problemas de salud mental de niños y adolescentes con síndrome de Asperger son reflejadas por las elevadas tasas de ansiedad y depresión, que van desde el 13,6%, el 42% para ansiedad (Farrugia y Hudson, 2006; Kim, Szatmari, Bryson, Streiner y Wilson, 2000) y del 15 al 23% para la depresión (Ghaziuddin, Weidmer-Mikhail y Ghaziuddin, 1998; Shtayermman, 2008; Tantam, 2000) (p.1142)³⁴.

Durante la adolescencia encontramos la aparición de cuadros depresivos (Stewart, Barnard, Pearson, Hasan y O'Brien, 2006), ansiedad (Kerns, Read, Klugman y Kendall, 2013; Soussana, Sunyer, Pry y Baghdadli, 2012; Sukhodolsky, Bloch, Panza, y Reichow, 2013), estrés (Martos, et al., 2012), TDAH (Rao y Landa, 2014), o trastorno obsesivo compulsivo (Borreguero, 2004), que se unen a las dificultades que ya presentan.

Clínicamente, la distinción entre el diagnóstico de autismo de alto rendimiento y de SA se rige más por un carácter cualitativo del criterio diagnóstico, aunque los clínicos y expertos no se ponen de acuerdo. Ambos están caracterizados por el *déficit en la interacción social, un deterioro en las habilidades comunicativas y extraños comportamientos*. Sin embargo, en las personas diagnosticadas con SA los déficits motores están más pronunciados (Borreguero, 2004), y su desarrollo parece ser más tardío, del mismo modo que los déficits sociales están presentes sin gran deterioro del habla o del lenguaje en relación al desarrollo de las personas diagnosticadas con autismo de alto rendimiento (Rinehart, Bradshaw, Brereton y Tonge, 2002; Volkmar, Klin, Schultz, Rubin y Bronen, 2000).

En cuanto a sus características principales, podemos exponer que las personas diagnosticadas con SA presentan un perfil neuropsicológico distinto (Klin Volkmar, Sparrow, Cicchetti y Rourke, 1995), diferencias en el juego imaginativo y en habilidades creativas (Ozonoff, South y Miller, 2000), y no presentan retraso en el lenguaje (White, Hill, Winston y Frith, 2006) en comparación con las personas que presentan autismo de alto funcionamiento. Este aspecto hace que los padres con hijos diagnosticados de SA tarden más en darse cuenta de las dificultades que presentan sus hijos que los padres con hijos diagnosticados de autismo de alto funcionamiento (Howlin, 2003). Los datos aportados hay que tomarlos con cautela, pues son rasgos conductuales que se asocian al diagnóstico de SA de un modo general. En este sentido y de acuerdo con Martos et al. (2012) hay que considerar que:

³⁴ The mental health problems of children and adolescents with AS are reflected by the elevated rates of anxiety and depression, ranging from 13.6% to 42% for anxiety (Farrugia y Hudson, 2006; Kim, Szatmari, Bryson, Streiner y Wilson, 2000) and 15 to 23% for depression (Ghaziuddin, Weidmer-Mikhail y Ghaziuddin, 1998; Shtayermman, 2008; Tantam, 2000).

cada persona con SA es ante todo un individuo único cuyo desarrollo es específico. El hecho de conocer cada vez más qué tienen en común las personas con SA nos ayuda a reconocer también qué tiene de diferente cada una de ellas, siendo uno de los aspectos clave la enorme heterogeneidad encontrada en la sintomatología de este grupo (p.159).

Este hecho se une a las evidencias analizadas y me conduce a hablar de *personas diagnosticadas con SA*, pues cada individuo diagnosticado con SA va a presentar algunas características personales y comportamientos asociados a esta categoría diagnóstica, pero también va a mostrar una identidad en la que aparecen conductas que no muestran otras personas con el mismo diagnóstico. Es decir, del mismo modo que en la población “neurotípica” encontramos diferencias significativas en torno a cualquier aspecto del desarrollo, también las podemos hallar en la población diagnosticada con SA.

A continuación se describen las teorías que más influencia han tenido en los últimos años para explicar algunas de las conductas que muestran las personas diagnosticadas con SA. La mayor parte de ellas proceden de la psicología clínica y de especialistas que han investigado desde los años 80 las conductas asociadas al diagnóstico de TEA (DSM-5, 2013).

Aprender música leyendo teoría musical es como hacer el amor por correo.

(Lucciano Pavarotti).

4.3.2. Teorías que hablan sobre el síndrome de Asperger.

A continuación se exponen las principales teorías que explican algunos de los comportamientos mostrados por las personas diagnosticadas de TEA, y por lo tanto también de SA. Debido a que el actual manual DSM-5 (2013) engloba el diagnóstico de SA dentro del diagnóstico de TEA, se utilizará esta denominación, puesto que las teorías hacen referencia al diagnóstico de TEA de un modo general.

Desde la psicología clínica y la psicopedagogía han surgido a lo largo de los años una serie de teorías que explican de forma parcial algunas de las conductas mostradas por las personas diagnosticadas con TEA. Encontramos teorías que funcionan como modelos teóricos, y que han intentado explicar el funcionamiento psicológico de las personas diagnosticadas con TEA, aun así, ninguna de ellas explica en su totalidad las conductas asociadas al TEA.

Las personas diagnosticadas con TEA muestran muchas dificultades, principalmente en el ámbito social, y las cuales se sustentan en posiciones teóricas fundamentadas en investigaciones de carácter psicológico y clínico. Las siguientes teorías se acercan a explicar ciertos rasgos conductuales, entre estos se encuentran las dificultades sociales, comunicativas y de aprendizaje que muestran las personas diagnosticadas con TEA.

Ninguna de las teorías por sí solas explica de forma global todas las conductas, por lo tanto hemos de acudir a todas ellas para comprender desde cada una de ellas algunas de estas conductas.

4.3.2.1. Teoría sobre el déficit en la “teoría de la mente”.

La teoría de la mente es un mecanismo cognitivo innato a través del cual los individuos pueden elaborar metarrepresentaciones (Leslie, 1987), es decir, es el mecanismo que nos permite inferir estados mentales a través de la conducta, del lenguaje verbal y/o corporal de otras personas.

Podemos definirla como la habilidad para atribuir y comprender los estados emocionales, las creencias y las intenciones de otras personas (Baron Cohen, Wheelwright, Hill, Raste y Plumb, 2001). Como afirma Baron Cohen (2010), “una teoría de la mente implica la capacidad de ponerse en el lugar del otro, de imaginarse lo que piensa y lo que siente, así como de entender y prever su conducta” (p.90). Este mecanismo cognitivo permite comprender y utilizar la mentira y el engaño, inferir creencias, sentimientos y deseos, es decir, interpretar y comprender el comportamiento propio y ajeno.

En este sentido, Tirapu, Pérez, Erekatxo y Pelegrín (2007), señalan que “el concepto de ‘teoría de la mente’ (ToM) se refiere a la habilidad para comprender y predecir la conducta de otras personas, sus conocimientos, sus intenciones y sus creencias” (p.479), pues este constructo teórico nos acerca a comprender el funcionamiento cognitivo de las personas diagnosticadas con TEA. La teoría de la mente hace referencia a la representación mental e interna que formamos cuando deducimos estados mentales en otras personas (Schwenck, Mergenthaler, Keller, Zech, Salehi, Taurines, Romanos, Schecklmann, Schneider, Warnke y Freitag, 2012), y se desarrolla de manera innata con el contacto social.

Las personas diagnosticadas con TEA tienen que aprender los modelos sociales a través de la observación o del aprendizaje modelado, con las respectivas dificultades que muestran para copiar conductas. Esto explica las dificultades que muestran las personas diagnosticadas con TEA para hacer inferencias sobre las conductas de otras personas (David, Aumann, Bewernick, Santos, Lehnhardt y Vogetley, 2010; Spek, Scholte y Van Berckelaer-Onnes, 2010; White et al., 2006).

El concepto de Teoría de la mente nace a finales de los años setenta de la mano de dos investigadores, Premack y Woodruff (1978), los cuales querían demostrar que los chimpancés eran capaces de entender la mente humana. Posteriormente, y de la mano de Baron Cohen (1989), se empieza a investigar si un déficit en teoría de la mente puede explicar las dificultades que muestran las personas diagnosticadas con TEA para inferir estados mentales en sí mismos y en otras personas.

Los individuos autistas tienen dificultades significativas para el contacto personal. Presentan lo que ha sido denominado “ceguera mental”, una incapacidad para percibir o adivinar los pensamientos de los demás.... Tenemos la capacidad de leer la mente y, a partir de nuestras hipótesis, actuar en consecuencia. Las personas autistas carecen de esa capacidad. Experimentan dificultades a la hora de leer rostros y gestos, adivinar intenciones, percibir motivaciones y, muy especialmente, les resulta extremadamente difícil comprender emociones (Armstrong, 2012, p.60).

Las personas con déficit en Teoría de la mente muestran dificultad para entender las intenciones sociales acerca de las conductas de otras personas y para inferir estados mentales, lo que dificulta la capacidad de mentalización, de empatía y la comprensión de los estados mentales de otras personas (David et al., 2010; Spek et al., 2010; White et al., 2006).

Pueden presentar problemas con la toma de perspectiva, es decir, imaginar lo que la otra persona está pensando o sintiendo (problemas con teoría de la mente). A veces parece que lo que parece ser una ausencia de empatía, resulta, muchas veces un fallo para adaptarse rápidamente a la situación de cambio que requiere una situación social. Cuando se proporciona información apropiada y bastante tiempo para procesarla, las personas con SA pueden mostrar tanta empatía y preocupación por otras personas como el resto de la población (Martos et al., 2012, p.92).

Podemos encontrar una serie de pruebas que nos permiten comprobar en que medida una persona es capaz de ponerse en el lugar del otro. Entre estas destaco “la tarea de Sally y Ana”, por ser una de las más utilizadas para registrar este constructo. Baron Cohen, Leslie y Frith en 1985 llevaron a cabo la prueba de la tarea de creencia falsa con 20 niños diagnosticados con autismo.

La tarea de Sally, Ana y la canica (Baron-Cohen, ibídem) consiste en que se le presentan al sujeto dos muñecas, Sally y Ana, las cuales representan una pequeña escena: Sally tiene una cesta, y Ana una caja, y se le describe al individuo la situación que va a ocurrir tal y como aparece en la imagen.

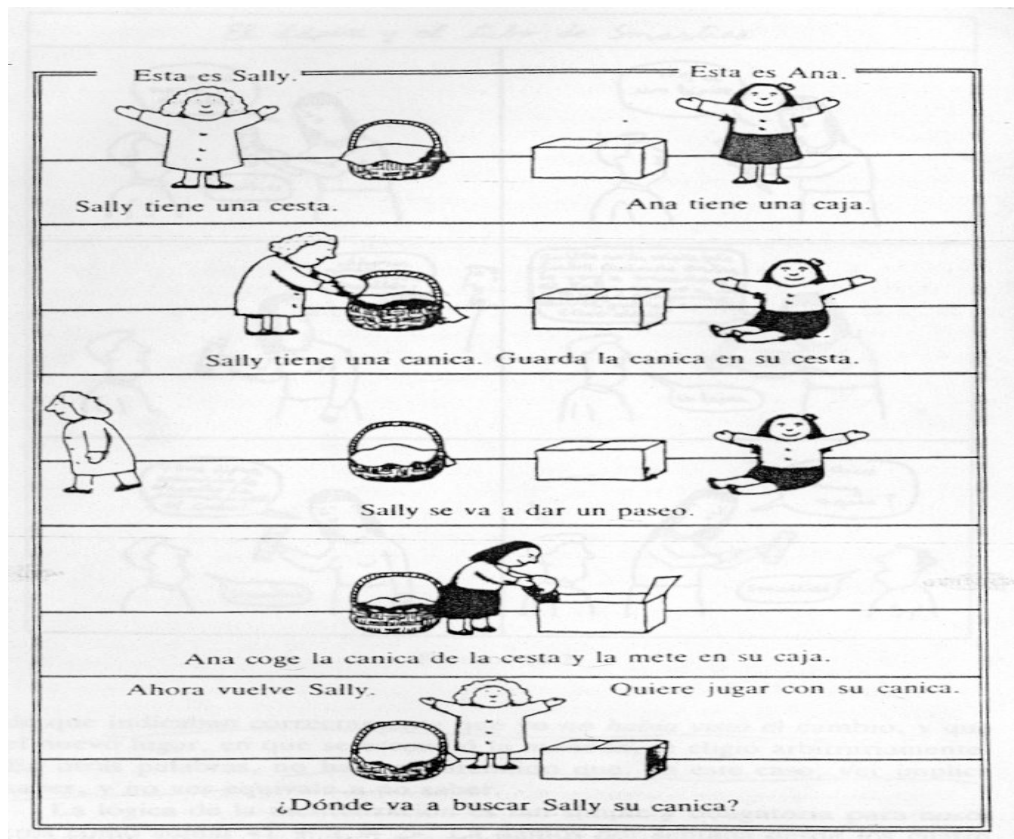


Figura 17. La tarea de Sally y Ana. Baron Cohen, Leslie y Frith (1985).

A través de la teoría de la mente se pretende explicar la dificultad que presentan las personas diagnosticadas con TEA para empatizar (Baron Cohen, 2011; Baron Cohen y Wheelwright, 2004), para ponerse en el lugar del otro e interpretar su estado mental. Martos et al. (2012) sostienen que:

pueden presentar problemas con la toma de perspectiva, es decir, imaginar lo que la otra persona está pensando o sintiendo (problemas con teoría de la mente). A veces parece que lo que parece ser una ausencia de empatía, resulta, muchas veces un fallo para adaptarse rápidamente a la situación de cambio que requiere una situación social (p.92).

Consecuencias del déficit en Teoría de la Mente (Equipo Deletrea, 2007)

Dificultad para predecir las conductas de los otros y darse cuenta de las intenciones y razones de las conductas de los otros.

Estado de ansiedad por la gran demanda continua que genera el hecho de desenvolverse en un mundo que no comprenden, utilizando la deducción racional para entender lo que los demás aprehenden intuitiva y rápidamente.

Dificultad para anticipar cómo sus comentarios y conductas pueden influir en los demás y en lo que piensen de él.

Dificultad para tener en cuenta las circunstancias del interlocutor (comprensión, información de la que dispone, gustos, interés, etc.) y entender emociones propias y ajenas.

Dificultades para mentir, entender engaños y entender las convenciones sociales establecidas (respetar turnos, seguir tema de conversación, mirar a los ojos, etc.).

Al no seguir las normas sociales pueden ser tachados de groseros e irrespetuosos y tienen la posibilidad de desarrollar una sensación de paranoia: juzgar como amenazantes las situaciones sociales no comprendidas.

Les cuesta trabajo entender y vivenciar el concepto de vergüenza.

Figura 18. Consecuencias del déficit en Teoría de la mente. Equipo Deletrea (2007, p.17).

Resulta difícil discernir con plena precisión qué aspectos de la conducta se deben a un déficit en teoría de la mente o a otro motivo, este no es un factor determinante, por lo que hemos de entender el funcionamiento del cerebro de forma holística. Desde esta teoría se explica a nivel cognitivo las dificultades encontradas por las personas diagnosticadas con TEA en relación al comportamiento social, la comunicación, la imaginación, el reconocimiento de la expresión facial, el juego simbólico y el lenguaje no verbal, todos ellos son aspectos que influyen en el desarrollo de la cognición socio-emocional y en el desarrollo de una conducta social competente.

Como nos demuestra Veenstra, Van Gemert y Van der Meulen (2012), las asociaciones entre funciones ejecutivas y teoría de la mente han sido demostrada por diversos estudios (Hughes y Ensor, 2005; Geurts, Verte, Oosterlaan, Roeyers y Sergeant, 2004; Sinzig, Morsch, Bruning, Schmidt y Lehmkuhl, 2008), puesto que ambas influyen de manera significativa sobre aspectos relacionados con los procesos de enseñanza-aprendizaje y socialización.

4.3.2.2. Teoría del déficit de la “función ejecutiva”.

Podemos considerar la función ejecutiva (Pennington y Ozonoff, 1996; Russell, 1997), como el director de orquesta de nuestro cerebro, es el mecanismo cerebral que permite “la planificación, el control de impulsos, la inhibición de respuestas inadecuadas, la búsqueda organizada y la flexibilidad de pensamiento y de acción” (Freire, Llorente, González, Martos, Martínez, Ayuda

y Artigas, 2004, p.18), capacidades que están controladas fisiológicamente por los lóbulos frontales (Pennington y Ozonoff, 1996).

Es una función cerebral compleja que interviene en habilidades mentales superiores como son la planificación, el control de impulsos, la inhibición de respuestas y la flexibilidad mental, entre otros aspectos, por tanto, está relacionada con las conductas intencionadas y la toma de decisiones complejas. Como sostienen Freire et al. (2004):

se considera que las personas con SA tienen un déficit en las llamadas funciones ejecutivas, ya que sus conductas y procesos de pensamientos son generalmente rígidos, inflexibles, repetitivos y perseverantes. Suelen ser personas impulsivas, que muestran problemas para inhibir una respuesta inadecuada, pueden tener almacenada una gran cantidad de información y sin embargo no saber utilizarla de manera significativa, presentan dificultades a la hora de tomar decisiones importantes y suelen tener serios problemas para organizar y secuenciar los pasos necesarios para solucionar un problema (rasgos que se encuentran en pacientes con lesiones en los lóbulos frontales) (p.19).

La función ejecutiva es un mecanismo cognitivo complejo, el cual depende de múltiples factores como pueden ser el tipo de actividad que se realiza, el entrenamiento, la automatización de procesos o la demanda cognitiva de la tarea que se esté realizando (Fletcher, 1996; Pineda, Cadavid y Mancheno 1996). Aspectos como la anticipación, la conducta manifiesta, la elección de objetivos, la planificación, la autorregulación, o el autocontrol, entre otros, son procesos cognitivos controlados por la función ejecutiva.

La flexibilidad mental es uno de los procesos que está relacionado con la función ejecutiva y con la capacidad de entender la comunicación y de comunicarnos, pues en una conversación el discurso es improvisado. Como señala Martos et al. (2012):

también se puede expresar el significado mediante la modulación que ocurre en las situaciones sociales (el contexto), la entonación (el tono de la voz y la variación en el volumen), las expresiones faciales, los gestos, y las señales o estímulos ambientales. Las personas con SA tienen problemas con algunas o con todas estas formas de modulación que se utilizan para transmitir y clarificar las intenciones y, por tanto para percibir las intenciones de los demás. Además si aprenden a usar algunas de estas estrategias, no saben hacerlo de la

manera flexible que exigen los distintos contextos porque establecen una dependencia muy alta de los significados literales de las palabras que usan las personas, rompiéndose el proceso comunicativo (p.88).

Este constructo no ha sido consensuado por todos los especialistas en el ámbito de las personas con TEA, pero se ha comprobado que un mal funcionamiento de la función ejecutiva dificulta una serie de capacidades relacionadas con la conducta social y cognitiva.

Por lo tanto, la teoría de la función ejecutiva no proporciona explicaciones suficientes, pero sí válidas y parciales para explicar algunos de los comportamientos mostrados por personas diagnosticadas con TEA (Joseph, McGrath y Tager-Flusberg, 2005). A esto se le añade que la disfunción ejecutiva no es exclusiva de la población diagnosticada con TEA, pues también se encuentra dañada en otros trastornos del neurodesarrollo.

4.3.2.3. Teoría del déficit en coherencia central.

Para comprender que significa el déficit en coherencia central acudimos a una metáfora usada por Tony Attwood (2007), “imaginarnos que enrollamos una hoja de papel en forma de tubo y con un ojo cerrado lo aplicamos contra el otro ojo abierto, como si fuera un telescopio, y miramos el mundo a través de él: se ven los detalles pero no se percibe el contexto” (p.391). Esta teoría explica la incapacidad de dotar de sentido a la información general a partir de unidades menores, o como Frith (2004) lo denomina “fuerza central de cohesión débil” (p.145), la cual influye en la capacidad de generalización de aprendizajes.

La teoría del déficit en coherencia central “sugiere que las personas autistas son incapaces de ver toda la forma de una estructura (su coherencia central) y este fallo les permite percibir los detalles de su interior con más claridad” (Armstrong, 2012, p.66), es decir, considera que estas personas poseen la habilidad de captar los detalles y centrar su atención en ellos (Baron Cohen 2010; Frith, 1995), en detrimento de obtener una visión y/o comprensión general del hecho que observa.

El déficit en la coherencia central explica la atracción que tienen las personas diagnosticadas con TEA por los detalles, esta conducta los conduce a mantener una atención parcelada, sin ser conscientes de la globalidad de la cual este forma parte, su atención está más centrada en una de las partes que forma esa globalidad, lo que provoca que las personas diagnosticadas con TEA realicen un procesamiento de la información que favorece la parte sobre el todo.

En este sentido, Crespo, Narbona y Magallón (2012), señalan al respecto que “para comprender una situación o una escena es necesario reconocer los elementos que la configuran, integrarlos en un todo y dentro de un contexto,

dotar de significado al conjunto y comprobar su verosimilitud (coherencia o incoherencia)” (p.513-514). Este hecho explica muchas de las dificultades que muestran las personas diagnosticadas con TEA en actividades como realizar un resumen, un esquema, o generalizar aprendizajes, pues este es un mecanismo que nos permite sacar conclusiones y conectar y relacionar información de diversa índole. Como afirman Crespo et al. (2012)

presentar una coherencia central débil significa tener un estilo cognitivo caracterizado por la tendencia al procesamiento de los detalles y por la dificultad para integrar la información en un todo coherente. Y, en consecuencia, implica tener problemas para identificar lo relevante de lo superfluo en una situación, describir lo importante de una escena, captar lo esencial de una historia sin detenerse en los detalles nimios, reconocer el sentido de las palabras ambiguas según el contexto, comprender una ironía, un chiste, una broma o el lenguaje figurado, etc. En definitiva, tener una coherencia central deficitaria conlleva dificultades para la comprensión contextual de las situaciones sociales y para la adaptación conductual apropiada en ellas (p.513-514).

La teoría de la coherencia central débil (Frith, 1995; Joliffe y Baron Cohen, 1999), explica la dificultad que muestran las personas diagnosticadas con TEA para integrar la información de forma coherente, global y contextualizada. Esta se plasma en el interés por fijarse en los detalles, el que muestren habilidades especiales y comportamientos o comentarios “fuera de lugar”, su obsesión por la invarianza o las actividades rutinarias y la comprensión literal del lenguaje (Navarro, 2009). Tal y como indica Olga Bodashina (2007)

las personas con autismo carecen de una “coherencia integrada” y, en consecuencia, ven el mundo de una manera “menos integrada”, “menos completa”, es decir, de una manera más analítica que holística....es imposible llegar a interpretar la situación si no se pueden percibir las unidades separadas como partes integrantes de un conjunto (p.54).

Entre otros aspectos este ‘déficit en destrezas relacionadas con la coherencia central’ provoca que las personas diagnosticadas con TEA necesiten más tiempo para procesar e integrar la información, al tener que hacerlo “parte” por “parte”. El procesamiento unilineal de la información dificulta la capacidad de manejar, procesar y relacionar información de forma holística, pues obliga a mantener la información en la memoria a corto plazo para poder relacionarla con la información de la memoria de trabajo.

4.3.2.4. Teoría de la “disfunción del hemisferio derecho”.

El hemisferio derecho es el encargado de la expresión e interpretación de la emociones, del procesamiento de la información visoespacial, de la comunicación no verbal, de la regulación de la entonación y de la prosodia. Por ello, una disfunción del hemisferio derecho causaría “problemas para interpretar gestos y ademanes o para adaptar el tono de voz al mensaje que se quiere transmitir, la torpeza en el control postural o las dificultades para integrar la información en un todo coherente y significativo”, (Freire et al. 2004, p.20), es decir, muchas de las dificultades que se asocian al diagnóstico de TEA.

Como señalan Cobo y Morán (2011), “esta hipótesis explicaría la superioridad de estos niños en CI Verbal frente al CI Manipulativo, así como las dificultades que presentan muchas personas con Síndrome de Asperger” (p.26). De todas las teorías que se han presentado, quizá esta es la que menos consistencia empírica tiene, aun así las conclusiones obtenidas desde estudios que provienen de la psicología clínica explican algunas de las conductas que muestran las personas diagnosticadas con TEA, y abren el camino para crear un corpus teórico a partir del cual seguir investigando estos comportamientos.

Aquí finaliza este apartado teórico acerca de las características asociadas al diagnóstico de SA, y cuya pretensión ha sido sentar las bases conceptuales desde una perspectiva clínica del mismo. La ubicación de este apartado teórico en este lugar y no en el marco teórico ha tenido una serie de intenciones, por un lado, no aportar al lector conocimientos acerca del SA más allá que los que su experiencia personal, profesional y/o estudio le hayan proporcionado, y por otro, abordar las trayectorias vitales de Isabel y Emmit sin pasar por la lente del SA.

A continuación prosigo con la interpretación y análisis de los relatos, los cuales muestran una serie de rasgos identitarios relacionados con el diagnóstico de SA, por este motivo se combinan las evidencias mostradas por los relatos con las aportadas por la literatura especializada.

4.4. ¿Identidad asperger o identidad?

El DRAE en su segunda acepción define identidad como “conjunto de rasgos propios de un individuo o de una colectividad que los caracteriza frente a los demás”, y los cuales son construidos a partir de una percepción personal y otra social. La influencia del contexto va a ser un aspecto determinante en la configuración identitaria pues “cada sujeto va elaborando su identidad en un proceso de reconstrucción individual de las condiciones del contexto en el que se desarrolla” (Rivas, 2007, p.124), y donde las experiencias que los individuos tienen con su medio son cruciales en la conformación de su identidad. De acuerdo con Martos et al. (2012), hemos de considerar que:

cada persona con SA es ante todo un individuo único cuyo desarrollo es específico. El hecho de conocer cada vez más qué tienen en común las personas con SA nos ayuda a reconocer también qué tiene de diferente cada una de ellas, siendo uno de los aspectos clave la enorme heterogeneidad encontrada en la sintomatología de este grupo (p.159).

Por este motivo, hemos de contemplar el fenotipo conductual (Artiga Pallarés, 2002) asociado al diagnóstico de SA como un punto de partida, o como una serie de rasgos de personalidad, que junto a las experiencias vividas y la influencia del contexto familiar y social van a conformar la identidad de todo individuo. Es decir, los individuos van a configurar su identidad a partir de “la búsqueda de una identidad individual y la búsqueda de una identidad colectiva” (Morales et al., 1996, p. 40). Este hecho se hace patente en las trayectorias vitales de Isabel y Emmit, pues como se desprende de los relatos y se analizará en los próximos epígrafes ambos muestran identidades sociales diferentes, entendida esta como:

el hecho de que el individuo se percibe como semejante a otros de su misma pertenencia (nosotros), pero también se refiere a una diferencia, a una especificidad de ese “nosotros”, en relación a los miembros de otros grupos o categorías “ellos” (Ibíd, p.41).

La identidad hace referencia a la autoidentificación que realiza el individuo, ya sea colectiva cuando percibe rasgos comunes con un grupo, “heterorreconocimiento” (Giménez, 1997), o individual cuando se asocia a un sentimiento particular de diferencia en relación con los otros, “autorreconocimiento” (Ibíd., 1997). En este sentido hay que destacar que mientras que Emmit se identifica con el diagnóstico de SA -y este hecho aparece de un modo explícito en su relato-, Isabel hace referencia a una identidad social y personal particular.

Desde esta concepción identitaria nos movemos en el paradigma de la neurodiversidad (Armstrong, 2012), este concepto que emerge de los propios individuos diagnosticados con TEA, hace referencia a personas que se identifican con una serie de rasgos identitarios comunes y asociados al diagnóstico de TEA –como le ocurre a Emmit-.

A continuación se analizan una serie de conductas que forman parte de la identidad de Isabel y Emmit, pero que a su vez se vinculan parcialmente con el fenotipo conductual que presentan de un modo generalizado las personas diagnosticadas con SA (que se han expuesto con anterioridad). Como se desprende de los relatos, los rasgos identitarios asociados a este fenotipo pueden ser condicionantes en la construcción de su identidad, pero no van a ser determinantes (González Alba, 2016), pues del mismo modo que cada individuo es un ser único, no encontramos a dos personas diagnosticadas con

SA que sean iguales (Dubin, 2009). Este hecho me ha conducido a utilizar el concepto de *Expresión Asperger* (González Alba, Cortés González y Rivas Flores, 2018), la cual se expresa en los relatos en su dimensión y/o expresión relacional, comunicativa, conductual, de pensamiento icónico y sensorial.

4.4.1. Expresión relacional.

El proceso socializador pretende que los individuos aprendan y reproduzcan las costumbres, valores, tradiciones, significados... del grupo cultural y social al que pertenecen y en el que se desarrollan. La socialización se configura por tanto como “el proceso de aprendizaje de a) las conductas sociales consideradas adecuadas dentro del contexto donde se encuentra el individuo en desarrollo junto con b) las normas y valores que rigen esos patrones conductuales” (Yubero, 2005, p.819), y la cual permite a los individuos perpetuar las tradiciones, los hábitos, los comportamientos y la cultura en la que se encuentran inmersos. Las conductas y normas sociales a las que han estado expuestos Isabel y Emmit les han permitido identificar y comparar sus conductas con la de otros miembros de su cultura y configurar un sentido y una identidad de la diferencia.

He sido una niña muy callada, muy discreta e independiente, en el sentido que no me iba con otros niños si no quería, me costaba confiar de primera hora en una persona. Además, tenía una cierta irritación con personas que se mostraban cariñosas conmigo, me escondía detrás de las piernas de mis padres, siempre he sido arisca (Isabel).

La verdad es que no encajaba en ningún lado y era incapaz de entender a la gente y sus costumbres. Siempre he tenido la sensación de actuar como si las demás personas a mi alrededor no existieran, por eso desde pequeño siempre me he sentido mejor cuando estaba solo (Emmit).

La endoculturación se convierte así en un proceso que constriñe la conducta de todo individuo en un sentido cultural y social, y le obliga a aprender, reproducir y adoptar las conductas, normas y valores sociales y culturales de su comunidad. La reproducción y puesta en práctica de estos comportamientos “aceptados” o “consensuados” socialmente facilita tanto la supervivencia como la identificación social y cultural de los individuos con su grupo; por el contrario, el cuestionamiento o la no reproducción de estos modelos sociales y culturales sobre-impuestos (Bourdieu, 1981), ha generado malestar, sanción y/o crítica por parte del grupo social hacia aquellas actitudes o prácticas que estos han valorado como “desadaptativas” y que se han alejado de los valores o comportamientos de estos grupos.

No siempre Isabel y Emmitt se han sentido cómodos reproduciendo los diferentes ritos y prácticas sociales y culturales a las que se han visto expuestos. Este hecho ha provocado comentarios y actitudes de desaprobación y/o sanción social por parte de personas de su entorno social, familiar, escolar y/o educativo, acciones que han desarrollado y/o reforzado de un modo implícito y explícito una serie de conductas, hábitos, cosmovisiones..., que han configurado una identidad de la diferencia amparada bajo estos discursos y comportamientos.

Te sientes señalada por todo el mundo, y eso te hace ser muy susceptible y tener un carácter borde, así como rechazo por la socialización. Cuando a una persona solitaria muchas veces le cuesta decir a la gente, o más que a la gente le cuesta entender, no es que no quiera estar contigo porque no te quiera, es que necesito un ratito para mí, y muchas veces la gente que es muy sociable, pues no entienden eso, o porque creen que han hecho algo malo, o que no les quieres (Isabel).

He tenido malas experiencias y meteduras de patas a lo largo de mi vida que me hicieron ser muy vergonzoso. Cada vez que me reñían por hacer algo incorrecto tenía la impresión de que me pasaba algo y de ser distinto a los demás. Cada vez que me llamaban la atención por algún error, la gente de alrededor me miraba como si me juzgara. En esos momentos creía que era al único al que le pasaban aquellas cosas y siempre me estaba preguntando que me ocurría realmente, ¿Por qué me pasaban esas cosas a mí? Me sentía distinto a los otros, no sé, vamos a ver, es que yo era una persona así tímida, callada, que seguía unos patrones de conductas que no seguían los demás (Emmitt).

Como se desprende de sus relatos, tanto Isabel como Emmitt han tenido la sensación de “ser diferentes”; es decir, han percibido que sus intereses, conocimientos y desarrollo social ha sido y es diferente al de sus iguales. Las continuas reprimendas y críticas que han recibido por parte de compañeros y compañeras, profesorado, adultos... por sus conductas, han configurado una identidad asentada en la diferencia.

Esta ha cobrado un sentido nominalista y personal que se aprecia en comentarios como “no encajaba en ningún lado y era incapaz de entender a la gente y sus costumbres”, “me sentía un poco como un bicho raro”, o “yo sentía que no encajaba ni en el colegio, ni en mi familia, ni en la sociedad en general”, es decir, tanto Isabel como Emmitt manifiestan la construcción de una autoimagen marcada por un sentido y un sentimiento personal de diferencia, el cual ha venido reforzado por el contexto social, escolar y cultural, como se ha expresado en los epígrafes anteriores.

Como se ha señalado en otro trabajo (González et al., 2018), esta identidad de la diferencia se ha gestado a través de un proceso cognitivo (pensamiento), afectivo (sentimientos) y actitudinal (actos y comportamientos), que se ha desarrollado de forma lineal en tres estadios vinculados entre sí.

(1) La autorreflexión que ambos han realizado acerca de sus conductas ha generado una sensación de “diferencia”. Es decir, Isabel y Emmit han percibido que sus intereses, conductas y desarrollo social y relacional no ha sido o no es el mismo que el de sus iguales y/o familiares, aspecto que ha generado contradicciones respecto a su identidad social.

(2) Las reprimendas y la autorreflexión realizada acerca de sus respectivas experiencias sociales y conductuales han generado una situación emocional caracterizada por la culpabilización y la autoduda, influyendo de un modo considerable en su autoestima y estado emocional

(3) Estos aspectos han obligado a Isabel y Emmit a actuar en consecuencia y evitar relacionarse con sus iguales -conductas de aislamiento- con el objeto de no exponerse a comentarios o situaciones sociales difíciles de gestionar, y buscar determinados espacios o territorios que les proporcionen seguridad y bienestar -una parte del patio del colegio, su dormitorio, algún espacio más tranquilo-, y evitar, por tanto, relacionarse con sus iguales, mostrando conductas de aislamiento voluntario.

A mucha gente parece molestarle la idea de no ser receptiva con las muestras de afecto de los demás, y es algo que no creo que tenga que tener una justificación, yo no siento que tenga la obligación de explicar nada, simplemente soy así, demuestro mi cariño a mi manera. Muchas veces me siento que a mí me ponen los límites, pero nunca los ponen ellos (Isabel).

Muchos neurotípicos no tienen paciencia con nuestras idiosincrasias y reaccionan mal, como pensando que lo que hacemos, lo hacemos aposta. Cuando me preguntaban cosas como ¿Tú eres tonto? (compañeros y vecinos), me sentía mal y culpable (Emmit).

Encontramos una gran diferencia identitaria en ambos discursos, mientras Isabel considera que su conducta “no tiene por qué tener una justificación” puesto que es reflejo de su identidad, Emmit le atribuye a su identidad características “idiosincráticas” asociadas al diagnóstico de SA, haciendo mención a un “nosotros” cuando se refiere a estas conductas -tal y como se ha mencionado en anteriores ocasiones-.

Es importante rescatar otra idea, Isabel no se identifica con ciertos comportamientos, por el contrario su familia sí describe algunos de ellos; En el caso de Emmit, este sí se identifica con muchas de las conductas

fenotípicas que se asocian al cuadro diagnóstico de SA -tal y como se refleja en su relato-, que también son advertidas por su familia.

La identidad es un proceso que se construye socialmente y se configura en la relación que se establece entre el individuo y el grupo (Mijangos, 2015), y en este sentido estas dos consideraciones en relación a la autoconcepción identitaria refuerzan el concepto de *Identidad Asperger*, pues no todos los individuos diagnosticados con SA -o de cualquier otro síndrome, trastorno...- se van a identificar con el diagnóstico o con las conductas asociadas al mismo.

4.4.2. Expresión Comunicativa.

Cada individuo tiene una forma de hablar y de comunicarse, pues el modo en el que los individuos utilizan el lenguaje y se comunican -verbal, corporal...- en su sentido más amplio, está vinculado a la identidad, a la cultura, al contexto particular, a la formación, la experiencia comunicativa..., de cada individuo.

El lenguaje es un vehículo transmisor de conocimientos y actitudes (Cuevas Álvarez, 2017), convirtiéndose su aprendizaje en un proceso cultural, social, cognitivo y afectivo que vincula a los individuos con su entorno y el cual se produce de un modo natural. Hemos de considerar que una gran parte del repertorio conductual de los individuos se va a reflejar en su conducta o uso lingüístico (Fernández, 2000), el cual es aprendido en el seno de un grupo social y a partir de la observación y la repetición.

El desarrollo socio-lingüístico se relaciona con factores sociales como son (1) la organización política, social, económica y geográfica; (2) factores individuales; (3) causas históricas y étnico-culturales; o (4) la situación contextual (Silva-Corbalán y Enrique-Arias, 2017), y se expresa a través del uso que los individuos hacen del lenguaje, conformando una parte de la identidad lingüística.

El uso tanto expresivo como comprensivo que cada sujeto realice de los diferentes componentes del lenguaje (la fonología, la fonética, la morfosintáctica, la sintáctica, la semántica y la pragmática) va a determinar su identidad comunicativa, y forma parte de su identidad sociolingüística desde una perspectiva individual. De todos los elementos lingüísticos señalados, me centraré de un modo más concreto en el uso de la pragmática. Desde una perspectiva comunicativa esta se entiende como el uso y comprensión de las palabras o del mensaje en función del contexto, de la situación o del interlocutor, es decir, hace referencia a la comprensión del significado de las oraciones que componen el discurso (Reyes, 1998).

El papel de la pragmática en la comprensión del discurso oral es fundamental, pues facilita el acceso a la interpretación y a la comprensión del mensaje no explícito -permite hacer inferencias del mismo-, a la vez que facilita el acceso a la dimensión socio-comunicativa del discurso.

Me provocaba una especie de “repelús”, pero esa etapa no la entendía muy bien, me decía “eres tan bonita que te apretaba tan fuerte hasta que te metía para dentro” lo entendía literal, me costaba mucho entenderla (Isabel).

Con doce años me dio por ser hipocondriaco, la culpa la tuvo el despliegue mediático de la epidemia de meningitis, lo veía en la televisión, lo contaba de una forma que me dio miedo coger la enfermedad, sufría de vez en cuando ansiedad, debido al miedo a caer enfermo o tener un accidente y morir. El hecho de que los asperger tomamos las cosas al pie de la letra, no es que no sepamos usar la capacidad de raciocinio, tenemos problemas en las segundas intenciones y en los dobles lenguajes. He tenido problemas a lo largo de mi vida con eso, los aspectos pragmáticos (Emmit).

El uso de la pragmática del lenguaje se percibe tanto en su dimensión comprensiva como expresiva. La primera se relaciona con la comprensión de los dobles sentidos y las frases hechas -entre otras-, pues las dificultades comprensivas relacionadas con la pragmática provocan que el mensaje se entienda de manera literal, lo que en muchas ocasiones no permite acceder a la comprensión del mensaje pretendido por el emisor (Happé, 1995). Aun así, estos aspectos son superados por una buena capacidad cognitiva, la cual le permite a los individuos memorizar estas expresiones literales y asociarle a cada una de ellas el sentido figurado al que hacen referencia estas expresiones. Como relata Emmit al respecto “lo que sí tengo dificultades cuando es un grupo grande, soy de los que se queda callado escuchando”, podemos comprobar como el mecanismo de defensa o de adaptación utilizado ante ciertas situaciones sociales ha sido guardar la compostura, mostrar una conducta discreta, y adaptarse a la situación del mejor modo posible.

En el plano expresivo las dificultades comunicativas se relacionan con el discurso, principalmente con aspectos que hacen referencia a “la modulación que ocurre en las situaciones sociales (el contexto), la entonación (el tono de la voz y la variación en el volumen), las expresiones faciales, los gestos, y las señales o estímulos ambientales” (Martos et al., 2012, p.88), lo que aporta dificultades para adaptar el lenguaje a los continuos cambios que requieren las situaciones sociales y comunicativas. Esto es debido a que el discurso y la comunicación tienen un carácter espontáneo que requiere de un proceso continuo y multidimensional de interpretación, comprensión y expresión comunicativa oral y corporal. El lenguaje oral es complejo y multidimensional, pues está compuesto de dobles sentidos, ironías, juegos de palabras, lenguaje implícito..., es decir, recursos lingüísticos que dotan al lenguaje de dinamismo.

Con las frases hechas o refranes no tengo problema, el problema lo tengo con las ironías, porque no sé cuando una persona está hablando en serio o en broma. Está

relacionado con una de las características de los asperger que no sabemos captar las ironías y los dobles sentidos, el lenguaje figurado. Si alguien se lo cuenta, ellos van a pensar que es verdad, y no van a caer en la cuenta de que esas historias racionalmente son imposibles, y el que las cuenta está contando algo falso (Emmit).

Los refranes y/o frases hechas son fórmulas lingüísticas con un sentido compartido culturalmente; es decir, una vez aprendido su significado pasan a formar parte del repertorio comunicativo tanto expresivo como comprensivo del individuo. Aun así, este ha requerido de un aprendizaje que se debe en parte al buen nivel cognitivo que muestran ambos y a los apoyos familiares, educativos y psicológicos con los que Isabel y Emmit han contado. Estos les han ofrecido recursos que les han permitido adaptar su conducta a diversas situaciones, así como a ser consciente de sus potencialidades y debilidades como medio de autoconocimiento y de desarrollo identitario. En este fragmento de Emmit se vuelve apreciar su autoidentificación comunicativa con la *Identidad Asperger* en relación con la comprensión de los dobles sentidos, las ironías o el lenguaje figurado.

Los relatos de Isabel muestran el uso que a lo largo de su vida ha hecho de estos dobles sentidos con comentarios como “me tomó como una piedra molesta en el camino” o “está que echa chispas”; en el caso de Emmit encontramos expresiones como “grosso modo”, “la carrera la hice a trancas y barrancas” y “me dijeron que podía tomarme mi tiempo”, y episodios como “fue una coña del profesor, que decía que escribía el griego como si fuese chino”, es decir, no muestran dificultades en la comprensión y/o uso de ciertas frases hechas, pues estas pueden ser memorizadas y poseen un significado unívoco tal y como se perciben en los relatos.

Por el contrario, las ironías son expresiones lingüísticas inesperadas, más complejas y espontáneas, que se producen en el trascurso de la comunicación oral, y cuya comprensión no es suficiente con una interpretación literal del discurso o memorización. Para llegar a la comprensión e interpretación del significado de las ironías se requiere de una “teoría de la mente” que va a permitir identificar las intenciones que permanecen ocultas tras los gestos y las palabras que componen el discurso (Baron Cohen, 2010).

En el plano expresivo es relevante comprobar como muchas personas diagnosticadas de SA usan un lenguaje pedante y formal (Borreguero, 2004), haciendo uso de palabras poco usuales y no adaptadas al contexto y/o público en el que se encuentran.

Cuando era más pequeño, era más pedante que ahora, usaba palabra cultas, recuerdo que cuando tenía 6 o 7 años y mi madre estaba en el hospital le preguntaron si

yo era hijo suyo porque utilizaba un lenguaje muy educado, y muy distinto al de mi padre. Yo creo que era por influencia de lo que leía, aparte de los libros de historia usaba palabras que existían en los comics, usaba palabras de comics de Zipi y Zape o Mortadelo y Filemón, palabras como cabestro, sí soy capaz de diferenciar, otra cosa es que a veces use palabras demasiado técnicas o cultas (Emmit).

El uso de palabras complejas o cultismos ha llevado a Emmit a utilizar un lenguaje hiperformal que ha venido acompañado por el empleo de palabras, conceptos y/o términos poco frecuentes para su edad, este hecho ha acrecentado el sentido de diferencia de Emmit respecto a su grupo de iguales. A esto se le une el interés desmesurado que ha presentado por temáticas restringidas y por su amplio conocimiento teórico en un ámbito concreto -la historia-, del cual es consciente, y lo interpreta también como un rasgo asociado al SA.

Las personas se apasionan por determinados temas, pero en los asperger es más acentuado, como dice Ismael (compañero de la asociación) tienen intereses pocos convencionales (Emmit).

Estos aspectos lingüísticos unidos a los intereses restringidos y a las inflexibilidades conductuales -los cuales se analizarán en los epígrafes posteriores- han sido advertidos y sancionados por el grupo de iguales, familias, profesorado... y han potenciado una percepción de diferencia en Isabel y Emmit, pues en sus relatos aparece un elemento cognitivo de autoconocimiento (Chrysochoou, 2003) que se caracteriza porque ambos han sido y son conscientes de sus capacidades comunicativas.

4.4.3. Expresión conductual.

Las conductas rutinarias ofrecen una seguridad y un estilo de vida más o menos seguro y constante que permite predecir con cierta exactitud lo que va a ocurrir en el día a día, aun así, siempre ocurren imprevistos que pueden modificarlas parcial o totalmente. Parafraseando a Joaquín Sabina hemos de considerar que “la vida no es un bloc cuadriculado, sino una golondrina en movimiento”, pues estamos expuestos continuamente a cambios contextuales ante los que hemos de adaptar nuestra/s conducta/s.

Una de las cosas más importante que empezaron a dar pistas, eran sus ritos. Yo recuerdo que siempre que

salíamos a pasear pedía una chuche, la misma chuche en el mismo quiosco (Paco, padre de Isabel).

Había un recorrido por la calle y nos dimos cuenta de que en cada puesto quería una cosa, entonces yo lo primero que hice fue intentar cambiárselo, y se enfadaba, lloraba, lloraba, lloraba (Ángeles, madre de Isabel).

Tanto Isabel como Emmitt han mostrado de un modo explícito conductas inflexibles y/o rutinarias en ciertas ocasiones, estas han llamado la atención de sus familiares por haberse producido en sus primeros años de vida, y aunque muchas de ellas han desaparecido, mantenido y/o modificado a lo largo del tiempo han sido contempladas por sus respectivas familias como conductas desadaptativas o maniáticas, y por lo tanto, sancionables y sancionadas, lo que ha reforzado una identidad de la diferencia asentada en el diagnóstico y en lo “normativo” desde un punto de vista conductual. Como señala Emmitt al respecto “la incertidumbre es lo que me causa más agobio”, motivo por el que cualquier cambio o imprevisto en su rutina o en su vida le ha afectado a su conducta, en este sentido también nos cuenta lo siguiente:

lo más grave que me ocurrió durante la adolescencia fue cuando nos mudamos en el 2001 a las Lagunas porque pasamos el primer año en una casa que mi tía abuela tiene cerca de la nuestra. Era bonita, pero tan pequeña que yo tenía que dormir en el salón, la falta de intimidad me ponía furioso y tenía discusiones constantes con mis padres.

Si el cambio no le llamaba la atención, se sentía muy molesta, si de pronto tenía que dejar de hacer algo, fuera lo que fuera, para cambiar de actividad, sobre todo cuando ese algo no estaba planificado, cuando era algo que se nos había ocurrido sobre la marcha, o que había surgido sobre la marcha (Paco, padre de Isabel).

Cuando por diferentes motivos Isabel y Emmitt se han tenido que adaptar a situaciones imprevistas y/o no anticipadas, han mostrado conductas de ansiedad, malestar o enfado como respuesta a estos cambios inesperados. A estas conductas se le han sumado otras como la evitación del contacto visual, la inexpresión facial (Tantam, 2000), o la ausencia de juego simbólico, cooperativo o grupal (Borreguero, 2004), -tal y como se recogen en la literatura especializada-. Estos comportamientos han preocupado a sus respectivas familias al comparar estos comportamientos con el de otros niños, familiares o hermanos mayores, lo que ha acrecentado el sentido de diferencia.

Era una niña que no sonreía, y te miraba y tal, pero no demostraba afecto, no sé, sus ojos no demostraban alegría, o muy pocas veces, había una diferencia entre ella y su hermana, yo lo veía. Jugaba muy poco, lo que es el típico juego simbólico, todo este tipo de cosas las hacía muy poco (Ángeles, madre de Isabel).

Este tipo de conductas han afectado a sus relaciones sociales, pues han sido contempladas por sus familiares, docentes y/o grupos de iguales como conductas desadaptativas, y por lo tanto, sancionables y sancionadas, lo que ha redundado y ha reforzado una identidad de la diferencia.

La comprensión literal de los mensajes y/o normas sociales, mediáticas o familiares ha conllevado un comportamiento rígido e inflexible hacia las mismas por parte de Emmitt, lo que ha configurado una actitud de miedo a transgredir dichas normas o mandatos, con sus respectivas consecuencias. Estos procesos de razonamiento ortodoxos han desembocado en (1) preocupaciones excesivas; (2) conflictos relacionados con la interacción social y familiar; y (3) estados de ansiedad provocados por pensamientos relacionados con la repercusión de realizar cualquier acto prohibido y/o perjudicial.

Creo que la peor época de mi vida fue el periodo de los doce o trece años cuando me dieron ataques de hipocondría y anorexia, porque tenía miedo de ahogarme cuando tragaba algo, enfermarme y morir. Todo esto me generó problemas con mi familia, porque no entendían mi forma de ser y amenazaban constantemente con llevarme al médico (Emmitt).

El hecho de no haber seguido algunas de las convenciones y/o formalismos socioculturales le ha causado a Emmitt sanciones sociales (reprimendas, ostracismo) que han repercutido en su estado emocional. A este aspecto se le suma la ingenuidad que han mostrado a través de sus conductas o comentarios, y que ha sido entendida en algunos contextos como una actitud de pasotismo o insolencia, cuando la realidad es que no han sabido interpretar algunas de las claves sociales como mantener el contacto ocular o interpretar el lenguaje corporal, y las cuales han sido malinterpretadas como una falta de respeto hacia su/s interlocutor/es.

Ambos conciben estas conductas como un aspecto de la interacción social importante pero difícil de llevar a cabo. Como afirma Isabel “me ponía nerviosa (mirar a los ojos), más que sentarme mal”, o Emmitt que es consciente de que una de sus conductas es “no saber mantener el contacto ocular”, cuando hace referencia a su modo de interactuar con otras personas cuando está hablando “cara a cara”.

Las dificultades que Isabel y Emmit han mostrado en conductas como mantener el contacto ocular, la comprensión de las claves sociales, (Borreguero, 2004), y de las emociones propias y ajenas (Attwood, 2002), han sido compensadas por sus capacidades cognitivas (Singh et al., 2009) -como se desprende tanto de los relatos como de la literatura especializada-. Estas les han permitido ser conscientes de su aislamiento social, pues ambos han tenido la necesidad de hacer amigos, pero no han mostrado habilidades sociales para ello. Esto les ha conducido a ambos a compensar en parte este déficit social utilizando lo que Attwood (2007) denomina “el mecanismo compensador inteligente y constructivo” de copiar aquellas conductas de aquellas personas de su grupo (familiares, amigos, maestros...) que tienen éxito social, este hecho se aprecia en los siguientes relatos de Isabel y Emmit respectivamente.

Yo probaba suerte con otros grupos, pero siempre acababa mal, cometí el error de que como era una niña callada, yo los quería imitar a ellos, iba a jugar con ellos, si ellos reían a voces, yo lo hacía también, pero a ellos no les terminaba de cuajar, tuve la sensación de que “todo el mundo me odia”.

Pensaba muchas veces lo que tenía que decir y no me aclaraba y algunas veces decía una tontería y entonces la fastidiaba.

Las conductas mostradas por Isabel y Emmit han sido forzadas, rígidas y no han tenido los efectos deseados, aun así, no hemos de olvidar que han mostrado interés en establecer relaciones sociales. Este ejercicio ha llevado consigo un sobre-esfuerzo (copiar conductas o aprenderse frases de memoria) que no siempre ha sido proporcional a los resultados obtenidos, lo que ha acrecentado la sensación de fracaso social por parte de ambos, repercutiendo en su identidad. Este hecho junto a los citados anteriormente han influido negativamente en su autoestima, y han configurado -junto a otros factores- una identidad de la diferencia que los ha conducido a la inacción social. Esto se explica a partir de un fenómeno psicológico denominado indefensión aprendida (Seligman, 1975), que los ha conducido a evitar en la medida de lo posible las relaciones sociales.

Cuando tienes esas experiencias en la niñez de rechazo, o de relaciones mal acabadas, al final terminas por evitar relacionarte (Isabel).

Estar aislado es más bien por los fallos que tenemos en habilidades sociales (Emmit).

Cabe mencionar, por último, que las diversas experiencias negativas han configurado la conducta social tanto de Isabel como de Emmit. Estas han

contribuido a que ambos reduzcan sus interacciones sociales, incidiendo en su bienestar personal y emocional, pero principalmente han actuado en detrimento de su desarrollo social. Ese ha sido un mecanismo de defensa que ambos han usado y que les ha conducido a reducir sus relaciones sociales a un círculo cerrado de personas conocidas que le han transmitido confianza.

Pienso con imágenes. Las palabras son para mí como una segunda lengua. Traduzco tanto las palabras habladas como las escritas en películas en color, con sonido y todo, que pasan por mi cabeza como una cinta de video.

(Temple Grandin, "Pensar en imágenes", 2006, p.23).

4.4.4. Pensamiento icónico.

Existen múltiples maneras de integrar y dar sentido a la información sensorial que nos llega del exterior. La doctora Temple Grandin (2006), recoge en su libro multitud de experiencias personales, sociales, educativas, profesionales... en las que personalmente ha hecho uso del pensamiento icónico como un medio de comprender y/o desenvolverse en su contexto.

Isabel y Emmit también han utilizado este mecanismo cognitivo de vincular conceptos y/o expresiones abstractas, frases hechas o dobles sentidos con imágenes. Este procedimiento les ha permitido en ciertas ocasiones obviar el mensaje literal de estos mensajes y comprender el significado latente que dicha expresión encerraba, otorgándole su correspondiente imagen.

Cada vez que pensaba en la expresión "está que echa chispas" me venía su imagen inmediatamente (Isabel).

Por ejemplo para la expresión "no está el horno para bollos" me imagino una escena de la serie "Cuéntame como pasó" de la abuela Herminia diciendo esa misma expresión (Emmit).

Este mecanismo cognitivo ha permitido que estas expresiones entre otras similares pasen a formar parte de su repertorio comunicativo tanto comprensivo como expresivo. Nos encontramos un "pensamiento basado en imágenes" (Martos et al., 2012, p.85), asociado a la identidad que van a mostrar muchas personas diagnosticadas con SA, y que se vincula con un mecanismo

compensador que va a facilitar también la comprensión de conceptos, episodios y hechos. En este sentido, Emmit relata que “constantemente estoy pensando en imágenes”, como un medio de visualizar y comprender hechos abstractos o frases hechas.

La comprensión de conceptos abstractos como la paz, la igualdad, la esperanza, la justicia, entre otros, se torna en un asunto complicado para las personas diagnosticadas de SA (Ozonoff et al., 2002). A la ambigüedad que presentan este tipo de conceptos, se le une su carácter subjetivo y abstracto, puesto que no hacen referencia a un significado unívoco y ortodoxo.

Yo uso las imágenes, soy más de utilizar la imagen a la hora de entender algo abstracto, yo pienso antes las cosas en imágenes que en palabras. Puede ser tanto en movimiento como en estática, últimamente me la imagino yo en movimiento, la paloma de la paz tendría que estar sobrevolando algún sitio con la ramita repartiéndola entre la gente, o yo que sé, me imagino últimamente el miedo o el asco con movimientos bruscos, una araña muerta y salimos corriendo (Isabel).

La comprensión de estos conceptos lingüísticos abstractos han sido compensados parcialmente por Isabel y Emmit por la capacidad que han mostrado de asignarle una imagen a cada uno de los conceptos una vez que han comprendido su significado.

En este sentido hemos de tener en cuenta que el contexto escolar utiliza una serie de conocimientos académicos que requieren de cierto nivel de abstracción para su comprensión.

Como señala Emmit, “al principio el concepto así abstracto de para qué sirve la división no lo entendía”, pues su comprensión requiere de un proceso previo de asimilación del concepto de repartir, para posteriormente aprender a realizar dicha operación y relacionarla con el concepto.

Isabel y Emmit han estudiado el grado de Historia, y ambos han utilizado el pensamiento basado en imágenes como un recurso de apoyo al estudio y a la memorización de fechas, episodios, hechos o personajes históricos.

Sí me puede ayudar un poco, porque cuando estoy estudiando historia...me ayuda mucho más planteármelo en imágenes porque me resulta más fácil recordar los hechos para luego juntarlos (Isabel).

Cuando estudiaba historia en la universidad me imaginaba imágenes ambientadas en cualquier época histórica, por ejemplo la antigüedad, la edad media,

cosas así, para las fechas me imaginaba la fecha escrita (Emmit).

Desde un enfoque educativo el uso de la imagen como recurso mnemotécnico les ha facilitado a ambos la comprensión y memorización de datos históricos, lo cual ha repercutido de un modo considerable en el rendimiento escolar y académico de ambos.

Como señala Attwood (2002), en este sentido las personas diagnosticadas de SA prefieren leer libros que contenga información, puesto que su comprensión requiere de habilidades relacionadas con la memorización de datos, y no tanto con la comprensión de estados mentales y/o emocionales, ya que la asignación de imágenes a estados mentales se torna en una actividad más compleja.

Como se desprende del siguiente fragmento, la capacidad de conversión icónica de Emmit se plasma en el ejercicio imaginativo que se despliega cuando lee. Su capacidad para convertir palabras o hechos en imágenes para su mejor comprensión le ha permitido adentrarse en los textos y convertirlos en imágenes fijas o móviles tal y como él mismo señala:

cuando leo un libro lo que hago es aislarme, más que anular los sentidos es aislarme en el mundo que describe ese libro, como si estuviera viendo una película, cuando leo me imagino una película.

Asistimos a un proceso mental icónico con repercusiones muy interesantes en la esfera escolar, educativa y creativa. Como reflejan los relatos, esta capacidad de transformar episodios, textos, hechos, ideas... en imágenes ha sido utilizada como (1) mecanismo compensador que ha favorecido la comprensión e interpretación de ideas abstractas o dobles sentidos, (2) recurso educativo que les ha facilitado la memorización de hechos históricos.

Mi problema en la niñez no se debía tanto a que no comprendiera el mundo, sino que no podía soportarlo.

(Donna Williams, citado por Olga Bogdashina, 2007, p.3)

4.4.5. Hipersensibilidades patentes y latentes.

El modo en el que percibimos la realidad va a determinar la interacción e interpretación que hacemos de la misma, pues “la percepción se entiende habitualmente como el proceso cognitivo inicial por el que se construye conocimiento” (Munar, Rosselló, Maiche, Travieso y Nadal, 2008, p.71), y esta se consigue a través de los sentidos. Los sentidos se definen como el medio a través del cual recibimos y manejamos la información del medio (Fernández-Andrés, Pastor-Cerezuela, Sanz-Cervera, Tárraga-Minguez, 2015), la cual es procesada por el cerebro (Kandel, Schwartz y Jessell, 1995), que genera respuestas acordes a estos estímulos.

Partimos del hecho de que no todos los individuos percibimos, procesamos e interpretamos los estímulos sensoriales del mismo modo (Huebner y Dunn, 2001), aunque encontramos a algunos sujetos que presentan una disfunción relacionada con la modulación sensorial (Miller y Lane, 2000), que provoca que su interacción con los estímulos sensoriales sea particular.

De un modo específico, hemos de considerar que las personas diagnosticadas con TEA (DSM-5, 2013)³⁵, muestran episodios de hipersensibilidad sensorial en situaciones en las que a otras personas no les molestarían dichos estímulos (Dunn, 1997; Willey, 1999). La hipersensibilidad se puede definir como una sobrecarga sensorial en uno o varios de los cinco sentidos (Atwood, 2007), y que no se produce como consecuencia de un aumento en la intensidad del estímulo, sino como resultado de una mayor sensibilidad sensorial hacia el mismo.

La capacidad sensorial oscila a lo largo de un continuo (Dunn, Saiter y Rinner, 2002), en el que encontramos un patrón único de percepción para cada persona (Winter-Messiers, Herr, Wood, Brooks, Gates, Houston y Tingstad, 2007). De un modo específico, podemos encontrar a personas diagnosticadas de TEA que muestran en algunos momentos una sobrecarga sensitiva, y en otros sensaciones imperceptibles (Atwood, 2007) o hiposensitivas para el mismo estímulo e intensidad.

³⁵ A lo largo de este epígrafe utilizaré el concepto de personas diagnosticadas de TEA, pues el concepto de TEA ya engloba al colectivo formado por personas diagnosticadas de SA según el nuevo manual..

Nos acercamos a una dimensión del comportamiento de Isabel y Emmit difícil de abordar desde una perspectiva interpretativa y/o analítica, no tanto por su abordaje teórico-empírico, el cual está documentado en la literatura especializada (Atwood, 2002, 2007; Bogdashina, 2007; DSM-5, 2013), sino por la imperceptibilidad, valga la redundancia, que los individuos muestran hacia estas conductas (Dunn, 1997), a no ser que estas sean muy intensas (Myles, Cook, Miller, Rinner y Robbins, 2000), y permitan su autopercepción.

Aunque la exposición a estímulos sensoriales intensos ha provocado algunas conductas de las que han sido conscientes, y ante las que han mostrado respuestas explícitas como minimizar alguna entrada sensorial, escapar de la situación o evitar el contacto o la relación con ciertos objetos o lugares, resulta difícil desde una perspectiva personal que los sujetos den a conocer de un modo explícito las respuestas inconscientes que ellos mismos han generado ante dichos estímulos (Neil, Olsson y Pellicano, 2016).

Estas conductas han sido advertidas en algunas ocasiones por familiares, amigos, docentes, incluso por los propios individuos, pero hemos de tener en cuenta que algunos de los comportamientos mostrados, o de las reacciones provocadas por la exposición a ciertos estímulos han sido ignoradas por ellos mismos y percibidas por individuos de su entorno.

A continuación nos acercamos a los perfiles hiper e hipo sensoriales de Isabel y Emmit a partir de sus propios relatos y los de sus familiares, estos nos van a mostrar unas características sensitivas personales a partir de las que se han tenido que enfrentar a diversas situaciones.

4.4.5.1. De carácter auditivo.

Las actividades sociales están repletas de sonidos hacia los cuales no prestamos atención, pues estos han pasado a formar parte de la contaminación acústica a la que estamos expuestos, y a la que nos hemos acostumbrado. En relación a las personas diagnosticadas con TEA hemos de tener en cuenta que “la anomalía más habitual es la sensibilidad a sonidos” (Atwood, 2007, p.440), aunque podemos encontrar hipersensibilidad o hiposensibilidad en otras modalidades sensoriales como se describirá en las siguientes páginas. La hipersensibilidad sensorial se manifiesta a través de conductas y reacciones desproporcionadas que aparecen durante los primeros años de vida (Clifford, Hudry, Elsabbagh, Charman, Johnson y equipo BASIS, 2013), en los que los sonidos cotidianos son percibidos como intensos (Dunn, 1997), y que también se perciben en la conductas mostradas por Isabel y Emmit.

Yo vi que con meses era muy sensible a ruidos de la moto, en la calle nuestra pasaban chavales con la moto, eso a ella le molestaba mucho, pero que incluso llegaba a pegar botes en el capazo, o sea era pequeñita, pequeñita (Ángeles, madre de Isabel).

Los actos sociales están envueltos de ruidos que pertenecen de un modo indisoluble a muchas de las actividades públicas que se realizan como expresión cultural, y que son inherentes a la propia actividad. Entre estas encontramos los ruidos del entorno, el propio bullicio de los asistentes a un acto o las características del evento, los cuales han sido percibidos por Isabel y Emmi como sonidos desagradables o molestos.

Ángeles: Yo recuerdo de la feria y todo ese tipo de música, o de las bandas de Semana Santa, como el platillo estuviera muy cerca no le..., a lo mejor otro instrumento no, pero el platillo de Semana Santa no le gustaba, yo recuerdo más los platillos.

Isabel: Es que los platillos son más estridentes.
(Conversación entre Isabel y Ángeles).

Si se escuchan petardos reacciono con nerviosismo, me agito, por ejemplo, a los ruidos fuertes o repentinos, que sé yo. Cuando era más pequeño no me gustaba ir al paseo marítimo de Estepona cada 16 de julio porque era el día de la virgen del Carmen, y claro, solían tirar cohetes, la verdad que no me gustan (Emmi).

La sensibilidad auditiva se manifiesta en las respuestas que los individuos generan ante los sonidos del entorno (Shankar, Smith y Jalihal, 2012), lo que conlleva que estas actividades irrelevantes y mundanas en términos de molestia acústica para muchas personas, se hayan convertido en un suplicio para Isabel y Emmi. La exposición a niveles de ruidos que han superado el umbral a partir del cual estos sonidos no han sido tolerables para Isabel y Emmi les han causado sufrimiento, y han originado estrés y conductas de evitación de estos lugares.

La exposición a estos eventos sociales se ha convertido en inevitable en muchos casos, pues han formado parte de la actividad social, personal y/o familiar, y en muchos casos de la rutina diaria en la que han vivido inmersos, lo que ha provocado que de un modo consciente tanto Isabel, Emmi como sus respectivos padres hayan atenuado o eliminado la exposición a dichos sonidos con el objeto de minimizar y/o eliminar el sufrimiento.

Han sido muchas las situaciones inesperadas en las que Isabel y Emmi se han tenido que enfrentar a ruidos o sonidos molestos, y que sus familiares o ellos no han podido evitar, en otros momentos algunos de estos pequeños hábitos familiares han tenido que ser modificados tal y como señala Ángeles:

yo dejé de aspirar los sábados, Paco sabe que yo limpiaba muchos los sábados, y con ella dejé de limpiar los sábados porque yo prefería limpiar un día de la semana. Yo ponía el aspirador, y ella estaba allí con la

hermana, y ella se ponía así (se tapaba los oídos), y yo veía que sufría, que lo pasaba mal, y entonces decidí aspirar otros días. El ruido de la aspiradora era muy molesto, el teléfono no le gustaba tampoco cuando era pequeña, o ese ruido de la olla exprés, ahora no le importa pero de pequeña no lo soportaba.

Yo tenía coche, entonces cuando el tenía 3 o 4 años nos fuimos un día, lo monté en el coche y lo llevé a un sitio que había, a un lavacoches. Lo dejé en el coche cuando la máquina estaba funcionando, eso no fue una alerta, eso fue terror, yo no lo podía parar, y él estaba dentro, y él estaba en un estado de auténtico terror, le dije, no te preocupes, pero yo noté que a él le afectó (Antonio, padre de Emmitt).

Estos episodios domésticos que han afectado tanto a Isabel como a Emmitt han permitido a sus respectivas familias conocer algunas de sus características hipo e hipersensitivas, esto ha contribuido a reducir en la mayor medida posible la exposición de ambos a este tipo de ruidos y situaciones.

Resulta difícil entender esta sensación, la cual ha sido descrita como una percepción que supera el umbral auditivo tolerable, y que les ha causado “bloqueo”, conductas de evitación y/o actuaciones en las que han tenido que reducir su percepción. Estas experiencias sensitivas son denominadas por Nila Jackson (2002, citada por Atwood, 2007, p.441) como “oleadas sensitivas dinámicas” (p.53), las cuales le han provocado estrés, ansiedad e incluso les ha generado estados de paralización. En este sentido, los relatos nos muestran una experiencia similar:

Nosotros vivíamos en una calle que pasaba la Semana Santa entera, pasaban todos los días procesiones, y se ponía así (se tapa los oídos con las dos manos). Me acuerdo yo, cerraba las ventanas, las puertas cerradas, se bloqueaba mucho, ya se bloquea menos (Mari Carmen, madre de Emmitt).

A veces sí que he notado el ruido muy constante que parece que no va a terminar nunca, entonces sí me voy a mi cuarto y me quedo ahí hasta que pase todo (Isabel).

Al respecto, la hipersensibilidad auditiva no solo se ha circunscrito a sonidos que se consideran molestos por sobrepasar un determinado número de decibelios y generar una “sensación de sobrecarga sensitiva” (Atwood, 2007, p.441). Algunos de los sonidos que pasan desapercibidos para parte de la población, se han convertido también en molestos para Isabel y Emmitt, no

tanto por su intensidad, como por el grado de percepción auditiva que han demostrado hacia ellos.

En este sentido, hemos de considerar que la hipersensibilidad auditiva se manifiesta a través de una capacidad auditiva agudizada (Dunn et al., 2002), que les ha permitido a Isabel y Emmitt captar sonidos que en ciertas situaciones han sido imperceptibles para sus familiares o compañeros.

Antonio: Emmitt no puede aguantar el tic, tac del reloj.

Mari Carmen: Le compró el padre un reloj grande y se lo tuvimos que quitar.

Antonio: De hecho se quitó.

Emmitt: Sí, porque sonaba demasiado fuerte para mí (Conversación entre Antonio, Mari Carmen y Emmitt).

Emmitt: Hace algunos años cuando estaba en el instituto estábamos en clase y yo de repente empecé a escuchar un ruido raro, empecé a notar unos golpes que sonaban de forma intermitente, y sabía lo que era, un terremoto, el terremoto se estaba desarrollando en ese mismo momento.

Antonio: ¿Y nadie se enteró?

Emmitt: Solo una chavala del pupitre de atrás. (Conversación entre Emmitt y Antonio).

Isabel: Yo lo oigo todo.

Paco: Oye una conversación en este tono, y ella está en su habitación, hombre si están las puertas abiertas lo escucha, tiene muy buen oído.

Ángeles: Yo siempre he pensado que ella tenía más capacidad de audición que el resto de la familia, yo no sé las demás familias, ella la que más. (Conversación entre Isabel, Ángeles y Paco).

La hipersensibilidad genera estados elevados de alertas e hipervigilancia (Miller, Anzalone, Lane, Cermak y Osten, 2007), lo que provoca conductas de minimización del ruido (taparse los oídos) (Baranek, David, Poe, Stone y Watson, 2006), que en el caso de Isabel han resultado llamativas para compañeros, familiares y docentes. Estos comportamientos han destacado por ser inusuales en la escuela, y en muchos casos incomprensibles, pero que han provocado un gran deterioro atencional en Isabel tal y como nos relata Ángeles:

No sé si sería por ejemplo hasta 3º o 4º todavía se tapaba ella, me decía la profesora, cuando los niños se ponían a gritar mucho se tapaba todavía las orejas, los oídos, vaya.

Las situaciones de sobrecarga sensorial generan un estado de tensión, estrés y una actitud de hipervigilancia de la que los individuos no son conscientes (Neil et al., 2016), pues esto se evidencia en que esta actitud solo ha sido apreciada por la madre de Isabel y por su profesora. Como señala Atwood (2007), un entorno saturado de estímulos provoca distracción, y genera un estado de alerta y ansiedad que se pueden catalogar como episodios de “microansiedad” que dificultan centrar la atención sobre la tarea, con sus respectivas consecuencias en el aprendizaje (Dunn, 1997). Este hecho se hace patente en el caso de Isabel:

Así ha salido ella del instituto (en estado de microansiedad) y del colegio casi siempre (Ángeles, madre de Isabel).

En definitiva, la exposición a entornos saturados de estímulos genera confusión y estrés en las personas hipersensibles (Cesaroni y Garber, 1991). Aun así, y como se muestran en las evidencias presentadas no existe un patrón común, pues encontramos a personas que son “hipersensible(s) al ruido en situaciones concretas, (y) en otras parece(n) ser hiposensible” (Atwood, 2007, p.439), al mostrar conductas hiper o hiposensibles ante el mismo estímulo sonoro en diferentes momento (Baranek, 2002; Ben-Sasson, Hen, Fluss, Cermak, Engel-Yeger y Gal, 2009), motivo por el que resulta difícil establecer un patrón hipersensitivo común y generalizado. A este hecho se le suma la incapacidad que muestran los propios individuos para comunicar las consecuencias que estos estímulos tienen en su conducta y en su estado.

4.4.5.2. De carácter gustativo.

La sensibilidad gustativa se manifiesta con el rechazo al consumo de ciertos alimentos debido a su “textura, sabor, aroma o temperatura” (Atwood, 2007, p. 440), lo que provoca que la dieta se limite a una serie restringida de alimentos, o que se rechacen otros debido a la sensación desagradable que genera su consumo.

El pescado no me gusta, me gusta muy poco pescado, puedo tomar rabas de calamar, puedo tomar almejas, y ocasionalmente los palillos de merluza. No me gusta el pescado, ni frito, ni rebozado, ni a la parrilla, ni nada (Isabel).

Antes me costaba comer fruta o comer determinados alimentos, parecían demasiado ásperos. La manzana y la pera la noto así como rugosa, arenosilla, hasta hace unos años no comía fruta por eso, lo he superado

pensado que la fruta es buena para el organismo (Emmit).

La textura, la temperatura o el olor que desprenden algunos alimentos son percibidos intensamente (Myles et al., 2000), y lo han sido por parte de Isabel y Emmit. Su hipersensibilidad gustativa les ha conducido a mostrar conductas de rechazo hacia la ingesta de cierto tipo de alimentos de forma generalizada. Principalmente su negativa de consumirlos se ha debido a su olor o sabor, independientemente del modo de cocinado que se le haya aplicado, tal y como le ocurre a otros individuos diagnosticados de TEA (Smith y Sharp, 2013). Como se desprenden de los relatos de Isabel y Emmit estas sensaciones se han caracterizado por una sensación desagradable provocada por el consumo de estos alimentos tal y como señala Mari Carmen:

la papilla y todo eso, yo jamás en la vida he comprado papillas, ni nada de eso, le he hecho papillas de fruta y no la quería, la echaba para fuera, no le gustaba el sabor, ahora come de todo, la verdura, la ensalada.

Las dificultades que han mostrado Isabel y Emmit en la ingestión de alimentos ha aparecido desde los primeros momentos. Esto se debe a un rechazo generalizado de ingerir alimentos desconocidos (Ashburner, Ziviani y Rodger, 2008), lo que ha supuesto un problema para los padres, pues desconocían el motivo por el que Isabel y Emmit rechazaban ciertas comidas o alimentos.

En el caso de Isabel nos encontramos con un rechazo a algunos alimentos por su textura, olor y/o sabor fuerte, los cuales han sido inaguantables para ella, lo que ha conllevado la eliminación de su dieta. Esto hecho conduce a tener una dieta restrictiva (Myles et al., 2000; Carrington y Graham, 2001), debido a la hipersensibilidad gustativa que muestran algunas personas diagnosticadas de TEA.

No me gustan los fritos, la fritanga, entonces el pescado, la cebolla, los cebollinos, los puerros, no me gustan, el ajo tampoco, tiene que ser cocinado, no puede ser crudo porque no me los como, no me gustan esas cosas, no me gusta desde su olor, ni la textura ni nada (Isabel).

Al igual que las texturas, los sabores fuertes han sido percibidos de un modo más intenso. En el caso de Emmit es relevante cuando señala “no aguanto el alcohol debido a mi sensibilidad gustativa”, o “lo que pasa es que el aceite tiene un sabor muy fuerte”, su hipersensibilidad gustativa intensifica el sabor del alcohol o del aceite en su boca, lo que le produce una sensación desagradable que le impide consumirlos.

Como he mencionado anteriormente la hipersensibilidad gustativa se ha convertido en un problema en los primeros años, sobre todo cuando las familias no encontraban respuestas al rechazo de algunos alimentos por parte de Isabel y Emmitt, aunque con el tiempo la dieta de ambos se ha ido ampliando, pues como señala Emmitt “lo he superado pensando que la fruta es buena para el organismo”.

4.4.5.3. De carácter olfativo.

Las personas diagnosticadas con TEA “evita(n) con todas sus fuerzas los aromas y fragancias, como las de los perfumes, o el olor de los productos de limpieza porque le hacen sentir nauseas” (Atwood, 2007, p.441). Como vengo desarrollando con otros sentidos, los olores también han sido captados de forma intensa por Isabel y Emmitt, aun más cuando han estado expuestos de un modo continuo a ellos, y no han tenido posibilidad de escapar de dicha situación.

Ángeles: Desde pequeña está definido, mancha, vamos, ni una, se manchaba una cosa y se la tenía que quitar.

Isabel: Sí, sobre todo el sudor, que era insoportable.

Bias: ¿Eso te ha molestado?

Isabel: Sí, muchas veces, sí (Conversación entre Ángeles, Bias e Isabel).

Ángeles: Ella percibe olores.

Isabel: No sé, a veces digo ¿No hueles eso?, y me dicen ¿El qué?, huele como a dulce, o como a esto.... (Conversación entre Isabel y Ángeles).

La hipersensibilidad olfativa al igual que he señalado anteriormente en relación al canal auditivo también se ha revelado en episodios en los que los estímulos no han sido muy intensos, pero en los que su hipersensibilidad sensitiva les ha permitido captar olores imperceptibles para otras personas.

Las familias de Isabel y Emmitt han usado productos perfumados para limpiar la casa, hacer los entornos más agradables, aromatizar comidas, para la higiene personal... que son cotidianos para ellas, pues forman y han formado parte de su identidad y cotidianeidad familiar. Sin embargo, como muestran los relatos, el uso de colonias, desodorantes o productos para perfumar la casa o el coche ha sido una práctica no muy agradable para Isabel y Emmitt, por sus características hipersensoriales.

En el caso del olfato solo me pasó una vez (se ríe), cada vez que entraba al mercedes ¿te acuerdas?, es que el mercedes que teníamos, que era uno amarillo, yo no sé si era por tu coche, o porque tú papá le echabas porquería, porque eso cada vez que entraba, pfffff, de una forma exagerada, yo no sé que echabas ahí (Emmit).

Ángeles: Yo veo que nota esas cosas, a lo mejor tú friegas, y ella te dice, ¡hoy has echado amoniaco!, vamos que le has echado un chorreo, ella lo nota, o el limón, y eso puede tener su parte positiva, pero cuando los olores son desagradables.

Isabel: El amoniaco, o yo que sé no me gustaba, pero así perfumes penetrantes tipo perfumes muy intensos que están en el aire y son muy, son muy jodidos, intensos. A día de hoy tiene que ser amoniaco perfumado, porque si no nada (Conversación entre Isabel y Ángeles).

Encontramos olores, pues, que nos son cotidianos en diversos contextos, y hacia los que nos acostumbramos rápidamente por ser el olfato un sentido que se acomoda fácilmente, pero en el caso de Isabel y Emmit esta acomodación no siempre se ha producido. A este hecho se le suma la propia naturaleza de los olores, es decir, los estímulos olfativos tardan en desvanecerse del aire, lo que ha provocado que hayan tenido que estar expuestos durante más tiempo a estos estímulos. Como he mencionado anteriormente no podemos conocer hasta qué punto las experiencias olfativas han afectado a Isabel y Emmit, pues muchas de ellas han pasado desapercibidas para ambos, pero a través de sus relatos y de los de sus familiares podemos advertir sus respectivas hipersensibilidades olfativas.

4.4.5.4. De carácter táctil.

El sentido del tacto es el que nos permite entrar en contacto con el mundo que nos rodea. Las relaciones sociales requieren del contacto con otras personas a través de besos, abrazos, apretones de manos, u otras formas de saludo, es decir, son comportamientos sociales que forman parte de los formalismos y ritos de paso culturales en las relaciones con otras personas.

Encontramos a menudo a sujetos que muestran conductas de rechazo a ser tocadas (Ashburner et al., 2008; Smith y Sharp, 2013), besadas o abrazadas (Myles et al., 2000). En este sentido, Isabel es reticente al contacto físico, lo que no significa que cuando entabla contacto con alguien no lo haga con respeto y educación, todo lo contrario, utiliza el lenguaje oral y corporal como medio para compensar cualquier fórmula de saludo formal, aunque evitando el contacto físico directo.

A día de hoy, la que sí me afecta más, creo la más grave, la que peor estoy llevando es la del contacto físico, últimamente... no me gusta esa gente que te toca (Isabel).

Como sugiere Atwood (2007), este hecho puede deberse a que la persona con hipersensibilidad táctil “rechace” “los gestos de afecto, como un abrazo o un beso, porque la experiencia sensitiva (y no necesariamente la emocional) es desagradable” (p.440), y no por falta de cortesía, de dificultades con las habilidades sociales o desconocimiento. Como se desprende del relato de Isabel, se aprecia un comportamiento excepcional en iniciar contacto intencional, voluntario y que no le desagrada tal y como ella misma señala:

la que mejor me ha entendido ha sido una amiga que sí respeta como soy, y con ella sí que puedo llegar incluso a abrazos. Me hizo un regalo de Navidad y yo la abracé porque estoy agradecida y me gusta esa persona, pero solo a ella le he tenido ese gesto, y ella entiende como soy.

La sensibilidad táctil también se mueve en un espectro de sensibilidades en las que hay que considerar tanto la intensidad, las sensibilidades de las diferentes zonas del cuerpo, y la/s textura/s de los diferentes objetos o superficies. Encontramos así áreas corporales que resultan ser más sensitivas que otras; la cabeza, las yemas de los dedos o las palmas de las manos entre otras (Atwood, 2002), son zonas más sensibles, lo que va a dificultar la realización de algunas tareas que requieran la participación de estas partes del cuerpo.

Bueno yo creo que ha habido épocas que lo ha cogido con tanta fuerza (el lápiz) que tenía cayos, déjame la mano izquierda (nos enseña su mano izquierda) (Ángeles, madre de Isabel).

Lo que más me cuesta es escribir con tiza, porque me da dentera la textura de la tiza, y también el sonido que produce, tenía esa sensación de dentera (Emmit).

Se encuentran dos casos opuestos. Por un lado, Isabel hace referencia a su hiposensibilidad para escribir con el lápiz, la cual ha obligado a tener que cogerlo con más fuerza con las respectivas consecuencias que esto genera en los músculos, la velocidad escritora y en la calidad de la grafía. Por el contrario, y como describe Emmit, la sensación de “dentera” en el momento de coger la tiza se relaciona con la hipersensibilidad hacia la textura, lo que no le ha permitido poder cogerla con fuerza, lo que también ha repercutido en su

velocidad y calidad escritora, a este hecho se le une el sonido que hace al escribir con ella en la pizarra el cual también le resulta desagradable.

Aunque Emmitt no lo hace explícito, se desvela de este extracto de su relato su hipersensibilidad auditiva al sonido que hace la tiza cuando se escribe con ella en la pizarra. Este sonido lo ha acompañado a lo largo de su escolaridad, y lo ha tenido que soportar cuando sus profesores y compañeros han escrito en la pizarra. Aunque no lo señale de un modo explícito, este ha podido influir en su estado cuando escuchaba este sonido.

Ella lo que no quería era que se lo hiciera yo (cortarle el pelo), pero claro evidentemente, cuando tenía unos meses, un año o dos... hubo una época que no me dejaba a mí, me dijo la de la guardería, y se lo cortaba la de la guardería, pero había dos profesoras de la guardería, y mi amiga Félix no se lo podía cortar, se lo tenía que cortar la otra, siempre tenía que ser la misma (Ángeles, madre de Isabel).

Del mismo modo que la textura de algunos objetos ha dificultado su uso, el contacto con superficies que presentan ciertas texturas también se ha vuelto un asunto problemático para Isabel. Su reticencia a que su madre u otra persona le cortase el pelo se puede deber a un factor sensorial –que la maestra que le cortaba el pelo lo hiciera de un modo que no le resultaba desagradable-, o una conducta inflexible en la que solo consiente que sea una persona la que realice esa actividad.

Recuerdo con el tema del tacto, resistencia por ejemplo a andar descalza sobre la arena de la playa (Paco, padre de Isabel).

Estos dos últimos extractos nos muestran dos conductas que han sido interpretadas en muchos casos como comportamientos inflexibles por parte de familiares, cuando han podido tener un carácter hipersensorial. La hipersensibilidad táctil cobra una especial relevancia en el ámbito de la ropa de vestir (Dubin, 2009). Los padres señalan las dificultades por las que pasan para que sus hijos con hipersensibilidad táctil se adapten a nuevos tipos de tejidos (Tsuji, Miyawaki, Kawaguchi, Matsushima, Horino, Takahashi, Suzuki y Kiriike, 2009). En este sentido, Paco hace referencia al uso que tenían que hacer de prendas de algodón debido al rechazo que Isabel mostraba al vestir con otro tipo de material, él mismo nos cuenta:

tenía una cierta dificultad con respecto a cuando era muy pequeña, meses, años, a determinadas prendas, que las rechazaba simplemente por el tacto... ella, todo lo que no fuera de algodón, no le gustaba, la lana no,

tenía que ser algodón, el chándal de algodón, las camisetas de algodón, los leotardos...

Al rechazo hacia otras texturas textiles diferentes, en este caso al de las prendas de algodón, se le suma la presión que ejerce la ropa o los complementos en determinadas partes del cuerpo.

Entonces nos dábamos cuenta de que había ciertos tejidos y ciertas ropas, y ciertas cosas que no le gustaban, o los pendientes tampoco, le tiraba. Cuando tenía meses le ponía yo los leotardos, pero con un par de años, yo para arriba, y ella para abajo. Y los zapatos, lo que es un zapato, ella un zapato de vestir, tipo mocasín o unas botas... (Ángeles, madre de Isabel).

Los leotardos, zapatos, collares, pulseras, pinzas para el pelo, diademas, pendientes... son complementos que están en continuo contacto con la piel, incluso muchos de ellos ejercen cierta presión física, motivo que ha llevado a Isabel a rechazar su uso debido a la sensación de intensidad que le provocaba. Con el tiempo tanto Isabel como Emmit se han adaptado a las circunstancias, y han tolerado usar collares, reloj, mochilas... modificando la presión física que estos ejercen sobre la piel.

Es que no me gusta, no sé si es por agobio, o por la sensación de tener algo que me apretaba la oreja, yo no soy de ponerme collares, no me pongo collares, es que me agobian un poco, sobre todo si son de estos muy apretados. Si me he puesto alguno, tenía que ser que me colgase un poco, que no fuese muy ajustado al cuello (Isabel).

Los zapatos, la correa del reloj, los tenis, los lleva más holgados, ¿no ves como los lleva?, y la mochila lo mismo, la lleva suelta (Mari Carmen, madre de Emmit).

La necesidad de no notar la presión que ciertos complementos u objetos ejercen sobre su piel ha conducido a Isabel y a Emmit a evitar hacer uso de ellos, o de adaptarlos, con la finalidad de notar su presencia en la menor medida posible. La termorregulación de la piel es otro aspecto relacionado con la sensibilidad táctil. Como sugiere Atwood (2007), esto se percibe en una "aparente falta de necesidad de abrigarse cuando hace mucho frío" (p.441), lo que me condujo a formular la siguiente pregunta a los padres de Emmit:

Blas: ¿Algún episodio de abrigarse mucho en verano o poco en invierno?

Mari Carmen: Sí, eso lo ha hecho él, pero lo va controlando.

Antonio: Actualmente no.

Mari Carmen: Ya nada.

Antonio: Actualmente es verano calor e invierno frío, igual que yo, e igual que cualquiera (Conversación entre Blas, Mari Carmen y Antonio).

Hay veces que nos sorprende, por ejemplo, que vaya descalza en invierno por la casa, o utilice menos ropa de abrigo o de cama de la que utilizamos nosotros, igual que en verano a lo mejor, a los demás nos sobra mucho la ropa, y a ella no le sobra tanto (Paco, padre de Isabel).

Los receptores de la piel permiten percibir sensaciones del exterior, en el caso de Isabel y Emmit han mostrado patrones de conducta que se manifiestan en el uso y cantidad de ropa que han utilizado según la temperatura ambiental, y la cual no ha coincidido siempre con la de sus familiares.

Podemos observar como la sensibilidad táctil que han mostrado Isabel y Emmit se plasma tanto en los tejidos o texturas de las diferentes prendas, en la presión que estas ejercen, en la sensibilidad de las diferentes partes del cuerpo y en la sensación térmica; se han conjugado así cuatro variables que van a determinar la relación de ambos con su entorno en relación a las experiencias sensoriales táctiles.

4.4.5.5. De carácter visual.

La hipersensibilidad visual se manifiesta en conductas relacionadas con la intensidad con la que se percibe la luz (Baranek et al., 2006) o los colores (Atwood, 2002). Respecto a esta sensibilidad lumínica las personas diagnosticadas con SA se “refieren que los ciega la luz, por lo que evitan grados intensos de iluminación” (Atwood, 2007, p.462), lo que les obliga a tener que minimizar la entrada sensorial visual. En el caso de Emmit esto se hace patente debido a lo siguiente:

En mi cuarto lo que he hecho es bajar la persiana, y luego a la noche lo que hago es encender la mesilla de noche (Emmit).

Es hipersensible a la luz, por eso yo le he comprado ya catorce gafas de sol, de las cuales doce ha perdido (Antonio, padre de Emmit).

Esta hipersensibilidad visual no le supone a Emmitt ningún problema, ni interfiere en su vida cotidiana, aunque como señala Atwood (2007) “la luz solar intensa puede ser casi cegadora” (p.440), problema que Emmitt reduce utilizando gafas de sol o bajando la persiana como él mismo relata. El mayor problema al que se han enfrentado tanto Isabel como Emmitt ha sido a la dificultad para mirar a los ojos mientras hablaban con una persona, tal y como demuestran los relatos y he podido comprobar a lo largo de este trabajo:

Yo, sí te miro a los ojos, es algo que he aprendido con el tiempo, porque antes me costaba mucho mirar a la gente, sobre todo si me caía muy mal, me ponía nerviosa, más que sentarme mal (Isabel).

Mirar a los ojos de la persona con la que se habla es un ejercicio que se identifica con la actividad comunicativa, aun así traigo a colación el anterior relato en este epígrafe porque tanto mi experiencia investigadora y profesional como la oportunidad de haber compartido conversaciones y experiencias con Isabel y Emmitt me hacen relacionar esta conducta de evitación de mirar a los ojos con un comportamiento asociado a la hipersensibilidad visual.

4.4.5.6. Propioceptivas.

Se entiende la propiocepción como un sistema sensorial que permite tomar conciencia de la posición y del movimiento, y el cual nos proporciona información del medio (Jan, Tang, Lin, Tseng, Lin y Un, 2008). El sistema propioceptivo está compuesto por una suma de sensaciones táctiles que influyen principalmente en el control postural.

Siempre le he notado, que incluso la llevamos también al médico, es el problema de andar de puntillas, y la llevamos a un traumatólogo, él nos dijo: “a lo mejor no se le han desarrollado bien los gemelos”, hizo algunas sesiones de rehabilitación, pero bueno es una forma característica de andar, pero anda de puntillas en distancias cortas, pero cuando se trataba de caminar por la calle no, tenía un andar normal (Paco, padre de Isabel).

Encontramos episodios en los que Isabel camina “de puntillas” en pequeñas distancias, y este comportamiento no es debido a una hipersensibilidad táctil que se produzca al apoyar los tobillos o por la textura de la superficie por la que camina –tal y como ella ha manifestado-. Las conductas propioceptivas se relacionan con la posición y el espacio que ocupan los individuos, esta conducta que es mostrada por Isabel en ciertas ocasiones no encuentra una

justificación, simplemente modifica temporalmente su altura caminando “de puntillas” como ella misma relata.

4.4.6. Interpretación general sobre las hipo y las hipersensibilidades.

La hipersensibilidad sensorial se ha convertido en uno de los aspectos claves en el diagnóstico de las personas diagnosticadas de TEA, pues en este sentido, ya las primeras descripciones llevadas a cabo por Hans Asperger (1944), hacían referencia a este aspecto conductual (Talay-Ongan y Wood, 2000; Blakemore, Tavassoli, Calò, Thomas, Catmur, Frith y Haggard, 2006). Esta característica es más común de lo que se cree, pues las últimas investigaciones estiman que entre el 45 y el 96% de las personas diagnosticadas con TEA presentan dificultades sensoriales de cualquier tipo (Ben-Sasson et al., 2009).

La aparición del DSM-5 (2013), ha aportado una serie de modificaciones relacionadas con el diagnóstico y la concepción del TEA, pues el citado manual ha incorporado las dificultades hiper e hiposensoriales como criterio diagnóstico, y las cuales se caracterizan por una presencia de extraños comportamientos provocados por factores sensoriales.

Hiper o hiporeactividad a los estímulos sensoriales o interés inhabitual por aspectos sensoriales del entorno (p. ej., indiferencia aparente al dolor/temperatura, respuesta adversa a sonidos o texturas específicos, olfateo o palpación excesiva de objetos, fascinación visual por las luces o el movimiento) (DSM-5, 2013).

Es decir, encontramos que las personas diagnosticadas de TEA muestran mayor o menor sensibilidad en uno o varios de los sentidos (Dubin, 2009). Esto conduce a que las sensaciones sean percibidas con mayor o menor intensidad (Atwood, 2002), y que, por lo tanto, repercutan en su conducta de un modo manifiesto, aunque no siempre perceptible para los propios individuos.

Como señala Atwood (2007) “el mismo niño que, en general, es claramente hipersensible al ruido en situaciones concretas, en otras parece ser hiposensible” (p.439), hecho que se corrobora en los relatos de Isabel y Emmit. Como sugieren algunos autores podemos encontrar en muchos individuos respuestas que oscilan dentro de los polos hiper e hiposensitivo dentro de la misma modalidad sensorial, (Baranek 2002; Wigham, Rodgers, South, McConachie y Freeston, 2015), lo que provoca que no existan dos personas que muestren los mismos patrones neurosensitivos, aspecto que también se desprende de los relatos.

Isabel y Emmit han reaccionado hacia algunos estímulos con una respuesta hiperreactiva, mientras que han mostrado una respuesta hiporreactiva hacia otros, es decir, se distingue de sus relatos un patrón personal, mixto y aleatorio de respuesta a los estímulos sensoriales (Winter-Messiers et al., 2007; Willey, 1999). Sus relatos nos traen a colación episodios ante los que han reaccionando con una “defensa sensorial” (Tsuji et al., 2009), cuando han percibido los estímulos sensoriales como intensos.

En la actualidad tanto Isabel como Emmit siguen mostrando algunas conductas que están provocadas por su hipersensibilidad, debido a que esta no tiende a desaparecer de forma definitiva (Atwood, 2002), pero la intensidad de su percepción se reduce con la edad (Baranek et al., 2006) de forma generalizada, como se desprende de los relatos y aparece en la literatura especializada.

Las personas diagnosticadas con TEA que muestran patrones de conductas hiper e hiposensoriales no manifiestan sus preferencias y/o necesidades sensoriales (Baranek, 1997, citado por Dunn et al., 2002), por lo que pueden estar expuestos a estímulos sensoriales molestos, sentir una sensación desagradable y no reparar en el motivo, así como mostrar conductas explícitas (no mirar a los ojos o andar “de puntillas”) hacia las que no encuentran una explicación o motivo -como les ocurre a Isabel y a Emmit-. En otras ocasiones los individuos no son conscientes de las respuestas que emiten ante dichos estímulos (Neil et al., 2016), ni tampoco de la situación de estrés y/o ansiedad en la que se encuentran -provocado por estos estímulos-, la cual dificulta y repercute de un modo negativo en su rendimiento escolar, y se enmascara a veces tras un comportamiento de carácter atencional, hiperactivo y/o emocional.

La manera en la que los individuos percibimos afecta al modo en la que almacenamos o utilizamos la información. Ahí estriba la importancia de conocer el perfil sensorial de cada persona diagnosticada con TEA, (Winter-Messiers et al., 2007, citando los estudios de Kern et al., 2006). En este sentido Myles, Trautman y Schelvan (2004), opinan al respecto que

uno de los elementos más misteriosos y complejos del síndrome de Asperger es el rango de hipo o hiperreacciones a las sensibilidades visuales, auditivas, olfativas, gustativas, táctiles, vestibulares y propioceptivas que tienen un impacto en cada área de la vida diaria para el individuo con síndrome de Asperger (p.69)³⁶

³⁶ (Traducción del autor). One of the most mysterious and complex elements of AS is the range of hypo- or hyper-responses to visual, auditory, olfactory, gustatory, tactile, vestibular, and proprioceptive sensitivities that have an impact on every area of daily life for the individual with AS.

Al respecto, es interesante rescatar una perspectiva escolar sobre este asunto. En este sentido mi reflexión es que la escuela es un contexto caótico respecto a la casa en cuanto a estímulos, y por lo tanto, difícil de acomodar en la medida de lo posible a las características sensoriales del alumnado diagnosticado con TEA. Como señalan Dunn et al. (2002), la intensidad y duración de la información sensorial a la que está expuesto este alumnado en un entorno como es el colegio es parcialmente diferente al de la casa, con lo cual se hace necesario su consideración desde la escuela. Este aspecto repercute considerablemente en la actitud reticente y en el malestar que muestra el alumnado diagnosticado con TEA al cambiar de aula, de centro o de espacio para desarrollar cualquier actividad extraescolar. Esto se hace patente en el testimonio de Isabel:

las fiestas de fin de curso era claro todo el mundo haciendo ruido, todo el mundo pasándose que si el vaso, que si el plato, pues claro, una se iba aparte porque era todo muy bullicioso, eso, y que algunas veces cuando yo había hecho mis cosas en la fiesta, pues yo me aburría con los demás, y hasta que no se iban, pues una se aburría.

Las fiestas del colegio son eventos bulliciosos y ruidosos debido al gran número de asistentes, el alto volumen de la música, el ambiente festivo... que causa malestar por la cantidad e intensidad de los estímulos sensoriales que en un evento de esta naturaleza se concentran. En este sentido, Emmit señala que “lo peor venía cuando venía la fiesta de fin de curso, principalmente por los globos”, encontramos similitudes respecto al malestar que tanto a Isabel como a Emmit les causaba las fiestas o los eventos extracurriculares, lo que ha conducido a su aislamiento o evitación.

Sorprende que ante una actividad lúdica como es una fiesta, una excursión o un viaje alguien muestre conductas de no querer participar, aparentemente estas conductas que pueden ser tachadas de una actitud antisocial, esconden un componente sensorial. En el caso de Isabel asistimos a la conjunción de dos factores: primero, el acoso escolar que estaba sufriendo por parte de algunos compañeros de clase que la llevan a denominar a sus compañeros como “mala gente”; y, segundo, su hipersensibilidad, que la conduce a calificar a sus compañeros de clase como ruidosos y malolientes.

Recuerdo que una vez organizaron un viaje a Madrid de 3 noches, y yo dije que no, que no iba, sobre todo porque no me fiaba de mis compañeros, que eran muy mala gente, sabía que lo iba a pasar mal, luego estaba irme a un sitio con estos que son ruidosos y alguno hasta huele mal, pues, como que no (Isabel).

La escuela está repleta de estímulos (timbre entre clase y clase, olores por los pasillos, ruido del patio, bullicio en los pasillo, música, entre otros), que en cierto modo afectan a la capacidad de atención y/o concentración, y causan malestar y estrés (Dubin, 2009), debido a la intensidad con la que las personas diagnosticadas de TEA perciben los estímulos sensoriales. En gran medida estos estímulos pasan desapercibidos para los docentes y para la mayor parte del alumnado, pues han pasado a formar parte de la rutina y de la lógica social y cultural de la escuela, pero afectan a las personas hipersensibles, entre las que se encuentran las personas diagnosticadas de TEA.

Nos encontramos con una situación que resulta invisible, pero que afecta al rendimiento académico, a la conducta y al bienestar del alumnado hiper o hiposensible dentro de la escuela. Desde el contexto escolar se hace necesario que los docentes presten mayor atención a ciertos comportamientos que puede mostrar el alumnado; conductas como taparse los oídos cuando aumenta el ruido, aislarse en lugares con mucha gente o mostrar conductas ansiosas en clase, pueden ser claves para preguntar al alumnado acerca del motivo de esos comportamientos.

4.5. El proceso resiliente.

La resiliencia se configura como un proceso dinámico que se desarrolla a partir de la interacción entre la dimensiones individual (personal), familiar y contextual (Vanistendael, 1994, 2003; Aguilar y Peña, 2003; Manciaux et al., 2003), es decir, que requiere de la conjunción e interdependencia de elementos contextuales y personales (Pérez, Ferri, Meliá y Miranda, 2007; Connor y Davidson, 2003), que enfocados desde posiciones pedagógicas (Cortés, 2013), ofrezcan a los individuos posibilidades de construirse desde otra posición.

El carácter transdisciplinar (Fuchs, 2003), complejo y polisémico inherente a la resiliencia nos plantea que (1) la resiliencia no se puede reducir a un conjunto de rasgos personales; (2) la dicotomía entre factores de protección y factores de riesgo no es funcional, pues “un mismo factor puede actuar en sentidos opuestos según las circunstancias y el individuo” (Manciaux et al., 2003, p.23).

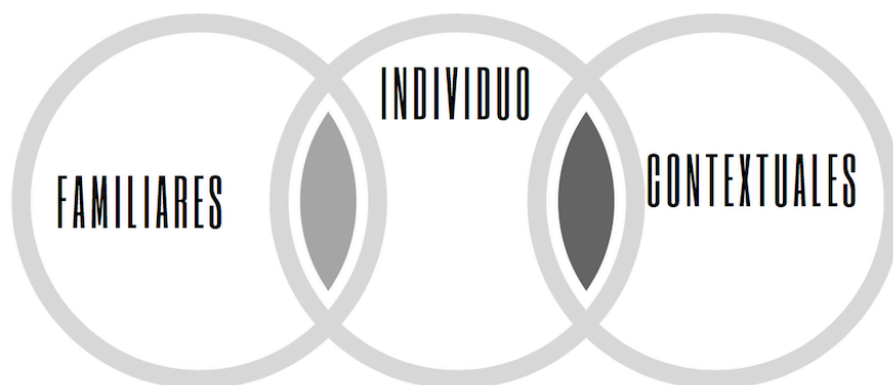


Figura 19. Factores que intervienen en la construcción del proceso y de la identidad resiliente. Elaboración propia.

Desde una concepción pedagógica-resiliente (Cortés, 2013), se aborda en los próximos epígrafes la construcción de una identidad resiliente a partir de un proceso que se desarrolla en dos fases, y en el que las dimensiones familiares y contextuales, y su capacidad de acción sobre los individuos les proporcionan posibilidades de cambio, de confianza en uno mismo, de reconocimiento y de autonomía personal.

En este sentido, entiendo que la identidad se manifiesta a partir de las competencias, cualidades, actitudes..., que muestran los individuos como característica de su personalidad (Block y Kremen, 1996), pues considero que la identidad es una posición relacional que se construye a través de la interacción social (Hall, 2003) de los individuos con su medio (en un sentido amplio) y a partir del reconocimiento y la pertenencia (Mijangos, 2015) social e identitaria.

A continuación, y en base a las evidencias fruto de este trabajo, se analizan las dos fases (1) la formación de nodos psicoeducativos, y (2) el desarrollo de un proceso de ruptura, reafirmación y autonomía personal y social (Pedagogía de la Posibilidad), que han contribuido a la construcción de una identidad resiliente.

4.5.1. La formación de nodos psicoeducativos.

La familia es el primer microsistema (Bronfenbrenner, 1979) en el que nos desarrollamos como individuos, y en el que aprendemos la cultura y los valores de nuestra sociedad. Es el contexto más cercano en el que se desarrolla un individuo debido a los vínculos personales y emocionales que existen entre sus miembros, lo que les conduce a mostrar conductas solidarias entre ellos.

Castells (1998), o Bruner (1997), coinciden en la importancia que el contexto sociocultural ejerce en el desarrollo personal y social de los individuos, y cómo este va a favorecer la conformación de su identidad, contribuyendo al desarrollo de la primera socialización (Bolívar, 2006). Como agente socializador la familia permite a sus miembros desarrollarse a nivel cognitivo, lingüístico, psicomotor y social, es decir, funciona en gran medida como un mecanismo de aprendizaje y desarrollo social.

A continuación abordaré el análisis de una serie de prácticas y/o actividades extraescolares, no formales, y promovidas por las familias -nodos psicoeducativos- que se han caracterizado por (1) **su intencionalidad y voluntariedad**; (2) **su carácter compensador y/o formativo**; y (3) **su carácter multidisciplinar**.

Asistimos a un conjunto de acciones que se han desarrollado fuera de instituciones educativas formales, y que han promovido procesos de aprendizaje invisibles y no evaluables para la escuela, pero que han sido trascendentales para las trayectorias vitales de Isabel y Emmitt y la construcción de una identidad resiliente.

4.5.1.1. Intencionalidad y voluntariedad.

La actividad humana está mediada por una serie de componentes motivacionales que orientan al sujeto a actuar de un modo libre y voluntario, con una intención (Carratalá, 2004), y hacia una determinada dirección. Los sujetos realizan una valoración subjetiva y contextualizada de las actividades que realizan, la cual variará en función de sus necesidades e intenciones presentes o futuras, y donde el significado que cada sujeto le otorga a sus actos, es un proceso mediado por la constante interpretación que este realiza en base a sus experiencias de interacción con su medio (Blumer, 1982).

La intencionalidad es una actitud que se expresa como una decisión firme y voluntaria de desarrollar una actividad, ya sea por el propio placer que esta genera, o porque el sujeto, y/o una/s persona/s cercana/s al mismo considera/n que esta contribuye a su bienestar y/o a su beneficio y desarrollo psicoeducativo y/o psicosocial presente y/o futuro.

Por ello entiendo que la intencionalidad posee *per se* un carácter atribucional e interpretativo que el sujeto o los colectivos realizan en función de su posicionamiento, experiencia/s con el medio, y/o de sus pretensiones, pues en la praxis, la toma de decisiones viene determinada por una motivación intrínseca que conduce a la acción, y donde el carácter voluntario de cualquier conducta configura una percepción de control sobre la acción que repercute de un modo directo en su motivación.

Mari Carmen: Su infancia fue normal, lo que hubo fue un poco de atraso en hablar y al andar, un poquito, a los dos años, y entonces ya lo habían visto médicos, y nos dijeron que eso es un atraso que tiene el niño, el niño siempre ha sido muy tranquilo.

Antonio: Un retraso madurativo.

Mari Carmen: Decía el pediatra, ya nos dimos cuenta, y al ir a preescolar de cuatro años se dio cuenta la maestra de infantil, entonces ya vino Damián que era un psicólogo que está en la universidad también, que es de Estepona (hace referencia a que pertenece al EOE de Estepona). Entonces lo vio él y nos dijo que él era, que tenía autismo, era autista, entonces ya consulté con médicos. Otro médico y él le hizo un estudio, entonces le puso en el colegio que estaba él una logopeda, le pusieron muchísima ayuda, y yo aparte de eso le puse en clases particulares, eso fue a los 5 años. (Conversación entre Mari Carmen y Antonio).

Desde una perspectiva familiar asistimos a una actitud de inquietud temprana que ha conducido a las familias a buscar explicaciones y/o soluciones ante algunas de las conductas que mostraban sus respectivos hijos. Como explica

Paco en su relato (padre de Isabel) “entonces veía yo que siempre estaba pegada a una de las maestras, yo empecé a ver algunos rasgos que no eran por decirlos así, de etapas”; es decir, aparece una cierta preocupación al comprobar que algunos hitos del desarrollo no se correspondían con los esperados, o que aparecen conductas que son interpretadas como desadaptativas por parte de las familias.

El ambiente familiar (Springer, Wright y McCall, 1997), la personalidad de sus miembros, su estado de ánimo, el nivel cultural, el diagnóstico y el pronóstico (Madrigal, 2007), entre otros, son factores que van a determinar la actitud y la respuesta familiar ante el diagnóstico, permitiendo establecer un clima familiar positivo y realista (Doménech, 1997) en la búsqueda de soluciones y apoyos. En este sentido, se advierte cierta preocupación familiar en torno al desarrollo de Isabel y Emmitt, lo que ha provocado un interés por buscar explicaciones que permitan comprender y compensar algunos de los comportamientos observados.

Fuimos a un psicólogo de Málaga y entonces cuando fuimos ya nos dijo que él no era autista, que él lo que era síndrome de Asperger, y entonces fuimos que ya el tenía dieciocho años, y yo tuve que llevarlo al centro de valoración de Málaga (Antonio, padre de Emmitt).

Allí ya nos dijo que había una asociación, que si queríamos ir, y ya con un teléfono que nos dieron entonces concertamos una cita (Mari Carmen, madre de Emmitt).

El ingreso de Emmitt en la asociación se ha caracterizado por su carácter intencional y voluntario, este se plasma en la motivación intrínseca que los sujetos muestran hacia la ejecución de una tarea (Vallerand, Pelletier, Blais, Brière, Senecal y Vallières, 1992), y en el caso de Emmitt se aprecia en su voluntad de mejorar y/o superarse a sí mismo. Este hecho se constata cuando expresa “para mí el cambio más importante vino a los veinticuatro años, cuando mis padres y yo contactamos con AMSA”, se aprecia voluntariedad y motivación en esta elección colectiva y unánime (entre el individuo y su familia) que viene precedida por un diagnóstico clínico previo y específico, que permite aceptar la realidad (Martínez y Bilbao, 2008), y que suele llegar tras un peregrinaje familiar de años por diversos especialistas (Frith, 1995), como es el caso de Isabel y Emmitt.

Entrar a formar parte de AMSA³⁷ ha significado un antes y un después en las trayectorias vitales de Isabel, Emmitt y la de sus familias, pues (1) les ha permitido entrar en contacto con otras familias y personas diagnosticadas con SA, con preocupaciones y necesidades similares; (2) ha contribuido a que tanto ellos como sus familias encuentren apoyos, formación y posibilidades de

³⁷ Asociación Malagueña de Síndrome de Asperger y TEA

compartir experiencias; (3) se han beneficiado de las ayudas y los consejos de los diferentes profesionales.

El asociacionismo como práctica colectiva pretende reunir a familias y personas con intereses o necesidades comunes, con el objeto de promover acciones (1) *asistencialistas*, las cuales pretenden atender las necesidades de los individuos que forman parte de ella y compensarlas; y (2) *reivindicativas*, que se plasman en actividades de visibilización o de reconocimiento de igualdad de derechos (Díaz Velázquez, 2008).

Y por fin el diagnóstico recién acabado segundo de Secundaria. A partir de ahí comenzamos a ver que además de no ser la única en el mundo "el bicho raro" que ella se veía así, y nosotros veíamos que la gente la tenía etiquetada así, cuando no de tonta. Conocimos la asociación AMSA, a los padres y tuvimos el apoyo y la comprensión de personas que estaban viviendo lo mismo que nosotros. Yo comencé a leer sobre el síndrome de Asperger y me involucré en la junta directiva de la asociación, asistí a conferencias y congresos, todo lo que he podido aprender para comprender mejor a mi hija y sus circunstancias (Ángeles, madre de Isabel).

Para mí el cambio más importante vino a los veinticuatro años, cuando mis padres y yo contactamos con AMSA a través de Clemente, mi hermano mediano. AMSA se constituyó en el 2006 y yo me incorporé en el 2009, ahí obtuve una gran ayuda a través del taller grupal de habilidades sociales. Siempre he tenido un aire distraído del que no me quité hasta entrar en la Asociación. AMSA ha configurado lo que soy actualmente, gracias al taller de habilidades sociales, me relaciono mucho más con las personas, hasta he hecho un grupo de amigos dentro del propio taller, y de vez en cuando salgo para realizar y participar en las actividades de la asociación. El taller de habilidades sociales nos permite expresarnos, y después nos corrigen donde hemos fallado, conocer la empatía, la asertividad, ponerse en el lugar del otro, principalmente para no cometer los errores del pasado. También me han ayudado a mejorar mi fluidez verbal, a organizar las tareas y compaginar mi máster y el trabajo. En el taller de habilidades sociales pensamos sobre las consecuencias de nuestros actos (Emmit).

Ha habido varias psicólogas, aunque no tenía un diagnóstico Isabel. A los 8 o 9 años, se fue trabajando (inflexibilidad), lo hablamos con una psicóloga que la veía a ella en aquella época en Marbella, los errores han sido porque han sido, pero los aciertos han sido que el

profesional me ha dado la clave para solucionarlos, u otras familias (Ángeles, madre de Isabel).

Gracias a los terapeutas en estos últimos seis años he mejorado mucho mi interacción con la gente y he logrado cultivar diversas amistades. Además, gracias a ellos y a mi familia he vencido en parte mi timidez, y he logrado acabar la carrera de Historia (Emmit).

El trabajo asociativo permite concentrar recursos humanos y materiales específicos relacionados con el ámbito de acción de la asociación, lo que permite dar respuestas terapéuticas ajustadas a las necesidades personales y familiares de sus miembros. Las prácticas formales e informales (seminarios, congresos, cursos, charlas...) desarrolladas por las asociaciones similares a AMSA permiten a sus miembros adquirir conocimientos que facilitan la comprensión, la aceptación del diagnóstico (Peralta y Arellano, 2010) y la intervención familiar, entre otros aspectos, como se desprende de los relatos.

Desde una perspectiva terapéutica asistimos a un doble episodio. Por un lado, a la satisfacción de encontrar una explicación plausible a los comportamientos mostrados por Isabel, pues “la ventaja de aceptar y comprender el diagnóstico es que, por fin, tienen una explicación de los comportamientos extravagantes y las aptitudes poco comunes de su hijo y entienden que no se deben a que sean malos padres (Atwood, 2007, p.50); y, por otro lado, la oportunidad de aprender de otras familias y de profesionales, así como ayudar y volcar toda su experiencia y conocimientos en otras personas que se encuentran en su misma situación, pues las familias son quienes mejor conocen las necesidades y preferencias de sus miembros.

Marta es mi amiga, ella es escritora y crítica literaria, de cine y televisión. Ella ha sido muy determinante para que tomara yo esa decisión, la conocí a través de mi madre, porque ella vio que Marta era escritora y bloguera y nos presentó. Yo le empecé a hablar de mis proyectos y me dijo que le parecían buenas ideas, pero lo que necesitaba era más formación en ese campo, porque no tenía ninguna. Me valoró que fuese autodidacta, pero insistió en la formación, y que ella estaba abierta a todo lo que quisiera enviar. Empecé a enviar las ideas y me dijo, ¡Bien pero no las tienes bien desarrolladas!, a partir de ahí ella fue guiándome (Isabel).

Existen contextos socioculturales, situaciones o personas que posibilitan espacios y tiempos que influyen de un modo considerable en las trayectorias vitales de las personas. Estos “incidentes críticos” (Bolívar, Domingo y Fernández, 2001), configuran direcciones particulares que suponen un punto

de inflexión para el sujeto, donde las interacciones significativas de estos individuos con actores claves “tutores de resiliencia” (Cyrulnik, 1999), suponen encuentros y relaciones puntuales, continuas y/o esporádicas que van a proporcionar seguridad, confianza, modelos a seguir..., a los individuos, que serán claves en su desarrollo resiliente, por su valor emocional, social y psicológico. Este hecho se hace patente en la figura de Marta, cuya irrupción en la vida de Isabel –y sin pretenderlo- ha actuado como un “incidente crítico” que la ha conducido a desarrollar el rol de tutora de resiliencia.

Un día estaba con ella (su madre) cerca del FNAC, pues estábamos bajando las escaleras cuando vi en las marquesinas un anuncio, anunciaban un curso de animación en 2D. Vi en las marquesinas un dibujo de estilo Anime, y entonces me llamó mucho la atención, y vi el logo, “Animun Creative School”, y como había también una zona de trípticos, de cartillas de publicidad, yo cogí una, y entonces me puse a investigar, y vi que estaban en Málaga, porque yo pensaba que estaban fuera, en Madrid como poco. Entonces vi que estaba cerca, y me planteé, ¿Si le enseño a mis padres esto?, creo que tenía 21 años en ese momento, pero todavía tenía muy claro que quería seguir estudiando historia en ese momento, y dije ¡Cuando termine la carrera puedo apuntarme a esto! (Isabel).

Crear en las posibilidades, dedicar tiempo y aceptar al sujeto tal y como es, son factores decisivos en el proceso de construcción de una identidad resiliente (Vanistendael y Lecomte, 2006), pues estos comportamientos y/o discursos son trascendentales y empoderadores, y tienen la capacidad de impulsar a la persona hacia la acción.

Esta dimensión afectiva del proceso resiliente de Isabel y Emit se plasma en el apoyo incondicional mostrado por personas de su contexto cercano, como se aprecia en la figura de Marta, las familias y las personas de la asociación, a este hecho se suma la motivación intrínseca que ambos muestran hacia el aprendizaje y desarrollo de sus habilidades (Vallerand et al., 1992).

4.5.1.2. Carácter compensador y multidisciplinar.

La familia es un mecanismo socializador (Bolívar, 2006) y resiliente de primer orden tanto por los vínculos que genera entre sus miembros como por su dimensión social. Desde una perspectiva socioeducativa hemos de tener en cuenta que su estructura, sus recursos, sus potencialidades y limitaciones van a jugar un papel clave en el proceso resiliente.

Como indican Gómez y Kotliarenco (2010) “para hacer surgir la resiliencia familiar se requiere que la familia mantenga una visión positiva, pero realista de la situación, dominando lo posible y aceptando lo inevitable” (p.115), con el objeto de compensar las posibles necesidades sociales, personales o educativas de cualquiera de las personas que la forman. Tierno Jiménez (1997), señala al respecto que “el tomar parte activa en la educación de los hijos es de gran efectividad” (p.29), y esta se expresa en una actitud propositiva y proactiva por parte de las familias que se constata en la búsqueda de apoyos y redes psicoeducativas (Walsh, 2002), y en el aporte de recursos culturales y humanos (Antonovsky y Sourani, 1988).

Mi madre veía que yo disfrutaba con la natación, cuando tuve 14 años me di cuenta que estando en la piscina, yo me hacía mayor y mis compañeros de natación eran más profesionales, mientras que yo lo hacía por gusto. Llevaba tantos años en natación que estaba harta de tanta agua, yo no aguantaba todo eso, y más si no me iba a dedicar profesionalmente, dejé la natación y empecé con el esgrima, ahí sí encontré chicos de mi edad (Isabel).

La madre la llevaba a los cumpleaños, era la que le fomentaba más la vida social. Los padres siempre hemos estado muy pendiente de ella, sobre todo la madre ha estado pendiente de ella durante mucho tiempo. Era quizás la que iba a hablar con los maestros, aunque yo también le hacía un seguimiento, pero era la que estaba más tiempo con ella en casa, coincidió con la época que yo estaba de liberación sindical, y muchas tardes me tenía que quedar (Paco, padre de Isabel).

Mi madre buscaba que yo fuera a las fiestas de cumpleaños, cuando eran compañeros de mi clase (Isabel).

La madre era la que la llevaba al gimnasio, la llevaba a natación, luego me fui implicando yo más, cuando llegó al instituto (Paco, padre de Isabel).

Él tenía problemas de psicomotricidad y se le nota mucho en la escritura, entonces nos aconsejaron que asistiera a natación. Seguimos con Damián, su terapia, las clases particulares, poquito a poco, estuvo en clases de inglés, la natación, clases particulares, ha ido evolucionando poco a poco. Yo lo he intentado ayudar en todo, en la casa hemos pasado muchísimo, hemos llorado los dos juntos mucho, él y yo, lo que te quería decir es que he estado ahí, además él estaba en clases

particulares fuera del colegio (Mari Carmen, madre de Emmit).

Durante 5º y 6º de primaria Isabel tuvo apoyo asistiendo a clases de apoyo de matemáticas, y durante bachillerato venía a casa una profesora a darle clases de inglés. Isabel no se ha dejado ayudar académicamente, si Isabel está dónde está no es porque sus padres le hayan hecho los deberes, yo me he puesto con ella, pero me he puesto más con la otra que con ella, esa es la verdad. Yo llegó un momento que hace 9 años o por ahí, compré un hule, lo puse en la mesa, quité todos los adornos, y dije: aquí todos los días se estudia después de comer; lo puse allí y me ponía, una ahí y la otra aquí, era más por la otra, porque la otra estaba en la ESO y no daba un palo al agua, pero ella sí tenía su costumbre (Ángeles, madre de Isabel).

Dorotea era vecina mía, me daba clases particulares de refuerzo fuera de la escuela a partir de 3º y 4º de primaria. Tenía más dificultades en física y química y matemáticas, y me ayudaba un profesor particular por las tardes, había un profesor de apoyo en el instituto que nos ayudaba por la tarde en la ESO. En los veranos del 96 y del 97 empecé natación, y cuando me mudé a Fuengirola en 2001 retomé las clases de natación, retomé por tercera vez en 2009/2010 (Emmit).

Generar unas expectativas reales (Seccombe, 2000), y aceptar la realidad son aspectos claves de una actitud familiar resiliente. De los relatos se desprende cómo de un modo intencional, premeditado y consecuente las madres han promovido la asistencia a prácticas deportivas, sociales y/o educativas informales con un carácter eminentemente compensador. Estas se han convertido en el eje transversal y vertebrador del proceso psicoeducativo, y responsables de favorecer los apoyos sociales, educativos, personales, cognitivos y psicomotores, lo que evidencia que “ni la escuela es el único contexto de educación ni sus profesores y profesoras los únicos agentes” (Bolívar 2006, p.120).

Hemos de tener en cuenta que cualquier experiencia o acontecimiento que afecte a un miembro de la familia, repercute de algún modo en la misma. Esto provoca que toda la familia se tenga que adaptar a las nuevas condiciones (Doménech, 1997), ampliándose el radio de acción familiar hacia los hermanos, los cuales también actúan como agentes activos y compensadores (y resilientes).

En este caso mi hermana mayor me ayudó a sincerarme conmigo misma. Cuando le comentaba un problema mi

hermana me decía: este es tu fallo, y me echaba la bronca, como hermana mayor tiene esa obligación. Con las cosas que yo no comprendía ella siempre tenía una respuesta, me gustase o no, ella tenía una solución (Isabel).

Mi hermano Clemente en lo referente a la carrera me ha ayudado. Él tiene bastante experiencia en ese ámbito porque es licenciado en historia y doctor. Me ha apoyado y animado cuando tenía dificultades recordándome la necesidad de terminar mis obligaciones (Emmit).

La cohesión y le flexibilidad familiar son características de la resiliencia familiar (Patterson, 2002), que se reflejan en la participación y ayuda de otros actores familiares. Estos de un modo intermitente pero siempre presentes han prestado su apoyo incondicional en situaciones naturales, las cuales han posibilitado oportunidades de transformación y desarrollo personal, social y educativo. De los relatos se desprende, el rol desempeñado por los hermanos, y en qué modo sus actuaciones puntuales pero certeras han contribuido al bienestar de Isabel y Emmit en determinados momentos, convirtiéndose en referentes para ellos.

A la función compensadora desempeñada por las actividades y las familias, se le une las que ha ejercido la asociación. En el ámbito psicosocial y psicoeducativo esta ha contribuido de un modo considerable al desarrollo generalizado de Emmit; esto se percibe en comentarios como “he mejorado mucho mi interacción con la gente”, “he vencido en parte mi timidez”, “me han ayudado a mejorar mi fluidez verbal, a organizar las tareas y compaginar mi máster y el trabajo”; lo que evidencia como las actividades desarrolladas por la asociación han repercutido de un modo considerable en las expectativas y en el desarrollo social y expresivo de Emmit.

El carácter multifacético, dinámico y significativo de las intervenciones llevadas a cabo por AMSA se percibe en el uso de espacios y en las actividades de participación y acción social que han desarrollado, las cuales le han proporcionado a Emmit oportunidades de empoderamiento y de construcción y desarrollo identitario y profesional.

En el caso de Isabel su trayectoria profesional se ha caracterizado por su asistencia a prácticas formativas no formales, estas se entienden como “toda actividad organizada, sistemática, educativa, realizada fuera del sistema oficial, para facilitar determinadas clases de aprendizaje con campos particulares de población, tanto adultos como niños” (Coombs y Ahmed, 1974, p.27, citado en Gómez y Gómez, 2014, p.48). La elección y asistencia a estas actividades aparece como una opción educativa y compensadora que ha potenciado sus habilidades personales, sociales y profesionales, favoreciendo la motivación y el desarrollo de competencias específicas de un ámbito. Su elección ha sido el resultado de (1) una recomendación previa; (2) un proceso deliberado e intencional; (3) una motivación intrínseca por mejorar sus destrezas artísticas y de crecimiento personal. Como la misma Isabel señala:

Hice un pequeño curso llamado “Quick Training”, de un mes, en el que nos enseñaron los conceptos básicos del dibujo. Ahora mismo estoy asistiendo a la academia privada “Animum” haciendo un máster de dibujo y animación en dos dimensiones. Hace un año estuve en un curso en “La térmica” sobre escritura creativa con Pablo que es un escritor local.

Los espacios formativos no formales son espacios de aprendizaje, convivencia, socialización, participación activa, construcción cooperativa y responsable de conocimiento... a los que los sujetos acuden voluntariamente con el deseo de aprender, y en los que la motivación y la formación se sincronizan, lo que incrementa las posibilidades de aprendizaje y de acción.

Los entornos familiares de Isabel y Emmit han actuado como un apoyo transversal continuo que ha posibilitado el desarrollo de actitudes, valores, normas, sentido de la responsabilidad, motivación por el estudio y esfuerzo personal, equilibrio emocional, desarrollo social, autonomía..., esto les ha permitido a ambos afrontar retos, asumir responsabilidades, mejorar su capacidad creativa y su autoestima, y ha promovido situaciones que han favorecido la confianza en sí mismos, el reconocimiento, la responsabilidad (Cortés, 2013), y asumir el ejercicio de su autonomía personal, social y profesional.

4.5.1.3. Los nodos psicoeducativos.

La labor psicoeducativa de las familias (personalizada en Mari Carmen y Ángeles) se ha caracterizado por procurar actividades voluntarias, compensadoras y multifacéticas que han promovido el desarrollo personal, social, psicomotor, educativo y escolar de Isabel y Emmit. Desde una perspectiva analítica he denominado a estas acciones “nodos psicoeducativos” pues (1) cada una de ellas establece al menos una interconexión diádica con el sujeto; (2) no existe una jerarquía definida entre ellas; y (3) han realizado funciones psicoeducativas.

Con el objeto de visibilizar las diferentes actividades que de un modo significativo han contribuido al desarrollo de Isabel y Emmit, y partiendo de las evidencias he establecido *nodos educativos* -escuela, clases de refuerzo, academia de inglés y formación no formal-, *nodos deportivos* -natación y esgrima- y *nodos sociales* -psicólogos, asistencia a cumpleaños y terapia-.

Desde una mirada panorámica los nodos psicoeducativos aparecen a lo largo de un continuo conformando redes que se presentan de un modo simultáneo, temporal y/o intermitente, estableciendo conexiones polifónicas, inmediatas o distanciadas con el sujeto -según el caso-.

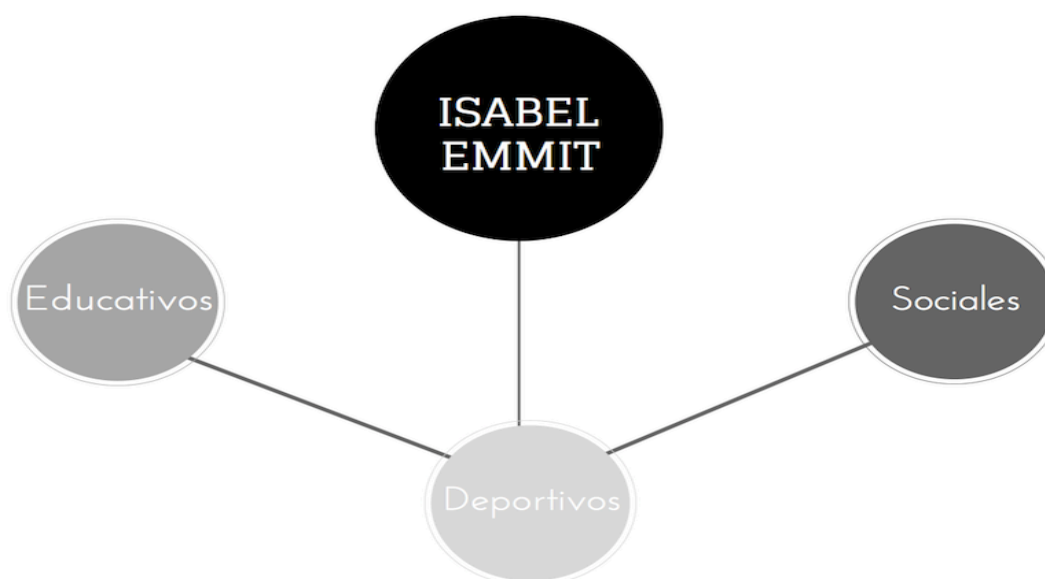


Figura 20. Nodos Psicoeducativos. Elaboración propia.

Algunos de estos nodos psicoeducativos –*Actividad Creativa/Marta* (Isabel), *AMSA* (Emmit)- se han caracterizado por ofrecer oportunidades de ruptura, reafirmación y autonomía, lo que los ha convertido en apoyos y agentes contextuales que han promovido acciones que han contribuido al proceso de construcción de identidad resiliente y al ejercicio de la autonomía personal, social y profesional de Isabel y Emmit.

Estos apoyos han estado representados por personas, colectivos o actividades cuya potencialidad se aprecia en su capacidad de desarrollar habilidades y estrategias que les han permitido a Isabel y Emmit afrontar y superar las dificultades sociales, escolares, personales o de cualquier otro tipo a las que se han tenido que enfrentar a lo largo de su vida.

4.5.2. Pedagogía de la posibilidad.

Como apuntaba en páginas atrás hemos de contemplar la resiliencia como un proceso dinámico en el que los sujetos interaccionan con su medio (Luthar y Zelazo, 2003). Como se desprende de las evidencias, el contexto ha actuado como elemento vehicular, promoviendo acciones multidimensionales que han facilitado la construcción de una identidad resiliente y han proporcionado recursos ambientales que han actuado como mecanismos protectores.

Desde esta concepción considero la resiliencia como (1) un proceso de transformación personal que puede ser aprendido y pensado (Gillespie et al., 2007); (2) que le permite al sujeto convertirse en alguien diferente y fortalecido tras la experiencia de tomar conciencia de sus potencialidades, reconociendo qué tiene, qué es, cómo está y qué puede (Grotberg, 2006), esto es; (3) ofrecerle oportunidades de contemplarse desde “otro yo”, en el que muestra una actitud abierta a un mundo que ofrece nuevas oportunidades de acción.

Para entender este proceso constructivo de identidad resiliente desde una perspectiva socioeducativa traigo a colación el trabajo de Cortés (2013), que ha desarrollado el constructo de la pedagogía de la reafirmación, dónde se constata en la praxis las etapas del proceso resiliente; este consta de una serie de fases que permiten que se produzca “1- *La posibilidad* (confianza y reconocimiento), 2- *La refracción* y 3- *La responsabilidad*” (Cortés, *ibídem*, p.470), las cuales se irán analizando en los próximos párrafos. Desde una perspectiva teórica y práctica este proceso resiliente coincide tanto con los análisis como con los hallazgos de esta investigación, con lo cual me he servido de la pedagogía de la reafirmación (Cortés, *ibid*) como marco interpretativo, pues:

1- Los relatos evidencian como las familias y los contextos han promovido actuaciones que han favorecido “*posibilidades de confianza y reconocimiento*”, que se han gestado a partir del apoyo y de las oportunidades de aprendizaje ofrecidas por el entorno, y que han desarrollado actuaciones que han permitido que los sujetos “rompan” con las situaciones adversas que estaban experimentando.

2- Seguidamente asistimos a periodos y acciones que han facilitado el reconocimiento personal y social, así como oportunidades de proyección, las cuales se corresponden con la etapa de “*la refracción*” en el sentido que le otorga Cortés (2013, 2016). Encontramos diferentes fragmentos en los que Isabel y Emmit vislumbran mayores posibilidades de cambio cuando han aparecido sujetos en los que se han visto reflejados.

3- Finalmente nos acercamos a una verdadera pedagogía de la posibilidad (Cortés, *ibíd.*), la cual ha estado mediada por el ejercicio de la “*responsabilidad*”, es decir, por la capacidad que que han mostrado Isabel y Emmit de ejercer una ciudadanía activa y autónoma y de responder a las nuevas necesidades de su entorno de un modo personal y comprometido.

4.5.2.1. Ruptura.

La resiliencia es un proceso psicoeducativo que facilita la ruptura psicológica, social y a veces física del individuo con una situación que este considera adversa. Este hecho viene determinado por la capacidad que tiene el contexto (en su sentido amplio) de ofrecer posibilidades psicoeducativas de autorrealización (Carrasco et al., 2007), de aprendizaje y de transformación personal. Esto convierte al proceso resiliente en una práctica social e intencionada, que las personas o los colectivos (en una/s acción/es personificada) desempeñan en interrelación, y que se aprecia en la capacidad que tienen de facilitar oportunidades, espacios, tiempos, estrategias, recursos..., que en términos resilientes van a generar un aprendizaje significativo, posibilitador y transformador en el otro individuo.

Entré en la asociación y empecé a desenvolverme más, y a saber lidiar con las situaciones sociales, me sentía más a gusto, desde que estoy en AMSA he mejorado bastante en este aspecto. AMSA en cierta manera ha cambiado mi personalidad, me ha animado a acabar mis estudios, adaptarme al mundo en general y en cierta manera me ha abierto a mi familia (Emmit).

La perspectiva multidimensional inherente a los procesos de transformación resiliente se aprecia en su capacidad transversal de favorecer el éxito académico, de promover el desarrollo social (Melillo, 2004), y de fomentar la capacidad de iniciativa (Grotberg, 2006). Desde una perspectiva subjetiva (referente al propio sujeto), los procesos de *ruptura* cuentan con dos etapas, una latente y una patente. La primera tiene un carácter interno, y se caracteriza porque de un modo progresivo se producen pequeños cambios (psicológicos, educativos, actitudinales...) que el sujeto no advierte, pero que posteriormente se van manifestando y se hacen patentes, permitiendo al sujeto tomar conciencia del proceso de ruptura.

A nivel profesional me ha mejorado mucho todo, tanto el trazo como el hacer el esquema para hacer el dibujo y poder narrarlo, para hacer narrativa visual, ha sido gracias tanto a los amigos como al profesor. A nivel profesional me ha ayudado mucho para hacerme una idea de cómo tiene que ser mi método de trabajo (Isabel).

A nivel personal mucho en el plano en el que salgo más, tengo un grupo en el que confiar con el que comparto los mismos gustos, yo creo que incluso hemos superado muchos de nuestros peores temores: algunos la timidez, en mayor o menor medida, como su inseguridad, entre otras cosas. Yo estoy muy a gusto, creo que pocas veces he estado tan a gusto en mi vida con los compañeros. Parte del grupo de whatssap, también quedamos de vez en cuando, ya sea para ir a comer o a tomar un café, de hecho la gran quedada que hicimos fue a la convención de cómics de aquí de Málaga y fue nuestra gran quedada de grupo (Isabel).

Desde una perspectiva educativa formal se pueden evaluar los aprendizajes explícitos y académicos, es decir, aquellos conocimientos relacionados con la técnica, con el contenido teórico y de manejo de software..., pero los aprendizajes implícitos, sociales y transformadores no son evaluables, aunque sí percibidos por los individuos y por su contexto cercano a lo largo del tiempo.

Los entornos posibilitadores se caracterizan por favorecer la confianza y el apoyo a los individuos, y contribuyen en la construcción de un “entorno educativo resiliente”, entendido como “aquel que posibilita a cada uno de los actores de ese entorno que desarrollen sus competencias académicas, sociales y vocacionales” (Forés y Grané 2012, p.15), repercutiendo en su autoestima y en su autopercepción, este hecho se aprecia en las palabras de Ángeles:

Siempre he creído en sus capacidad la he visto como una persona con capacidad de trabajo e inteligencia.

La familia ha sido un componente imprescindible y transversal en la trayectoria vital de Isabel, junto al contexto cercano formado por maestros, profesores, amigos y personas de la asociación, entre otras. Todos ellos han contribuido de uno u otro modo al desarrollo personal y profesional de Isabel y Emmit, y a que descubran el sentido de su vida, del que ha formado parte estudiar y desempeñar una actividad hacia la cual han sentido interés vocacional y motivación (Afonso, Álvarez, Cabrera y Bethencourt, 2007), como es la escritura y el diseño de imágenes.

4.5.2.2. Reafirmación (Cortés, 2013, 2016).

La percepción de posibilidad personal y social se convierte en un ejercicio de empoderamiento que permite al sujeto advertir los cambios experimentados, y lo habilita para percibirse desde otra posición a partir de la cual re-afirmarse y construir su identidad.

A partir de un análisis racional y de la auto-observación de hechos y conductas, el sujeto elabora, re-configura y re-afirma “su propia historia, que teje dentro de su contexto social y cultural” (Forés y Grané, 2012, p.24), y que le ofrece posibilidades de refracción (Cortés, 2013).

Estos reflejos pueden venir dados por los iguales, la familia, los profesionales y/o sujetos de su contexto próximo, como se aprecia en los relatos, pues de alguna manera, las interacciones ecológicas de aprendizaje actúan en el individuo como espejos dónde verse reflejado, y que a su vez generan una nueva forma posible de representarse, esto es, de refractarse, y la cual en el caso de Emmit se percibe en sus compañeros:

este domingo fui con algunos socios de excursión al Lagar de Torrijos, en los montes de Málaga, es una especie de ecomuseo que señala el comienzo de una ruta senderista por los montes de Málaga.

En la praxis, la refracción no se expresa como un proceso personal, sino social, por lo tanto se consolida a modo de un ejercicio de “transformación social”, que directa o indirectamente es desempeñado por actores sociales de su contexto cercano, que le ofrecen posibilidades implícitas y explícitas de construcción y re-afirmación identitaria y que permiten que se desarrolle la resiliencia floreciente (Palmer, 1997).

Allí hizo amigos (en AMSA), aunque él ha tenido amigos, aquí también él tenía amigos, esta Lorenzo y eso, amigos de salir, de ir al cine, de entrar y salir y todo eso. Allí se hicieron un grupo y tenían actividades todas las semanas, salían con ellos por la noche, iban al cine, a la discoteca, a comprar. Al estar allí, él fue desarrollándose más, aunque yo ya lo iba enseñando, lo iba encarrilando a esas cosas, pero al estar allí, pues ya él fue desarrollándose más (Mari Carmen, madre de Emmit).

Las actividades de carácter social le han permitido a Emmit replantearse quién es, y quién quiere ser a partir de sus fortalezas y de sus experiencias, es decir “reafirmarse” con la ayuda del “otro” o de los “otros” en los diferentes contextos en los que su vida se ha desarrollado. Asistimos a un proceso social y transformador de aprendizaje vicario (Bandura, 1982), que le ha posibilitado a Emmit e Isabel considerar otras alternativas vislumbrando otras posibilidades y realidades, como señala Isabel:

no tomé la decisión hasta pasado un tiempo, conocí a Marta, después vino Fuente Tajar y “Animum”. Me apoyó y me dio consejos, ella fue la que me dijo lo de los concursos literarios donde podía participar.

La irrupción de Marta en la vida de Isabel ha significado un antes y un después en su trayectoria personal, social y profesional, la cual ha posibilitado opciones de formación, de autopercepción, de cambio y de transformación personal y profesional. Su capacidad para adjudicar responsabilidades y generar expectativas reales sobre Isabel han favorecido el proceso resiliente. Su labor como “tutor/a de resiliencia” (Cyrulnik, 1999) se evidencia a lo largo de un continuo que comienza en el momento en el que ambas se conocen, y continúa con los procesos de seguimiento de su trabajo, en el intercambio de opiniones y consejos. Estas acciones facilitan la reafirmación, la refracción (Cortés, 2013), y el reconocimiento personal y social de Isabel, pues se establecen situaciones en las que las relaciones generadas entre ambas le permiten a Isabel percibir que se puede desarrollar en otro sentido, y advertir que el cambio es posible.

El reconocimiento como ejercicio resiliente se define así como una percepción personal que se plasma en actitudes y acciones que generan posibilidades de cambio, de desarrollo, de reconocimiento y de confianza (Grotberg, 2006) personal, social y profesional. La reafirmación como actitud resiliente posibilita que el sujeto reconsidere quién es, incluso quien era a partir de su interacción con personas significativas (Vanistendael y Lecompte, 2006).

El primer concurso el del colegio de los perros sí que se lo mandé (Marta), y ella me dijo: esto se parece mucho a fantasía, pero me gusta la idea, y en prosa es lo mejor que te he visto escribir; y me gustó mucho, y dije bueno pues lo envío (Isabel).

Teniendo un referente, porque todos los alumnos tienen un referente donde basarse, yo tengo a la autora española Laura Pacheco. Es una autora de cómics, es una ilustradora que empezó haciendo su blog y luego a partir de ahí fue desarrollando su estilo. Yo he elegido cómic europeo, por eso de que me siento un poco más segura dentro de algo que yo pueda conocer (Isabel).

El trabajo de “tutorización” desarrollado por Marta se asienta en un modelo afectivo que se conjuga con ejercicios de educación expandida (Rodríguez Fernández y Martínez, 2015), que se plasman en actividades de seguimiento del trabajo de otros autores referentes. Este proceso de aprendizaje basado en el aprendizaje por imitación, modelaje o a partir de personas de referencia que inspiran, culmina en un ejercicio de autonomía artística y profesional que se plasma en el sentimiento que provoca ser y considerarse dueño de su propio trabajo, de sus decisiones y por lo tanto de su vida.

En este sentido, los procesos refractivos tienen desde un punto de vista educativo una dimensión procedimental basada en la resonancia -la cualidad de aprender afectivamente a través de otros-, y una dimensión consciente de ese aprendizaje -que significaría la capacidad de verse y/o reconfigurar en uno mismo aquello que aprende-. En otras palabras, la refracción detona en una acción meta-cognitiva (Cortés, 2016), en la que el sujeto realiza un ejercicio de auto re-conocimiento que lo conduce a considerarse como una parte importante del cambio y del contexto en el que vive, se siente protagonista de su propia vida.

4.5.2.3. Autonomía personal, social y profesional.

Los ejercicios de autonomía social, personal o profesional requieren de procesos de madurez y de responsabilidad para con uno mismo y para con los demás. Asumir compromisos personales y sociales denota una actitud patente de autonomía y construcción identitaria resiliente que es reconocida, aunque no siempre expresada, tanto por el propio sujeto como por los demás, y que desde una dimensión resiliente se asienta en el ejercicio de la responsabilidad (Cortés, 2013).

La capacidad de ejercer responsabilidades personales, sociales y/o profesionales depende de factores sociales, contextuales, individuales, psicológicos y motivacionales que van a permitir (1) romper con las construcciones peyorativas de carácter social y personal que el sujeto se ha impuesto a lo largo del tiempo, y que no le permitían posibilidades de cambio, pues lo frenaban, y (2) que el sujeto asuma una actitud que denote claramente que la identidad de la diferencia se ha transformado en una identidad resiliente con capacidad para proyectarse positivamente hacia el futuro.

Se comienza una etapa del proceso resiliente en la que el sujeto empieza a “tejer la vida” con pedazos de lanas biológicas, afectivas, psicológicas y sociales”, (Cyrulnik, 1999, p.38), es decir el sujeto “teje” su identidad, la reconstruye de una forma holística y de un modo permanente y congruente con su nueva identidad, a partir de un proceso emancipatorio, constructivo, expansible e ilimitado en posibilidades, en el que el sujeto con la ayuda del contexto re-genera tejido social, educativo y personal. Los actos de responsabilidad ejercidos por Emmet se perciben a través de una dimensión social y otra profesional que están interrelacionadas, y que le han permitido desplegar destrezas y habilidades sociales y personales, como el mismo nos cuenta:

Cuando mis amigos tienen algún problema les doy algún consejo, eso ha sido también aprendido, sobre todo ahora en la asociación que como he empezado a relacionarme con más gente pues hemos hablado de temas personales.

La esfera social posee una dimensión pública y otra privada, de la que todo sujeto participa. En este sentido, encontramos que las relaciones de amistad ocupan espacios personales e íntimos que se caracterizan por ofrecer confianza, seguridad y oportunidades de asumir pequeñas responsabilidades, a partir de las cuales el sujeto puede adquirir confianza y ampliar su radio de acción. Por el contrario, las asociaciones, en su dimensión reivindicativa (Díaz Velázquez, 2008), ocupan espacios públicos, y actúan como agentes de participación, de transformación social y de visualización.

Las acciones y actividades reivindicativas y formativas planteadas por AMSA le han permitido a Emmit ejercer una ciudadanía activa, a la vez que ha resultado empoderadora para él, pues ha contribuido a su desarrollo, reconocimiento y autonomía social, personal y profesional.

En 2014 y 2015 fui promotor en la Start up AMINTA TECH, proyecto cooperativista creado por miembros de la propia AMSA y centrado en la gestión documental de datos personales. Allí ocupé el cargo de catalogador, encargándome de ordenar y clasificar el archivo de AMSA en unas prácticas, junto con otros compañeros. En 2015 participé en los cursos de formación organizados por Tandem Social y Acción contra el Hambre, sobre emprendimiento social. Adquirí una sólida experiencia a la hora de realizar proyectos destinados a la formación de empresas y ciertos fundamentos de economía. Entre 2012 y 2015 estuve en los campamentos de verano para adultos de AMSA, llegando a trabajar de monitor en el último en el que estuve. Así mismo, participé en actividades relacionadas con el ocio, como por ejemplo visitas culturales, senderismo, tertulias literarias, etc... (Emmit).

La responsabilidad en términos resilientes (Cortés, 2013), conlleva ejercer actos de ciudadanía activa y participativa que posibilitan a los miembros de una sociedad reconocerse y sentirse pertenecientes a ella (Cortina, 1997), asumiendo responsabilidades en la esfera pública y privada. La capacidad de AMSA de ofrecer oportunidades y delegar responsabilidades en Emmit ha contribuido positivamente en su confianza y autonomía.

La responsabilidad (Cortés, 2013) desde una perspectiva resiliente se convierte así en un proceso con un significado social y personal. Primero, desde lo social esta se muestra a partir de la confianza mostrada por el entorno (virtual o físico) como dimensión facilitadora para el empoderamiento, y la seguridad del sujeto en sí mismo. Segundo, en el terreno personal se percibe cómo se produce una transformación en el modelo atribucional de sus acciones, este transita de un modo progresivo desde un locus de control externo (Rotter, 1966), en el que el sujeto tiene la percepción de no controlar las acciones, hacia un locus de control interno, en el que el sujeto asume y se siente responsable de sus actos y decisiones, mostrando un autoestima positivo y un locus de control interno para con sus conductas y decisiones.

En junio de 2016 dejé el taller de habilidades sociales, debido a los problemas laborales que hubo y desde entonces estoy en otra asociación (Emmit).

¡El primer premio es para Isabel G.! y yo escuché a mis padres exclamar de sorpresa. Todo el mundo aplaudiéndome, además de tener que subir con todo el cortejo del alcalde, la concejala, Salvador, todos diciéndote ¡Enhorabuena! y todo lo demás, y yo ¡Todo esto es muy inesperado! Me dieron el papel de mi microrelato y empecé a leerlo, después me entregaron unos premios, un lote de libros sobre Coín, también me regalaron un libro con todos los microrelatos, postales y un premio económico (Isabel).

Las relaciones entre los individuos y los contextos por los que estos transitan están en continuo movimiento, lo que provoca que constantemente los sujetos tenga que estar tomando decisiones en función de sus intereses, necesidades, pretensiones, etc. Estas decisiones tienen carácter personal y son percibidas a partir de las conductas mostradas, lo que le permite al individuo construir una identidad social y personal, a la vez que asume una posición social que es percibida tanto por ellos como por otras personas. La repercusión que las producciones artísticas de Isabel han tenido en el público han tenido sus consecuencias en su motivación extrínseca como fruto del reconocimiento social y profesional de sus trabajos.

Es interesante tener en cuenta una cuestión que ha emergido en el análisis con cierta importancia, y que tiene que ver con la posibilidades que ofrece la era virtual; la capacidad de ejercer una autonomía personal, social y profesional responsable se amplía hacia una dimensión virtual, en la que nos acercamos al ejercicio de una ciudadanía mediática (Gozálvez y Contreras-Pulido, 2014) y social, amparada en el uso responsable y libre de medios tecnológicos. Las nuevas plataformas y redes de participación social ocupan espacios públicos virtuales que han abierto para Isabel un espacio interactivo de posibilidades expresivas donde a partir del uso de diferentes medios y/o canales le ha permitido dar a conocer sus trabajos.

Yo empecé con fotografías, porque cuando no tengo a lo mejor un dibujo, cojo cualquier fotografía que me parece divertida y digo, voy a ponerla. A partir de ahí se ha ido desarrollando, tanto el estilo, el ir subiendo cosas como artista, y además conseguir tanto tener unos seguidores como seguir a algunos. Cada vez más gente diciendo, dándole al me gusta de lo que hago. Instagram ha tenido este mes el mes de mermay, te ponen un tema, este mes se lo vamos a dedicar a las sirenas, así muchos autores se ponen a practicar y durante un mes vas a tener que hacer dibujos de sirenas exclusivamente, y yo dije, bueno aunque no sea a diario voy a hacerlo y he hecho tres o cuatro dibujos de sirenas (Isabel).

El uso de blogs o aplicaciones como *Twitter*, *Devianart* o *Instagram* dan acceso al discurso público virtual, y conlleva una exposición pública y social de las producciones, y, por lo tanto, una evaluación social (MacKinnon, 1978) por parte de profesionales, de usuarios y de consumidores de esos trabajos. Estos individuos valoran las diferentes creaciones y le otorgan un valor artístico, emotivo y/o creativo que se plasmará en comentarios, repercutiendo en el aumento o disminución del número de seguidores, en premios o en cualquier otro comportamiento que sirva de feedback al trabajo expuesto.

Asumir responsabilidades se convierte así en un proceso proactivo que se mueve en una dimensión cognitiva, afectiva y conductual, en la que el sujeto tiene la oportunidad de tomar decisiones que le permiten interaccionar con su realidad. Este proceso que emerge como resultado de un desarrollo crítico, personal, social y profesional le permite al individuo asumir la gestión y proyecto de su vida (Melillo, 2004; Vanistendael y Lecomte, 2006), tal y como se refleja en los relatos de Isabel y Emmit.

En abril del 2016 me puso Alicia en contacto con la asociación EVOCATIO, ellos se dedican a la inclusión y asesoramiento de personas en riesgo de exclusión, trabajando con colectivos como inmigrantes, mujeres víctimas de violencia de género, personas con diversidad funcional, emprendedores, o parados de largo duración. La asociación está en Málaga en la carretera de Cádiz, Alicia me sugirió que debido a mi experiencia en el tejido asociativo que yo fuera el presidente, y eso forma parte de su política de inclusión social, digamos que ofrecer a los colectivos con los que trabaja puestos de dirección en la junta directiva.

En la actualidad soy el presidente, Alicia, Víctor, Ángeles (madre de I), y algunas personas que estuvieron antes en AMSA. Sobre todo nos dedicamos a hacer proyectos de emprendimientos para este colectivo y asociaciones, ofrecemos asesoramiento laboral a las empresas que contratan a este tipo de personas.

Sobre esto, entiendo que la asunción de responsabilidades en el ámbito socio-comunitario se percibe en las conductas de carácter prosocial que muestran los sujetos (Catalano, Berglund, Ryan, Lonczak y Hawkins, 2004), y que son fruto de un compromiso social y personal. Es decir, la participación activa y reivindicativa en la vida social se expresa como un proceso intencional, continuo y meditado de ocupar los espacios públicos. A través de conferencias, talleres, charlas, proyectos, organización de eventos, cursos o cualquier otra actividad formativa, social, solidaria y difusora Emmit ha desarrollado procesos de aprendizaje, de visibilización y/o de apoyo hacia otras personas y/o colectivos.

En septiembre de 2016 estuve en la radio y en la televisión de Coín porque parte de la gente de APAMA (Asociación de perros de alerta médica) vive en Coín. Poco después organizamos la II concentración canina de Coín, y ahí recaudamos fondo para EVOCATIO y su proyecto de vida independiente, la cosa tuvo bastante éxito, y nos dedicamos a vender pañuelos y pulseras (Emmit).

Hemos hecho reuniones con diversas entidades como la asociación de perros de alerta médica de Andalucía, hemos realizado cursos sobre nuevas metodologías de inclusión social para personas con TEA. Dichos talleres consistían como se usan los perros de acompañamiento para las personas con TEA. El curso sobre nuevas metodologías de inclusión social fue en octubre y noviembre de 2016, en una explicamos en que sentido beneficiaban los perros a las personas con TEA, como les ayudaba a combatir la ansiedad o hacer frente a situaciones de la vida diaria. Expliqué lo que hacíamos en EVOCATIO, e hicimos ejemplos demostrativos de cómo funciona el trabajo con perros (Emmit).

Empecé con APAMA un proyecto para el uso de estos perros para presentarlos a instituciones públicas y privadas, y ahora estamos haciendo varios proyectos, uno de ellos es el de presentar uno para el ayuntamiento de Fuengirola en colaboración del programa “juntos somos capaces” de la fundación Mapfre, para las prácticas en los archivos y bibliotecas de Fuengirola (Emmit).

La participación proactiva en actividades de carácter social y benéfico se asienta en un ejercicio personal, social y profesional que requiere confianza en sí mismo, percepción de autoeficacia, motivación y capacidad de cubrir las expectativas personales. Estas acciones carecen de refuerzo económico, lo que conlleva que el individuo valore aspectos como son la satisfacción y gratificación personal, como es tratado y considerado por los miembros de los contextos en los que participa, el reconocimiento social y familiar o su percepción de autoeficacia, entre otras.

Paradójicamente asistimos a una etapa del proceso resiliente de Emmit que se caracteriza por el ejercicio de su autonomía personal, social y profesional, durante la cual ofrece recursos y realiza acciones para con otros individuos con el objeto de que ellos ejerzan su autonomía personal, social y profesional.

Respecto a Isabel y a raíz de lo planteado, se ha de tener en cuenta que su acercamiento al ámbito de la literatura y de la narrativa visual comenzó como una actividad en la que refugiarse ante el acoso escolar y las experiencias

escolares, sociales y personales negativas, y ha terminado siendo un medio de expresar sus sentimientos, y el inicio de una carrera profesional en el esfera literaria y artística, contemplamos la resiliencia como un proceso “dinámico que implica que el individuo traumatizado se sobrepone y se (re)construye” (Theis, 2003, p.50).

Para entender estos procesos de construcción de identidad resiliente se ha de hacer un ejercicio retrospectivo que ha transitado por dos etapas diferentes pero complementarias. La primera etapa se ha caracterizado por la participación de Isabel y Emmit en diferentes actividades de carácter educativo que han actuado como *nodos psicoeducativos* de los cuales han formado parte las clases de refuerzo y la academia de inglés, la formación no formal, el máster; *nodos deportivos*, constituidos por la natación y el esgrima; y *nodos sociales*, del que han formado parte los diferentes terapeutas, psicólogos/as, la asistencia a cumpleaños, AMSA y AMINTA.

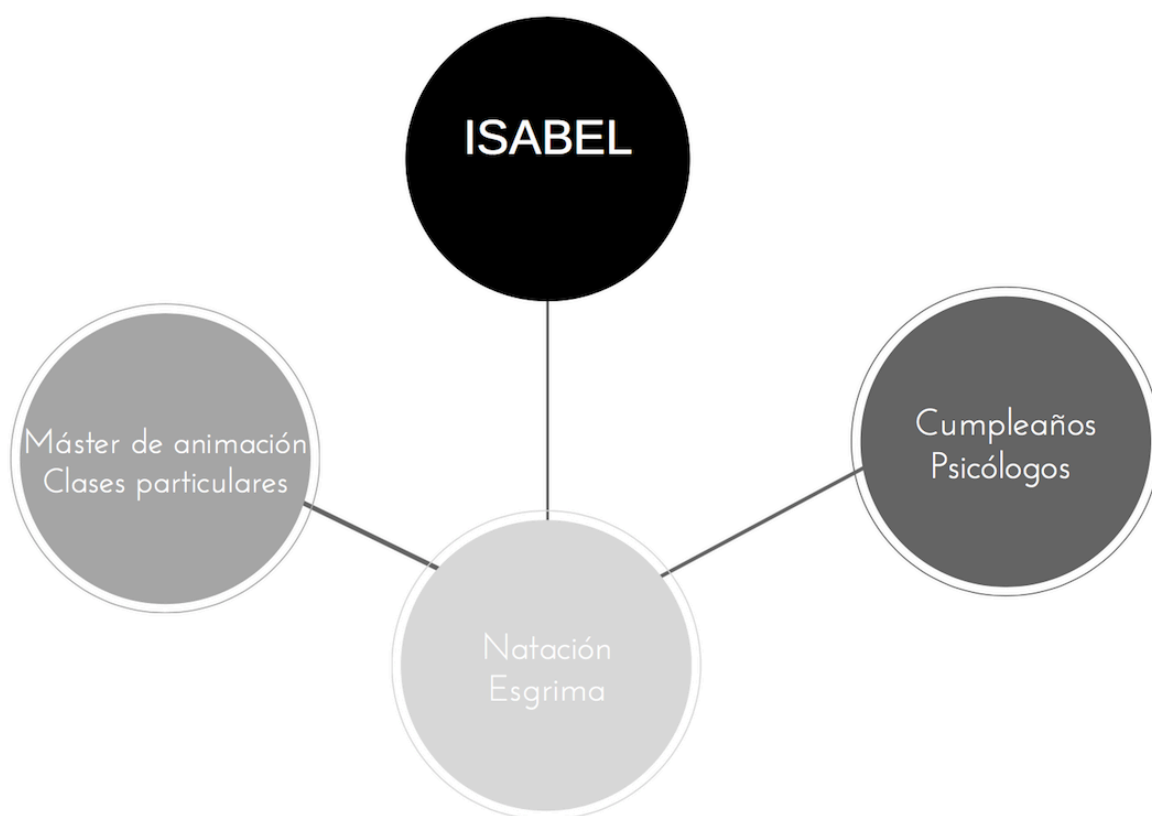


Figura 21. Nodos psicoeducativos, sociales y deportivos que han emergido del relato de Isabel. Elaboración propia.

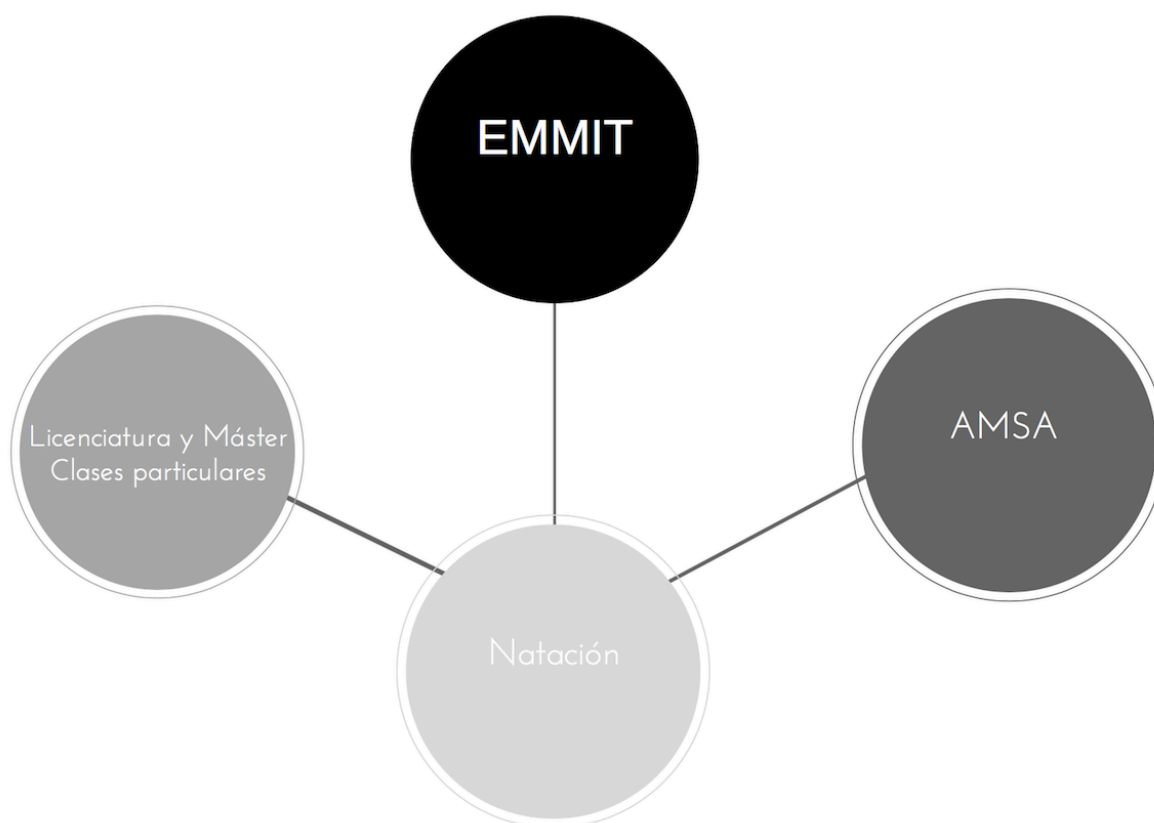


Figura 22. Nodos psicoeducativos, sociales y deportivos que han emergido del relato de Emmitt. Elaboración propia.

En la segunda etapa se ha asistido a un proceso transformador en el que algunos nodos -formación no formal y Máster de animación (Isabel), y AMSA (Emmit)- han actuado como puntos de apoyo (fulcros) a partir de los cuales, y con la participación de otros actores sociales -Marta (Isabel) y miembros de AMSA (Emmit)-, han emergido oportunidades de **(1) ruptura, de (2) reafirmación y de (3) autonomía personal, social y profesional**, o de posibilidad, refracción y responsabilidad (Cortés, 2013), que han posibilitado el proceso de construcción de identidad resiliente de Isabel y Emmitt.

Algunas de las actividades que han formado parte de los nodos psicoeducativos (actividades creativas-AMSA) se han convertido en fulcros o puntos de apoyos en la medida en la que han posibilitado que Isabel y Emmitt desarrollen habilidades y competencias educativas, sociales y vocacionales (Forés y Grané, 2012) transformadoras que le han ofrecido oportunidades de “ruptura”. Estas han permitido a los sujetos vislumbrarse desde otra posición, a modo de espejo, es decir, le han permitido **reafirmarse** y reconocer y utilizar sus fuerzas y potencialidades personales a partir de la confianza, del reconocimiento que han mostrado para con ellos, lo que les ha permitido desarrollar el ejercicio de su **autonomía personal, social y profesional**.

Para ir concluyendo esta parte del trabajo, entiendo que asistimos, pues, a un proceso en el que (1) las prácticas “asistencialistas” y/o compensadoras han contribuido al desarrollo psicosocial y psicoeducativo de Isabel y Emmit, proporcionando recursos personales y materiales que les han permitido desarrollar sus competencias sociales y académicas; (2) las actuaciones psicoeducativas y de visibilización que han desarrollado, el apoyo de familiares y otros actores sociales han servido como punto/s de apoyo/s que han generado posibilidades de cambio y de confianza, generando actitudes que han promovido el ejercicio de su autonomía social, personal, académica y profesional.

Se concibe así el proceso resiliente como un ejercicio multidimensional, multifactorial abierto y flexible, en el que se mezclan determinados factores (Forés y Grané, 2012), y en el que las interacciones entre el individuo y su entorno tienen un papel crucial (Rutter, 1993; Vanistendael, 2003). Es un proceso dinámico y dual que comienza con el intercambio, de palabras, gestos, miradas... pues “no se es resiliente uno solo” (Lecomte y Mancieux, 2003, p. 114).

Capítulo 5

A modo de cierre



UNIVERSIDAD
DE MÁLAGA

5.1. Puntos suspensivos.

Llegados hasta aquí, han sido mucho los puntos y seguido, los puntos y coma, y los puntos y aparte que se han utilizado en la elaboración de esta tesis doctoral. Pero con este apartado recurro al punto final de los finales, al que no le siguen dos puntos suspensivos (Joaquín Sabina, 2001) para cerrar el trabajo realizado. Esta investigación se enmarca en un espacio, en un tiempo, con unos sujetos concretos, con un número determinado de entrevistas, en un periodo concreto de mi etapa como profesional e investigador...; es decir, ha contado con una serie de límites inherentes a la propia investigación, y que tienen que ver con mi vida, tanto a nivel personal como profesional.

Aun así, la vida de todos los sujetos que han participado en este trabajo continúa, pues esta tesis doctoral es una investigación acotada, a partir de la cual se han abierto posibilidades. Es decir, termina con puntos suspensivos en el sentido en el que han aparecido una serie de cuestiones que han emergido de los relatos, y que no habían sido contempladas al inicio. Estas se han analizado e interpretado desde la ubicación de este trabajo, pero mi inquietud personal, profesional e investigadora me conducirá a abordarlas y considerarlas post-tesis desde otras perspectivas, ampliando el radio de acción y difusión de las mismas bajo la perspectiva de la Pedagogía de la posibilidad.

La **Pedagogía de la Posibilidad** -eje transversal de este trabajo- viene determinada por la capacidad que tienen los contextos (escolar, familiar, socioeducativos...) de desarrollar prácticas psicoeducativas y resilientes transformadoras que aprovechen las potencialidades personales de los individuos, y que promuevan su desarrollo personal, social y profesional.

El carácter corpóreo (Mélích, 2008), que ha asumido este trabajo es inherente a mi condición de ser humano, y se plasma en su perspectiva hermenéutica y personal. El presente apartado revela tanto elementos que han emergido de este trabajo, como mi posición personal, profesional e investigadora, en aras de mostrar las conclusiones a las que he llegado tras el proceso investigador, estas se condensan en tres ideas principalmente y las cuales responde a los propósitos planteados al inicio de este trabajo

Educación como acto o como proceso transformador. Las prácticas docentes son tan diversas como los individuos que las desarrollan, desde una perspectiva pragmática estas se mueven entre los dos polos de un continuum pedagógico en el que los docentes conciben el ejercicio educativo como un acto o como un proceso transformador. Sendas perspectivas están vinculadas a un tipo de docente y a procesos de aprendizajes asociados a los mismos, los cuales van a propiciar unos resultados académicos y escolares acordes a estos.

¿Expresión Asperger? De un modo general los seres humanos tendemos a agrupar y categorizar el mundo que nos rodea con el objeto de comprenderlo, lo que nos conduce a menudo a conceder a los individuos particulares conductas generalizadas, y por lo tanto, atribuirles identidades colectivas, en

este sentido cabe preguntarse ¿Quién le otorga identidad a los individuos? Hemos de considerar que la identidad es una construcción interpretativa y subjetiva que cada individuo realiza en función de su experiencia, por ello se ha de abordar la comprensión de la identidad teniendo en cuenta el sentido que el propio sujeto le otorga a la misma, y no a partir de consideraciones generalistas, clínicas y/o descontextualizadas, que desvirtúan y configuran en el propio sujeto una identidad ficticia, pues estas prácticas tienen repercusiones escolares, personales y sociales negativas y peyorativas que van a acompañar a los individuos en los diferentes contextos en los que se desarrollen.

La Pedagogía de la Posibilidad. La resiliencia es un proceso constructivo multidimensional en el que los individuos en interacción con su medio van configurando su identidad resiliente. Este proceso cuenta con dos etapas en las que (1) el contexto cercano actúa como un mecanismo posibilitador de recursos humanos, materiales, medios, y/o actividades a partir de un proceso intencional/voluntario, compensador/formativo y multidisciplinar; (2) en las que alguno/s de los recursos humanos, materiales, medios, y/o actividades actúan como punto de apoyo (fulcro), y facilita/n un proceso de ruptura, reafirmación, y fomento del ejercicio de autonomía personal, social y profesional en el individuo resiliente.

Desde una mirada multidimensional he abordado este trabajo desde una perspectiva educativa antropológica, por ello me acerco a estas conclusiones a partir de una concepción educativa integral y transversal, que precisa de un análisis micro y macrosistémico inscrito en una concepción antropológica de la Educación, para ello se abordarán a partir de:

1. Una Antropología de la Educación “filosófica”, que trata de establecer aquellas características del ser humano que han de determinar no sólo los fines de la educación, sino hasta cierto punto también los medios, pues de la naturaleza del hombre y de sus inclinaciones deriva no sólo lo que puede y debe hacerse con ellas, sino hasta el modo de lograrlo.

2. Una Antropología de la Educación “científica”, inspirada sobre todo en la Biología y en la Psicología.

3. Una Antropología de la Educación “cultural”, que considera la educación como factor de socialización y de transmisión cultural, relacionándola con los elementos que estructuran tanto los grandes grupos humanos como la personalidad individual de sus distintos miembros, y atiende sobre todo al tema de las pautas de comportamiento, normas y valores (Bouché, Feroso, Gervilla, López y Pérez, 2002, p.12-13).

Concibo la educación como un ejercicio atemporal y multiespacial en el que las fronteras de los espacios educativos están difuminadas, pues como seres sociales aprendemos a lo largo de toda la vida y en todos los lugares, a partir del contacto con nuestro entorno y con los actores sociales que lo conforman (familia, escuela, amigos, medios de comunicación, instituciones...), los cuales configuran la identidad de los individuos, a través de un proceso educativo permanente patente y latente.

Concebir los procesos educativos desde una concepción “filosófica”, “científica” y “cultural” (Bouché et al., 2002), nos conduce a advertir la responsabilidad educativa que tiene la escuela, la familia, los individuos, los medios de comunicación... en la educación y en la construcción identitaria de los individuos.

Soy consciente de la complejidad que conlleva considerar y poner en prácticas muchas de las cuestiones que se abordarán a continuación, pero también sé que “el mundo no tiene por qué ser como es, o como nos parece que es. Se puede, o mejor, es necesario “tener ilusión”, imaginar *alternativas*, otras situaciones, aunque sepamos que nunca llegaremos a alcanzarlas” (Mélích, 2008, p. 119), por ese motivo a continuación se exponen algunas de las conclusiones que han emergido de los relatos, y que son fruto de este trabajo de tesis doctoral.

Finalmente y antes de abordar las conclusiones a las que he llegado con este trabajo conviene aclarar que tanto la pedagogía de la posibilidad como los docentes que han concebido el acto educativo como un ejercicio transformador responden al que ha sido el primer y gran propósito de este trabajo, *conocer las diferentes estrategias metodológicas y educativas que han utilizado tanto los protagonistas como los docentes para lograr el éxito escolar*. En las próximas páginas, del mismo modo que vengo haciendo a lo largo de todo este trabajo se vislumbra como el acto educativo sobrepasa los límites de la escuela, y en este sentido todos los actores que han participado en el proceso resiliente de Isabel y Emmit han contribuido a lograr su éxito escolar, personal, social y profesional.

Respecto al segundo propósito, *indagar acerca de las dificultades encontradas por los sujetos a lo largo de su proceso de aprendizaje en las diferentes etapas educativas*, el acoso escolar, las actitudes de algunos docentes que han potenciado una identidad de la diferencia y algunas de las características inherentes a la identidad Asperger han sido aspectos que han dificultado el proceso de aprendizaje, y por lo tanto el paso por la escuela de Isabel y Emmit.

5.1.1. Acto y transformación: los dos polos de la educación.

Desde un análisis crítico hemos de tener en cuenta que la dimensión económica, cultural, política y psicológica de la escuela está atravesada por una cultura docente que ampara las prácticas educativas que en ella se desarrollan, las metodologías de enseñanza-aprendizaje, los contenidos

curriculares –de manera más o menos explícita-, y un currículum escolar oculto –de manera implícita-. Como señala Pérez Gómez (2004), la cultura docente está formada por :

el conjunto de creencias, valores, hábitos y normas dominantes que determinan lo que [un] grupo social considera valioso en su contexto profesional, así como los modos políticamente correctos de pensar, sentir, actuar y relacionarse entre sí. En la cultura escolar es necesario indagar las reglas explícitas y ocultas que regulan los comportamientos, las historias y los mitos que configuran y dan sentido a las tradiciones e identidades, así como los valores y las expectativas que desde fuera presionan la vida de la escuela y del aula (p.162).

Los procesos educativos desvelan una identidad docente y otra discente, la primera se plasma en los procesos, didácticas y metodologías de enseñanza que estos desarrollan, mientras que la segunda se caracteriza por el modo en el que el alumnado se enfrenta a las tareas escolares, pues “en todo grupo humano existe una gran diversidad ligada a las aptitudes, a la mayor o menor rapidez de los individuos para adquirir nuevos conocimientos o procedimientos, a sus intereses, curiosidad, su motivación” (Grisay, 2003, p.101), que los docentes han de atender con el objeto de adecuar los procesos de enseñanza a dichas características.

Son tantas y diversas las opciones pedagógicas que nos encontramos en las aulas que podemos decir que estas se mueven en un continuo cuyos extremos están formados por, (1) didácticas que promueven la lección magistral o lo que Freire (1970) considera la “concepción bancaria de la educación” (p.52), y por otro lado (2) opciones que se acercan a posiciones educativas y pedagógicas críticas, humanizadoras y humanizantes. Asistimos a dos concepciones educativas en las que “para algunos, se parece a una vocación...; pero para otros, “...constituye una carrera profesional” (Zeichner y Liston, 1993, p.115), con sus respectivas consecuencias escolares y personales para el alumnado.

5.1.1.1. La educación como acto.

Concebir cualquier ejercicio docente como un acto, minusvalora el propio proceso educativo, pues le otorga un valor temporal e intencional delimitado y finito, que se ampara en una educación bancaria (Freire, 1970). La educación transmisora y reproductiva es sencilla, esta se asienta en un acto burocrático y cíclico, donde el docente asume la responsabilidad y la autoridad de la palabra y del conocimiento, ejerciendo el don de la sabiduría a través de sus discursos, el de la ecuanimidad por medio de la evaluación, y el de la prescripción educativa a partir de la calificación. Como señala Pérez Gómez (2004) al respecto:

cuando la escuela solamente provoca aprendizaje académico de contenidos vitalmente indiferentes, que se aprenden para aprobar los exámenes y olvidar después, no estimula su aplicación consciente y reflexiva en la vida cotidiana, su tarea no puede denominarse, a nuestro entender, educativa, sino socializadora o instructiva (p.257).

Asistimos a un proceso formativo amparado en una calificación, y legitimado legal, política y socialmente en un sistema educativo en el que “los profesores deben valorar si el nivel de conocimientos de los alumnos alcanza el que ha sido establecido para acceder a un curso u obtener finalmente la titulación correspondiente” (Marchesi, 2008, p.24), con el objeto de seleccionar y/o clasificar al alumnado, promoviendo el desarrollo de la individualidad, en una escuela en la que unos enseñan y otros aprenden (Gergen, 2015).

Estas prácticas desencadenan una serie de actuaciones escolares cuyas consecuencias no son evaluables en uno u otro sentido, pues paralelamente a las “trayectorias escolares satisfactorias”, transitan otras catalogadas de fracaso escolar (Escudero, 2005), dificultades escolares (Calderón, 2014), o necesidades educativas especiales (Marchesi y Ortega, 1990), que forman un cajón de-sastre que da cobijo a una serie de construcciones escolares identitarias y diagnósticas que no son naturales (Sabiote, Rodríguez y Yus, 2009), pero que están asumidas social y escolarmente.

Estas etiquetas escolares forman parte de una “realidad” social y escolar construida por y para la escuela, y asentada en determinados discursos y perspectivas deterministas y clínicas que legitiman aun más si cabe una pedagogía escolar y unas prácticas educativas centradas en el déficit personal y escolar.

Se asume así desde la escuela, familia, sociedad y alumnado una construcción identitaria de carácter nominal que exime de responsabilidad al sistema educativo y/o a la escuela, y que conlleva prácticas escolares segregadoras amparadas en el diagnóstico y en la compensación escolar y educativa. Nos encontramos con prácticas educativas excluyentes que promueven -tanto de un modo explícito como implícito- un discurso de la diferencia que se refuerza con actividades, material, profesorado diferente al de otros compañeros, lo que refuerza el sentido de diferencia y la creación de subgrupos, promoviendo una exclusión interna que divide al alumnado de una clase en función de sus competencias y por lo tanto de su currículum, lo que provoca un sentimiento de incapacidad o efecto Pigmalión negativo.

Desde una perspectiva propositiva la atención a la diversidad se concibe como un conjunto de recursos educativos que se ponen en marcha para atender las necesidades educativas, sociales y personales del alumnado, pero nada más lejos de la realidad cuando la contemplamos desde su concepción burocrática y legislativa. Esta se asienta en una amplia gama de **medidas ordinarias** (*flexibilidad de agrupamiento, medidas organizativas, refuerzo pedagógico,*

apoyo, tutorías, orientación, recursos materiales y personales, compensatoria, adaptación de algunos aspectos del currículum como la metodología, actividades, evaluación ³⁸, etc.) y **específicas** (Adaptación curricular significativa, permanencia en el mismo curso escolar) (Arnáiz, 2009), propuestas y desarrolladas por las disposiciones legislativas vigentes, pero que en la práctica se traducen en medidas segregadoras, pues aunque los discursos de la inclusión copen las aulas, las universidades, la legislación educativa o los medios de comunicación, se siguen produciendo prácticas educativas que segregan y excluyen al alumnado (Bolívar y López, 2009; Escudero y Martínez, 2011).

5.1.1.2. La educación como proceso transformador.

Contrariamente al modelo educativo propuesto anteriormente entiendo la educación como un proceso transformador y constructivo permanente, en el que los individuos aprenden de un modo natural en función de sus potencialidades, capacidades, características, intereses y motivaciones -esto es **La Pedagogía de la posibilidad**-. Desde una perspectiva escolar y de acuerdo con Gergen (2015), hemos de tener en cuenta que

el alumno llega integrado en múltiples círculos: con la madre, el padre, los hermanos, los amigos, etc. Ahora reconozcamos que cada uno de esos círculos también es educativo, es decir, que la participación en cualquier relación traerá consigo un aumento de las capacidades, de las sensibilidades y de las competencias del individuo para relacionarse (p.358).

Concibo la educación como un proceso de antropogénesis, asentado en “la instrucción, personalización, socialización y moralización” (Fermoso, 1985, p.33), que los individuos practican entre ellos como acto humano y humanizador, y del que la escuela ha de apropiarse en estos términos, pues entiendo que los docentes han de humanizar los procesos de enseñanza-aprendizaje, (1) *estableciendo relaciones eficaces con su alumnado* (Sidorkin, 2007), (2) *admitiendo que existen múltiples formas de aprender, pues tanto el alumnado, los docentes como los contextos son diversos* (Braslavsky, 2004), y (3) *reconociendo, fomentando y utilizando las posibilidades, potencialidades y talentos de su alumnado* (Arnáiz, 1996), con el objeto de **promover la Pedagogía de la Posibilidad**.

³⁸ No se pueden modificar ni los objetivos ni los criterios de evaluación, pues estas medidas forman parte de las medidas específicas tal y como establece la Orden de 25 de julio de 2008 por la que se regula la atención a la diversidad del alumnado que cursa la educación básica en los centros docentes públicos de Andalucía.

Las relaciones humanas tienen un componente afectivo, asentado en el parentesco, formación de grupos de iguales, relaciones personales o profesionales...; en este sentido, se ha de tener en cuenta que bajo cualquier proceso de enseñanza-aprendizaje subyace un entramado invisible de relaciones humanas entre enseñantes y aprendices (Sidorkin, 2007), el cual depende en gran medida de la actitud de los docentes, y que repercute significativamente en el rendimiento escolar. Belinchón, Hernández y Sotillo (2008) revelan como:

diversos estudios han señalado la personalidad del profesor como un atributo importante en el éxito del programa educativo: el profesor debe sentir entusiasmo por la educación, ser creativo en la resolución de problemas, tener calma, ser flexible, y generar actitudes de posibilidad (p.169).

Desde una concepción escolar esta actitud se plasma en la cotidianeidad del aula, y en las relaciones que se establecen entre docentes y discentes, pues repercuten de un modo considerable en procesos educativos efectivos, donde el diálogo y la concepción del discente como un agente activo en su proceso de aprendizaje permiten establecer relaciones diádicas y constructivas entre los actores. Como señala Gergen (2015):

el aula ha dejado de ser mi barco y yo ya no soy el comandante. He desechado la visión tradicional de las mentes individualizadas del profesor que sabe y el alumno ignorante, de la enseñanza como causa del aprendizaje. Me cuesta pensar en mis acciones en el aula independientemente de mis alumnos, o como si su rendimiento procediera de un manantial interno de inteligencia. Lo que ocurre en el aula es algo que logramos juntos (p.352).

Asistimos a situaciones escolares que son “a la vez, *límite* y *posibilidad* de una acción o una decisión” (Mélích, 2008, p.112), en función de las características docentes, desde posiciones críticas entiendo que una “dificultad en el proceso de aprendizaje” de cualquier estudiante, se constata como una limitación del docente, pues “tanto la planificación del proceso de aprendizaje, como su orientación y evaluación deben partir de las características intelectuales y afectivas del alumno en cada uno de los estadios por los que atraviesa su desarrollo” (Gómez Dacal, 1992, p.143). Esta concepción educativa nos acerca a lo que considero es la **La pedagogía de la posibilidad**, es decir, adaptar los procesos de enseñanza-aprendizaje a la realidad del alumnado, a sus potencialidades, capacidades, intereses, motivaciones, posibilidades... con el objeto de propiciar una pedagogía lo más ajustada a sus intereses y a su realidad personal y educativa.

Esta concepción educativa y escolar nos conduce a transitar de un modelo pedagógico transmisor hacia uno proactivo, que considere una educación para todo el alumnado, es decir una escuela que tenga en cuenta la realidad en la que se asienta, y sea capaz de generar modelos, metodologías y respuestas didácticas contextualizadas, personalizadas y posibilitadoras, que repercutan de forma directa en el proceso de enseñanza, y por lo tanto en el aprendizaje y rendimiento escolar del alumnado.

La pedagogía de la posibilidad se inscribe en una concepción antropológica de la educación (1) “filosófica” –la cual se asienta en las posibilidades de desarrollo del ser humano-; (2) “científica” amparada en las características bio-psicológicas propia de cada individuo; y (3) “cultural” que desarrolla prácticas de transmisión social y cultural que permitan a los individuos integrarse en su comunidad.

Se ha de considerar que cada ser humano es único, y expresa su autenticidad a través de sus conductas e identidad, pues la diversidad es una cualidad inherente al propio ser humano y el hecho de afrontarla desde el plano educativo es tarea de “la pedagogía de la diferencia”, (Cardona Moltó, 2005, p.4), y este no es otro asunto que contextualizar el proceso educativo a la realidad del aula y del alumnado, con el objeto de promover el mayor grado de aprendizaje, promoviendo un “progreso ipsativo, que es el progreso basado en las propias actuaciones pasadas del niño”, (Armstrong, 2012, p.183), pues el aprendizaje es un proceso personal que atiende a ritmos, características y competencias personales.

La diversidad del alumnado se plasma en las actitudes, conocimientos, intereses curiosidad, motivación... (Grisay, 2003), que muestran hacia las tareas escolares, hacia la cual el docente ha de estar receptivo, y a partir de la cual hay que promover aprendizajes basados en la individualización educativa, entendida esta como “enseñar ajustándose a las necesidades únicas y particulares de los estudiantes. La individualización requiere (a) situar al estudiante en un currículo o secuencia de objetivos y (b) prescribir los procedimientos y/o técnicas (métodos) para maximizar su progreso individual” (Cardona Moltó, 2005, p.85), atendiendo al estilo de aprendizaje, motivaciones o características del alumnado.

Como señala Armstrong (2012) desde el contexto escolar y social asistimos a “una tendencia a resaltar las carencias, discapacidades y disfunciones, y a restar importancia a las capacidades, talentos y aptitudes” (p.18) de los escolares, lo que nos conduce a un modelo educativo y escolar amparado en el déficit.

La naturaleza del ser humano es multidimensional, holística e interrelacionada, es decir, no está fragmentada en ámbitos categorizados e independientes, con lo cual reducir el desarrollo humano y su proceso de aprendizaje a una serie de asignaturas y/o habilidades académicas acotadas, estrecha el radio de acción y convierte el aprendizaje escolar en un ejercicio artificial y forzado. De acuerdo con Morín (1999)

el ser humano es a la vez físico, biológico, síquico, cultural, social, histórico. Es esta unidad compleja de la naturaleza humana la que está completamente desintegrada en la educación a través de las disciplinas y que imposibilita aprender lo que significa ser humano (p.2).

La inteligencia emocional, el desarrollo de habilidades y competencias sociales o el fomento de la creatividad, en el sentido de “dejar hacer” -especialmente en las áreas artísticas-, son dimensiones humanas intrínsecas que se despliegan en los currículums escolares de un modo teórico, artificial, transversal y fragmentado. Por este motivo entiendo que la escuela ha de potenciar la multidimensionalidad de las capacidades del ser humano, estas se asientan en sus habilidades cognitivas, emocionales, sociales, físicas, artísticas, psicológicas... las cuales desde una perspectiva teórica se categorizan en una serie de inteligencias múltiples (Gardner, 1983), que están interconectadas, y que cada sujeto despliega en función de una serie de variables personales y contextuales.

Concebir esta diversidad desde la escuela significa permitir que el alumnado despliegue estrategias de expresión y comprensión acordes a su identidad, capacidad y/o preferencias, a través de la creación de aulas neurodiversas, esto es “formar un nuevo tipo de aula que afirma que no existe el estudiante normal y que todos y cada uno de los niños se identifica como un alumno único” (Armstrong, 2012, p.180), que es capaz de desplegar sus potencialidades para acceder y aprender los contenidos escolares partiendo de sus capacidades.

5.1.2. Identidad Asperger.

La identidad es una característica inherente a los individuos, esta tiene un carácter multiexpresivo que se percibe en los comportamientos sociales, comunicativos, psicomotores, cognitivos... de los individuos. Por lo tanto, no tiene sentido concebir un modelo estático de identidad, pues desde una perspectiva socioconstructivista hemos de tener en cuenta que:

estamos habitados por presencias y ausencias, siempre somos «alguien por hacer», alguien que «se está haciendo» en cada una de sus situaciones y a través de sus relaciones. Nunca comenzamos de cero ni estamos definitivamente terminados, porque ni nuestras situaciones ni nuestras relaciones con los demás, con el mundo y con nosotros mismos, están, ni pueden estar, absolutamente clausuradas (Mélich, 2008, p.108).

Se concibe así la identidad “como un conjunto de opiniones, juicios y actitudes muy específicos que una persona manifiesta respecto a sí misma” (Morales et al., 1996, p.18), donde su carácter autoperceptivo va a permitir al sujeto identificarse, o no, con un determinado grupo, configurando su identidad social y personal.

Pero nada más lejos de la realidad cuando asistimos a discursos sociales y escolares hegemónicos que patologizan y constriñen la identidad de muchos individuos, reduciéndola a una serie de manifestaciones clínicas. Desde diferentes esferas sociales -escuela, familia, especialistas, medios de comunicación, literatura científica, entre otros- se construyen identidades sociales y escolares amparadas bajo criterios diagnósticos clínicos, que van a modificar las percepciones y las expectativas de los individuos, haciendo que se vean reflejados en estas nuevas construcciones identitarias, y por lo tanto autoidentificándose con ellas.

Desde el ámbito escolar y educativo nos enfrentamos a discursos reduccionistas con expresiones como “los Disléxicos”, “los Aspergers”, “los Autistas”... cuando se hace referencia al alumnado diagnosticado de alguna dificultad, trastorno, síndrome, necesidad de aprendizaje..., este etiquetaje escolar prioriza el diagnóstico clínico ante el sujeto, eliminando al individuo, su capacidad de acción y su identidad, lo que conduce a la despersonalización y cosificación del alumnado. El diagnóstico se convierte así en un procedimiento que reconstruye y configura una identidad social y personal ficticia, que cosifica al alumnado personal, escolar y socialmente, y le otorga una serie de comportamientos generalizados y estáticos que solapan su inconmensurabilidad como individuo.

Retomando el concepto de identidad hay que asumir que esta se constata cómo una percepción subjetiva, personal y valorativa, que se va formando en función de las circunstancias, y del modo en el que los sujetos interaccionan con los contextos. Por lo tanto, no podemos otorgarle un carácter inmutable o estático, pues esta es inagotable (Leite, 2011), y atiende a un proceso que está en continua construcción (Arfuch, 2002), lo que nos conduce a hablar desde una perspectiva socioeducativa de (1) individuos diagnosticados de síndrome de Asperger y, (2) de identidad Asperger.

Desde una perspectiva social concibo el diagnóstico como una herramienta orientadora que se asienta en un procedimiento analítico y descriptivo, y que por lo tanto ofrece información de esta naturaleza, y la pone al servicio personal, escolar y educativo del individuo, con el objeto de ajustar los procesos de enseñanza-aprendizaje a sus capacidades y potencialidades para desarrollar una **Pedagogía de la posibilidad**.

Esto me conduce a hablar de “**individuos diagnosticados de**”, y considerar que esta construcción hace referencia a un procedimiento clínico y diagnóstico que expresa la situación de un individuo en un momento determinado, amparándose en la valoración de un especialista clínico de acuerdo con una serie de manuales y a través de un procedimiento estandarizado y anclado en el tiempo. Es decir, hace referencia a una evaluación en la que aparecen

algunas conductas asociadas a un determinado cuadro diagnóstico, atendiendo más a un concepto valorativo de ese momento puntual que definitorio y estático.

Desde una perspectiva socioeducativa este tipo de diagnóstico no proporciona información relevante más allá de ofrecernos una serie de conductas sociales y comunicativas comunes asociadas a un determinado cuadro diagnóstico. Es decir, el diagnóstico resulta estéril, pues no aporta información específica de la realidad del sujeto, lo que nos plantea acudir a un diagnóstico socioeducativo que nos proporcione información descriptiva y particular sobre la identidad del sujeto con el objeto de ajustar el proceso educativo a sus necesidades, intereses y potencialidades escolares, personales, sociales y educativas.

Considerando que “la identidad se concibe como un *proceso de identificación*” (Mélích 2008, p.112), hemos de tener en cuenta que esta se va a configurar a partir de dos concepciones identitarias complementarias y necesarias; (1) el de una identidad social, que hace referencia “a un sentimiento de similitud con otros” (Morales et al., 1996, p.42); y el de (2) una identidad personal, que “se refiere a un sentimiento de diferencia en relación con esos mismos otros” (Morales et al., *ibíd*). Bajo esta consideración, la **identidad asperger** se puede definir como un sentimiento y una percepción personal, caracterizado por las similitudes y diferencias que un sujeto percibe y establece respecto a otros individuos diagnosticados de SA.

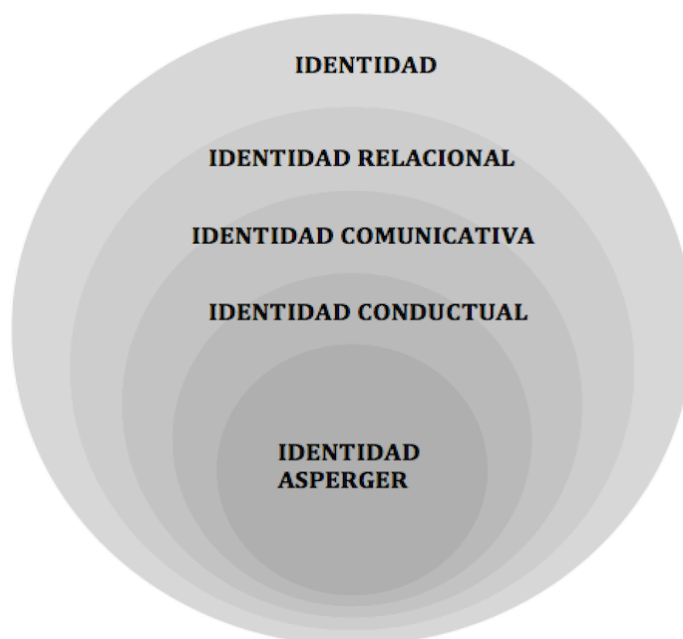


Figura 23. Identidad asperger.

La identidad asperger hace referencia a la autopercepción e identificación que los individuos diagnosticados de SA tienen de su identidad respecto a sí mismos, y respecto a otros individuos, pues no todos los individuos se identifican con el diagnóstico de SA, pero sí con algunas de sus conductas sociales, cognitivas, comunicativas, sensoriales o psicomotoras asociadas.

De este modo encontramos comportamientos que “pueden ser condicionantes en la construcción de su identidad, pero no son determinantes, pues hay que contemplarlos como puntos de partida o rasgos de personalidad, que junto a las experiencias vividas van a conformar su identidad” (González Alba, 2016, p.1), pues los individuos muestran otras muchas conductas que se corresponden con rasgos identitarios personales.

5.1.3. Pedagogía de la posibilidad.

La construcción de identidad resiliente es un proceso educativo, multidimensional y holístico, en este caso concreto, el proceso de construcción de identidad resiliente ha contado con dos fases necesarias y complementarias. Estas se han caracterizado por (1) la asistencia de los sujetos a actividades o prácticas voluntarias, compensadoras, formativas y multidisciplinares; (2) el desarrollo de un proceso de construcción identitaria resiliente a partir de la realización de actividades y del contacto con individuos, y que han permitido la ruptura, reafirmación y autonomía personal, social y profesional de los individuos.

La naturaleza social del ser humano lo conduce a participar en diferentes actividades que se caracterizan por (1) **su intencionalidad y voluntariedad**; (2) **su carácter compensador y/o formativo**; y (3) **su carácter multidisciplinar**, y las cuales están determinadas por una motivación intrínseca hacia las mismas, por mejorar su salud física o psicológica, desarrollar destrezas, habilidades o competencias... y cuya decisión, en última instancia, es personal, aunque está mediada por factores contextuales como son la familia, amigos o cualquier otro/s actor/es social/es.

Este proceso educativo y compensador emerge de contextos familiares y/o sociales responsables, comprometidos y conscientes del carácter multifacético y transformador que tiene el ser humano, lo que los conduce a potenciar la asistencia y participación a actividades y/o ejercicios que promuevan un desarrollo integral en cualquiera de sus miembros.

La familia es un sistema relacional amparado en los vínculos afectivos y de parentesco que se establecen entre sus miembros, en el que la responsabilidad de los padres para con sus hijos los conduce a cubrir las necesidades temporales o permanentes que algunos de sus miembros pueda precisar. En este sentido, encontramos otros grupos sociales (amigos, asociaciones, organizaciones, instituciones...) que también establecen relaciones afectivas con los individuos, y desarrollan actuaciones con el objeto de proporcionar respuestas eficaces a las necesidades de los mismos.

La aparente especificidad de estas actividades nos llevan a considerar que los beneficios que reportan son limitados y temporales, pero nada más lejos de la realidad, pues estas actividades cuentan con características educativas que promueven un aprendizaje transversal y microresiliente, que les permite a los

individuos superar pequeñas adversidades que han ido configurando una identidad del déficit y un autoestima acorde a la misma.

Estas actividades se agrupan en diferentes nodos psicoeducativos, según su naturaleza, en esta investigación hemos encontrado **nodos educativos** (escuela, clases de refuerzo, academia de inglés, formación no formal), **nodos deportivos** (natación, esgrima) y **nodos sociales** (psicólogos, asistencia a cumpleaños, terapia), pero se pueden encontrar otras actividades que pertenece a algunos de los nodos señalados, o formarse otros nuevos.

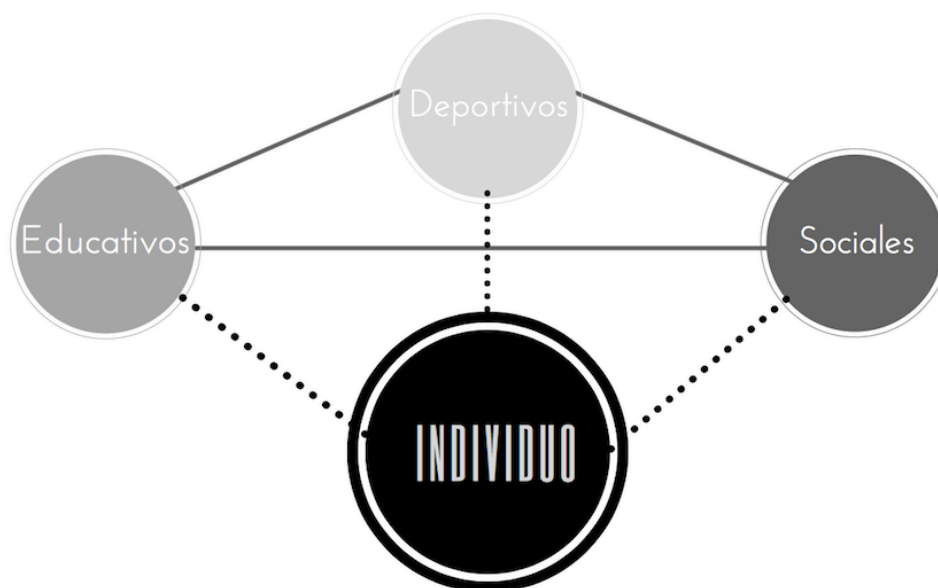


Figura 24. Nodos psicoeducativos, sociales y deportivos. Elaboración propia.

La idiosincrasia de algunas de las actividades –que pertenecen a los nodos- va a permitir generar espacios, tiempos, entrar en contacto con otras personas, desarrollar destrezas, habilidades y/o competencias relacionadas con las mismas... que van a actuar como puntos de apoyo a partir de los cuales los individuos van a **(1) romper con la situación adversa, (2) reafirmarse, y (3) ejercer su autonomía personal, social y profesional**, desde una perspectiva resiliente.

Estos puntos de apoyo (fulcros), en un sentido resiliente, son ejercidos por individuo/s que está/n ligado/s a una de las actividades, y que van a permitir al individuo transformarse personal, social y profesionalmente y romper con la situación y de este modo transitar de un lado de la balanza caracterizado por la dependencia, hacia otro en el que puedan ejercer su autonomía personal, social y/o profesional. Este proceso se va a desarrollar a través de una serie de etapas que van a potenciar la capacidad de acción de los individuos a partir de un proceso progresivo de aprendizaje, de empoderamiento y retirada de apoyos por parte de sujetos del contexto, donde el proceso resiliente pasa por re-aprender, re-plantearse y re-afirmarse bajo procesos psicoeducativos que se asientan en **La Pedagogía de la Posibilidad**.

El Proceso de ruptura se asienta en la base de la resiliencia, y se caracteriza por la presencia de cambios latentes y patentes. Esta primera etapa de ruptura y transformación se caracteriza por la opacidad, el sujeto no percibe los cambios, aunque estos se producen, pues somos seres que “vivimos en inacabables transformaciones” (Mélích, 2008, p.118), pero permanecen ocultos para ellos. En una segunda etapa el individuo empieza a vislumbrar posibilidades de cambio, se produce un reconocimiento de sí mismo (Cortés, 2013), en el que comienza una propiocepción identitaria en la que se descubre como un individuo diferente (transformado), que aprende y ha aprendido de su experiencia (Lecomte, 2003).

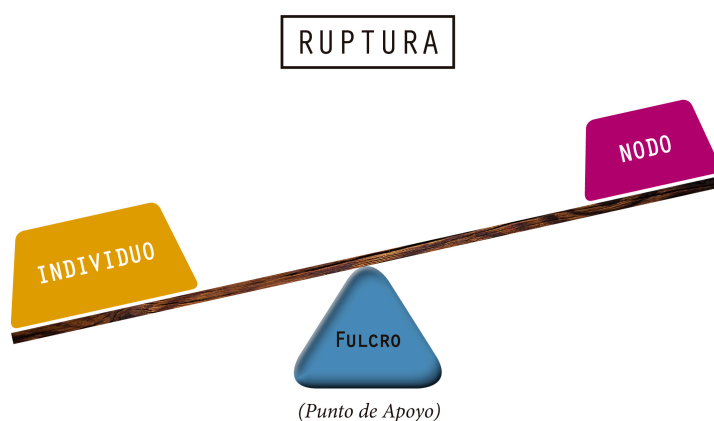


Figura 25. Proceso de ruptura. Elaboración propia.

La etapa de **la reafirmación** se caracteriza por la capacidad que muestra el sujeto de advertir otras conductas en iguales, familiares, profesionales y/o individuos de su contexto próximo, y verse reflejado en ellas. Estos referentes personificados van a proporcionar oportunidades y modelos de acción en los que identificarse y/o reproducir. El sujeto muestra una serie de conductas que son aprendidas en el contexto, pues “el autodidacta puro no existe; siempre se aprende algo de algo o de alguien” (Tierno Jiménez 1997, p.27), aunque no seamos consciente de ese aprendizaje.



Figura 26. Proceso de reafirmación. Elaboración propia.

Finalmente asistimos a una etapa emancipatoria en la que los individuos son capaces de actuar por sí mismos, y ejercer responsabilidades y actos de autonomía social, personal y profesional gracias a la labor realizada por los puntos de apoyo (fulcros). Los fulcros son puntos de apoyo que le permiten al individuo transitar de un estado personal, emocional, social, profesional... dominado por la inacción, la dependencia y la no superación de la adversidad hacia otro que le va a permitir vislumbrar posibilidades de cambio e independencia.

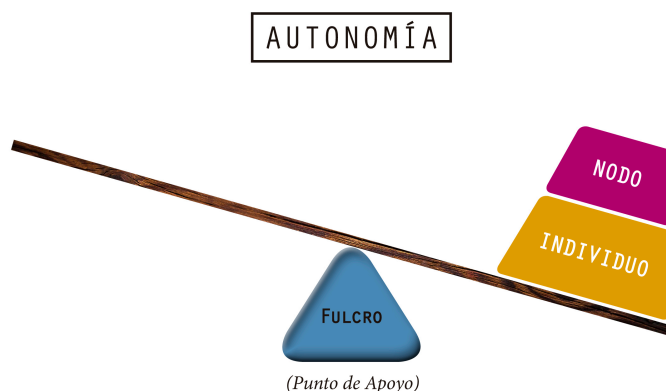


Figura 27. Proceso de autonomía. Elaboración propia.

Asistimos a un proceso ecológico-resiliente en el que los sujetos desarrollan actos dinámicos que se concretan en actividades, ejercicios, estrategias, o cualquier otra/s actuación/es que promueve/n un aprendizaje que le permite al individuo resiliente afrontar y superar las adversidades a las que se enfrenta y/o percibe.

La construcción de una identidad resiliente es un proceso multidimensional que se despliega entre los individuos y su medio (Vanistendael 2003; Aguilar y Peña, 2003; Ehrensaft y Tousignant, 2003), en el que hay que considerar de un modo particular los procesos implicados en el proceso resiliente y los mecanismos que se despliegan (Rutter, 1993).

Hemos de acercarnos a cualquier proceso social con cautela, pues la realidad es compleja, y por lo tanto su interpretación y comprensión también lo es, en este sentido y de acuerdo con Morin (1994) parto de la concepción de que lo simple no existe, solo existe lo simplificado. La resiliencia constituye uno de esos procesos entramados y complejos que hay que abordar desde posiciones particulares, pues su desarrollo atiende a la conjunción de variables sociales que se pueden categorizar, pero que en la realidad se configuran en base a procesos específicos.

5.2. Aperturas pedagógico-resilientes.

Se cierra una investigación, un proceso, un periodo de aprendizaje, un modo de proceder... pero se abren otras posibilidades tanto para mí como para otros colegas que quieran ampliar el discurso social en el ámbito educativo y resiliente, pues nos queda mucho por hacer.

Me atrevo así a abrir tres ejes discursivos caracterizados por un denominador común, aproximarnos a las experiencias de las personas. Las aportaciones de los individuos nos acercan a su realidad, y aportan una riqueza argumentativa y una perspectiva a la que es difícil llegar a partir de otras metodologías de investigación, puesto que las particularidades estudiadas nos permiten acercarnos a realidades posicionadas y no contempladas en la literatura especializada de algunos campos de estudio, más aun en el ámbito de la mal denominada “educación especial”.

Por todo ello entiendo que de un modo transversal este trabajo se ha acercado a la realidad educativa, social, creativa, resiliente e identitaria de dos personas diagnosticadas de SA, la cual me ha permitido cuestionarme tanto como investigador, como maestro de Pedagogía Terapéutica una serie de supuestos.

¿Cómo atender la diversidad desde la escuela? La diversidad como hecho natural e indisoluble del ser humano se hace patente en cada individuo, y se percibe en el modo en el que cada sujeto interactúa con su contexto social, personal, escolar o profesional. Como maestro e investigador soy juez y parte de muchos de los procesos educativos que se desarrollan en las escuelas, y más concretamente de los que se llevan a cabo con el alumnado denominado de “atención a la diversidad”, así como de la utilidad psicoeducativa que tiene el diagnóstico clínico.

Por ello desde este espacio reivindico y propongo investigar las prácticas de inclusión educativa que se están desarrollando, sus repercusiones sociales, escolares y educativas, las metodologías de enseñanza-aprendizaje, las actuaciones que se están llevando a cabo para evitar el acoso escolar, la función psicoeducativa del diagnóstico, así como otras preocupaciones relacionadas con el ámbito de la Pedagogía Terapéutica que preocupan al alumnado y a sus familias, pero que quedan fuera de los discursos educativos hegemónicos. Por ello animo a preguntar al alumnado acerca de sus procesos de enseñanza-aprendizaje con el objeto de conocer sus inquietudes, experiencias o valoraciones con el fin de mejorarlas.

¿Qué sabemos acerca de la identidad? Cualquier persona en su dimensión individual presenta una serie de rasgos identitarios que lo van a caracterizar y diferenciar del resto de individuos, en este sentido y desde la escuela, acercarnos a la identidad de cada uno de los alumnos es comprender que es diferente al resto, pues la diversidad está presente y es patente en el ser humano, pero tratarla pedagógicamente es tarea de la escuela. No se puede asignar comportamientos generales a individuos particulares centrandolo la atención exclusivamente en su diagnóstico.

Por este motivo hemos de adentrarnos a conocer los procesos de aprendizaje que cada individuo realiza de un modo personal, con el objeto de humanizar los procesos de enseñanza y practicar una pedagogía de la posibilidad, adaptarlos a la realidad de cada sujeto y de usar una terminología justa refiriéndonos a este alumnado como a *personas diagnosticadas de ...*, con el objeto de no cosificar a los individuos anteponiendo cualquier diagnóstico a su identidad.

El proceso resiliente. Los seres humanos somos una especie animal que lleva miles de años superando adversidades, su éxito reside en parte en la dimensión social que rodea a cualquier acto humano, del que la resiliencia es uno más. Hablar de resiliencia es hacerlo de un proceso social que se forja a través de las relaciones humanas, y de la capacidad de unos individuos de ayudar a otro a superar adversidades. Como proceso este transcurre a través de una serie de fases, las cuales son coincidentes en algunos procesos resilientes, pero que no son universales, por lo tanto desde una dimensión socioeducativa necesitamos (1) conocer como se desarrollan estos procesos, y (2) promover prácticas que desde la escuela potencien un desarrollo emocional de todo el alumnado que les permita enfrentarse a situaciones adversas y/o ayudar a otros a superarlas.

Acercarme a la escuela desde una perspectiva situada (la de Isabel y Emmit) me ha mostrado otros procesos educativos, otras trayectorias vitales, otros modelos pedagógicos, otras experiencias escolares... que me han permitido de un modo retrospectivo aproximarme a una escuela paralela a la vivida por mi como alumno, pero desde dos posiciones muy diferentes a la mía.

Quiero finalizar este trabajo con el mismo párrafo con el que acaba la gran obra de Fiódor Dostoievsky, *Crimen y Castigo*, el cual recoge el sentido de rito de paso de este trabajo, y el cual se ha reflejado en mi relato investigador:

Pero aquí comienza una nueva historia, la historia de la lenta y progresiva recuperación de un hombre, de su renovación y paso gradual de un mundo a otro nuevo. Esto podría constituir el tema de un nuevo relato; el que nos propusimos contar ha terminado.



UNIVERSIDAD
DE MÁLAGA

Referencias bibliográficas

- Aceves Lozano, J. E. (1997). Experiencia biográfica y el curso de la acción colectiva en las identidades emergentes. *Ponencia del XX Congreso Internacional de la Latin American Studies Association (LASA)*, Guadalajara, México.
- Adams, C., Green, J., Gilchrist, A., y Cox, A. (2002). Conversational behaviour of children with Asperger syndrome and conduct disorder. *Journal of Child Psychology and Psychiatry*, 43(5), 679–690. doi: 10.1111/1469-7610.00056
- Afonso, M. C. G., Pérez, P. R. Á., Pérez, L. C., y Benítez, J. T. B. (2007). El abandono de los estudios universitarios: factores determinantes y medidas preventivas. *Revista española de pedagogía*, (236), 71-85.
- Aguilar, L. M., y Peña, C. R. (2003). Aplicabilidad de la resiliencia en los programas sociales: experiencias en Latinoamérica. En M. Manciaux. (Ed.), *La resiliencia: resistir y rehacerse* (pp. 239-251). Barcelona, España: Gedisa
- Albert Gómez, M.J. (2007). *La investigación educativa. Claves teóricas*. Madrid: España, Mc Graw Hill.
- Alcalay, L., y Antonijevic, N. (1987). Variables afectivas. *Revista de Educación*, 144, 29-32.
- Alluntis, F. (1983). La razón vital en J. Ortega y Gasset. *Pensamiento: Revista de investigación e información filosófica*, 39(156), 421-435.
- Amabile, T. M. (1996). *Creativity in context*. Boulder, Colorado: Westview.
- American Psychiatric Association, APA. (1952). *Diagnostic and statistical manual of mental disorders*, 1st edition (DSM-I). Washington, DC: American Psychiatric Association.
- American Psychiatric Association, APA. (1968). *Diagnostic and statistical manual of mental disorders*, 2nd edition (DSM-II). Washington, DC: American Psychiatric Association.
- American Psychiatric Association, APA. (1980). *Diagnostic and statistical manual of mental disorders*, 3rd edition (DSM-III). Washington, DC: American Psychiatric Association.
- American Psychiatric Association, APA. (1994). *Diagnostic and statistical manual of mental disorders*, 4th edition (DSM-IV). Washington, DC: American Psychiatric Association.
- American Psychiatric Association, APA. (2000). *Diagnostic and statistical manual of mental disorders*, 4th edition revised (DSM-IV-TR). Washington, DC: American Psychiatric Association.

- American Psychiatric Association, APA. (2013). *Diagnostic and statistical manual of mental disorders, 5th edition revised (DSM-5)*. Washington, DC: American Psychiatric Association.
- Anthony, E. J. (1987). Risk, vulnerability, and resilience: An overview. En E. J. Anthony y B. J. Cohler. (Ed.). *The invulnerable child* (pp. 3–48). New York: Guilford Press.
- Antonovsky, A., y Sourani, T. (1988). Family sense of coherence and family adaptation. *Journal of Marriage and the Family*, 79-92. doi: 10.2307/352429
- Arfuch, L. (2002). *El espacio biográfico. Dilemas de la subjetividad contemporánea*. Buenos Aires, Argentina: Fondo de Cultura Económica.
- Armstrong, T. (2012). *El poder de la neurodiversidad*. Madrid, España: Paidós.
- Arnáiz, P. (1996). Las escuelas son para todos. *Siglo Cero*, 27(2), 25-34.
- Arnáiz, P. y De Haro, R. (1997). Educación intercultural y atención a la diversidad. En F. Salinas y E. Moreno (Ed.), *Semejanzas, Diferencias e Intervención Educativa* (pp.141-148). Granada, España: Fundación, Educación y Futuro.
- Arnáiz, P. (1999). El reto de educar en una sociedad multicultural y desigual. En A. Sánchez Palomino y otros (Ed.), *Los desafíos de la Educación Especial en el umbral de siglo XXI* (pp. 61-90). Almería, España: Servicio de Publicaciones de la Universidad.
- Arnáiz, P. (2006). *Atención a la diversidad. Programación curricular*. Costa Rica: Universidad Estatal a Distancia.
- Arnáiz, P. (2009). Análisis de las medidas de atención a la diversidad en la Educación Secundaria Obligatoria. *Revista de Educación*, (349), 203-223.
- Arnáiz, P. (2011). Luchando contra la exclusión: buenas prácticas y éxito escolar. *Innovación Educativa*, (21), 23-55.
- Arnáiz, P. (2012). Escuelas eficaces e inclusivas: cómo favorecer su desarrollo. *Educatio siglo XXI*, 30(1), 25-44.
- Arnal, J., Del Rincón, D., y Latorre, A. (1994). *Investigación educativa: fundamentos y metodologías*. Barcelona, España: Labor.
- Arón, A., y Milicic, N. (1999). *Clima social escolar y desarrollo personal: Un programa de mejoramiento*. Santiago de Chile, Chile: Editorial Andrés Bello.
- Artigas, J. P. (2002). Fenotipos conductuales. *Revista de neurología*, 34(1), 38-48.

- Artigas, J. P., Rigau, E., y García-Nonell, K. (2008). Trastornos del lenguaje. *AEP: Protocolos de actualización*, (24), 178-84. Recuperado el 20 de mayo de 2018 de <http://www.aeped.es/protocolos/neurologia/24-lenguaje.pdf>
- Ashburner, J., Ziviani, J., y Rodger, S. (2008). Sensory processing and classroom emotional, behavioral, and educational outcomes in children with autism spectrum disorder. *American Journal of Occupational Therapy*, 62(5), 564-573. doi: 10.5014/ajot.62.5.564
- Asperger, H. (1944). Die "Autistischen Psychopathen" im Kindesalter. *European Archives of Psychiatry and Clinical Neuroscience*, 117(1), 76-136.
- Attwood T. (2002). *El síndrome de Asperger. Una guía para la familia*. Barcelona, España: Paidós.
- Attwood, T. (2007). *Guía del síndrome de Asperger*. Barcelona, España: Paidós.
- Bandura, A. (1982) *Teoría del Aprendizaje Social*. Madrid, España: Espasa-Calpe.
- Baranek, G. T. (2002). Efficacy of sensory and motor interventions for children with autism. *Journal of autism and developmental disorders*, 32(5), 397-422. doi: 10.1023/A:1020541906063
- Baranek, G. T., David, F. J., Poe, M. D., Stone, W. L., y Watson, L. R. (2006). Sensory Experiences Questionnaire: discriminating sensory features in young children with autism, developmental delays, and typical development. *Journal of Child Psychology and Psychiatry*, 47(6), 591-601. doi: 10.1111/j.1469-7610.2005.01546.x
- Barbera, N., e Inciarte, A. (2012). Fenomenología y hermenéutica: dos perspectivas para estudiar las ciencias sociales y humanas. *Multiciencias*, 12(2), 199-205.
- Barcaccia, B., Schneider, B. H., Pallini, S., y Baiocco, R. (2017). Acoso escolar y el papel perjudicial del no-perdón en el bienestar de los adolescentes. *Psicothema*, 29(2), 217-222. doi: 10.7334/psicothema2016.251
- Baron-Cohen, S., Leslie, A. M., y Frith, U. (1985). Does the autistic child have a "theory of mind"? *Cognition*, 21(1), 37-46.
- Baron-Cohen, S. (1989). The autistic child's theory of mind: A case of specific developmental delay. *Journal of child psychology and psychiatry*, 30(2), 285-297.
- Baron-Cohen, S., O'Riordan, M., Stone, V., Jones, R., y Plaisted, K. (1999). Recognition of faux-pas by normally developing children and children with Asperger Syndrome or high functioning autism. *Journal of Autism and Developmental Disorders*, 29(5), 407-418. doi: 10.1023/A:1023035012436

- Baron-Cohen, S., Wheelwright, S., Hill, J., Raste, Y., y Plumb, I. (2001). The “Reading the Mind in the Eyes” test revised versión: A study with normals adults, and adults with Asperger Síndrome or High-functioning autism. *Journal of Child and Psychiatry*, 42(2), 241-251. doi: 10.1017/S0021963001006643
- Baron-Cohen, S., Richler, J., Bisarya, D., Gurunathan, N., y Wheelwright, S. (2003). The systemizing quotient: an investigation of adults with Asperger syndrome or high-functioning autism, and normal sex differences. *Philosophical Transactions of the Royal Society of London Series B: Biological Sciences*, (358), 361-374. doi: 10.1098/rstb.2002.1206
- Baron-Cohen, S., y Wheelwright, S. (2004). The empathy quotient: an investigation of adults with Asperger syndrome or high functioning autism, and normal sex differences. *Journal of autism and developmental disorders*, 34(2), 163-175. doi: 10.1023/B:JADD.0000022607.19833.00
- Baron-Cohen, S. (2010). *Autismo y síndrome de Asperger*. Madrid, España: Alianza Editorial.
- Baron-Cohen, S. (2011). *Zero degrees of empathy: A new theory of human cruelty*. London, UK: Penguin Books.
- Barrera, A. G. (2013). *Proponiendo un concepto nuclear latente en educación: las Necesidades Educativas Personales (NEP)*. Universidad Autónoma de Madrid, Madrid, España.
- Barry, T. D., Klinger, L. G., Lee, J. M., Palardy, N., Gilmore, T., y Bodin, S. D. (2003). Examining the effectiveness of an outpatient clinic-based social skills group for high-functioning children with autism. *Journal of autism and developmental disorders*, 33(6), 685-701. doi: 10.1023/B:JADD.0000006004.86556.e0
- Beetlestone, F. (1998). *Niños creativos, enseñanza imaginativa*. Madrid, España: La Muralla.
- Beighley, J. S., Matson, J. L., Rieske, R. D., Jang, J., Cervantes, P. E., y Goldin, R. L. (2013). Comparing challenging behavior in children diagnosed with autism spectrum disorders according to the DSM-IV-TR and the proposed DSM-5. *Developmental Neurorehabilitation*, 16(6), 375-381. doi: 10.3109/17518423.2012.760119
- Belinchón, M., Hernández, J. M., y Sotillo, M. (2008). *Personas con Síndrome de Asperger. Funcionamiento, detección y necesidades*. Madrid, España: Centro de Psicología Aplicada de la Universidad Autónoma de Madrid.
- Ben-Sasson, A., Hen, L., Fluss, R., Cermak, S.A., Engel-Yeger, B., y Gal, E. (2009). A meta-analysis of sensory modulation symptoms in individuals with autism spectrum disorders. *Journal of Autism and Developmental Disorders*. (39), 1-11. doi: 10.1007/s10803-008-0593-3
- Benard, B. (2004). *Resiliency: What we have learned*. San Francisco, CA: WestEd.

- Bergeson, T., y Heuschel, M.A. (2003). *Helping Students Finish School. Why Students Drop Out and How to Help Them Graduate*. Olympia, WA: Office of Superintendent of Public Instruction.
- Bernabéu, N., y Goldstein, A. (2009). *Creatividad y aprendizaje: el juego como herramienta pedagógica*. Madrid, España: Narcea Ediciones.
- Bertaux, D. (1981). *Biography and society: The life history approach in the social sciences*. London: Sage.
- Bertaux, D. (2005). *Los relatos de vida. Perspectiva etnosociológica*. Barcelona, España: Ediciones Bellaterra.
- Bisquerra, R. (Ed.). (2004). *Metodología de la Investigación educativa*. Madrid, España: La Muralla.
- Blair, R. (2005). Responding to the emotions of others: Dissociating forms of empathy through the study of typical and psychiatric populations. *Consciousness and Cognition*, 14(4), 698–718. doi: 10.1016/j.concog.2005.06.004
- Blair, R. J. R. (2008). Fine cuts of empathy on the amygdala. Dissociable deficits in psychopathy and autism. *The Quarterly Journal of Experimental Psychology*, 61(1), 157–170. doi: 10.1080/17470210701508855
- Blakemore, S. J., Tavassoli, T., Calò, S., Thomas, R. M., Catmur, C., Frith, U., y Haggard, P. (2006). Tactile sensitivity in Asperger syndrome. *Brain and cognition*, 61(1), 5-13. doi: 10.1016/j.bandc.2005.12.013
- Block, J., y Kremen, A. M. (1996). IQ and ego-resiliency: conceptual and empirical connections and separateness. *Journal of personality and social psychology*, 70(2), 349-361. doi: 10.1037/0022-3514.70.2.349
- Blumer, H. (1982). *El interaccionismo simbólico*. Barcelona, España: Editorial Hora.
- Boas, F. (1920). The social organization of the Kwakiutl. *American Anthropologist*, 22(2), 111-126.
- Bogdan, R., y Taylor, S. J. (1975). *Introduction to qualitative methods: A phenomenological approach to the social sciences*. New York: Wiley.
- Bogdashina, O. (2007). *Percepción sensorial en el Autismo y Síndrome de Asperger. Experiencias sensoriales diferentes, mundos perceptivos diferentes*. Ávila, España: Autismo Ávila.
- Bolívar, A. B. (2002). "¿De nobis ipsis silemus?": Epistemología de la investigación biográfico-narrativa en educación. *Revista electrónica de investigación educativa*, 4(1), 01-26.
- Bolívar, A. B. (2006). Familia y escuela: dos mundos llamados a trabajar en común. *Revista de educación*, (339), 119-146.

- Bolívar, A. B., Domingo, J., y Fernández, M. (2001). *La investigación biográfico-narrativa en educación*. Madrid, España: La Muralla.
- Bolívar, A. B., y López, L. C. (2009). Las grandes cifras del fracaso y los riesgos de exclusión educativa. *Profesorado. Revista de currículum y formación de profesorado*, 13(3), 51-78.
- Bolívar, A. B. (2011). La recherche biographique narrative dans le développement et l'identité professionnelle des enseignants", en J. González Monteagudo (dir.). *Les histoires de vie en Espagne: entre formation, identité et mémoire*. Paris: L'Harmattan, 2011, cap. 3 (pp. 59-96).
- Bonnano, G. (2004). Loss, Trauma, and Human Resilience: Have we underestimated the human capacity to thrive after extremely aversive events? *American Psychologist*, 59(1), 20-28. doi: 10.137/0003-066X.59.1.20
- Bono, E. De. (2010). *Creatividad*. Madrid, España: Paidós.
- Borreguero, P. (2004). *El síndrome de Asperger. ¿Excentricidad o discapacidad social?*. Madrid, España: Alianza Editorial.
- Bourdieu, P., y Passeron, J. C. (1977). *La reproducción. Elementos para una teoría del sistema de enseñanza*. Barcelona, España: Laia.
- Bourdieu, P. (1981). *La reproducción: elementos para una teoría del sistema de enseñanza*. Barcelona: Laia.
- Bourdieu, P. (2015). Los tres estados del capital cultural. *Sociológica México*, (5).
- Bouché, H., Feroso, P., Gervilla, E. C. E., Lóez-Baraja, E. Z., y Pérez, P. A. (2002). *Antropología de la educación*. Madrid, España: Editorial Dykinson.
- Braslavsky, C. (2004). *Diez factores para una educación de calidad para todos en el siglo XXI. XIX. Semana Monográfica de la Educación. Educación de calidad para todos*. Madrid, España: Fundación Santillana
- Bronfenbrenner, U. (1979). *The Ecology of Human Development: Experiments by nature and design*. Cambridge, M.A: Harvard University Press.
- Brown, R. T. (1989). Creativity: What are we to Measure?. En J.A. Glover, R.R. Ronning y C.R. Reynolds. (Ed.). *Handbook of Creativity* (pp. 3–32). New York: Plenum.
- Bruner, J., y Weiser, S. (1995). La invención del yo: la autobiografía y sus formas. En: D.R. Olson y N. Torrance (Ed.), *Cultura escrita y oralidad* (pp. 177-202). Barcelona, España: Gedisa.
- Bruner, J. (1997). *La educación, puerta de la cultura*. Barcelona, España: Aprendizaje Visor.

- Buxbaum, J. D., y Baron-Cohen, S. (2013). DSM-5: The debate continues. *Molecular Autism*, 4(1), 11. doi: 10.1186/2040-2392-4-11
- Calderón Almendros, J. I. (2014). *Educación y esperanza en las fronteras de la discapacidad: estudio de caso único sobre la construcción creativa de la identidad*. Madrid, España: Cinca.
- Carbajo, J. C. (2000). *La creatividad en la educación infantil, primaria y secundaria*. Madrid, España: EOS.
- Cardona, C. M. (2005). *Diversidad y Educación Inclusiva: Enfoques metodológicos y estrategias para una enseñanza colaborativa*. Madrid, España: Pearson-Prentice Hall.
- Carrasco, J. B., Javaloyes Soto, J. J., y Calderero Hernández, J. F. (2007). *Cómo personalizar la Educación*. Madrid, España: Narcea Ediciones.
- Carratala Sánchez, E. (2004). *Análisis de la teoría de las metas de logro y de la autodeterminación en los planes de especialización deportiva de la Generalitat Valenciana*. Universidad de Valencia, Valencia, España.
- Carrington, S., y Graham, L. (2001). Perceptions of school by two teenage boys with Asperger syndrome and their mothers: A qualitative study. *Autism*, 5(1), 37-48. doi: 10.1177/1362361301005001004
- Carter, S. (2009). Bullying of students with Asperger syndrome. *Issues in comprehensive pediatric nursing*, 32(3), 145-154. doi: 10.1080/01460860903062782
- Casanova, M. A. (2011). *La educación inclusiva: un modelo de futuro*. Madrid, España: Wolters Kluwer.
- Castells, M. (1998) *La era de la información. Economía, sociedad y cultura. El poder de la identidad*. Madrid, España: Alianza Editorial.
- Catalano, R. F., Berglund, M. L., Ryan, J. A., Lonczak, H. S., y Hawkins, J. D. (2004). Positive youth development in the United States: Research findings on evaluations of positive youth development programs. *The annals of the American academy of political and social science*, 591(1), 98-124. doi: 10.1177/0002716203260102
- Cerezo, F. (2001). *La violencia en las aulas. Análisis y propuestas de intervención*. Madrid, España: Pirámide.
- Cerezo, F. (2009). Bullying: análisis de la situación las aulas españolas. *International Journal of Psychology and Psychological Therapy*, 9(3), 367-378.
- Cesaroni, L., y Garber, M. (1991). Exploring the experience of autism through firsthand accounts. *Journal of Autism and Developmental Disorders*, 21(3), 303-313. doi: 10.1007/BF02207327

- Charmaz, K. (2008). Constructionism and the Grounded Theory. En J.A. Holstein y J.F. Gubrium (Eds.), *Handbook of Constructionist Research* (pp.387-412). New York: The Guildford Press.
- Chrysochoou, X. (2003). Studying identity in social psychology: Some thoughts on the definition of identity and its relation to action. *Journal of language and Politics*, 2 (2), pp. 225-241.
- Circular del INEE de 23 de junio de 1981.
- Clandinin, J., y Connelly, M. (2000). *Narrative inquiry: Experience and story in qualitative research*. San Francisco, CA: Jossey-Bass.
- Clark, P. (1995). *Risk and Resiliency in Adolescence: The Current Status of Research on Gender Differences*. Ohio State University, Columbus Dept. of Home Economics Education. ERIC Document: ED 387 714.
- Clifford, S. M., Hudry, K., Elsabbagh, M., Charman, T., Johnson, M. H., y BASIS Team. (2013). Temperament in the first 2 years of life in infants at high-risk for autism spectrum disorders. *Journal of Autism and Developmental Disorders*, 43(3), 673-686. doi: 10.1007/s10803-012-1612-y
- Cobo, M. C., y Morán, E. (2011). El síndrome de Asperger: intervenciones Psicoeducativas. *Asociación Asperger y TGDs de Aragón: España*. Recuperado de <http://www.aspergeraragon.org.es/ARTICULOS/Asperger%20inter.pdf>
- Cohen, J., McCabe, E., Michelli, N., y Pickeral, T. (2009). School climate: Research, policy, practice, and teacher education. *Teachers College Record*, 111(1), 180-213.
- Cole, A. L., y Knowles, J. G. (2001). *Lives in context. The art of life history research*. Walnut Creek, CA: AltaMira Press. (Vid. review note de Volker Wedekind en *Forum Qualitative Sozialforschung / Forum: Qualitative Social Research*, 5(3), 2004. Recuperado de <http://www.qualitative-research.net/fqs-texte/3-04/04-3-4-e.html>).
- Connelly, D. J., y Clandinin, F. M. (1995). Relatos de experiencia e investigación narrativa. En Larrosa, J., Arnaus, R., Ferrer, V., Pérez, N., F., Connelly, M., Clandinin, J. y Greene, M. (Eds.), *Déjame que te cuente: ensayos sobre narrativa y educación* (pp.11-59). Barcelona, España: Laertes.
- Conle, C. (2000). Narrative inquiry: Research tool and medium for professional development. *European journal of teacher education*, 23(1), 49-63. doi: 10.1080/713667262
- Connor, K. M., y Davidson, J. R. (2003). Development of a new resilience scale: The Connor-Davidson resilience scale (CD-RISC). *Depression and anxiety*, 18(2), 76-82. doi:10.1002/da.10113

- Coombs, P. H., y Ahmed, M. (1974). *Attacking Rural Poverty: How Nonformal Education Can Help. A Research Report for the World Bank Prepared by the International Council for Educational Development*. Essex, Conn. (Versión traducida: *La lucha contra la pobreza rural. El aporte de la educación no formal*. Publicado para el Banco Mundial por Editorial Tecnos, Madrid, 1975).
- Cornejo, M., Rojas, R. C., y Mendoza, F. (2008). La investigación con Relatos de Vida: Pistas y opciones del Diseño Metodológico. *Psykhé*, 17, 29-39. doi: 10.4067/S0718-22282008000100004
- Corradini, M. (2011). *Crear. Cómo se desarrolla una mente creativa*. Madrid, España: Narcea Ediciones.
- Cortés, P. (2011). El sentido de las historias de vida en investigaciones socio-educativas. Una revisión crítica. En F. Hernández, J. Sancho y J. I. Rivas (Eds.). *Historias de Vida en Educación. Biografías en Contexto (68-74)*. Barcelona, España: Universidad de Barcelona, ESBRINA-RECERCA.
- Cortés González, P. (2012). El proceso de devolución, discusión e interpretación en la investigación socio educativa con historias de vida. *Rivas, José Ignacio, Hernández, Fernando, Sancho, Juana M. y Núñez, Claudio. Historias de vida en educación: Sujeto, Diálogo, Experiencia*. Barcelona: Dipòsit Digital UB. <http://hdl.handle.net/2445/32345>.
- Cortés González, P. (2013). *El guiño del poder, la sonrisa del cambio. Estudio pedagógico sobre identidad resiliente en situaciones de desventaja social, cultura y jurídica*. Universidad de Málaga, Málaga, España.
- Cortés González, P., y Cañete, A. J. (2016). Identidades resilientes, identidades creativas: ¿Acaso la botella es siempre verde? En P. Cortés González y M.J. Márquez García. (Eds.), *Creatividad, comunicación y educación: más allá de las fronteras del saber establecida* (pp. 35-50). Málaga, España: Universidad de Málaga (UMA).
- Cortina, A. (1997). *“Ciudadanos del mundo. Hacia una teoría de la ciudadanía”*. Madrid, España: Alianza Editorial.
- Cox, A. D. (1991). Is Asperger's syndrome a useful diagnosis? *Archives of Disease in Childhood*, 66(2), 259–262.
- Crespo-Eguílaz, N., Narbona, J., y Magallón, S. (2012). Disfunción de la coherencia central en niños con trastorno de aprendizaje procedimental. *Revista de Neurología*, 55(9), 513-519.
- Creswell, J. (2005). *La investigación educativa: planificación, realización y evaluación de la investigación cuantitativa y cualitativa*. Upper Saddle River: Pearson Education.
- Crotty, M. (1998). *Los fundamentos de la investigación social: significado y perspectiva en el proceso de investigación*. Barcelona, España: Sabio.

- Csikszentmihalyi, M. (1998). *Creatividad. El flujo y la psicología del descubrimiento y la invención*. Barcelona, España: Paidós.
- Cuevas-Álvarez, M. C. (2017). Entendimiento de las diferencias interculturales para una convivencia sin fronteras. *Devenir*, 33, pp. 137-147.
- Curtis, J., Demos, G., y Torrance, E. (1976). *Implicaciones educativas de la creatividad*. Madrid, España: Anaya.
- Cyrułnik, B. (1999). *Un merveilleux Malheur*. París, Francia: Odile Jacob.
- D'Alessio, L. (2011). *Mecanismos neurobiológicos de la resiliencia*. Buenos Aires, Argentina: Polemos.
- Dalley, T. (1987). *El arte como terapia*. Barcelona, España: Editorial Herder.
- Danhke, G. (1989). Investigación y comunicación. En C. Fernández-Collado y G. L. Danhke (Eds.). *La comunicación humana: Ciencia social* (pp. 385-454). Naucalpan de Juárez, México: McGraw-Hill.
- Darling-Hammond, L. (2001). *El derecho de aprender. Crear buenas escuelas para todos*. Barcelona, España: Ariel.
- Daros, W. R. (2002). ¿Qué es un marco teórico? *Enfoques*, 14(1), 73-112.
- David, N., Aumann, C., Bewernick, B. H., Santos, N. S., Lehnhardt, F. G., y Vogeley, K. (2010). Investigation of mentalizing and visuospatial perspective taking for self and other in Asperger syndrome. *Journal of autism and developmental disorders*, 40(3), 290-299. doi: 10.1007/s10803-009-0867-4
- Declerck, C., y Bogaert, S. (2008). Social value orientation: Related to empathy and the ability to read the mind in the eyes. *The Journal of Social Psychology*, 148(6), 711-726. doi: 10.3200/SOCP.148.6.711-726
- Decreto 147/2002, de 14 de mayo, por la que se establece la ordenación de la atención educativa a los alumnos y alumnas con necesidades educativas especiales asociadas a sus capacidades personales.
- Delval, J. (2000). *Aprender en la vida y en la escuela*. Madrid, España: Ediciones Morata.
- Díaz-Aguado, M. J. (2005). La violencia entre iguales en la adolescencia y su prevención desde la escuela. *Psicothema*, 17(4), 549-558.
- Díaz-Aguado, M. J. (2006). *La convivencia en las aulas: Problemas y soluciones*. Madrid, España: MEC.
- Díaz Velázquez, E. (2008). El asociacionismo en el ámbito de la discapacidad. Un análisis crítico. *Intersticios*, 2(2), 183-196.

- Diez Álvarez, A. y Huete Antón, S. (1997). Educar en y para la diversidad, en Atención a la diversidad. Programación curricular. Arnaiz. P. Universidad Estatal a Distancia (EUNED).
- Dilthey W. (1949). *Introducción a las ciencias del espíritu*. México DF, México: Fondo de Cultura Económica.
- Dissanayake, E. (1990). *What is art for?* Seattle: University of Washington Press.
- Doménech, E. (1997). El estrés de los padres y el clima familiar del niño autista. En A. Polaino, E. Doménech y F. Cuxart. (Eds), *El impacto del niño autista en la familia* (95-110). Navarra, España: Rialp.
- Domingo, J. C., y De Lara Ferré, N. P. (2010). *Investigar la experiencia educativa*. Ediciones Morata.
- Dubet, F. (2002). *El declive de la institución. Profesiones sujetos e individuos ante la reforma del Estado*. Barcelona, España: Gedisa.
- Dubin, N. (2009). *Asperger síndrome and anxiety. A guide to succesful stress management*. Philadelphia: Jessica kingsley Publishres.
- Dunn, W. (1997). The impact of sensory processing abilities on the daily lives of young children and their families: A conceptual model. *Infants and Young Children*, 9(4), 23–35. doi: 10.1097/00001163-199704000-00005
- Dunn, W., Saiter, J., y Rinner, L. (2002). Asperger syndrome and sensory processing: A conceptual model and guidance for intervention planning. *Focus on Autism and Other Developmental Disabilities*, 17(3), 172-185.
- Echeita Sarrionandía, G., y Verdugo Alonso, M. Á. (2004). La Declaración de Salamanca sobre necesidades educativas especiales 10 años después: valoración y prospectiva. Salamanca, Publicaciones del INICO. Recuperado de <http://sid.usal.es/libros/discapacidad/9045/8-1/la-declaracion-de-salamanca-sobre-necesidades-educativas-especiales-10-anos-despues-valoracion-y-prospectiva.aspx>.
- Ehlers, S., y Gillberg, C. (1993). The Epidemiology of Asperger Syndrome: A Total Population Study. *Journal of Child Psychology and Psychiatry*, 34(8), 1327–50.
- Ehrensaft, E., y Tousignant, M. (2003). Ecología humana y social de la resiliencia. En M. Manciaux (Ed.), *La Resiliencia: resistir y rehacerse* (pp.159-174). Barcelona, España: Gedisa.
- Elliott, J. (1990). *La investigación-acción en educación*. Madrid, España: Ediciones Morata.
- Escudero, J. M. (2005) Fracaso escolar, exclusión educativa. ¿De qué se excluye y cómo? *Profesorado. Revista de Curriculum y Formación del Profesorado*, 9(1), 0-24.

- Escudero, J. M., y Martínez, B. (2011). Educación inclusiva y cambio escolar. *Revista iberoamericana de educación*, (55), 85-105.
- Esteban, M. (2002). El diseño de entornos de aprendizaje constructivista. *Revista de Educación a distancia*, (6).
- Farrugia, S., y Hudson, J. (2006). Anxiety in adolescents with Asperger syndrome: Negative thoughts, behavioral problems, and life interference. *Focus on Autism and Other Developmental Disabilities*, 21(1), 25-35.
- Fermoso, P. (1985). *Teoría de la educación. Una interpretación antropológica*. Barcelona, España: CEAC.
- Fernández, M. A. (2000). Cuando los hablantes se niegan a elegir: multilingüismo e identidad múltiple en la modernidad reflexiva. *Estudios de sociolingüística*, 1(1), pp. 47-58.
- Fernández-Andrés, M. I., Pastor-Cerezuela, G., Sanz-Cervera, P., y Tárraga-Mínguez, R. (2015). A comparative study of sensory processing in children with and without autism spectrum disorder in the home and classroom environments. *Research in developmental disabilities*, (38), 202-212. doi: 10.1016/j.ridd.2014.12.034
- Fernández Enguita, M., Mena Martínez, L., y Riviere Gómez, J. (2010). *Fracaso y abandono escolar en España*. Barcelona, España: La Caixa. Recuperado de <http://ignucius.bd.ub.es:8180/jspui/bitstream/123456789/932/1/Fracaso%20y%20abandono%20escolar%20en%20Esp.pdf>
- Fernández Enguita, M. (2013). Del desapego al desenganche y de este al fracaso escolar. *Cuadernos de Pesquisa*, 41(144), 732-751.
- Fishkin, A. S. (1999). Issues in studying creativity in youth. En A. S. Fishkin, B. Cramond y P. Olszewski-Kubilius (Eds.), *Investigating creativity in youth: Research and methods* (pp. 3-26). Cresskill, NY: Hampton Press, INC.
- Fletcher, J. M. (1996). Executive functions in children. Introduction to the special series. *Developmental Neuropsychology*, 12(1), 1-3. doi: 10.1080/87565649609540636
- Flick, U. (2004). *Introducción a la investigación cualitativa*. Madrid, España: Ediciones Morata SL.
- Forés, A., y Grané, J. (2008). *La resiliencia. Crecer desde la adversidad*. Plataforma Editorial: Barcelona.
- Forés, A., y Grané, J. (2012). *La resiliencia en entornos socioeducativos*. Madrid, España: Siglo XXI.
- Foucault, M. (1966). *Las palabras y las cosas*. México DF, México: Siglo XXI.

- Freire, P. (1970). *Pedagogía del oprimido*. México DF, México: Siglo XXI.
- Freire, P. (1997). *A la sombra de este árbol*. Barcelona, España: Roure.
- Freire, S., Llorente, M., González, A., Martos, J., Martínez, C., Ayuda, R., y Artigas, J. (2004). *Un acercamiento al Síndrome de Asperger: una guía teórica y práctica*. Oviedo: Asociación Asperger España, con el patrocinio de IMSERSO y la Comunidad Europea.
- Frith, U. (1995). *Autismo: hacia una explicación del enigma*. Madrid, España: Alianza Editorial.
- Frith, U. (2004). Emanuel Miller Lecture: Confusions and Controversies about Asperger Syndrome. *Journal of Child Psychology and Psychiatry*, 45(4), 672–86. doi: 10.1111/j.1469-7610.2004.00262.x
- Fuchs, E. (2003) ¿Van unidas ética y resiliencia? En M. Manciaux (Ed.), *La Resiliencia: resistir y rehacerse* (pp. 285-288). Barcelona, España: Gedisa.
- Fullana, J. (1998). La búsqueda de factores del fracaso escolar. *Revista de investigación educativa*, 16(1), 47-70.
- Gadamer, H. G. (1995). *El giro hermenéutico*. Madrid, España: Gráficas Rógar.
- Galeano, E. (2000). *El libro de los abrazos*. México DF, México: Siglo XXI.
- Galtung, J. (2003). *Paz por medios pacíficos. Paz y conflicto, desarrollo y civilización*. Bilbao, España: Gernika Gogoratz.
- Garaigordobil, M., y Oñederra, J. A. (2008). Análisis epidemiológico en del bullying en el país vasco. *Internacional Journal of Psychology and Psychotherapy*, (8), 51-62.
- Garay, G. De. (1997). La entrevista de historia de vida: construcción y lecturas. En G. Garay. (Ed.), *Cuéntame tu vida. Historia oral: historias de vida* (pp.16-26). México: Instituto Mora.
- García, B. W., y Martín, S. M. (2013). Hermenéutica y pedagogía. La práctica Educativa en el discurso sobre la educación. *Puls*, (36), 55-78.
- Gardner, H. (1998). *Inteligencias múltiples*. Barcelona, España: Paidós.
- Garmezy, N. (1993). Children in poverty: Resilience despite risk. *Psychiatry*, 56(1), 127-136.
- Geertz, C. (1992). *La interpretación de las culturas. Descripción densa: hacia una teoría interpretativa de la cultura*. Barcelona, España: Editorial Gedisa.
- Gergen, K. J. (1996). *Realidades y relaciones: aproximaciones a la construcción social*. Madrid, España: Paidós.

- Gergen, K. J. (2015). *El ser relacional. Más allá del yo y de la comunidad*. Bilbao, España: Desclée De Brouwer.
- Geurts, H. M., Verte, S., Oosterlaan, J., Roeyers, H., y Sergeant, J. A. (2004). How specific are executive functioning deficits in attention deficit hyperactivity disorder and autism?. *Journal of child psychology and psychiatry*, 45(4), 836-854. doi: 10.1111/j.1469-7610.2004.00276.x
- Ghaziuddin, M., y Gerstein, L. (1996). Pedantic speaking style differentiates Asperger syndrome from high-functioning autism. *Journal of Autism and Developmental Disorders*, 26(6), 585–595. doi: /10.1007/BF02172348
- Ghaziuddin, M., Butler, E. Tsai, L., y Ghaziuddin, N. (1994). Is clumsiness a marker for Asperger syndrome? *Journal Intellectual Disability Research*, 38(5), 519 – 527. doi: 10.1111/j.1365-2788.1994.tb00440.x
- Ghaziuddin M., Ghaziuddin N., y Greden, J. (2002). Depression in persons with autism: implications for research and clinical care. *Journal of Autism Developmental Disorder*; 32(4), 299-306. doi: 10.1023/A:1016330802348
- Giarelli, E., Wiggins, L. D., Rice, C. E., Levy, S. E., Kirby, R. S., Pinto-Martin, J., y Mandell, D. (2010). Sex differences in the evaluation and diagnosis of autism spectrum disorders among children. *Disability and health journal*, 3(2), 107-116. doi: 10.1016/j.dhjo.2009.07.001
- Giles, H., Mulac, A., Bradac, J. J., y Johnson, P. (1987). Speech accommodation theory: The first decade and beyond. *Annals of the International Communication Association*, 10(1), 13-48. doi: 10.1080/23808985.1987.11678638
- Gillberg, C. (1991). Clinical and Neurobiological Aspects of Asperger Syndrome in Six Family Studies. En U. Frith (Ed.), *Autism and Asperger Syndrome* (pp. 122–146). Cambridge: Cambridge University Press.
- Gillberg, I. C., Helles, A., Billstedt, E., y Gillberg, C. (2016). Boys with Asperger syndrome grow up: psychiatric and neurodevelopmental disorders 20 years after initial diagnosis. *Journal of autism and developmental disorders*, 46(1), 74-82. doi: 10.1007/s10803-015-2544-0
- Gillespie, B. M., Chaboyer, W., Wallis, M., y Grimbeek, P. (2007). Resilience in the operating room: Developing and testing of a resilience model. *Journal of advanced nursing*, 59(4), 427-438. doi: 10.1111/j.1365-2648.2007.04340.x
- Gillott, A, Furniss, F. y Walter, A. (2001). Anxiety in high-functioning children with autism. *Autism*, 5(3), 277-286. doi: 10.1177/1362361301005003005
- Glaser, B. (1992). *Basic of grounded theory analysis: emergence versus forcing*. Mill Valley, C.A.: Sociology Press.

- Gómez, E., y Kotliarenco, M. A. (2010). Resiliencia Familiar: un enfoque de investigación e intervención con familias multiproblemáticas. *Revista de psicología*, 19(2), 103-131.
- Gómez Dacal, G. (1992). *Centros educativos eficientes*. Barcelona, España: PPU.
- Gómez, N. B., y Gómez, M. D. (2014). Educación formal y no formal. Un punto de encuentro en educación musical. *Aula abierta*, 42(1), 47-52. doi: 10.1016/S0210-2773(14)70008-3
- González Alba, B. (2016). La creatividad en las personas con Síndrome de Asperger. En P. Cortés González y M. J. Márquez García (Ed.), *Creatividad, Comunicación y Educación. Más allá de las fronteras del saber establecido* (pp.181-200). Málaga, España: UMA Editorial.
- González Alba, B. (2018). La investigación educativa como práctica colaborativa y transformadora. En B. González Alba, M. Mañas Olmo, P. Cortés González y Á. de la Morena (Ed.), *3rd international summerworkshop on alternative methods in social research transformative and inclusive social and educational research* (pp. 37-43). Málaga, España: Universidad de Málaga.
- González Alba, B., Cortés González, P., y Rivas Flores, J. I, (2018). ¿Ser o no ser síndrome de Asperger? Relatos en torno a la identidad. *Devenir* (34), 153-180.
- González Rey, F. L. (2000). *Investigación cualitativa en psicología: rumbos y desafíos*. Madrid, España: Paraninfo.
- González Rey, F. L. (2007). *Investigación Cualitativa y Subjetividad: los procesos de construcción de la información*. México D.F.: Mc Graw Hill.
- Goñi, A. (2000). *Desarrollo de la creatividad*. San José, Costa Rica: EUNED.
- Goodson, I. F. (2004). *Historias de vida del profesorado*. Barcelona, España: Octaedro Editorial.
- Goytisolo, J. A. (1994). *Palabras para Julia*. Barcelona, España: Lumen.
- Gozálvez, V., y Contreras-Pulido, P. (2014). Empoderar a la ciudadanía mediática desde la educomunicación. *Comunicar*, 21(42), 129-136 doi: 10.3916/C42-2014-12
- Grandin T. (2006). *Pensar con imágenes. Mi vida con El autismo*. Barcelona, España: Editorial Alba.
- Green, J. (1990). Is Asperger's a syndrome? *Developmental Medicine and Child Neurology*, 32(8), 743-747.
- Grisay, A. (2003). Repetir curso o adecuar el currículum. En A. Marchesi y C.H. Gil. (Eds.), *El fracaso escolar: una perspectiva internacional* (pp. 101-127). Madrid, España: Alianza Editorial.

- Grizenko, N., y Fisher, C. (1992). Review of studies of risk and protective factors for psychopathology in children. *The Canadian Journal of Psychiatry*, 37(10), 711-721. doi: 10.1177%2F070674379203701007
- Grotberg, E. (1995). The International Resilience Projecten R. En R. Roth (ed.), *Psychologists Facing the Challenge of a Global Culture with Human Rights and Mental Health*, (239-256).
- Grotberg, E. (2006). La resiliencia en el mundo de hoy. *Cómo superar las adversidades*. En M. Manciaux (Ed.), *La Resiliencia: resistir y rehacerse* (pp. 17-57). Barcelona, España: Gedisa *Barcelona: Gedisa*.
- Guba, E. G. (1990). *The Paradigm Dialog*. Newbury Park, Ca: Sage.
- Guerrero, B. (1988). Estilos de Enseñanza y Formación Profesional Docente en educación superior en Venezuela. *El estilo de enseñanza de docentes en Institutos y Colegios universitarios. Colegio universitario de los Teques*.
- Guilford, J. P. (1959). Three Faces of Intellect. *American Psychologist*, 14(8), 469–479. doi: 10.1037/h0046827
- Guilford, J. P. (1967). *The Nature of Human Intelligence*. New York: McGraw–Hill.
- Habermas, J. (1986). *Conocimiento e interés*. Madrid, España: Taurus.
- Hall, S. (2003). Introducción: ¿Quién necesita identidad?. En S. Hall y P.D. Gay (Eds), *Cuestiones de identidad cultural* (pp.13-39). Madrid, España: Amorrortu Editores.
- Hammersley, M., y Atkinson, P. (1994). *Etnografía: métodos de investigación*. Madrid, España: Paidós Ibérica.
- Hanish, L. D., y Guerra, N. G. (2002). A longitudinal analysis of patterns of adjustment following peer victimization. *Development and Psychopathology*, 14(1), 69–89. doi: 10.1017/S0954579402001049
- Happé, F. G. E. (1993). Communicative competence and theory of mind in autism: A test of relevance theory. *Cognition*, (48), 101–119. doi: 10.1016/0010-0277(93)90026-R
- Happé, F. G. E. (1995). Understanding minds and metaphors: Insight from the study of figurative language in autism. *Metaphor and Symbolic Activity*, 10(4), 275–295. doi: 10.1207/s15327868ms1004_3
- Happé, F. (2007). *Introducción al autismo*. Madrid, España: Alianza Editorial.
- Harris, M. (1983). *Antropología cultural*. Madrid, España: Alianza Editorial.
- Hargreaves, A. (1996). *Profesorado, cultura y postmodernidad: cambian los tiempos, cambia el profesorado*. Madrid, España: Ediciones Morata.

- Hayes, J. (1989). *Cognitive processes in creativity*. En A. Glover, R. Ronning y C. Reynolds (Eds). *Handbook of creativity* (pp. 135-145). New York: Plenum.
- Hemingway, E. (2009). *Adiós a las armas*. Santa Fe, Argentina: El Cid Editor.
- Hernández, F. (2011). Las historias de vida en el marco del giro narrativo en la investigación en Ciencias Sociales: los desafíos de poner biografías en contexto. En F. Hernández, J. Sancho y J. I. Rivas (Eds). *Historias de Vida en Educación. Biografías en Contexto* (13-22). Barcelona, España: Universidad de Barcelona, ESBINA-RECERCA.
- Hernández, F., Sancho, J. M., y Creus, A. S. (2011). Lo que hemos aprendido a la hora de llevar a cabo historias de vida a partir de cuatro proyectos de investigación. En F. Hernández, J. Sancho y J.I. Rivas (Eds). *Historias de Vida en Educación. Biografías en Contexto* (47-56). Barcelona, España: Universidad de Barcelona, ESBINA-RECERCA.
- Hernández Pina, F., Fuentes, P., Iglesias, E., y Serrano, F.J. (1995). *Introducción al proceso de investigación en educación*. Murcia, España: Universidad de Murcia.
- Hernández Sampieri, R., Fernández Collado, C., y Baptista Lucio, P. (2006). *Metodología de la investigación*. México D.C., México: McGraw-Hill Interamericana.
- Herrera Pastor, D. (2014). *La historia de vida de Shila Delargo: Análisis sociopedagógico de un proceso de reforma juvenil*. Universidad de Málaga, Málaga, España.
- Horning, L. E., y Rouse, K. A. (2002). Resilience in preschoolers and toddlers from low-income families. *Early Childhood Education Journal*, 29(3), 155-159. doi: 10.1023/A:1014580408103
- Howlin, P. (2003). Outcome in high-functioning adults with autism with and without early language delays: implications for the differentiation between autism and Asperger syndrome. *Journal of autism and developmental disorders*, 33(1), 3-13. doi: 10.1023/A:1022270118899
- Howlin, R. (2004). Asperger Syndrome in the adolescent years. En L. Holliday (Ed.), *Asperger Syndrome in adolescence: Living with the ups, the downs and things in between* (pp.13–37). London, UK: Jessica Kingsley.
- Huberman, M., y Miles, M. (1994). Manejo de datos y métodos de análisis. En N.K. Denzin y Y.S. Lincoln (Eds.), *The Sage handbook of qualitative research*. (pp. 428-444). California: Sage Publications.
- Huebner, R., y Dunn, W. (2000). Introduction and basic concepts of sensorimotor approaches to autism and related disorders. En R. Huebner (Ed.), *Autism and related disorders: A sensorimotor approach to management* (pp. 3–40). Gaithersburg, MD: Aspen.

- Hughes, C., y Ensor, R. (2005). Executive function and theory of mind in 2 year olds: A family affair?. *Developmental neuropsychology*, 28(2), 645-668. doi: 10.1207/s15326942dn2802_5
- Humphrey, N., y Lewis, S. (2008). Make me normal. The views and experiences of pupils on the autistic spectrum in mainstream secondary schools. *Autism*, 12(1), 23-46. doi: 10.1177/1362361307085267
- Ibáñez, R. M., y De la Torre, S. D. L. (2000). *Manual de creatividad: aplicaciones educativas*. Granada, España: Vicens Vives.
- Iglesia, M. De la., y Olivar, J. S. (2005). Programas de intervención psicoeducativa para personas con síndrome de Asperger. En *V Congreso Internacional Virtual de Educación. CIVE 2005*.
- Imbernon, F. (2004). *La investigación educativa como herramienta de investigación del profesorado: reflexión y experiencias de investigación educativa*. Barcelona, España: Graó.
- Jan, M. H., Tang, P. F., Lin, J. J., Tseng, S. C., Lin, Y. F., y Un, D. H. (2008). Efficacy of a target-matching foot-stepping exercise on proprioception and function in patients with knee osteoarthritis. *Journal of orthopaedic y sports physical therapy*, 38(1), 19-25. doi: 10.2519/jospt.2008.2512
- Jiménez, F., y Aguado, R. (2002). *Pedagogía de la diversidad*. Madrid, España: UNED.
- Jiménez Fernández, C. (Ed.). (2005). *Pedagogía diferencial. Diversidad y equidad*. Madrid, España: Pearson Educación.
- Jolliffe, T., y Baron-Cohen, S. (1999). A test of central coherence theory: linguistic processing in high-functioning adults with autism or Asperger syndrome: is local coherence impaired?. *Cognition*, 71(2), 149-185. doi: 10.1016/S0010-0277(99)00022-0
- Joseph, R. M., McGrath, L. M., y Tager-Flusberg, H. (2005). Executive dysfunction and its relation to language ability in verbal school-age children with autism. *Developmental Neuropsychology*, 27(3), 361-379. doi: 10.1207/s15326942dn2703_4
- Kandel, E., Schwartz, J., y Jessell, T. (Eds.). (1995). *Essentials of neural science and behavior*. Norwalk, CT: Appleton y Lange.
- Kerns, C. M., Read, K. L., Klugman, J., y Kendall, P. C. (2013). Cognitive behavioral therapy for youth with social anxiety: differential short and long-term treatment outcomes. *Journal of anxiety disorders*, 27(2), 210-215. doi: 10.1016/j.janxdis.2013.01.009

- Kern, J. K., Trivedi, M. H., Garver, C. R., Grannemann, B. D., Andrews, A. A., Savla, J. S., Johnson, D. G., Mehta, J. A., y Schroeder, J. L., (2006). The pattern of sensory processing abnormalities in autism. *Autism* 10(5), 480–494. doi: 10.1177/1362361306066564
- Kincheloe, J. L. (2008). La pedagogía crítica en el siglo XXI: Evolucionar para sobrevivir. En P. McLaren y J. L. Kincheloe (Eds.), *Pedagogía crítica. De qué hablamos, dónde estamos* (pp. 25-69). Barcelona, España: Graó.
- King, B. H., Navot, N., Bernier, R., y Webb, S. J. (2014). Update on diagnostic classification in autism. *Current Opinion in Psychiatry*, 27(2), 105-109.
- Klin, A. (2003). Asperger syndrome: an update. *Revista Brasileira de Psiquiatria*, 25(2), 103-109. doi: 10.1590/S1516-44462003000200011
- Klin, A., Volkmar, F. R., Sparrow, S. S., Cicchetti, D. V., y Rourke, B. P. (1995). Validity and neuropsychological characterization of Asperger syndrome: convergence with nonverbal learning disabilities syndrome. *Journal of Child Psychology and Psychiatry*, 36(7), 1127–1140.
- Klin, A., y Volkmar, F. R. (2003). Asperger syndrome: Diagnosis and external validity. *Child Adolescent Psychiatric Clinics North America*, 12(1), 1–13.
- Koning, C., y McGill-Evans, J. (2001). Social and language skills in adolescent boys with Asperger syndrome. *Autism* 5(1): 23–36.
- Koselleck, R., y Gadamer, H. G. (1997). *Historia y hermenéutica*. Barcelona, España: Paidós.
- Kotliarenco, M. A. (2000). *Actualizaciones en Resiliencia*. Buenos Aires, Argentina: Ediciones UNLA.
- Kuroda, M., Wakabayashi, A., Uchiyama, T., Yoshida, Y., Koyama, T., y Kamio, Y. (2011). Determining differences in social cognition between high-functioning autistic disorder and other pervasive developmental disorders using new advanced “mind-reading” tasks. *Research in Autism Spectrum Disorders*, (5), 554–561. doi: 10.1016/j.rasd.2010.06.022
- Lahire, B. (2008). *La Raison scolaire. École et pratiques d'écriture, entre savoir et pouvoir*. Rennes, Presses universitaires de Rennes: Paideia.
- Landa, R. (2000). Social language use in Asperger syndrome, high-functioning autism. En A. Klin, F.R. Volkmar y S. S. Sparrow (Eds.), *Asperger syndrome* (pp. 125–155). New York: The Guilford Press.
- Lecomte, J., y Manciaux, M. (2003). Maltrato y resiliencia. En M. Manciaux (Ed.), *La Resiliencia: resistir y rehacerse* (pp. 113-120). Barcelona, España: Gedisa Barcelona: Gedisa.

- Leite Méndez, A. E. y Rivas Flores, J. I. (2009). Narraciones sobre la universidad: formación y profesión desde la experiencia como estudiante. En Rivas Flores, J. I. y Herrera Pastor, D. (Eds.) *Voz y Educación. La narrativa como enfoque de interpretación de la realidad*. Barcelona, España: Octaedro.
- Leite Méndez, A. E. (2011). *Historias de vida de maestros y maestras. La interminable construcción de las identidades: vida personal, trabajo y desarrollo profesional*. Universidad de Málaga, Málaga, España.
- Leite Méndez, A. E., Cortés, P. G., y Rivas, J. I. (2016). Narrativa y creatividad en la universidad: ¿Es posible transitar otros caminos en la enseñanza y el aprendizaje? En P. Cortés González y M. J. Márquez García (Ed.), *Creatividad, Comunicación y Educación. Más allá de las fronteras del saber establecido* (pp. 149-161). Málaga, España: UMA Editorial.
- Leslie, A. M. (1987). Pretense and representation: The origins of "theory of mind". *Psychological review*, 94(4), 412-426.
- Lewis, O. 1961. *La cultura de la pobreza. Cinco familias*. México: Fondo de Cultura Económica.
- Ley 13/1982, de 7 de abril, de Integración Social de Minusválidos. BOE, no 103 de 30 de abril.
- Ley 14/1970, de 4 de agosto, General de Educación y Financiamiento de la Reforma Educativa. BOE, no 187 de 6 de agosto.
- Ley Orgánica 1/1990, de 3 de octubre, de Ordenación General del Sistema Educativo. BOE, no 238 de 4 de octubre.
- Ley Orgánica 10/2002, de 23 de diciembre, de Calidad de Educación. BOE, no 307 de 24 de diciembre.
- Ley Orgánica 2/2006, de 3 de mayo, de Educación. BOE, no 106 de 4 de mayo.
- Ley Orgánica 8/2013, de 9 de diciembre, para la mejora de la calidad educativa. *Boletín Oficial del Estado*.
- Llorent García, V. J., y López Azuaga, R. (2012). Demandas de la Formación del Profesorado. El desarrollo de la educación inclusiva en la Educación Secundaria Obligatoria. *Revista Electrónica Interuniversitaria de Formación del Profesorado* 42(15), 27-34.
- Lobato, C., y Muñoz, M. (1998). Diagnóstico de necesidades de orientación universitaria. En E. Repetto y C. Vélaz (Eds.), *Orientación de la carrera, recursos humanos y mercado laboral* (pp. 457-468). *Actas del XV Congreso de la AIOEP (vol. II)*. Madrid, España: UNED.

- Luthar, S. S., Cicchetti, D., y Becker, B. (2000). The construct of resilience: a critical evaluation and guidelines for future work. *Child development* 71(3), 543-562. doi: 10.1111/1467-8624.00164
- Luthar, S. S., y Cicchetti, D. (2000). The construct of resilience: Implications for interventions and social policies. *Development and psychopathology*, 12(4), 857-885. doi:10.1017/S0954579400004156
- Luthar, S. S., y Zelazo, L. B. (2003). Research on resilience: An integrative review. En S.S. Luthar (Ed.), *Resilience and vulnerability: Adaptation in the context of childhood adversities* (pp.510-549). Cambridge, UK: Cambridge University Press.
- Luthar, S. S., Sawyer, J. A., y Brown, P. J. (2006). Conceptual issues in studies of resilience: past, present and future research. *Annals New York Academy of Sciences*, 1094(1), 105-115. doi: 10.1196/annals.1376.009
- Macintosh, K., y Dissanayake, C. (2004). Annotation: The similarities and differences between autistic disorder and Asperger's disorder: A review of the empirical evidence. *Journal of Child Psychology and Psychiatry*, 45(3), 421-434. doi: 10.1196/annals.1376.009
- MacNeil, G. (2002). School bullying: an overview. En L.A. Rapp-Paglicci, A.R. Roberts, y J.S. Wodarski (Eds.). *Handbook of violence* (pp.247-261). New York: John Wiley y Sons.
- Mackinnon, D. W. (1978). *In search of human effectiveness: Identifying and developing creativity*. Buffalo, NY: Bearly Limited.
- Madrigal Muñoz, A. (2007). Familias ante la parálisis cerebral. *Psychosocial Intervention*, 16(1), 55-68. doi: 10.4321/S1132-05592007000100005
- Malinowsky, B. (1975). *Los argonautas del Pacífico occidental*. España: Editorial Península.
- Manciaux, M., Vanistendael, S., Lecomte, J., y Cyrulnik, B. (2003). La resiliencia: estado de la cuestión. En M. Manciaux (Ed.), *La resiliencia: resistir y rehacerse*. Madrid, España: Gedisa.
- Mañas Olmo, M. (2016). Creatividad y metacognición como elementos promotores de la resiliencia. En P. Cortés González y M.J. Márquez García (Ed.), *Creatividad, Comunicación y Educación. Más allá de las fronteras del saber establecido* (pp.167-182). Málaga, España: UMA Editorial.
- Marchesi, Á., y Ortega Martín, E. (1990). Del lenguaje del trastorno a las necesidades educativas especiales. In *Desarrollo psicológico y educación*. En A. Marchesi, C. Coll, y J. Palacios (Ed.), *Desarrollo psicológico y educación III. Necesidades educativas especiales y aprendizaje escolar* (pp. 15-34). Madrid, España: Alianza Editorial.

- Marchesi, Á. (2003). *El fracaso escolar en España*. Madrid, España: Fundación Alternativas. Recuperado de <http://www.fundacionalternativas.org/laboratorio/documentos/documentos-de-trabajo/el-fracaso-escolar-en-espana>
- Marchesi, Á. (2008). *Qué será de nosotros, los malos alumnos*. Madrid, España: Alianza Editorial.
- Marín Ibáñez, R., y Torre, S. De la. (Coord.) (2000). *Manual de la creatividad. Aplicaciones educativas*. Madrid, España: Vicens Vives.
- Marjoribanks, K. (2003). Family background, adolescent's achievement and aspirations, and young adults's enrolment in Australian Universities. *Aula Abierta*, 82(8), 147-159.
- Márquez García, M. J (2012) *Mediadoras interculturales en centros educativos. Un punto de vista narrativo*. Universidad de Almería, Almería, España.
- Martínez Martín, M., y Bilbao León, M. C. (2008). Acercamiento a la realidad de las familias de personas con autismo. *Psychosocial Intervention*, 17(2), 215-230. doi:10.4321/S1132-05592008000200009
- Martos, J., y Ayuda, R. (2002). Comunicación y lenguaje en el espectro autista: el autismo y la disfasia. *Revista de neurología*, 34(1), 58-63.
- Martos, J., Ayuda, R., González, A., Freire S., y Llorente, M. (2012). *El síndrome de Asperger. Evaluación y tratamiento*. Madrid, España: Ediciones Síntesis.
- Maslow, A. (1973). *El hombre autorrealizado*. Barcelona, España: Kairos.
- Masten, A. S. y Coatsworth, J. D. (1998). The development of competence in favorable and unfavorable environment. Lessons from research on successful children. *American Psychologist*, 53(2), 205-220.
- Masten, A. S. (2001). Ordinary Magic: Resilience processes in development. *American Psychologist*, 56(3), 227-238. doi: 10.1037/0003-066X.56.3.227
- Matson, J. L., Kozlowski, A. M., Hattier, M. A., Horovitz, M., y Sipes, M. (2012). DSM-IV vs DSM-5 diagnostic criteria for toddlers with autism. *Developmental Neurorehabilitation*, 15(3), 185–190. doi: 10.3109/17518423.2012.672341
- McCormack, C. (2000). From interview transcript to interpretive story: developing an interpretive story. *Field Methods*, 12(4), 298–315. doi: 10.1177/1525822X0001200403
- MEC (1989). *Libro Blanco para la Reforma del Sistema Educativo*. Madrid, España: MEC.

- Melero Martín, J. (2013). *Intervención educativa con alumnos en situación de desventaja socioeducativa. La experiencia del programa de educación compensatoria del ies " Manuel Alcántara" de Málaga*. Universidad de Málaga, Málaga, España.
- Mélich, J. C. (2008) Antropología narrativa y educación. *Teoría de la Educación. Revista Interuniversitaria*, (20), 101-124.
- Melillo, A. (2004). Realidad social, psicoanálisis y resiliencia. En A. Melillo, S. Ojeda, y D. Rodríguez (eds.), *Resiliencia y subjetividad. Los ciclos de vida* (pp.63-76). Buenos Aires, Argentina: Paidós.
- Mijangos, J. C. N. (2015). Géneros escritos e identidad en alfabetizaciones académicas y escritura a través del currículo. *Devenir*, 29, pp. 73-91.
- Miller, L., y Lane, S. J. (2000). Toward a consensus in terminology in sensory integration theory and practice: Taxonomy of neurophysiological processes. *Sensory Integration Special Interest Section Quarterly*, 23(1), 1-4.
- Miller, L. J., Anzalone, M. E., Lane, S., Cermak, S. A., y Osten, E. (2007). Concept evolution in sensory integration: A proposed nosology for diagnosis. *American Journal of Occupational Therapy*, 61(2), 135–140. doi: 10.5014/ajot.61.2.135
- Mintz, S. W. (1988). *Taso: trabajador de la caña*. Rio Piedras, Puerto Rico: Ediciones Huracán.
- Monreal, C. (2000). *Qué es la creatividad*. Madrid, España: Editorial Biblioteca nueva.
- Morales, F., Páez, D., Deschamps, J. C., y Worchel, S. (1996). *Identidad social. Aproximaciones psicosociales a los grupos y a las relaciones entre grupos*. Valencia, España: Promolibro.
- Moreno-Flagge, N. (2013). Trastornos del lenguaje. Diagnóstico y tratamiento. *Revista de Neurología*, 57(1), 85-94.
- Morin, E. (1999). *Los siete saberes necesarios para la educación del futuro*. Unesco.
- Morin, E. (1994). *Introducción al pensamiento complejo*. Barcelona, España: Gedisa.
- Munar, E., Rosselló, J., Maiche, A., y Travieso, D. (2008). Modelos teóricos y neurociencia cognitiva de la percepción. En J. Tirapu-Ustárrroz, M. Ríos-Lago, y F. Maestú (Eds.), *Manual de Neuropsicología* (pp. 57-96). Barcelona, España: Viguera Editores.
- Myles, B. S., Cook, K. T., Miller, N. E., Rinner, L., y Robbins, L. A. (2000). *Asperger syndrome and sensory issues: Practical solutions for making sense of the world*. Shawnee Mission, KS: Autism Asperger Publishing.

- Myles, B. S., Trautman, M. L., y Schelvan, R. L. (2004). *The hidden curriculum: Practical solutions for understanding unstated rules in social situations*. Shawnee Mission, KS: Autism Asperger Publishing.
- Navarro, A. G. (2009). *El Síndrome de Asperger: Guía para mejorar la convivencia escolar dirigida a familiares, profesores y compañeros*. Madrid, España: CEPE.
- Neil, L., Olsson, N. C., y Pellicano, E. (2016). The relationship between intolerance of uncertainty, sensory sensitivities, and anxiety in autistic and typically developing children. *Journal of autism and developmental disorders*, 46(6), 1962-1973. doi: 10.1007/s10803-016-2721-9
- Nieto, S. (1996). Toward an understanding of school achievement, en Sonia Nieto. *Affirming diversity. The sociopolitical context of multicultural education*. 2a ed. (1a ed. 1992). New York: Longman. Pp. 229-277.
- Olweus, D. (1993). *Bullying at school: what we know and what we can do*. Malden, MA: Blackwell Publishing.
- Organizacion Mundial de la Salud (1992). *Cie 10. Trastornos mentales y del comportamiento: descripciones clínicas y pautas para el diagnóstico*. Ginebra, Suiza: Meditor.
- Orden de 19 de septiembre de 2002, por la que se regula la realización de la evaluación psicopedagógica y el dictamen de escolarización (B.O.J.A. de 26-10-2002).
- Orden de 25 de julio de 2008, por la que se regula la atención a la diversidad del alumnado que cursa la educación básica en los centros docentes públicos de Andalucía. *Boletín oficial de la Junta de Andalucía*, (167).
- Orden Hoz, A. De la. (1991). El éxito escolar. *Revista Complutense de Educación*, 2(1), 13-25.
- Ortega y Gasset, J. (1987). *El tema de nuestro tiempo*. Madrid, España: Espasa Calpe
- Ortega y Gasset, J. (1983). Sobre la razón histórica. En *Obras Completas*. Madrid, España: Alianza Editorial.
- Ortega y Gasset, J. (1964). *Meditaciones del Quijote. Ideas sobre la novela*. Madrid, España: Espasa Calpe.
- Ortega, J. E. (2002). *Memoria, hermenéutica y educación*. Madrid, España: Biblioteca Nueva.
- Ortega-Ruiz, R. (2010). *Agresividad injustificada, bullying y violencia escolar*. Madrid, España: Alianza Editorial.

- Ozonoff, S., y Miller, J.N. (1996). An exploration of right hemisphere contributions to the pragmatic impairments of autism. *Brain and Language*, 52(3), 411–434. doi: 10.1006/brln.1996.0022
- Ozonoff, S., Dawson, G., y McPartland, J. (2002). *A parent's guide to Asperger syndrome and high-functioning autism*. New York: Guildford Press.
- Ozonoff, S., South, M., y Miller, J. N. (2000). DSM-IV – defined Asperger Syndrome: cognitive, behavioural and early history differentiation from high-functioning autism. *Autism*, 4(1), 29–46. doi:10.1177/1362361300004001003
- Padua, D., y Márquez García, M. J. (2009). Investigación narrativa. Mediación cultural y escuela actual. En J.I. Rivas y D. Herrera (Eds.), *Voz y educación. La narrativa como enfoque de interpretación de la realidad* (pp.147-170). Barcelona, España: Ediciones Octaedro S.L.
- Palmer, N. (1997). Resilience in adult children of alcoholics: A nonpathological approach to social work practice. *Health y Social Work*, 22(3), 201-209. doi: 10.1093/hsw/22.3.201
- Parrilla-Latas, Á., Martínez-Figueira, E., y Zabalza Cerdeiriña, M. A. (2012). *Diálogos infantiles en torno a la diversidad y la mejora escolar: Childrens Dialogues on Diversity and School Improvement*. Madrid, España: Ministerio de Educación.
- Patterson, J. M. (2002). Integrating family resilience and family stress theory. *Journal of marriage and family*, 64(2), 349-360. doi: 10.1111/j.1741-3737.2002.00349.x
- Pedreira, J. L., Asiel, A., Baldor, I., y Rodríguez, R. Síndrome de Asperger: a propósito de un caso con bilingüismo. *Psiquiatría.com* 7(2).
- Pennington, B. F., y Ozonoff, S. (1996). Executive functions and developmental psychopathology. *Journal of child psychology and psychiatry*, 37(1), 51-87.
- Pérez-Blasco, J., Ferri-Benedetti, F., Melià de Alba, A., y Miranda-Casas, A. (2007). Resiliencia y riesgo en niños con dificultades de aprendizaje. *Revista de neurología*, 44(2), 9-12.
- Peralta, F., y Arellano, A. (2010). Familia y discapacidad. Una perspectiva teórica del Enfoque Centrado en la Familia para promover la autodeterminación. *Electronic Journal of Research in Educational Psychology*, 8(3), 1339-1362.
- Pérez-Díaz, V., Rodríguez, J. C., y Sánchez, L. (2001). *La familia española ante la educación de los hijos*. Barcelona, España: Fundación La Caixa.
- Pérez Ferrá, M. (2002). El docente desde la perspectiva del desarrollo curricular, organizativo y profesional. *Profesorado. Revista de Currículum y Formación de Profesorado*, 6(1-2).
- Pérez Gómez, A. I. (2004). *La cultura en la sociedad neoliberal*. Madrid, España: Editorial Morata.

- Pérez Gómez, A. I. (2015). Siete tesis a debate. *Cuadernos de Pedagogía*, (462), 16-20.
- Pérez, G. E. M., y Marchesi, A. (2003). La comprensión del fracaso escolar. En Á. Marchesi, y C. Hernández (Eds.), *El fracaso escolar. Una perspectiva internacional* (pp. 25-59). Madrid, España: Alianza Editorial.
- Pérez Serrano, G. (1994). *Investigación cualitativa. Retos e interrogantes. Técnicas y análisis de datos*. Madrid, España: La Muralla.
- Pérez Serrano, G. (2007). *Modelos de investigación cualitativa en educación social y animación sociocultural. Aplicaciones Prácticas*. Madrid, España: Narcea
- Perrenoud, P. (2006). *El oficio de alumno y el sentido del trabajo escolar*. Madrid, España: Editorial Popular.
- Perrenoud, P. (2008). *Construir competencias desde la escuela*. Santiago de Chile, Chile: JC Sáez.
- Perry, C. (1998). Processes of a case study methodology for postgraduate research in marketing, *European Journal of Marketing*, 32(9/10): 785-802. doi:10.1108/03090569810232237
- Pierce, K., Muller, R. A., Ambrose, J., Allen, G., y Courchesne, E. (2001). Face processing occurs outside the fusiform 'face area' in autism: Evidence from functional MRI. *Brain*, 124(10), 2059–2073. doi: 10.1093/brain/124.10.2059
- Pineda, D., Cadavid, C., y Mancheno, S. (1996). Características de la función ejecutiva en niños con deficiencia atencional e hiperactividad (DAH). *Acta Neurológica Colombiana*, (12), 187-196.
- Plummer, K. (1989). *Los documentos personales. Introducción a los problemas y la bibliografía del método humanista*. Madrid, España: Siglo XXI
- Portway, S., y Johnson, B., (2003). Asperger Syndrome and the children who “don't quite fit in”. *Early Child Development and Care*, 173(4), 435-443. doi: 10.1080/0300443032000079113
- Prado, B. (2015). *Ya no es tarde*. Madrid, España: Visor libros.
- Premack, D., y Woodruff, G. (1978). Does the chimpanzee have a theory of mind?. *Behavioral and brain sciences*, 1(4), 515-526.
- Pujadas, J. J. (2000). El método biográfico y los géneros de la memoria. *Revista de antropología social*, (9), 127-158. doi: 10.5209/rev_RASO.2000.v9.10813
- Pujadas Muñoz, J. J. (2002). El método biográfico. El uso de las historias de vida en ciencias sociales Cuadernos metodológicos (5). *Madrid: sin editorial*.

- Quek, L. H., Sofronoff, K., Sheffield, J., White, A., y Kelly, A. (2012). Co-Occurring Anger in Young People With Asperger's Syndrome. *Journal of clinical psychology*, 68(10), 1142-1148. doi: 10.1002/jclp.21888
- Rabadán, R., y Corbalán, J. (2011). *Creatividad: teoría y práctica elemental para profesionales de la docencia, la empresa y la investigación*. Córdoba, España: Servicio de Publicaciones de la Universidad de Córdoba.
- Rao, P. A., y Landa, R. J. (2014). Association between severity of behavioral phenotype and comorbid attention deficit hyperactivity disorder symptoms in children with autism spectrum disorders. *Autism*, 18(3), 272–280. doi: 10.1177/1362361312470494
- Rapin, I., y Dunn, M. (2003). Update on the language disorders of individuals on the autistic spectrum. *Brain and Development*, 25(3), 166–172. doi: 10.1016/S0387-7604(02)00191-2
- Real Decreto de Ordenación de la Educación de alumnos con necesidades educativas especiales.
- Real Decreto 696/1995 de 28 de abril. BOE 2/06/1995.
- Real Decreto 334/85 de 6 de marzo de Ordenación de la educación especial
- Real Decreto 126/2014, de 28 de febrero, por el que se establece el currículo básico de la Educación Primaria. *Boletín Oficial del Estado*, 52, 19349-19420.
- Reniers, R. L., Corcoran, R., Drake, R., Shryane, N. M., y Völlm, B. A. (2011). The QCAE: a questionnaire of cognitive and affective empathy. *Journal of Personality Assessment*, 93(1), 84–95. doi:10.1080/00223891.2010.528484
- Reyes, G. (1998). *El abecé de la pragmática*. Madrid, España: Arco Libros S.A.
- Rhodes, M. (1961). An analysis of creativity. En S.G. Isaksen (Ed.), *Frontiers of creativity research: Beyond the basics* (pp. 216-222). Buffalo, NY: Bearly.
- Ricoeur, P. (1984). *Educación y política*. Buenos Aires, Argentina: Editorial Docencia.
- Rieske, R. D., Matson, J. L., May, A. C., y Kozlowski, A. M. (2012). Anxiety in children with high functioning autism spectrum disorders: significant differences and the moderating effects of social impairments. *Journal of Developmental and Physical Disabilities*, 24(2), 167–180. doi: 10.1007/s10882-011-9264-y
- Rinehart, N. J., Bradshaw, J. L., Brereton, A. V., y Tonge, B. J. (2002). A Clinical and Neurobehavioural Review of High-Functioning Autism and Asperger Syndrome, *Australian y New Zealand Journal of Psychiatry*, 36(6), 762–770. doi: 10.1046/j.1440-1614.2002.01097.x

- Rivas Flores, J. I. (2007). Vida, experiencia y educación: la biografía como estrategia de conocimiento. En I. Sverdlick, (Ed.), *La investigación educativa. Una herramienta de conocimiento y acción* (pp.111-145). Buenos Aires, Argentina: Novedades Educativas.
- Rivas, J. I. (2009). Narración, conocimiento y realidad. Un cambio de argumento en la investigación educativa. En Rivas Flores, J.I. y Herrera Pastor, D. (Eds.) *Voz y Educación. La narrativa como enfoque de interpretación de la realidad* (pp.17-36). Barcelona, España: Octaedro.
- Rivas, J. I., Leite, A. E., Cortés, P., Márquez, M. J., y Padua, D. (2010). La configuración de identidades en la experiencia escolar. Escenarios, sujetos y regulaciones. *Revista de Educación*, (353), 187-209.
- Rivas Flores, J.I ., Leite Méndez, A. E., y Cortés González, P. (2011). Paradojas y conflictos entre las culturas del profesorado, las familias y los estudiantes en el contexto escolar. *Revista de Educación*, (356), 161-183.
- Rivas Flores, J. I., y Leite, A. E. (2011). La Devolución en los Procesos de Construcción Interactiva de los Relatos. En F. Hernández, J. Sancho y J.I. Rivas (Eds), *Historias de Vida en Educación. Biografías en Contexto* (pp. 75-80). Barcelona, España: Universidad de Barcelona, ESBIRINA-RECERCA
- Rivas, J. I. (2012). Sujeto, diálogo, experiencia. En Rivas, J.I., Hernández, F.H., Sancho, J.M., y Núñez, C.(Eds). *Historias de vida en educación* (pp. 15-19). Barcelona, España: Universidad de Barcelona.
- Rivas-Flores, J. I. (2014). Narración frente al neoliberalismo en la formación docente. Visibilizar para transformar. *Magis. Revista Internacional de Investigación en Educación*, 7(14).
- Rivas, J. I. (2016). El compromiso social de los docentes. otro relato de escuela. *Revista internacional de formação de professores*, 1(3).
- Real Decreto 334/85 de 6 de marzo, de Ordenación de la educación Especial. Madrid. 1985.
- Rey, F. L. G. (2000). *Investigación cualitativa en psicología: rumbos y desafíos*. International Thomson.
- Rockwell, E. (1997). La dinámica cultural en la escuela. En A. Álvarez (Ed.) *Hacia un currículum cultural. La vigencia de Vygotski en la educación* (pp.21-38). Madrid, España: Fundación Infancia y Aprendizaje.
- Rockwell, E. (2008). Del campo al texto: dilemas del trabajo etnográfico. en M.I., Jociles, y A. Franzé (Eds.) *¿Es la escuela el problema?* (pp. 99-103). Madrid, España: Trotta.

- Rodríguez, E. F., y Martínez, R. A. (2015). Aprendizajes invisibles en contextos de educación expandida. Retos y oportunidades en la sociedad hiperconectada. *Profesorado. Revista de Currículum y Formación de Profesorado*, 19(2), 1-16.
- Rodríguez Solera, C. R., y Valdivieso Martínez, A. G. (2008). El éxito escolar de alumnos en condiciones adversas. *Revista Latinoamericana de Estudios Educativos (México)*, 38(1-2), 81-106.
- Rodríguez, G., Gil, J., y García, E. (1996). *Metodología de la investigación cualitativa*. Málaga, España: Aljibe.
- Rojas Marcos, L. (2010). *Superar la adversidad: el poder de la resiliencia*. Barcelona, España: Espasa.
- Rosa Moreno, L. De la. (2008). *La historia de vida de Ángel: parálisis cerebral, normalidad y comunicación*. Madrid, España: Editorial La Muralla.
- Rotter, J. B. (1966) Generalized Expectancies for Internal versus External Control Of Reinforcement. *Psychological Monographs: General and Applied*, 80(1), 1-28. doi: 10.1037/h0092976
- Ruiz Olabuénaga, J. I. (1996). *Metodología de la investigación cualitativa*. Bilbao, España: Universidad de Deusto.
- Ruiz Olabuénaga, J. I., e Ispizua, M. A. (1989). *La descodificación de la vida cotidiana*. Bilbao, España: Publicaciones de la Universidad de Deusto.
- Ruiz Rodríguez, C. (2005). *Psicopedagogía de la creatividad*. Madrid, España: Dykinson SL.
- Russell, J. (1997). Como los trastornos ejecutivos pueden dar origen a una inadecuada teoría de la mente. En J. Russell (Ed.), *El autismo como trastorno de la función ejecutiva* (pp.245-296). Buenos Aires, Argentina: Editorial Panamericana.
- Rutter, M. (1993). Resilience: Some conceptual considerations. *Journal of adolescent health*, 14(8), 626-631.
- Ryan, R., y Deci, E. L. (2000). La Teoría de la Autodeterminación y la Facilitación de la Motivación Intrínseca, el Desarrollo Social, y el Bienestar. *American Psychologist*, 55(1), 68-78.
- Sabina, J. (2001). *Ciento Volando de Catorce*. Madrid, España: Visor libros.
- Sabiote, C. R., Rodríguez, J. Á., y Yus, M. Á. M. (2009). Los programas extraordinarios de Atención a la Diversidad: implicaciones psicológicas, académico-cognitivas y sociales en el alumnado de la Comunidad Autónoma de Andalucía. *Profesorado. Revista de Currículum y Formación de Profesorado*, 13(3), 175-192.

- Sacristán, G. (2001). El significado y la función de la educación en la sociedad y cultura globalizadas. *Revista de educación*, (326), 121-142
- Salmivalli, C., y Peets, K. (2010). Bullying en la escuela un fenómeno grupal. En M. Elliot (Ed.), *Intimidación. Una guía práctica para combatir el miedo en las Escuelas* (pp. 81-104). México DF, México: Fondo de Cultura Económica.
- Sandín Esteban, M. P. (2003). *Investigación Cualitativa en Educación: Fundamentos y Tradiciones*. Madrid, España: McGraw Hill.
- Sandoval, J. (2013). Una perspectiva situada de la investigación cualitativa en ciencias sociales. *Cinta de moebio*, (46), 37-46. doi: 10.4067/S0717-554X2013000100004
- Santrock, J. (2002). *Psicología de la educación*. Ciudad de México, México: Mc Graw-Hill.
- Schatz, A. M., Weimer, A. K., y Trauner, D. A. (2002). Brief report: Attention differences in Asperger syndrome. *Journal of autism and developmental disorders*, 32(4), 333-336. doi: 10.1023/A:1016339104165
- Schwenck, C., Mergenthaler, J., Keller, K., Zech, J., Salehi, S., Taurines, R., Romanos, M., Schecklmann, M., Scneider, W., Warnke, A., y Freitag, C.M. (2012). Empathy in children with autism and conduct disorder: group-specific profiles and developmental aspects. *Journal of Child Psychology and Psychiatry*, 53(6), 651–659. doi: 10.1111/j.1469-7610.2011.02499.x
- Secombe, K. (2000). Families in poverty in the 1990s: Trends, causes, consequences, and lessons learned. *Journal of Marriage and Family*, 62(4), 1094-1113. doi: 10.1111/j.1741-3737.2000.01094.x
- Seligman, M. E. P. (1975). *Indefensión: en la depresión, el desarrollo y la muerte*. Madrid, España: Debate.
- Shankar, R., Smith, K., y Jalihal, V. (2013). Sensory processing in people with Asperger syndrome. *Learning Disability Practice*, 16(2), 22-27.
- Shriberg, L., Paul, R., McSweeney, J., Klin, A., Cohen, D., y Volkmar, F. (2001). Speech and prosody characteristics of adolescents and adults with high-functioning autism and Asperger's syndrome. *Journal of Speech, Language, and Hearing Research*, 44(5), 1097–1115. doi: 10.1044/1092-4388(2001/087)
- Sidorkin, A. (2007). *Las relaciones educativas: educación impura, escuelas desescolarizadas y diálogo con el mal*. Barcelona, España: Octaedro.
- Silva, S. (2007). *Atención a la diversidad. Necesidades educativas: guía de actuación para docentes*. Vigo, España: Ideaspropias Editorial, S.L.
- Silva-Corvalán, C., y Enrique-Arias, A. (2017). *Sociolingüística y Pragmática Del Español: segunda edición*. Washington, DC: Georgetown University Press.

- Simonoff, E., Pickles, A., Charman, T., Chandler, S., Loucas, T., y Baird, G. (2008). Psychiatric disorders in children with autism spectrum disorders: Prevalence, comorbidity, and associated factors in a population-derived sample. *Journal of the American Academy of Child and Adolescent Psychiatry*, 47(8), 921–929.
- Singh, J., Illes, J. Lazzeroni, L., y Hallmayer, J. (2009). Trends in US autism research funding. *Journal of Autism and Developmental Disorders*, 39(5), 788-795. doi: 10.1007/s10803-008-0685-0
- Sinzig, J., Morsch, D., Bruning, N., Schmidt, M. H., y Lehmkuhl, G. (2008). Inhibition, flexibility, working memory and planning in autism spectrum disorders with and without comorbid ADHD-symptoms. *Child and Adolescent Psychiatry and Mental Health*, 2(1), 4. Recuperado de <https://capmh.biomedcentral.com/articles/10.1186/1753-2000-2-4>
- Smith, P. K, y Sharp, S. (1994). *School Bullying. Insights and perspectives*. New York: Routledge.
- Smith, R. S., y Sharp, J. (2013). Fascination and isolation: A grounded theory exploration of unusual sensory experiences in adults with Asperger syndrome. *Journal of autism and developmental disorders*, 43(4), 891-910. doi: 10.1007/s10803-012-1633-6
- South, M., Ozonoff, S., y McMahon, W. M. (2005). Repetitive behavior profiles in Asperger syndrome and high-functioning autism. *Journal of autism and developmental disorders*, 35(2), 145-158. doi:10.1007/s10803-004-1992-8
- Soussana, M., Sunyer, B., Pry, R., y Baghdadli, A. (2012). Anxiety in children and adolescents with pervasive developmental disorder without mental retardation: review of literature. *L'Encephale*, 38(1), 16-24.
- Spek, A. A., Scholte, E. M., y Van Berckelaer-Onnes, I. A. (2010). Theory of mind in adults with HFA and Asperger syndrome. *Journal of Autism and Developmental Disorders*, 40(3), 280-289. doi: 10.1007/s10803-009-0860-y
- Springer, J. F., Wright, L. S., y McCall, G. J. (1997). Family interventions and adolescent resiliency: The Southwest Texas State High-Risk Youth Program. *Journal of Community Psychology*, 25(5), 435-452. doi: 10.1002/(SICI)1520-6629(199709)25:5%3C435::AID-JCOP5%3E3.0.CO;2-R
- Stenhouse, L. (1984). *Investigación y Desarrollo del Currículum*. Madrid, España: Ediciones Morata.
- Sternberg, R. J. y Lubart, T. I. (1997). *La creatividad en una cultura conformista. Un desafío a las masas*. Barcelona, España: Paidós.
- Sternberg, R. J., y Lubart, T. I. (1999). The concept of Creativity: Prospects and Paradigms. En R. Sternberg (Ed.), *Handbook of Creativity* (pp. 3-15). New York: Cambridge University Press.

- Sternberg, R. J. (2006). The nature of creativity. *Creativity research journal*, 18(1), 87-98. doi:10.1207/s15326934crj1801_10
- Stewart, M. E., Barnard, L., Pearson, J., Hasan, R., y O'Brien, G. (2006). Presentation of depression in autism and Asperger syndrome: A review. *Autism*, 10(1), 103-116. doi:10.1177/1362361306062013
- Strauss, A., y Corbin, J. (1990). Fundamentos de la investigación cualitativa: La teoría fundamentada, procedimientos y técnicas. *Medellín: Editorial Universidad de Antioquia*.
- Strauss, A. L., Corbin, J., y Zimmerman, E. (2002). *Bases de la investigación cualitativa: técnicas y procedimientos para desarrollar la teoría fundamentada*. Medellín, Colombia: Universidad de Antioquia.
- Stake, R. E. (1995). *El arte de la investigación del estudio de caso*. Madrid, España: Morata
- Suckling, A. (2006). *Herramientas contra el acoso escolar. Un enfoque integral*. Madrid, España: Morata.
- Sukhodolsky, D. G., Bloch, M. H., Panza, K. E., y Reichow, B. (2013). Cognitive-behavioral therapy for anxiety in children with high-functioning autism: A meta-analysis. *Pediatrics*, 132(5), 1341–1350.
- Swearer-Napolitano, S. M. (2011). Risk factors for and outcomes of bullying and victimization. *Educational Psychology Papers and Publications*, 132. Recuperado de http://digitalcommons.unl.edu/edpsychpapers/132/?utm_source=digitalcommons.unl.edu%2Fedpsych
- Szatmari, P. (1992). The Validity of Autistic Spectrum Disorders: A Literature Review, *Journal of Autism and Developmental Disorders* 22(4) 583-600. doi: 10.1007/BF01046329
- Szatmari, P., Bryson, S., Streiner, D., Wilson, F., Archer, L., y Ryerse, C. (2000). *Two-Year Outcome of Preschool Children with Autism or Asperger's Syndrome*. *American Journal of Psychiatry*, 157(2), 1980–1987
- Talay-Ongan, A., y Wood, K. (2000). Unusual sensory sensitivities in autism: A possible crossroads. *International Journal of Disability, Development and Education*, 47(2), 201-212. doi: 10.1080/713671112
- Tamayo, M. (2004). *El proceso de la investigación científica*. Ciudad de México, México: Editorial Limusa.
- Tantam, D. (1991). Asperger's syndrome in adulthood. En U. Frith (Ed.), *Autism and Asperger syndrome* (pp. 147–183). Cambridge, UK: Cambridge University Press.

- Tantam, D. (2000). Psychological Disorder in Adolescents and Adults with Asperger Syndrome. *Autism*, 4(1), 47–62. doi: 10.1177/1362361300004001004
- Taylor, S. J., y Bogdan, R. (1992). Introducción a los métodos cualitativos. Barcelona, España: Paidós.
- Tesch, R. (1990). *Qualitative research. Analysis types y Software tools*. London, UK: The Falmer Press.
- Theis, A. (2003). La resiliencia en la literatura científica. En M. Manciaux. (Ed.), *La resiliencia: resistir y rehacerse* (pp. 45-59). Barcelona, España: Gedisa
- Tierno Jiménez. B. (1997). *Del fracaso al éxito escolar. Una guía para potenciar el éxito del estudiante*. Madrid, España: Plaza y Janés.
- Tirapu-Ustárrroz, J., Pérez-Sayes, G., Erekatxo-Bilbao, M., y Pelegrín-Valero, C. (2007). ¿Qué es la teoría de la mente?. *Revista de neurología*, 44(8), 479-489.
- Tonucci, Francesco (2005). Con ojos de niño. Buenos Aires, Losada.
- Torrance, E. (1976), Procedimientos distintos de los tests para la identificación del individuo creativo”. En J. Curtis, G. Demos y E. Torrance (Eds.), *Implicaciones educativas de la Creatividad* (pp. 261-268), Madrid, España: Anaya.
- Torre, S. de la (1989). *Aproximación bibliográfica a la creatividad*. Barcelona: PPV.
- Torre, S. De la. (2003). *Dialogando con la creatividad*. Barcelona, España: Octaedro.
- Torre, S. De la. y Violant, V. (2006). *Comprender y evaluar la creatividad*. Málaga, España: Aljibe.
- Tsuji, H., Miyawaki, D., Kawaguchi, T., Matsushima, N., Horino, A., Takahashi, K., Suzuki, F., y Kiriike, N. (2009). Relationship of hypersensitivity to anxiety and depression in children with high-functioning pervasive developmental disorders. *Psychiatry and clinical neurosciences*, 63(2), 195-201. doi: 10.1111/j.1440-1819.2008.01916.x
- UNESCO. (2004). *Una educación de calidad para todos los jóvenes*. Reflexiones y contribuciones en el marco de la 47a Conferencia Internacional de la UNESCO. Ginebra, 8–11 de septiembre de 2004. Recuperado de <http://unesdoc.unesco.org/images/0014/001410/141072s.pdf>
- Urban, K. K. (1995). Different Models in Describing, Exploring, Explaining and Nurturing Creativity in Society. *European Journal for High Ability*, 6(2), 143–159.
- Uriarte, J. D. (2014). Resiliencia y Envejecimiento. *European Journal in Health, Psychology and Education*, 4(2), 67-77.

- Vallerand, R. J., Pelletier, L. G., Blais, M. R., Briere, N. M., Senecal, C., y Vallieres, E. F. (1992). The Academic Motivation Scale: A measure of intrinsic, extrinsic, and amotivation in education. *Educational and psychological measurement*, 52(4), 1003-1017.
- Vallés, M. (1997). *Técnicas de investigación social: Reflexión metodológica y práctica profesional*. Madrid, España: Síntesis.
- Vanderbilt-Adriance, E., y Shaw, D. S. (2008). Conceptualizing and re-evaluating resilience across levels of risk, time, and domains of competence. *Clinical Child and Family Psychology Review*, 11(1-2), 30-58. doi: 10.1007/s10567-008-0031-2
- Van Gennepe, A. (2008). *Los ritos de paso*. Madrid, España: Alianza Editorial.
- Vanistendael, S. (1994). *Cómo crecer superando los percances: Resiliencia; capitalizar las fuerzas del individuo*. Ginebra, Suiza: Oficina Internacional Católica de la Infancia (BICE).
- Vanistendael, S. (2003). La resiliencia en lo cotidiano. En M. Manciaux. (Ed.), *La resiliencia: resistir y rehacerse* (pp. 227-238). Barcelona, España: Gedisa.
- Vanistendael, S., y Lecomte, J. (2006). *La felicidad es posible*. Barcelona, España: Gedisa.
- Van Manen, M. (2003). *Investigación educativa y experiencia vivida: Ciencia humana para una pedagogía de la acción y la sensibilidad*. Barcelona, España: Idea Books.
- Veenstra-VanderWeele, J., Muller, C. L., Iwamoto, H., Sauer, J. E., Owens, W. A., Shah, C. R., Cohen, J., Mannangatti, P., Jessen, T., Thompson, B. J., Ye, R., Kerr, T. M., Carneiro, A. M., Crawley, J. N., Sanders-Bush, E., McMahon, D. G., Ramamoorthy, S., Daws, L. C., Sutcliffe, J. S., y Blakely, R. D., (2012). Autism gene variant causes hyperserotonemia, serotonin receptor hypersensitivity, social impairment and repetitive behavior. *Proceedings of the National Academy of Sciences*, 109(14), 5469–5474. doi:10.1073/pnas.1112345109
- Veenstra B, Van Geert, P. L., y Van der Meulen, B. F. (2012). Distinguishing and improving mouse behavior with educational computer games in young children with autistic spectrum disorder or attention deficit/hyperactivity disorder: An executive function-based interpretation. *Mind Brain and Education* 6(1) 27-40.
- Velasco Maillo, H.M. y Díaz de Rada, A. (1997). La lógica de la investigación etnográfica. Un modelo de trabajo para etnógrafos de escuela. Madrid, Trotta.
- Vera Poseck, B., Carbelo Baquero, B., y Vecina Jiménez, M. L. (2006). La experiencia traumática desde la psicología positiva: resiliencia y crecimiento postraumático. *Papeles del psicólogo*, 27(1), 40-49.

- Viñao Frago, A. (2002). Relatos y relaciones autobiográficas de profesores y maestros. En A. Escolano (Ed.), *La memoria y el deseo. Memoria de la escuela y educación deseada* (pp. 135-175), Madrid, España: Biblioteca Nueva.
- Volker, M. A., y Lopata, C. (2008). Autism: a review of biological bases, assessment and intervention. *School Psychology Quaterly*, 23(2), 258-270. doi:10.1037/1045-3830.23.2.258
- Volkmar, F. R., Klin, A., Schultz, R. T., Rubin, E., y Bronen, R. (2000). Asperger Syndrome. *American Journal of Psychiatry*, 157(2), 262–267.
- Walsh, F. (1998). El concepto de resiliencia familiar: crisis y desafío. *Sistemas Familiares*, (1), 11-14.
- Walsh, F. (2002). A family resilience framework: Innovative practice applications, *Family Relations*, 51(2), 130-137. doi: 10.1111/j.1741-3729.2002.00130.x
- Warnock, H. M. (1978). *Special educational needs: Report of the committee of enquiry into the education of handicapped children and young people*. London, UK: HM Stationery Office.
- Wakefiled, M. A (2008). Universal Design for Learning guidelines Version 1.0, CAST. Recuperado de http://web.uam.es/personal_pdi/stmaria/sarrio/DOCENCIA/ASIGNATURA%20BASES/LECTURAS%20ACCESIBLES%20Y%20GUIONES%20DE%20TRABAJO/Diseno%20Universal%20de%20Aprendizaje.pdf
- White, S., Hill, E., Winston, J., y Frith, U. (2006). An islet of social ability in Asperger Syndrome: judging social attributes from faces. *Brain and cognition*, 61(1), 69-77. doi: 10.1016/j.bandc.2005.12.007
- Wigham, S., Rodgers, J., South, M., McConachie, H., y Freston, M. (2015). The interplay between sensory processing abnormalities, intolerance of uncertainty, anxiety and restricted and repetitive behaviours in autism spectrum disorder. *Journal of Autism and Developmental Disorders*, 45(4), 943-952. doi: 10.1007/s10803-014-2248-x
- Willy, L. H. (1999). *Pretending to be normal: Living with Asperger's syndrome*. London, UK: Jessica Kingsley.
- Wing, L. (1981). Asperger's syndrome: a clinical account. *Psychological medicine*, 11(1), 115-129.
- Wing, L., y Potter, D. (2002). The epidemiology of autistic spectrum disorders: is the prevalence rising?. *Developmental Disabilities Research Reviews*, 8(3), 151-161. doi: 10.1002/mrdd.10029

- Winter-Messiers, M. A., Herr, C. M., Wood, C. E., Brooks, A. P., Gates, M. A. M., Houston, T. L., y Tingstad, K. I. (2007). How far can Brian ride the Daylight 4449 Express? A strength-based model of Asperger syndrome based on special interest areas. *Focus on Autism and Other Developmental Disabilities*, 22(2), 67-79.
- Woodbury-Smith, M., Klin, A., y Volkmar, F. (2005). Asperger's syndrome: A comparison of clinical diagnoses and those made according to the ICD-10 and DSM-IV. *Journal of Autism and Developmental Disorders*, 35(2), 235-240. doi: 10.1007/s10803-004-2002-x
- Yubero, S. (2005). Capítulo XXIV, Socialización y Aprendizaje Social. En D. Páez Rovira, I. Fernández Sedano, S. Ubillos Landa, y E. Zubieta (Eds.), *Psicología social, cultura y educación* (pp. 819-844). Madrid, España: Pearson Education.
- Zeichner, K., y Liston, D. P. (1993). *Formación del profesorado y condiciones sociales de la escolarización*. Madrid, España: Morata.