

ELS TRASTORNS DE LA CONDUCTA A L'ESCOLA

MAIG DE 2007

PRESENTACIÓ

Una manera diferent d'entendre el trastorn de conducta a l'escola, com la que concretarem en aquest document, té unes implicacions que abasten els diferents nivells d'intervenció dels professionals de l'EAP i psicopedagogs: l'alumnat i les seves famílies, centres i equips, i sector. En efecte, l'alumne no constitueix l'únic o exclusiu àmbit d'intervenció de l'EAP i dels psicopedagogs. L'escola i els seus diferents plans d'organització i actuació (equip de govern, equips educatius, grups-classe), les famílies i l'entorn comunitari (així com les respectives relacions entre tots aquests sistemes), configuren l'entramat o xarxa d'intervencions on un assessorament de caràcter contextual, preventiu, i col·laboratiu es desplega i concreta.

Aquest document s'ha elaborat amb el treball conjunt dels professionals dels següents EAP:

EAP B-01 Nou Barris
EAP B-06 Bages
EAP B-26 Martorell
EAP B-11 Sabadell A
EAP G-03 Gironès Est
EAP LL-06 Urgell
EAP T-09 Reus
EAP T-03 Baix Ebre

S'ha comptat també amb l'assessorament dels següents professionals:

Francesc Vilà i Codina
Enric Bolea López
Adela Gallardo García
Olga Adroher Boter

La coordinació del treball ha estat a càrrec d'Anna Prieto Soria i Ester Castejón Coronado.

ÍNDEX

PRESENTACIÓ	2
ÍNDEX	3
BLOC 1: SENTIT I FUNCIÓ DEL DOCUMENT	5
FINALITAT D'AQUEST DOCUMENT DE TREBALL	5
BLOC 2: REFERENTS PER L'ASSESSORAMENT PSICOPEDAGÒGIC	7
1. UN MARC DE REFERÈNCIA PER COMPARTIR.	7
2. IDEES PONT: EIXOS DE REFLEXIÓ PER ORIENTAR LA INTERVENCIÓ PSICOPEDAGÒGICA EN ELS ALUMNES QUE PRESENTEN TRASTORNS DE CONDUCTA.	8
3. EDUCACIÓ I SALUT MENTAL: PRÀCTIQUES SOCIALS I SOCIALITZADORES	9
4. SENTIMENTS DE VIDA	10
5. L' ESCOLA COM A ÀMBIT DE DESENVOLUPAMENT	11
6. VULNERABILITAT I PROTECCIÓ EN EL PROCÉS DE DESENVOLUPAMENT	13
6.1. ELS FACTORS DE RISC I ELS FACTORS DE PROTECCIÓ.	13
6.2. LA RESILIÈNCIA COM UN FACTOR PROTECTOR	14
7. LA CONSTRUCCIÓ DELS VINCLER EDUCATIUS: CONSENTIMENT I CONFIANÇA EN LA ZDP	15
BLOC 3: ELS TRASTORNS DE CONDUCTA EN EL MARC DE L' ADOLESCÈNCIA	18
9. CARACTERÍSTIQUES DELS ADOLESCENTS	18
10. ELS ADOLESCENTS AMB TRASTORNS DE CONDUCTA	20
11. DIFERÈNCIES ENTRE ELS TC I ALTRES TRASTORNS DEL DESENVOLUPAMENT I DE LA PERSONALITAT	22
12. CARACTERÍSTIQUES BÀSIQUES DE LES PERSONES AMB TRASTORNS DE CONDUCTA	23
13. LA DIMENSIÓ TEMPORAL DEL TRASTORN DE LA CONDUCTA	25
14. EL PROCÉS EVOLUTIU DEL TRASTORN: LA SEVA CLASSIFICACIÓ OPERATIVA	26
TRASTORN D'AJUSTAMENT (INICI REACTIU)	26
TRASTORN D'ADAPTACIÓ (TEMPS ESTANCAT)	28
TRASTORN DESAFIANT, TRASTORN DE LA CONDUCTA (RESOLUCIÓ TRASTORNADA DEL CONFLICTE)	29
15. ELS PRINCIPALS SIGNES DE VULNERABILITAT I PROTECCIÓ EN ELS DIFERENTS ÀMBITS DE DESENVOLUPAMENT I CONTEXTOS DE PARTICIPACIÓ	31

BLOC 4: L' ASSESSORAMENT PSICOPEDAGÒGIC EN EL MARC DELS TC: PRINCIPIS D'ACTUACIÓ**37**

16. EL CONTEXT DE COL·LABORACIÓ I ELS MALESTARS EN LA ZDP	37
16.1. CONTEXT DE COL·LABORACIÓ	37
16.2. MALESTARS I TENSIONS EN LA ZDP	38
17. L' ACOMPANYAMENT	41
18. LA CONVERSA	43
18.1. EL MARC DE REFERÈNCIA PERSONAL I EL MARC DE REFERÈNCIA COMPARTIT.	44
18.2. L' ESTRUCTURA DE PARTICIPACIÓ DE LA CONVERSA	45
18.3 DIFERENTS SITUACIONS DE CONVERSA I DIÀLEG	45
18.4. QUÈ DIFÍCIL ÉS CONVERSAR PER UN ALUMNE TC. QUÈ DIFÍCIL ES CONVERSAR AMB UN ALUMNE TC.	47
18.5. LA CONVERSA COM A VEHICLE DE TRANSFORMACIÓ DE LA CONDUCTA: ELS PROPÒSITS DE LA CONVERSA AMB L'ALUMNAT TC	48
18.6. CONDICIONS PRELIMINARS A UNA POSSIBLE CONVERSA AMB ELS NOIS I LES SEVES FAMÍLIES.	49
18.7. COM CONVERSAR AMB L' ALUMNE TC I AMB LA SEVA FAMÍLIA?	51
19. ACOMPANYAMENT I CONVERSA EN EL PROCÉS D'INTERVENCIÓ PSICOPEDAGÒGICA	57
19.1. ACOMPANYAMENT I CONVERSA EN L'ENTORN ESCOLAR: EQUIP DIRECTIU, PROFESSORAT, TUTOR I ALTRES	57
19.2. ACOMPANYAMENT I CONVERSA AMB L' ALUMNE	58
19.3. ACOMPANYAMENT I CONVERSA AMB LA FAMÍLIA	59
19.4. ACOMPANYAMENT I CONVERSA AMB ELS PROFESSIONALS DEL SECTOR I XARXES	59
20. LA CONSTRUCCIÓ DE CASOS	60
20.1. APORTACIONS DES DE LA SALUT MENTAL	60
20.2. APORTACIONS DES DE L' ANÀLISI DE CASOS	62
20.3. LA CONSTRUCCIÓ DEL CAS EN EL MARC DE L' ESCOLA	63
21. L' AVALUACIÓ PSICOPEDAGÒGICA	69
22. ALGUNS CRITERIS PER A L'ESCOLARITZACIÓ	71

BLOC 6: L' ASSESSORAMENT PSICOPEDAGÒGIC EN EL CENTRE: COL·LABORACIÓ I SUPORT EN ELS PROCESSOS D'ATENCIÓ A L'ALUMNAT TC.**73**

23. ORIENTACIONS EN RELACIÓ A L'ÀMBIT ESCOLAR	73
24. L'EQUIP DIRECTIU	74
25. PROFESSORAT DE PSICOLOGIA I PEDAGOGIA	74
26. EL TUTOR	76
27. L'EQUIP DOCENT	78
28. LA COMISSIÓ D'ATENCIÓ A LA DIVERSITAT	79

BIBLIOGRAFIA**80**

BLOC 1: SENTIT I FUNCIO DEL DOCUMENT

FINALITAT D'AQUEST DOCUMENT DE TREBALL

El trastorn de conducta (a partir d'ara TC) a l'escola constitueix un repte educatiu i sanitari d'abast. Preocupa a la comunitat educativa i, a més, genera qüestions transcendentals per a la funció del psicopedagog i del professional de l'EAP, tant a l'hora de acreditar la seva actuació dins el sistema educatiu com en la tasca de articulació amb la xarxa assistencial sanitària i social. El TC també justifica converses amplies per a promoure reflexions, recreacions i invencions en la posada al dia del sistema educatiu i en la previsió de noves fites de treball en xarxa en un mosaic de recursos interdisciplinaris en institucions mixtes educatives i sanitàries, en nous espais d'acció comunitària i en dispositius terapèutiques específics.

El nombre creixent d'alumnes amb aquesta problemàtica i la convicció de molts de què les relacions humanes tendeixen a colorar-se, en general, d'acumulacions de vivències de insatisfacció, frustració i intenció agressiva plantegen una sèrie de qüestions sobre la missió educativa avui dia i la visió dels models vigents o dels referents assistencials.

Què pensar de la problemàtica que presenten els TC? És exclusivament educativa? L'època té un paper determinant? Les conductes que presenten a l'escola són l'expressió d'un patiment psíquic? Tenen necessitats d'ordre terapèutic? Com aconseguir una visió compartida entre els diferents professionals que els atenem? Quin és el context educatiu més adequat per a poder respondre a la seva realitat i problemàtica? Quins liderats i recursos requereix l'atenció al conjunt de necessitats d'aquest col·lectiu? Com es poden entendre i dialectitzar els conceptes d'inclusivitat i segregació, en relació a aquests nois i noies?

Convé recordar que aquests interrogants són, actualment, de difícil resposta. Manca consens i convencions per entendre els alumnes que presenten TC. Tot això incideix en la política educativa tant a l'hora de dissenyar estratègies educatives com en el temps de planificar els serveis, itineraris i suports que precisen. En efecte, no disposar d'una definició interdisciplinària consensuada sobre les característiques dels nois afectats de trastorns de conducta dificulta tant la identificació de les necessitats d'aquests alumnes com la resposta educativa que se'ls pot adreçar, així com la determinació dels serveis, ajuts i recursos que la faran possible. Costa, massa sovint, dir que és vol per ells més enllà del silenci del seu malestar i del regust de fracàs que deixa la feina feta.

És un fet constatable i àmpliament compartit que, en la diversitat de situacions educatives, el malestar subjectiu d'aquests alumnes es fa present de forma molt preminent. Convé, doncs, atorgar una atenció especial a les variables de naturalesa personal i social implicades amb el malestar psíquic del subjecte i dels professionals que l'atenem. A ningú se li escapa que tenen una incidència directa en les relacions educatives i en els processos d'ensenyament i aprenentatge que en ells es vertebraren.

Davant aquest panorama, cal promoure una visió plural i oberta de la problemàtica dels Trastorns de Conducta que consideri de manera dialèctica la dimensió educativa i la dimensió sanitària a la creixença i maduració de la persona. El TC és una bona excusa per treballar un nou marc de referència a l'hora de pensar l'educació a l'alba del segle XXI. Per això es fa necessària una nova forma d'apropar-se a aquests infants i adolescents que a la vegada faciliti comprendre l'abast de la problemàtica mental i la relació d'aquest malestar amb els processos d'ensenyament-aprenentatge a l'Era de la Informació i la Globalització.

La transformació de la societat actual, dita postmoderna, de les seves institucions i el relleu que la ciència pren als discursos filosòfics que ordenaven i explicaven la vida de l'Home a la modernitat semblen tenir incidència en la visió sobre aquest col·lectiu i en els interrogants sobre la missió de l'educació vers ells.

BLOC 2: REFERENTS PER L'ASSESSORAMENT PSICOPEDAGÒGIC

1. UN MARC DE REFERÈNCIA PER COMPARTIR.

Des d'una perspectiva **teòrico-pràctica** –que combini la dimensió educativa i terapèutica- la caracterització global de l'alumnat amb TC implica una complexa articulació entre les teories del desenvolupament i de la instrucció que entenen de les dificultats en l'ordre de l'aprenentatge i l'assimilació de coneixements i les teories psicològiques, psicodinàmiques i psiquiàtriques que expliquen el quadre emocional dels Trastorns de Conducta.

Tant les disciplines del camp de l'Educació com les disciplines que provenen del camp de la Salut Mental no disposen per si mateixes d'una definició clara i consensuada del TC. Si en l'àmbit específic de cadascun d'aquests camps la dificultat d'articular els diferents conceptes i terminologies és notable, encara ho és més quan intentem articular principis i explicacions entre ambdós camps (Educació i Salut Mental). Tot i la complexitat de l'empresa, podem avançar que els conceptes que provenen de la clínica - com veurem més endavant- no són contradictoris amb els principis que fonamenten un enfocament educacional de caràcter contextual i interactiu en el que es fonamenta l'assessorament psicopedagògic.

En aquest sentit, el marc de referència que es proposa en aquest document impulsa la inclusió de una visió clínica i de la Salut Mental en el sí d'un model d'intervenció global a l'escola, però també d'actuació integral amb l'alumne. Aquesta convenció és el fruit d'una conversa interdisciplinària entre professionals del camp de l'Educació i la Psicopedagogia i professionals del camp de la Salut Mental, que ha permès construir una idea compartida respecte allò que els succeeix a aquests nois i com podem ajudar-los: **és aquesta conversa, on hem convingut de qui estem parlant i de com tractar-los, la que es concreta en aquest document.**

Cal afegir, que el marc de referència que tot seguit es presenta no ha de ser considerat un producte tancat. Més aviat al contrari, la seva utilització ha d'estar oberta a la millora i a la revisió permanent. Hem centrat l'atenció en determinades variables entre totes les que tenen lloc en una pràctica educativa i terapèutica amb aquests alumnes. La nostra mirada és, doncs, selectiva i requerirà, en el futur, posar a prova els incipients instruments conceptuals i metodològics de forma que ens puguin identificar i explicar amb major precisió que està succeint quan es desenvolupen pràctiques educatives i terapèutiques orientades per les idees i les actuacions que més endavant es proposen. **En altres termes, iniciar una reflexió i debat que contribueixi a generar coneixement psicopedagògic específic sobre els Trastorns de Conducta a l'escola.**

Una Educació respectuosa amb la diversitat que planteja l'alumnat amb TC implica dotar-se d'uns referents psicopedagògics que ens permetin entendre i a l'hora sensibilitzar-nos amb la lògica inherent a la problemàtica conductual que presenten aquests alumnes. Comprendre aquesta lògica de la conducta abans que eliminar-la o corregir-la permetrà generar respostes més adaptades a les necessitats d'aquest alumnat en tots els plans d'actuació de la pràctica educativa: des de les dimensions organitzatives i curriculars més generals, fins els aspectes més concrets que es donen a les aules i els relatius a un alumne determinat.

En el que segueix s'expliciten les idees força que presideixen la nostra proposta d'actuació amb aquests adolescents. Com ja hem dit, són un referent per a l'anàlisi de la pràctica educativa i per a la intervenció psicopedagògica, però, també un vehicle per a la participació, el contrast i el debat permanent. Són propostes obertes i de progrés en un món cada vegada més obert, incert, democràtic i confiat en les bondats de la tècnica. El món dels inicis del segle XXI

s'allunya de les virtuts i els defectes del Home del segle XX. Això, indefectiblement, té conseqüències d'abast per la missió de l'Educació.

2. IDEES PONT: EIXOS DE REFLEXIÓ PER ORIENTAR LA INTERVENCIÓ PSICOPEDAGÒGICA EN ELS ALUMNES QUE PRESENTEN TRASTORNS DE CONDUCTA.

Ens és necessari abordar aquells aspectes que ens permetran articular la caracterització dels TC amb els principis que orienten la intervenció psicopedagògica a l'escola.

En el moment actual la Psicologia Evolutiva, Psicologia de l'Educació i de la Instrucció, no disposen d'un marc teòric unificat que expliqui les complexitats dels aspectes implicats en els processos de creixement personal i de la influència que hi exerceixen les activitats educatives escolars en l'alumnat amb necessitats educatives específiques associades a trastorns de la conducta. Les diferents corrents evolutives i psicoeducatives no estan en condicions de respondre totalment al conjunt de reptes que plantegen aquests alumnes.

Els diferents constructes teòrics, encara que parteixin de camps diferents del coneixement (de l'Educació, i de la Salut Mental), aporten explicacions amb idees base que al nostre entendre no són contradictòries sinó que poden ser complementàries i esdevenir potents eines per l'anàlisi de la pràctica de la Psicopedagogia i de l'Assessorament Psicopedagògic, com per el seu progrés. La paradoxa i la complexitat estan sempre presents en fenòmens tant polièdrics com els generats per la variada població i manifestació del trastorn TC.

L'estudi i la reflexió sobre algunes aportacions teòriques actuals i dels elements que aporten per analitzar la pràctica de la Psicopedagogia i de l'Assessorament Psicopedagògic, ens poden ajudar a identificar i descriure les necessitats educatives i personals específiques de l'alumnat TC en interacció i en relació als requeriments socials.

Els processos de canvi i maduració personal que es pretenen assolir a l'escola tenen a veure amb l'adquisició de sabers culturals, i es diferencien d'altres processos de canvi com els que són produïts per l'acció terapèutica o clínica, en els que l'assoliment de coneixements no es dona o es dona de forma indirecta. Tot i això, ambdós tipus de canvis no són compartiments aïllats sinó que poden interactuar de forma molt estreta determinant la personalitat i el comportament del subjecte.

Els processos de millora terapèutica del malestar (subjectivació) i els processos d'aprenentatge no són independents entre sí, i els alumnes amb TC en són un exemple. Per aquesta raó, les relacions entre els models d'intervenció psicopedagògic i les disciplines de la salut mental són, en aquest cas, relacions de interdependència i d'interacció mútues (Coll, 1987)

És a la llum dels diàlegs interdisciplinaris com podem avançar en la comprensió de les complexes interrelacions dels factors que incideixen en el desenvolupament personal, l'aprenentatge i la socialització, que es construeixen bàsicament a la infància i l'adolescència i que constitueixen la base de la formació de la personalitat i alhora com aquesta personalitat modula el desenvolupament de l'aprenentatge i la socialització.

La idea central és reflexionar sobre les relacions entre els sistemes conceptuals rellevants per arribar a una major comprensió dels trastorns de conducta. Fet que implica l'establiment de ponts entre les idees força dels paradigmes psicopedagògics i psicodinàmics que aporten informacions significatives en relació als TC: procés d'ensenyament - aprenentatge en relació a la situació personal, al context educatiu i sociofamiliar.

En aquest procés d'articulació entre els elements que configuren la intervenció educativa i d'assessorament psicopedagògic amb d'altres disciplines de la Salut Mental que també desenvolupen processos d'intervenció i assessorament en el marc dels Trastorns de Conducta, tenim com a referència un doble punt de partida:

- Per una banda, els conceptes considerats punts clau des d'una perspectiva educativo-terapèutica: **el concepte de malestar o patiment psíquic, el de sentiment de la vida, el de consentiment, el de conversa,...** descrits per E. Bolea, F. Burgos, R. Duch, F. Vilà (2004)¹.
- Per altra, els conceptes considerats punts claus des d'una perspectiva psicopedagògica de caràcter contextual i col·laboratiu: **el concepte de construcció del desenvolupament personal, de funció adaptativa del procés de construcció personal i d'àmbits de desenvolupament, així com dels conceptes de factors de vulnerabilitat i factors protectors,** descrites per A. Gallardo (2004)².

L'articulació dels conceptes descrits ens permet arribar a convenir algunes idees força que com "principis" poden ajudar a entendre els Trastorns de Conducta en les relacions de: classe, familiars, als centres i amb el professorat i, així mateix, orientar el treball i la intervenció psicopedagògica.

Aquests principis es poden entendre com una primera aproximació a la construcció d'aquest lloc comú de confluència d'idees (pont) i es poden concretar en uns grans eixos de reflexió.

EIXOS DE REFLEXIÓ

Educació i Salut Mental: pràctiques socials i socialitzadores amb finalitats compartides

Sentiments de vida

L' Escola com a àmbit de desenvolupament

Vulnerabilitat i protecció en el procés de desenvolupament

Vincles educatius: consentiment i confiança en la ZDP

3. EDUCACIÓ I SALUT MENTAL: PRÀCTIQUES SOCIALS I SOCIALITZADORES

Entenem l'educació com un procés per promoure el desenvolupament de les capacitats personals (afectives, cognitives, motrius, de relació i d'inserció social) que es dona en situació social. Tot això no es posa en marxa sense un conjunt de mecanismes de lligam emocional, de cura i responsabilitat de l'adult, i tenen lloc en ambients culturals estructurats mediat per la comunicació i la representació simbòlica. Per la seva banda, entenem la salut mental, en la línia que defensa l'OMS, com un agent per a la promoció de la salut i que per tant impulsa el desenvolupament de les possibilitats personals i la consecució de les capacitats cognitives, afectives i de relació de les persones. Subratllem, doncs, que el benestar i la vida bona de les

¹ Materials de l'assignatura : Intervenció psicopedagògica en els trastorns del desenvolupament. Mòdul: Els trastorns de conducta . UOC Barcelona . 2004

² Memòria del Projecte: Atenció educativa per l'alumnat amb NEE associades a trastorns de la personalitat i/o la conducta. Llicència d'Estudis . Departament d'Educació. Generalitat de Catalunya. Barcelona. 2004

persones estan a la missió d'ambdues disciplines. De manera que la idea de salut mental està plenament incardinada amb la missió principal de l'Educació, i justifica l'eix que pot fer possible la proposta d'inclusió de la clínica i de la salut mental en el marc d'un model d'intervenció global a l'escola i també de l'actuació integral amb l'alumnat. Aquesta perspectiva queda lluny de plantejar un model d'orientació psicomètric o clínic on les funcions prioritàries són les del diagnòstic i la classificació de disfuncions i malalties que sovint implica una aposta segregadora de l'alumne.

En aquest sentit, es pot afirmar que tant l'Educació com la Salut Mental són pràctiques que des de funcions i plantejaments diversos fomenten processos de socialització, cohesió social i individualització que les persones desenvolupen en diferents formes d'organització de les que participen al llarg de la seva vida (educació, lleure, treball, salut, etc.)

4. SENTIMENTS DE VIDA

Es pot entendre aquest concepte com una zona de relació i construcció entre Educació i Salut Mental. El sentiment de la vida és un concepte clau, tant per entendre la lògica del TC com per sensibilitzar-nos en relació al malestar que experimenten aquests alumnes. D'altra banda també és una noció clau pel fet que intenta articular, en una primera aproximació, elements d'ordre psicopedagògic (desenvolupament i educació) amb consideracions de caràcter terapèutic i psicològic (malestar i personalitat).

L'experiència de sentir la pròpia vida és quelcom que caracteritza als subjectes humans. Es produeix com a procés mental en la confluència entre els pensaments i les emocions que flueixen del cos. Aquesta experiència s'expressa amb estats d'ànim i disposicions afectives cap a un mateix, les relacions amb les altres persones i les coses, vitals per a significar l'existència i el projecte de vida.

La Psicoanàlisi elabora aquest concepte en la estela del pensament humanista. La tradició filosòfica sol referir-se al sentiment de la vida com allò que s'anomena el "to vital" de la persona. La tradició psicològica ho fa parlant del temperament i el caràcter. En tot cas es tracta d'un "to" que impulsa a respondre de manera diversa a preguntes com ara: qui sóc, que vull fer, d'on vinc, com em veig a mi mateix. És un sentiment que genera la possessió d'una identitat personal, significa la qualitat del vincle amb els semblants i permet donar respostes suportables a aquestes preguntes. Respostes que propicien estils de vida en la pertinença a la comunitat i la inserció en el món.

El sentiment de la vida es nodreix de:

- La relació amb el propi cos,
- Allò que queda de les experiències relacionals
- La visió positiva o negativa que pren el curs de la vida
- La forma de situar-se en el món i com s'interpreta
- Del projecte de vida, entès com a projecció de futur

El desenvolupament personal implica processos de construcció mental i afectiva, és el resultat d'una construcció social en interacció amb l'entorn en les dimensions bio - psico - social. El concepte integrat d'un mateix i de les relacions significatives formen la identitat del jo, configuren una personalitat. És per tant a partir de la vinculació afectiva/educativa que ens fem a nosaltres mateixos i construïm la nostra relació amb el món (els desitjos, les pors, les expectatives...)

Els alumnes amb TC solen tenir en comú un particular **sentiment de la vida**: viuen i senten la pròpia vida amb indignitat i desposseïció (Winnicott, 1956). Podem explicar aquest sentiment de vida des de la construcció del to vital “de base” que tenen les persones amb trastorn de conducta que és de tensió, de malestar, inadequat; estan descol·locats, senten que no tenen un espai propi i estan malament en el món. És un sentiment mòrbid, dolorós i entristidor.

El sentiment de la vida comença a forjar-se a l'entorn domèstic i veïnal. El particular sentiment de la vida dels alumnes TC –caracteritzat per la vivència més o menys dolorosa d'indignitat i desposseïció- s'ha anat forjant des de la socialització primària a l'entorn familiar i configura -a foc lent- les bases d'una personalitat trastornada que, sovint, es conforma i reafirma més i més, impulsant una conducta anòmala que s'erigeix com l'expressió del sumatori ordenat de les relacions de la persona amb el cos, les emocions, el pensament i les relacions.

Els nois no poden trobar una explicació que atorgui un sentit al seu sentiment d'indignitat, al fet de no tenir un valor d'existència per a l'altre, pels adults que el poden (i podrien) haver estimat: no tenen a l'abast una interpretació del seu fracàs d'existir pels altres i amb els altres.

El grau d'insatisfacció, malestar o patiment i la consciència d'aquest està a la base del seu autoconcepte i autoestima i modula la relació amb si mateix, amb els altres i amb l'aprenentatge. En efecte, aquest sentiment de la vida està present en el procés d'ensenyament/aprenentatge i modula de forma molt significativa cadascuna de les condicions necessàries per l'aprenentatge: disponibilitat, actitud activa, tolerància davant els errors i les dificultats, expectatives, atribució de sentit a l'aprenentatge, demanda / acceptació d'ajudes...

5. L' ESCOLA COM A ÀMBIT DE DESENVOLUPAMENT

L' Educació entesa com un conjunt d'activitats que fan servir les institucions socials per promoure l'alumnat a l'accés a un conjunt de sabers que es pensen són bàsics pel desenvolupament personal i social, és un procés mediat socialment i cultural en el que és fonamental la interacció social i l'ajuda d'altres persones. Engloba els termes ensenyar, educar i protegir.

Entendre l'escola com àmbit de desenvolupament en relació als TC implica partir de les propostes de Bronfenbrenner³: “l'àmbit com la delimitació d'un espai caracteritzat per les activitats, les relacions interpersonals i els rols”. I considerar el desenvolupament com un canvi perdurable en la manera en que una persona percep el seu ambient i es relaciona amb ell”.

Els processos educatius poden tenir lloc en àmbits informals (família, associacions culturals, mitjans de comunicació...) o formals (centres educatius) segons siguin aquestos es donen diversos tipus de vinculació educativa/emocional i els diferents tipus d'influència educativa i de mediació cultural (llenguatges, valors, normes) .

El vincle pedagògic⁴ és un vincle afectiu específic, l'afecte de professor i alumne/grup, es basa en la importància de canviar i desenvolupar-se, en el valor que això té per al desenvolupament de la manera de ser de la persona jove. Les situacions pedagògiques estan constituïdes per les

³ U. Bronfenbrenner. “ La ecologia del desarrollo humano. Cognición i desarrollo” Editorial Paidós. Barcelona 1987

⁴ M. Van Manen . “El tacto en la enseñanza El significado de la sensibilidad pedagógica”. 1998 Ed. Paidós Educador

relacions pedagògiques afectives especials entre nens i adults a les que ambdós aporten els requisits necessaris. Les crea el propòsit de l'educador, mitjançant la forma en la que aquest està lligat al nen. Les actuacions pedagògiques són experiències en les que professor i nens estan activament i intencionalment involucrats a través de les quals **flueix una influència especial de l'adult cap al nen o jove**. Per això en el TC és de vital importància entendre que la influència educativa es concreta **en acompanyar** a l'alumne en el seu difícil procés d'adaptació a les demandes de l'entorn escolar, familiar i social.

El fet de considerar el vincle pedagògic com un vincle afectiu entre professor i alumnat que es troben intencionalment involucrats, que implica per tant el **consentiment de la relació i la confiança mútua**.

Confiar en el fet de tenir expectatives, esperances i desitjos dipositats en l'alumnat això és el que proporciona al professorat la paciència, tolerància i confiança en les possibilitats dels nens.

Els / les nois / noies que **senten** aquesta **confiança** es veuen animats **a confiar en si mateixos**, en les pròpies possibilitats i en el seu desenvolupament. La importància de la interacció com a promotora del desenvolupament i el benestar dels subjectes amb TC està fortament condicionada pels adults: el tipus d'influència que els adults promoguin en aquestes situacions d'interacció va a determinar l'adquisició de les diferents capacitats humanes.

D'aquesta manera les relacions en l'entorn influeixen sobre forces que afecten directament el **desenvolupament psicològic**: allò que es percep, es desitja, es tem, es pensa o s'adquireix com a coneixement, etc. produeix efectes que s'articulen amb els produïts en altres contextos.

Una aproximació que es proposi delimitar la funció que ha de tenir l'escola en el cas dels alumnes que presenten TC posa en joc el paper que han de tenir els centres educatius quan els processos de canvi d'aquests nois es troben afectats pel malestar i el patiment que els embarga.

En qualsevol cas, respondre a la qüestió de quina ha d'ésser la funció social de l'escola per aquests alumnes posa de relleu la necessitat d'aprofundir en tots aquells aspectes d'ordre, psicopedagògic, curricular i organitzatiu que ajudin a concebre l'entorn del centre com un context de desenvolupament específicament pensat per promoure factors de protecció front el malestar i les actuacions conductuals.

Com respondre a la funció social i socialitzadora que té encomanada l'escola en el cas dels alumnes on precisament la problemàtica que presenten té a veure amb un fort rebuig del vincle social amb els altres i amb la institució? Aquest es el repte actual de l'Educació.

La realitat és una construcció, no una descoberta, aquesta es fa a partir de la percepció selectiva de la realitat en funció de les realitats construïdes per cadascun. En el TC és rellevant conèixer com es viuen les experiències de la vida quotidiana, reflexionar sobre el significat de les condicions en els contextos de vida concrets i la importància dels valors que incorporen i les sensacions subjectivades de seguretat/inseguretat, soledat/vinculació, adequació/inadequació... especialment les viscudes en les situacions educatives.

La relació educativa és un conjunt de vincles que s'estableixen entre l'educador i l'alumne/els alumnes: vincles amb el saber, i vincles entre les persones que hi participen en el procés. En aquesta relació és força important saber com es representen els interlocutors: les relacions i els vincles estan modulats tant per la percepció o la representació que té el professor dels alumnes en general i de cada alumne en particular, com per la percepció o representació que l'alumne té del professor i dels seus companys en la situació educativa. Per això, cal tenir molt present la realitat escolar que construeix el noi i la noia que presenten TC. Una realitat i uns

vincles mediatitzats per la seva forma d'entendre i sentir la seva pròpia vida. Un sentiment de la pròpia vida que s'ha generat progressivament a partir del tipus i qualitat de les interaccions humanes que el noi i la noia han experimentat en els diferents contextos de desenvolupament en els que han participat.

6. VULNERABILITAT I PROTECCIÓ EN EL PROCÉS DE DESENVOLUPAMENT

Els éssers humans som complexos, es parteix de la fragilitat inicial del nadó que precisa de la vinculació emocional i afectiva així com del suport contingent per generar les estructures mentals i relacionals complexes per a poder desenvolupar-se .

És aquesta fragilitat inicial la que permet un desenvolupament ric i complex d'estructures mentals en les persones i que alhora li donen enormes potencialitats. Tot i aquesta plasticitat, la vulnerabilitat també és una característica dels sistemes complexos i és el fruit de l'evolució d'aquests en determinades condicions. Aquest desenvolupament - potencial, plàstic i vulnerable- de les persones permet la construcció de capacitats afectives de vinculació emocional i empatia i capacitats psicològiques que permeten simbolitzar, representar, imaginar i comunicar. En aquest procés de desenvolupament i construcció subjectiva el llenguatge apareix com una eina per produir potencialitats i/o vulnerabilitats i és el pont entre les emocions els sentiments i el pensament.

Aquestes capacitats fan a les persones susceptibles de ser afectades per quelcom que s'expressa i per les experiències vitals i la seva representació. Si les experiències que promouen el desenvolupament i l'aprenentatge no es donen o es reben a través d'interaccions socials de baixa qualitat el nen pot veure afectades les seves possibilitats d'interioritzar els aprenentatges i organitzar la construcció de les diverses capacitats (Monereo,C.,Soler;I.1996)

6.1. ELS FACTORS DE RISC I ELS FACTORS DE PROTECCIÓ.

En la línia natural de partida del desenvolupament dels nens i nenes hi ha factors biològics, psicològics i socials que formen un conjunt de mecanismes i factors (intens i externs) que el modulen i que incideixen per a que aquest desenvolupament tendeixi a ser adaptatiu. Quan aquests mecanismes o factors incideixen en la direcció contrària apareix el malestar emocional i és en aquest punt on poden desenvolupar-se trastorns de la conducta.

Els factors de risc

Considerem els **factors de risc** com aquelles condicions personals, sociofamiliars o educatives que **produeixen vulnerabilitats, és a dir, modulen o faciliten** la possibilitat que un procés de TC és posi en marxa.

Els factors protectors

Considerem **els factors protectors** els aspectes personals i de l'entorn que promouen el desenvolupament i són bàsics per desenvolupar estratègies efectives de protecció, prevenció i resiliència. Es poden interpretar com signes de prevenció i/o de superació i de resiliència activa en relació al TC, i en conseqüència en els indicadors de progrés i millora en el desenvolupament de l' alumne TC en el procés d' intervenció educativa i/o psicopedagògica.

Per tant en la direcció contrària dels factors de vulnerabilitat, els **factores de protecció** són els que produeixen invulnerabilitats i **resistència emocional** i eviten que un procés de TC es posi en marxa o bé modulen la superació d'aquest.

De manera que parlem de factors de **risc** com de l'exposició a circumstàncies (internes i/o externes) que predisposen o modulen l'existència (aparició, resolució i consolidació) de trastorns de la conducta. I ens referim als factors **protectors** com a l'exposició a circumstàncies (internes i/o externes) que generen influències que poden cancel·lar o alterar l'efecte dels factors de risc i incrementar la resistència i la protecció envers els TC. Buendia, 1996 es refereix al factors de protecció com la capacitat d'obtenir graus d'adaptació suficient o exitòs a pesar de les circumstàncies ambientals desafiantes o amenaçants.

Podem entendre el **factor de vulnerabilitat com un valor de predicció per l'aparició de trastorns de la conducta**. Per tant el seu coneixement profund i la manera que afecten a nens i joves especialment als centres educatius, esdevé necessari per a poder ajudar a prevenir, evitant o minimitzant aquests factors en la mida del possible o facilitant la creació d'estratègies que els hi permetin "resistir" i superar la seva incidència. **Apareix així l'Educació i les actuacions pedagògiques com a potencials factors protectors i com eines de prevenció activa.**

En efecte, l'Educació pot esdevenir generadora de desenvolupament i potencialment terapèutica generant factors protectors i evitant els factors de vulnerabilitat que poden produir algunes situacions d'aprenentatge de caràcter estressant, frustrant i potencialment patògenes. Protegir als alumnes amb TC de tot allò que pot representar un factor de risc o desprotecció implica tota una sèrie de canvis en les condicions personals, educatives i de l'entorn que s'han de donar per tal que el context sigui protector i generador de desenvolupament.

6.2. LA RESILIÈNCIA COM UN FACTOR PROTECTOR

La resiliència és la capacitat de la persona de desenvolupar-se positivament i de forma socialment acceptable malgrat l'adversitat (Rutter&Osborn,1983)⁵ En la resiliència es destaca la implicació dels entorns ja que aquesta requereix de la presència d'unes condicions personals però el seu pes varia en relació al tipus de vida i a l'escenari concret de desenvolupament.

La resiliència és considerada com la capacitat de **resistència emocional**⁶ al patiment de les ferides psicològiques i a l'**impuls de reparació** psíquica que sorgeix d'aquesta resistència en **situació de suport social**. Per a que pugui sorgir alguna forma de resiliència calen algunes de les condicions següents:

- Adquisició de RECURSOS INTERNS generats en les interaccions primerenques que posen en marxa les guies de desenvolupament personal més o menys sòlid.
- L'estructura de l'agressió física o psicològica expliquen la malestar, o la carència, però és la SIGNIFICACIÓ en la seva història personal i en el seu context familiar i social el que explica els efectes, el que provoca el traspals o el trauma.
- La possibilitat de retornar al lloc dels afectes, les activitats i les paraules de l'entorn social és el que ofereix les GUIES de resiliència que permeten prosseguir un desenvolupament alterat per la ferida o la carència.

⁵ Rutter, M (1989) Psychiatric disorder in parents as a risk factor for children.

⁶ Cyrulnik, Boris: *Vanistendael, Leconte, 2002*

7. LA CONSTRUCCIÓ DELS VINCLES EDUCATIUS: CONSENTIMENT I CONFIANÇA EN LA ZDP

Entenem els moments educatius com situacions socials comunicatives, en les que la intenció pedagògica dels adults actua en la direcció d'allò que és bo per la millora del noi i per a la seva participació i responsabilitat; alhora considerem la conducta en el TC com una expressió de malestar. Aquest malestar, és allò que pot aportar l'alumne, és la seva situació real de partida, i per tant ha de poder formar part del contingut del procés d'ensenyament/aprenentatge.

La construcció del saber compartit, requereix la participació activa dels participants, per arribar a ensenyar/ aprendre s'ha de partir de la situació en la que es troba l'alumne: el seu malestar i les possibilitats o no de pensar, d'elaborar i d'expressar per poder transformar-ho, només poden ser possibles en situacions d'acollida i acompanyament en la vinculació educativa-afectiva .

Ens referim a situacions en les que participen activament noi i adult o persona més competent (que vol comprendre al noi / noia en el context de la seva biografia més ampla, que mostra actitud d'acolliment i d'interès real).

Quan el psicopedagog és sensible i es mostra receptiu a allò que aporta l'altre (alumne, família, professorat,...) es poden generar zones de desenvolupament properes (ZDP) o de construcció del coneixement de la situació personal, sobre allò que està passant i sobre les possibilitats d'expressar-ho.

Seguint la idea de Vygostky la ZDP es crea en la interacció social en el decurs del "diàleg" d'ensenyament/aprenentatge a partir del llenguatge com a eina de narració de significats amb la que poden fer aproximacions progressives:

- Primer de forma **intersubjectiva** el noi / noia TC pot intentar pensar-se a ell mateix d'una nova manera, si l'adult li retorna una imatge diferent a la que espera (a la que té assumida), és a dir, pot compartir coneixements rellevants sobre ell mateix, la seva relació amb els altres i amb l'aprenentatge en els que l'adult fa de mediador, dóna suport davant del patiment i l'acompanya en la construcció del propi sentiment de vida reconciliat.
- Fins que en un segon moment intern o **intrasubjectiu, l'alumne ho pot interioritzar**, és a dir, pot fer seu el nou contingut d'aprenentatge, el propi malestar, el sentiment de la vida, pot atribuir sentit a allò que li passa o que fa, pot fer una construcció que li produeix un desenvolupament de les capacitats personals, de manera que pot fer i pensar de forma més ajustada i responsable en diferents contextos, allò que no podia fer (pensar) sol, sense l'acompanyament i suport.

Ens les situacions educatives, els TC formen part dels intercanvis comunicatius com l'expressió de malestar i patiment personal, la resposta a les seves actuacions i al seu malestar poden incrementar-lo més o bé poden facilitar una resolució positiva i ajustada d'aquest, així **les situacions educatives mai són neutres**, tant l'atenció de pares o professors com la no atenció d'aquests, són conductes comunicatives que influeixen tant en la construcció personal com en els hàbits, estils, sentiments i projectes de vida.

Quan els nous aprenentatges s'interioritzen i generalitzen, esdevé un nou nivell de desenvolupament real (ZDR) i es generen noves possibilitats de desenvolupament potencial (ZDP) i així successivament en un **continuum**, en el que es van construint nous esquemes de coneixement i esquemes emocionals interconnectats.

En la zona de desenvolupament potencial en la que tenen lloc els moments educatius de compartir vivències i coneixements, es produeix un intercanvi afectiu que només pot tenir lloc en un marc de **confiança mútua** en la que es poden generar **reptes abordables** per l'alumnat.

“... el vincle de la confiança no es pot prescriure en ordenacions, ni resolucions. Tampoc es pot aprendre a través d'instruccions i programes. S'ha de construir en el temps i en el marc d'unes relacions intersubjectives. Aquesta empremta intersubjectiva obliga a pensar la relació de confiança des d'una doble vessant. Per una banda, la confiança que els participants (alumnes, professors i altres agents de la comunitat educativa) han de tenir en si mateixos. Per altre costat, la confiança que cadascun dels participants ha de tenir cap a els altres. En la perspectiva dels professionals, això es concreta en confiar en el seu saber i en les seves competències i, al mateix temps, sentir que els altres (Equip directiu, companys, alumnes i famílies) confien en el seu saber fer. En la perspectiva dels alumnes, es concreta igualment, en tenir confiança en les pròpies possibilitats i, al mateix temps, sentir que els altres (professors i pares) confien en ells.”
E. Bolea⁷

Definim un paper dual en les intervencions del psicopedagog per un costat com a guia que acompanya activament el TC i de l'altre facilitant que l'alumne (família, professorat) trobi la pròpia direcció i responsabilitat **consentint** la intervenció en un marc de confiança.

*“...La confiança permet a l'alumne acceptar la incertesa i assumir els riscos d'atrevir-se a aprendre sense sentir-se amenaçat per la situació social d'aprenentatge. Aspecte clau per tal que un subjecte s'arrisqui a aprendre. Efectivament, en la confiança d'una relació l'alumne pot adonar-se que vol aprendre quelcom (i això implica, al temps, el reconeixement d'una falta de saber) i, en conseqüència transferir aquest saber -que li falta- als seus professors (Giraldi, G.M.,1998). L'alumne es confia pel fet que suposa en el professor un saber sobre allò que ell pot aprendre, sobre allò que li convé fer, etc. D'aquesta forma és capaç d'assumir el risc (**una inseguretat suportable**, Luhmann, N.1996) de dependre del coneixement, informació i responsabilitat d'altres persones com una via d'accés per a que emergeixi el seu interès i aprenentatge”* E. Bolea⁷.

Per tant ens cal entendre com l'alumnat TC i les persones en cada context concret interpreten, construeixen i donen sentit a les seves vides.

“... Així, els professors, que han de trobar les vies per constituir-se en un Altre que orienti als alumnes són, al seu torn, subjectes que també haurien d'ésser acollits per aquest Altre de la Institució que ells representen per l'alumnat. Per això, l'escola hauria de poder instituir-se en un lloc de confiança, tant pels alumnes com pels professors i oferir -a ambdós- els mitjans i eines per poder-lo ocupar. En qualsevol cas, l'autoconfiança de cadascú necessita passar per la confiança que li professa l'altre (Cordié,1998). Quelcom semblant a una xarxa de confiança mútua.” E. Bolea⁷

El marc educatiu proporciona eines simbòliques per donar sentit al nostre món, condicionant les interpretacions, determinant que serà o no significatiu pel seu grup social. Com poden fer servir aquestes eines l'alumnat TC que presenten alteracions i trastorns en la comunicació normativa, que sovint se situen en la posició de no-pensament sobre temes relacionats amb la pròpia vida, les relacions i els sabers i coneixements que afronten com no pensables. L'apropiació del saber i l'organització del coneixement en la memòria estan mediatitzats (atrapats) per aquesta forma de comunicar-se i pensar.

⁷ “ Alguns temes crucials per repensar la funció educativa.... Revista Guix nº 321

Bruner (1991), parla **d'actes de significat**, perquè les negociacions i construccions que donen lloc als significats tenen lloc en i a través de les accions de l'acció compartida de la interacció. És precisament en el marc de la interacció, que aquest autor proposa un **enfocament narratiu** com un valuós instrument per abordar la construcció simbòlica del món i de nosaltres mateixos. Les narracions que en fem o ens fan influeixen en com percebem i organitzem la nostra experiència, en com organitzem i utilitzem els records, en la mena d'explicacions que donem a allò que ens passa i en el tipus de persones que som..., en els TC les conductes disruptives, provocatives i /o agressives, es poden entendre com actes de significat per donar compte del malestar, de l'oposicionisme o de la ràbia envers els altres i les convencions i normes socialment acceptades.

L'escola ha de diferenciar entre **l'encàrrec social** (entenent la consideració de l'escola com un servei i per tant amb unes finalitats establertes) i la identificació de l'alumne com **un subjecte d'aprenentatge**, atorgant-li una posició de confiança en la que tot i les seves dificultats aquest alumne té quelcom a aprendre.

BLOC 3: ELS TRASTORNS DE CONDUCTA EN EL MARC DE L' ADOLESCÈNCIA

9. CARACTERÍSTIQUES DELS ADOLESCENTS

Abans de continuar necessitem aturar-nos una mica i fer una ullada al conjunt dels alumnes del sistema educatiu.

Convé no perdre de vista que el TC és una problemàtica evolutiva d'inici en etapes primerenques, que pren diverses conformacions al llarg de la infància i que a l'època adolescent pot concloure en un clímax on l'eclosió de forts patiments es barreja amb comportaments molt inadequats que tenen particular incidència en la comunitat educativa i en la vida acadèmica. Tot això sol generar amplis consensos, tot i així cal subratllar, amb rotunditat, com veurem més endavant, que el temps decisiu per la consolidació del quadre TC sol ser la segona infància.

Per altra part les importants transformacions viscudes en els darrers temps per les institucions socials –des de la família, passant per la cultura, l'entreteniment i l'oci, fins al món del treball– han influït de forma substancial en l'educació i la creixença dels infants i en els estils de vida dels adolescents en general. Aquestes novetats generen interrogants i preocupacions tant a l'escola com a la societat. Freqüentment es fa balanç de la dificultat per mantenir el nord i no fer una fugida endavant. Cal, per tant, tenir cura de distingir els anomenats trastorns de la conducta dels comportaments freqüents a l'adolescència en els nostres dies. No és correcte posar en el mateix sac les problemàtiques dels alumnes TC i les bretolades de l'adolescència i, en conseqüència, caure en la temptació de estigmatitzar o criminalitzar la joventut com a tal.

Malgrat tot, també convé tenir cura de no transitar la fàcil pendent que porta a caure en el parany higienista que tendeix a medicalitzar o psicologitzar els patiments dels adolescents o les adolescències en genèric. Per això volem recordar aquells aspectes d'aquesta etapa evolutiva que s'han de considerar "normals" i necessaris per l'adequat desenvolupament psico-socio-afectiu i que poden portar a confusió amb la problemàtica pròpia dels TC.

La bibliografia a l'ús sovint es refereix a l'adolescència com a una etapa de crisi, de recapitulació del creixement infantil i d'assaig de judicis propis; cal remarcar la necessitat d'entendre aquesta edat des d'un punt de vista positiu. Etimològicament crisi significa canvi. Hem d'entendre que és una etapa d'apertura, de creixement, un temps per desprendre's... L'adequat acompanyament i l'adequada resolució d'aquesta crisi facilitarà el pas de l'infant a l'edat adulta.

Si acceptem aquesta premissa, es convindrà que la crisi adolescent no implica necessàriament patologia. El que trobarem és un subjecte que presenta un trasbals, una metamorfosi de la identitat, amb pors a una nova situació alhora esperada i desconeguda i un procés de dol a diferents nivells:

- per la pèrdua d'un cos infantil
- per l'aparició de la sexualitat adulta
- per la pèrdua del món infantil
- per la separació dels lligams familiars
- per la vivència d'experiències d'autonomia
- per la incertesa i el risc a l'hora cercar i crear noves vinculacions que impliquen la por de quedar-se enrera, de fracassar, de passar-se i a la pèrdua de la protecció de l'adult.

Dimensions	<i>ASPECTES MÉS RELLEVANTS</i>
A nivell físic	Revolta interna Aparició de la pubertat i per tant de la genitalitat Canvis corporals i d'autoimatge física Definició de la identitat sexual La sexualitat i la satisfacció sexual com a finalitat La necessitat de destriar els lligams afectius entre sexuals i no sexuals i l'angoixa a contaminar-los.
A nivell intel·lectual	Assentament del pensament abstracte Capacitat de manegar idees, conceptes i hipòtesis Capacitat de definir-se Capacitat de prejutjar els adults, especialment els pares Capacitat per criticar i definir els valors socials
A nivell social	Nova adaptació als àmbits socials Aplicació d'una naixent autonomia Crisis relacionals Crisis generacionals

Jaume Funes, en el seu article "Claves para leer la adolescencia: de problema a sujeto educativo" (Cuadernos de Pedagogía, número 320, gener 2003), proposa un seguit de referències a tenir en compte en les actuacions en la població adolescent, és a dir, què podem considerar normal en l'adolescència:

Per evitar ser incendiàries, provocadors d'alarmes o desbaratadors, les persones que es relacionen amb els adolescents han de compartir amb ells una lectura raonable del món. S'hauria de tenir present el següent:

Allò que manifesten, les seves expressions –siguin emocionals, lingüístiques o conductuals- no sempre coincideixen amb la realitat, per la qual cosa no són generalment un bon indicador del que els hi passa.

En general, tot és provisional i transitori, per això s'ha de tenir cura de no estabilitzar-nos en un problema per a no perdre tota esperança i il·lusió de canvi (la desesperança ells la perceben amb facilitat).

Poden ser i fer el mateix i el contrari amb escassa diferència de temps.

En qualsevol cas, recordem que és normal:

- *Plantar cara a l'adult, cercar el conflicte, rebotar-se o passar-se amb ell,*
- *Defugir-nos i poc després buscar la nostra presència, necessitar la proximitat positiva del "profe enrotllat",*
- *Exaltar-se, viure-ho tot amb gran entusiasme, i abatre's, insistir en què res val la pena,*
- *Estar molt passiu, no poder amb la seva ànima, i passar a la hiperactivitat, disposar d'una energia que ens esgota,*
- *Expressar actuant, amb la conducta, i no pas amb la reflexió, tota inquietud, aclaparament o preocupació,*
- *Voler gaudir i viure amb el màxim d'intensitat i sense cap entrebanc,*
- *Pensar només de tant en tant en el futur, elaborar metes i projectes poc realistes als nostres ulls,*
- *Avançar, madurar, però ser inconstant i experimentar retrocessos,*

- *Demostrar que és omniscient (que ho sap tot), omnipotent (que ho pot tot), amb capacitat de control. Sentir-se invulnerable,*
- *Arriscar-se, ficar-se en embolics,*
- *Intentar aclarir-se sobre qui és. Intentar demostrar que existeix, que no és com nosaltres, que és diferent d'altres adolescents. Utilitzar múltiples conductes demostratives, provocatives per aconseguir-ho,*
- *Sentir, pensar i actuar en clau de grup. Tenir col·legues com a referència de tot.*⁸

Un cop tenim definides les característiques de l'adolescència en general, convé abordar tots aquells aspectes propis de l'adolescent amb TC per tal de fer possible, com dèiem abans, distingir els comportaments freqüents a l'adolescència actual de les problemàtiques dels alumnes TC.

10. ELS ADOLESCENTS AMB TRASTORNS DE CONDUCTA

Si bé de manera intuïtiva és fàcil diferenciar els trastorns de la conducta del conjunt de trastorns mentals greus que podem trobar a la maduració i el desenvolupament, quan filem prim la cosa es mostra més complexa. I no cal dir que si aquesta diferenciació s'ha de fer en relació als trastorns de la personalitat encara es fan més paleses les polèmiques i divergències entre especialistes .

En primer lloc ens cal recordar que estem fent l'esforç d'anomenar, classificar i diferenciar els TC dins la complexa realitat de les dificultats en la maduració i en el desenvolupament psíquic a la infància i l'adolescència i que la dimensió temps i la incidència d'esdeveniments, fortuïts o intencionats, modifica els quadres i els cursos clínics.

A la infància i a les adolescències el diagnòstic de les entitats clíniques cal contrastar-lo amb les dinàmiques evolutives, per això és tant important la consideració del diagnòstic en el temps. D'altra banda, a mesura que l'infant es va fent gran la relació de dependència dels adults es modifica.

Partim de què nosaltres –un equip interdisciplinari- volem fer consistent una convenció que sigui d'ús pràctic clínic i psicopedagògic. Proposem una manera d'agrupar a la població diana presentant-la com afectada de:

“Un conjunto de comportamientos, de formas de actuación diversas, que no siempre son entidades clínicas definidas, cuyos elementos comunes son molestar a otros y romper las normas sociales aceptadas” Rodríguez Sacristán (1987)

Aquesta definició de Jaime Rodríguez Sacristán⁹, catedràtic de Psiquiatria Infantil a la Universitat de Sevilla, és senzilla i clara. Només presenta un petit problema, no explicita que aquest conjunt de comportaments, com que no són disgregats o dissociats i tenen una finalitat que els engloba, conformen una conducta regida pel que Rodríguez Sacristán anomena l'element comú o la raó finalista de molestar els altres i alterar el llaç social.

Partim de la idea que **la conducta** s'erigeix com l'expressió del sumatori ordenat de les relacions de la persona amb el seu cos, les seves emocions, el pensament i el conjunt dels comportaments. La conducta, així, és una acció impulsada per la personalitat. **Per això mantenim la convenció de parlar de trastorns de la conducta i no de comportaments alterats**, cosa que tornarem a reprendre més endavant quan fem clínica diferencial.

⁸ El text original és en castellà.

⁹ Rodríguez Sacristán, J. (1995). *Psicopatología del niño y del adolescente*. Tomos I y II. Sevilla: Publicaciones de Manuales, Universidad de Sevilla.

La Classificació Internacional de les Malalties¹⁰, en la seva dècima revisió aporta alguns elements més:

“Los trastornos disociales se caracterizan por una forma persistente y reiterada de comportamiento disocial, agresivo o retador que en sus grados más extremos puede llegar a violaciones de las normas, mayores de las que serían aceptables para el carácter y la edad del individuo afectado y las características de la sociedad en la que vive” CIE-10

Potser ens convé fer un altre afegitó. Ara de la mà de Winnicott¹¹. Estem d'acord amb Rodríguez Sacristán en què els TC no són entitats clíniques explícites i compartim l'encert del CIE-10 en descriure que el TC es reconeix en la dimensió de una actuació persistent i reiterada. Winnicott, amb la perícia pròpia d'un pediatra orientat per la psicoanàlisi, cospa que aquests nois i noies són agrupables perquè comparteixen un traç subjectiu de patiment amb matisos i graus. Els TC són identificables per compartir **un sentiment de la vida**.

Tots ells participen d'un sentiment fruit de la sensació de haver viscut **la desposseïció**, la pèrdua d'alguna cosa o qualitat que no s'expliquen i que els porta a persistir en una conducta que podem interpretar com la manifestació silenciosa del dret de ser considerats i ajudats a sobreposar-se del seu fracàs relacional. El seu fracàs a l'hora de coniar i relacionar-se els sotmet a un sentiment mòrbid, dolorós i entristidor que sorgeix de la constatació de que no entenen la voluntat dels adults i que també costa, i molt, ajustar-se a aquelles normes restrictives que semblen dictar. Tot plegat no s'entén i el trastorn de la conducta esdevé el signe del conflicte emergent.

La conducta antisocial –ens ve a dir Winnicott- és l'expressió d'una reivindicació, d'una rebel·lió i, també, d'una particular condició humana en dol. Es tracta d'intentar, per la via de la motilitat, per l'acció compulsiva, de fugir d'una certesa funesta sobre la vida i el propi destí.

El TC és la manifestació d'un dol que no conclou, que no té fi perquè no troba l'expressió que justifica el sentiment de desheretat o d'errant¹². Quan el noi o la noia reconeixen aquest sentiment, i s'explica la raó de tot plegat, el TC es pot dissoldre.

Quan l'elaboració no és possible, a la vida adulta ens podem trobar amb trastorns de personalitat, malaltia mental i activitats delictives.

Per tant, què és el que diferencia el trastornat de la conducta de l'anomenat trastornat de la personalitat? Breument. La resposta oficial que donen els manuals és la edat. No s'accepten diagnòstics de trastorn de la personalitat abans de complir 18 anys.

Raonem aquesta indicació. Considerem el TC com la manifestació evolutiva de la dificultat d'un infant o adolescent d'ajustar la seva conducta a les normes educatives i socials de consens. L'alumne/a amb TC és una persona, que immersa en el procés de maduració ofereix la seva conducta trastornada als adults per a que aquests l'ajudin a posar llum en el seu conflicte. Busca, demana per medi del trastorn, que els adults col·laborin a donar sentit a la seva desorientació personal. El TC suposa un infant o un adolescent en relació de dependència dels adults i que **encara confia en els bens de l'educació i del suport psicopedagògic**.

¹⁰ El CIE-10 és la classificació que fa servir l'OMS a l'hora de definir els trastorns mentals i del comportament, de manera pràctica.

¹¹ Winnicott, D. (1999). “La tendencia antisocial” a *Escritos de Pediatría y Psicoanálisis*. Barcelona: Paidós Psicología Profunda.

¹² Sauvagnat, F. (2004). El precio de una errancia. *L'Interrogant*, 5. Fundació Nou Barris per a la Salut Mental.

El trastornat de la personalitat viu el seu malestar en un altre registre, a partir de la seva emancipació personal. Ha conclòs la construcció de la personalitat i inicia l'experiència de viure deixant enrera el món de la dependència dels adults. Viu el sentiment de desheretat dins d'una vivència radical d'individualització. És un adult que ja no confia en els bens de l'educació, desestima l'ajut dels adults de proximitat i projecta la sortida del seu patiment en la fugida cap endavant. El treball, el diner, els consums i els móns de l'anomia solen ser la seva esperança.

11. DIFERÈNCIES ENTRE ELS TC I ALTRES TRASTORNS DEL DESENVOLUPAMENT I DE LA PERSONALITAT

Després del posicionament inicial podem dir que el TC **no és una entitat clínica definida**. És la manifestació plural i complexa de la dificultat emocional i relacional d'ajustar la conducta a les convencions educatives i socials de l'època. El trastorn de conducta **és el signe emergent d'un desenvolupament conflictiu**.

En primer lloc convé diferenciar els TC d'entitats clíniques on el quadre semiològic inclou trastorns de l'acció i la motilitat. Els **trastorns greus del desenvolupament** - que engloben les patologies de l'espectre autístic i les psicosis infantils- i **els desenvolupaments disharmònics**, si bé solen presentar trastorns de comportament de forma secundària, tenen els seus problemes psicopatològics principals centrats en la no integració dels comportaments de les esferes psicomotores amb l'acció cognitiva en una conducta unificada per la qual pot respondre un jo diferenciat dels altres.

D'altra banda, **les psicosis de la segona infància i de la adolescència** presenten una vivència de la realitat mòrbida, dissociada i paradoxal. La clínica psicopatològica sol acordar que la pèrdua de la realitat mental configura mecanismes de defensa i substitucions del teixit psíquic entorn d'experiències al·lucinatòries i pensaments delirants.

Així, la dificultat més gran està en el diagnòstic diferenciador de la miscel·lània dels trastorns de l'atenció i de l'activitat davant dels TC. Però tot es fa més clar quan distingim i precisem el destinatari últim de la conducta: fer amb el neguit intrusiu en el cos o en un mateix en el cas dels primers i interessar, fins a molestar als altres, en el cas dels TC.

Una altra consideració mereixen els trastorns del comportament en **el retard mental, els traumatismes orgànics o els danys cerebrals**, on les alteracions morfològiques i somàtiques són factors determinants.

Si fem un cop d'ull al què anem dient, ens adonem que la dificultat més important per a mantenir un criteri diferenciador clar està en els problemes que s'amunteguen si només atenem a l'observació d'un conjunt de comportaments i signes patognòmics sense explorar la subjectivitat i el posicionament de la persona davant els altres i la imatge pròpia.

El concepte de subjecte, que aporta la psicoanàlisi al concert de les disciplines, resulta molt operatiu perquè ens permet explorar i explicar la conducta de l'alumne davant el "seu problema", el nucli del seu malestar: el sentiment de la vida i el patiment que produeix la imatge mortificant que té d'ell mateix, traduïda en una baixa autoestima una convicció de fracàs. El TC, lentament, es va convencent de que no té capacitat per fer-se gran, per ajustar la seva conducta a les expectatives dels adults i a la vegada asserenar el seu ànim. Això justifica com defuig amb tant de coratge dels especialistes dels que tem que, per fi, portin a terme la explicació segregadora definitiva, la que pot explicar d'una vegada per totes les sospites que no paren d'assaltar la consciència: per fi se sabrà de la seva debilitat mental o

d'una estranya malaltia mental incipient o processal. L'alumne TC tem que la feina dels professionals o especialistes no permetrà comprendre l'embolic de tot plegat, la naturalesa del conflicte i la dificultat de créixer. Està convençut que la feina de la xarxa educativa i assistencial és atrapar-lo en nominacions estigmatitzadores o demanar coses o comportaments que suposen el desconeixement de l'inforn que viu la persona. Sovint, el recurs fàcil a la voluntat o a la intenció en la conducta trastornada confirma la desconeixença del laberint mental que configura la conducta inapropiada del TC i la vivència personal de l'interessat. El TC no se sap explicar i molt menys transmetre les seves emocions i, dissortadament els adults demanen a partir del desconeixement o la indiferència.

12. CARACTERÍSTIQUES BÀSIQUES DE LES PERSONES AMB TRASTORNS DE CONDUCTA

Una vegada hem encarat la qüestió central i la seva clínica diferencial, allò que identifica de ple el TC, podem parlar de les seves característiques pel que fa a: compartir una mateixa representació del problema; reconèixer els diferents aspectes evolutius del trastorn; identificar els principals signes que conformen la seva personalitat; preveure els diferents cursos que pot adoptar el trastorn. Tot això esdevé imprescindible a l'hora de pensar el conjunt d'intervencions per part dels diferents professionals.

Amb l'objectiu d'apropar-nos a una millor comprensió de la problemàtica que presenta l'alumnat amb TC, cal plantejar-nos una sèrie de qüestions nuclears en el marc dels equips interdisciplinaris, que ens han de permetre trobar les convencions que ens ajudin a compartir una representació compartida del perfil d'aquest col·lectiu de persones.

El primer que cal entendre, és precisament allò que caracteritza el TC. La conducta alterada s'identifica perquè l'alumne manifesta de forma persistent i repetida una resposta, una acció fixa davant determinades situacions. Per tant, ens convé comprendre que **persistència i repetició** impliquen un lògica interna del conflicte psíquic que cal diferenciar d'una voluntat personal conscient.

La persona fa una elecció forçada per la conducta inadequada amb l'expectativa d'expulsar el sentiment inexplicable que l'embarga, superar l'estancament en el creixement o sortir de l'encantament i l'emmirallament amb la seva pròpia imatge desenfocada.

Recalem un moment en la vàlua personal del TC, centrada en la consideració desequilibrada de la pròpia imatge, de vegades poc valuosa o indigna, i d'altres majestuosa i incomparable. I entenguem que els sentiments són el resultat de l'avaluació de com el veuen els altres i es veu un mateix.

Cal tenir molt present, doncs, que estem parlant d'una manifestació del malestar que es dóna entre allò que l'alumne sent i imagina sobre si mateix i les relacions significatives amb els altres. Al mig, entre aquests i ell, hi ha el cos. El seu domini i la seva presència estan del tot compromesos en la dimensió de l'angoixa que l'asfixia. No sap perquè l'atabala la voluntat dels altres ni com pot ser que les seves apreciacions tinguin la incidència pertorbadora que comprova en la pròpia conducta i el seu estat d'ànim. L'angoixa reclama acció, fer alguna cosa per sortir de l'impàs i no té a l'abast cap més orientació que l'alarma sorgida en el propi cos. Li falten idees. El pensament no subordina l'acció impulsiva. La voluntat personal en la conducta implicaria discrecionalitat, suposaria que la persona pot elegir amb llibertat i que el seu comportament és conscient.

Lluny de ser així, quan dialoguem amb l'alumne amb TC, sovint aquest manifesta **una relació d'estranyesa amb l'acció trastornada**. Té la sensació de desrealització. La semiologia psiquiàtrica reconeix aquests fenòmens com **signes psicopatològics xenopàtics**.

Per entendre'ls podem dir que tenen quelcom de semblant al somni, al lapsus, a l'acte fallit, a l'agudesa o a l'acudit. La conducta trastornada s'assembla a aquestes formacions de l'inconscient, però se'n diferencia perquè no és una elaboració psíquica, una construcció mental, sinó que només és un signe emergent provocador. Està dirigit a alterar als altres o a amortir fins anular les seves peticions, requisits o anhels. Es tracta de no deixar indiferents, de colpir, a aquells que es relacionen amb proximitat i que estan implicats en l'educació i maduració de la persona.

El problema està en què l'elaboració i la interpretació s'atorga als altres i un es presenta tan sols com a víctima, com un afectat, perquè **la posició de la persona amb TC és passiva respecte els altres i els esdeveniments**. I aquesta posició és un gran obstacle a la subjectivació del patiment i posterior rectificació de la conducta. Ens cal doncs, entendre que la conducta trastornada substitueix la pèrdua de la realitat conscient, introduint un impuls descontrolat, i **necessita ser entesa abans que corregida**.

Qualsevol rectificació passa pel treball que fa l'alumne per entendre la lògica dels seus actes impulsius i de fugida d'una realitat personal i relacional desagradable.

En tot moment estem parlant donant la impressió de que el TC dibuixa un quadre de conductes connotades per l'excés. **Els trastorns de la conducta no només es manifesten amb conductes excedides, en els diferents estadis de l'evolució del quadre també es poden constatar conductes inhibides, deficitàries o impedides**.

Ens cal evitar la patologització, discriminació o criminalització d'aquest col·lectiu d'alumnes amb TC per tal de no abocar-lo a un destí funest.

Hem partit de la idea que el TC no és una entitat clínica constituïda, sinó que descriu la manifestació objectiva d'un patiment psíquic de naturalesa específica a demostrar.

Els factors que hi intervenen mostren un origen polièdric del trastorn. Les dimensions relacional, social i personal són necessàries però no suficients per elles mateixes.

La confiança en trobar una causa única és agosarada. Mostra la seva insuficiència davant d'aquest ampli terrabastall que suposa el TC, que s'origina en el temps de la constitució de la persona i que marca el seu desenvolupament. Estem davant d'un quadre complex produït per la interrelació de factors en l'etapa de la maduració i el desenvolupament del humà.

La convicció d'amoralitat, de manera discreta, acompanya les descripcions que s'han fet sobre el trastorn al llarg del segle XX. La imaginació sobre l'amoralitat té variacions que recorren l'ampli ventall de les asseveracions sobre la maldat, la conformació del caràcter delinqüent, la psicopatia. Qualsevol identificació objectiva d'aquest tipus no té en compte els sentiments de la persona amb trastorn, els sentiments que l'afecten en el cos i l'impulsen a tenir una conducta de fugida de l'entorn, i de la imatge indigna que imagina tenir. La conducta antisocial és la manifestació del dret a una vida diferent, l'expressió de la queixa pel maltractament o la violació de la vida. Se sent abandonat pels altres i sol davant les paradoxes i contradiccions que implica viure amb la convicció que quelcom que havia de ser-hi no hi és i res no ho calma. La persona amb TC es presenta com a víctima però en realitat tem separar-se d'allò que té, la sensació inabordable dels mals records. Les idealitzacions, les negacions, fan existir una realitat fabulada que consola de la falta de sentiments o records positius. La conducta antisocial distreu d'aquest infern. La persona amb TC viu en el buit d'una realitat furtada per la falta de

paraules per entendre què passa i la conducta el lliga als altres perquè facin alguna cosa i l'alliberin de tot plegat.

Cal sensibilitzar-nos amb el tipus de patiment que provoca el TC és l'única manera de poder comprendre la vivència de l'alumne que n'està afectat.

Que la manifestació sigui conductual, ens dóna la pista de la falta d'elaboració mental, perquè la conducta no és el resultat de l'elaboració del malestar o el compromís entre el malestar i la visió personal. Parlem d'un temps en què la persona viu que els altres sempre s'avancen, s'imposen. El TC viu un temps marcat per la passivitat pròpia davant esdeveniments que resulten dolorosos, inexplicables i que s'imposen. La conducta busca anticipar-se a quelcom de **sinistre**¹³.

L'experiència de dolor psíquic és principalment emotiva, sense paraules. És una significació que s'imposa, sense argument, té categoria de certesa inexplicable. En aquesta certesa no hi ha lloc per la sorpresa, el dubte o l'esperança en el què farà l'altre. L'alumne TC té un particular sentiment de la vida. La desposseïció, la culpa inexplicable, la melangia són els sentiments que no l'abandonen. L'examen de consciència el porta a concloure que val poc, a sentir-se brut, incapaç de posar en ordre la seva vida i modificar la seva manera de ser. Amb el temps un sentiment d'indignitat va aclaparant-lo. Se l'hi fa evident que allò que hagués hagut de passar en un temps remot per a poder fer-se persona no succeirà.

El patiment psíquic intens i continu és l'estat emocional habitual del TC. La intranquil·litat i el temor l'acompanyen com l'àngel de la guarda dels contes infantils. I la desesperança llaura el camí cap el futur.

13. LA DIMENSIÓ TEMPORAL DEL TRASTORN DE LA CONDUCTA

La constitució del TC suposa la consideració de la dimensió temps en la mentalització del conflicte. **Parlem d'un procés, no d'un malestar estàtic.** La persona va prenent posició davant el nucli del problema i el repte de fer-se gran. Aquest procés mostra la diversitat d'etapes per a **assajar la construcció de judicis i actuacions** amb la finalitat de defensar-se del sentiment trastornat o avortar-lo. Aquests judicis poden intentar anul·lar el sentiment, justificar-lo, mostrar la vivència d'injustícia, ser apel·lació a l'ajut... Les actuacions fan quelcom de semblant. Tant les conductes com els judicis assajats caracteritzen a un infant o adolescent que vol fer escoltar el dret a ser tingut en compte i que denuncia els desencerts la convivència i de les institucions. Però també que no se'n surt. La narració de la seva història té molts buits, esquincos i desgavells. És una novel·la que d'alguna manera evoca l'estil del relat curt del "realisme brut" on fallen o falten fulls, capítols, protagonistes... I el gir inesperat, l'aconteixement fortuït, el final no conclòs... obren a múltiples significacions i interpretacions. Fins i tot pot tenir parts encara no escrites.

El TC configura un procés evolutiu anòmal en la maduració de la persona que **sol tenir origen a les acaballes de la primera infància.**

¹³ Sigmund Freud té una idea de **sinistre** força operativa. Una cosa o un esdeveniment produeixen un sentiment sinistre quan inspiren records o sensacions familiars i a la vegada estranyes o desconegudes. Cf. "Lo siniestro" a O.C. Madrid: Editorial Biblioteca Nueva.

14. EL PROCÉS EVOLUTIU DEL TRASTORN: LA SEVA CLASSIFICACIÓ OPERATIVA

A continuació es descriuen els diferents temps que configuren la dimensió temporal del trastorn. En aquest punt, aprofundirem en els diferents aspectes que configuren els diferents moments de la seva constitució. En efecte, l'evolució completa del trastorn suposa un mínim de tres temps subjectius, diferenciables en la seva construcció. La dinàmica del procés sol ser dialèctica i es puntua de la manera següent:

Moment d'inici reactiu on preval un **trastorn d'ajustament**. És el temps d'instal·lació del patiment. L'infant és pregunta que volen d'ell els altres.

Temps estancat on es manifesta el **trastorn d'adaptació**. És el temps per comprendre què està succeint i perquè comença a embargar un sentiment de fracàs.

Resolució trastornada del conflicte o eclosió del **trastorn de conducta** complert. És el temps de concloure i, a la vegada, afrontar l'horitzó de la vida adulta

TRASTORN D'AJUSTAMENT (INICI REACTIU)

El TC té un inici sovint llunyà, a la primera infància, i difícil d'identificar amb una manifestació conductual clara; sol tractar-se d'un inici silenciós. Els especialistes en Salut Mental l'anomenen com a **processual** per a distingir-lo dels debuts abruptes i aguts de les malalties simptomàtiques o greus. Per tant, l'inici cal anar-lo a buscar a distància de les manifestacions més sorolloses d'etapes posteriors.

Ens convé pensar en allò que hauria d'haver succeït perquè el nen s'ajusti a les demandes familiars, les actuacions educatives i les exigències que comporta la vida amb i entre els altres.

La suma de les restriccions culturals, les renúncies personals, les frustracions, els desenganys... necessiten trobar contrapartides en el funcionament mental de la persona. El més habitual és pensar que totes les renúncies i terrabastalls es poden aguantar si la contrapartida és l'amor, l'estimació o el reconeixement dels adults significatius implicats en el creixement. Sembla que això no ha tingut lloc en la memòria de l'infant candidat a TC. L'infant es desperta malament al matí, té reminiscències fragmentàries i punyents, i es dol de tot plegat. Reivindica, protesta, fa rebequeries perquè se li donin -a canvi de les seves renúncies- algunes recompenses que premiïn l'esforç que suposa ajustar-se a les demandes i exigències. Sembla que la relació de donació i intercanvi resulta molt insatisfactòria.

El nen, en el seu procés de maduració i desenvolupament, no ha fet l'elaboració psíquica suficient per poder compensar les pèrdues que aquest procés comporta. I es lamenta de no trobar l'amor dels altres que el compensi de tanta renúncia i desgavell en el funcionament propi de la primera infància.

En aquest període d'inici del quadre conductual, el nen manifesta ansietat flotant crònica i difusa, associada a quadres d'hiperactivitat, hipoactivitat o fluctuacions alternatives. No sap què ha de fer per ajustar el que se li demana amb el que ell fa o vol. La intranquil·litat i

l'angoixa són sensacions que acompanyen aquesta situació. Els sentiments vers un mateix i els altres són molt ambivalents.

Els signes d'alarma assenyalen el malestar en la relació entre ell i els adults de proximitat que semblen no fer-se càrrec de que la creixença introdueix una **economia del do**¹⁴. L'infant manifesta com allò més notable que té dificultats per a separar-se de les persones significatives, familiars i no familiars, per canviar d'espais o d'activitats... Tot plegat són sobresalts i interrogants que es planteja sobre el que està fent i sobre com s'ho prenen els altres. Per tant, les respostes que dona són confoses tant en el seu desenvolupament com en la relació amb els altres.

El to amb que l'infant entoma la vida està marcat per un forta **labilitat emocional**. Aquesta labilitat es manifesta amb un polimorfisme humoral que va des de la inquietud, la baixa empatia, el malhumor, la impulsivitat, la inhibició, l'astènia, la irritació, l'enuig, fins a una alteració del to muscular i corporal.

Les reaccions de pensament solen ser dissociades. Hi ha una tendència a la sospita i a la interpretació no adequada, una vivència d'imposició de judicis, falta de reflexió... L'infant mostra dolor en pensar, dificultats per imaginar o per fabular, o tot el contrari; amb una imaginació malaltissa en front de la realitat incòmoda o no gratificant. L'aprenentatge se sol fer per imitació, no per raonaments simbòlics. Hi ha problemes en l'atenció i la concentració. L'educació es torna rígida o absent de control.

En les exploracions minucioses o en els canvis sobtats dels hàbits diaris comprovem fenòmens discrets de temors i hipocondria; petites somatitzacions.

Els factors de protecció i confiança no són satisfactoris. Apareixen sospites i de vegades, la constatació d'una important absència **de la figura contenidora** de Klein o de **l'adult que vol coses i en prohibeix d'altres** de Freud.

El diàleg amb l'alumne aporta petites dades que sorprenen si s'interpreten adequadament. Els fenòmens disruptius o de separació, ja siguin observats en l'atenció o en la memòria i l'oblit, impedeixen que l'alumne estableixi la seva història lineal, la novel·la biogràfica o familiar sense llacunes.

Sovint el passat ve després del futur o el relat es fragmenta, o les coses i els esdeveniments són viscudes en present, o l'infant s'enfronta constantment als perills d'un futur incert.

Això és molt important, convé tenir-ho present perquè dona sovint el to de les converses que molts anys després el tutor, el psicopedagog o el clínic tindrà amb ell per intentar aclarir què succeeix a l'hora d'entendre el seu estat d'ànim o les actuacions. Aquests petits detalls ens poden permetre no sols comprendre, també entendre què cal fer.

L'emoció i la interpretació dels fets davant els quals reacciona la persona no s'ajusten; falta quelcom que ho faci digerible, suportable; falta que el compromís permeti l'operació d'aguantar els esdeveniments que comporten renúncia i esperar recompenses d'altre ordre a canvi.

¹⁴ L'Antropologia constata la importància del do en la constitució i la dinàmica d'una societat. Descrit per Marcel Mauss.

TRASTORN D'ADAPTACIÓ (TEMPS ESTANCAT)

El temps principal del TC abasta un període on l'estancament és la vivència principal: l'alumne viu la idea de fracàs per no trobar la manera d'expulsar una visió negativa, desajustada, de la vida que té. És una persona enfadada amb el món. Té baixa autoestima –diuen els mestres i familiars- o depressió emmascarada –diuen els metges.

La persona no troba la interpretació, no veu la sortida, un sentiment o una imatge de fracàs i d'indignitat, íntim i inexplicable. És una cabòria que no l'abandona, que el persegueix amb la seva ombra allargada. S'adona amb descoratjament i ràbia que ell no és allò que l'ideal li mostra.

El nen amb TC, en aquest període, pateix perquè té una identitat que no el satisfà i que no complau als adults. Tem donar a entendre que és "un tonto" o "un boig" perquè mai no s'adapta a allò que cal fer i reacciona de manera imprevista. Evita la confirmació d'aquest autodiagnòstic defugint la conversa o els ajuts que el portarien a constatar-ho. O a quelcom pitjor, tornar passes enrera en la memòria i en l'oblit, a records funestos de la infància. Sovint tot plegat s'evidencia arran de les irrupcions imprevistes o sorprenents, com llamps, de fragments de coses vistes o oïdes, de successos, de fets dissonants amb el context de la situació...

Per asserenar-se, ja que no entén com succeeix tot plegat, imputa als altres aquests fenòmens inductius. Considera que són pensaments imposats d'altres persones que li volen fer mal, que el volen torturar. En definitiva, tal subtilesa en la relació només pot ser entesa com una conxorxa o una confabulació, juntament amb un afany de venjança que no entén.

És perillós confirmar aquest plantejament tal com se'l fa l'alumne. Cal defugir-lo. La nostra conversa amb ell cal dirigir-la cap al fenomen, el petit detall. I deixar de banda les figures del destí o els personatges d'infortuni o perjudici. En tot això hi ha de fons una relació centrada, no tant en com pensar el què ha succeït, sinó en la convicció malaltissa de que les coses i els fets depenen de les persones importants. La reducció de les vivències a la relació dual és un infern, com sovint constaten els educadors i mestres en la conversa centrada sobre el fet disocial i les maneres d'excusar-se de l'alumne que vol mostrar la seva innocència. Aquesta relació, basada en el prestigi de cadascú, no té altra sortida que la tensió agressiva o el domini violent.

Plantejar l'estranyesa i la perplexitat en allò succeït i mostrar interès pel sentiment que l'acompanya, permet entomar l'estancament i la seva correlació amb el passat. També cal deslligar la conducta disocial de les habilitats que l'alumne té en altres àrees; donant així confiança en què no tot és igual i en voler entendre el to vital que arrossega l'alumne des de fa temps.

Com que la relació amb els altres s'ha anat fent conflictiva, l'alumne té baixa tolerància a la frustració i comença a patir els estralls de la confirmació de les seves cabòries en constatar que és rebutjat pels companys. A més, com que està sovint perdut en les seves quimeres, té pobres habilitats socials i un retard variable en el rendiment dels aprenentatges.

Es consolida poc a poc en **un pensament inflexible**, amb trets obsessius per tal de no pensar o reflexionar. El desinterès per les activitats socials forma part de l'anar deslligant-se de les relacions. La persona té una vida cada cop més narcisista, tot gira al voltant d'un mateix i dels sotrats que l'angoixa marca al cos.

L'alumne no s'adapta a la seva condició de fracassat, com a persona i/o com alumne, i lluita per sostenir una imatge ideal de si mateix però només té a l'abast la conducta; no comprèn el que li succeeix.

Aquesta és la etapa, sovint, decisiva en la conformació del TC, si bé pot ser una època de molta introspecció per part de l'alumne. L'ensimismament pot dominar l'escena objectiva i, per tant, el gruix de tot plegat pot passar desapercbut. El drama vital subjectiu que l'alumne, suposadament inhibit, reservat o retraïgut és viscut en soledat.

Amb massa freqüència la literatura especialitzada gasta tota la tinta descrivint i recreant la conducta trastornada de l'alumne adolescent i no repara en la **feina de prevenció a fer en el temps estancat del final de la segona infància i inici de la pubertat**.

TRASTORN DESAFIANT, TRASTORN DE LA CONDUCTA (RESOLUCIÓ TRASTORNADA DEL CONFLICTE)

El TC té un temps de resolució. L'agreujament del sentiment negatiu de la vida, de la convicció de fracàs i la sensació de ser tractat injustament encaren poc a poc la via del desafiament als altres i les conductes de fugida.

Quan la conducta ja és l'única sortida viable, floreixen les intencions agressives, les reaccions violentes i es passa a l'actuació. La impossibilitat de resoldre el sentiment, d'explicar-lo sense que impliqui que un no val o que tot està lliurat al caprici funest dels altres, fa concloure que tot és un desastre i que res val la pena. Això empeny la persona cap a la conducta desafiament, en la direcció de la conducta antisocial i violenta. L'excusa és la convicció d'estar patint des de fa molt les injustícies que comporta viure en societat.

Quan un entra en aquest túnel, la vida és viscuda com una sèrie de "d'jà vú", "d'jà raconté" i de buits a la memòria i a la història que creen angoixa o desesperació. S'aguditza el sentiment d'irrealitat en els moments que un està superat pels esdeveniments. La iniciativa en allò quotidià s'imputa als altres. S'aguditza la passivitat, i són exacerbats el sentiment d'injustícia i d'innocència.

Tant de neguit emocional per una banda i "d'emboirament" en el decurs del pensament per altra, produeixen **una complexa relació amb el dolor psíquic i el corporal**.

Com que estem parlant d'una etapa de la vida que sol començar amb la pubertat, a tot l'embolic cal sumar-hi la identitat sexual, qüestionada tant pel que suposa la relació amb les pròpies emocions i les experiències de la irrupció de la genitalitat, com per les conductes de relació que es despleguen cap a l'altre sexe i l'opinió que se'n té.

Otto Kernberg ¹⁵ resumeix aquests indicadors en **el símptoma de difusió de la identitat**. Segons aquest, la persona viu dins un malson on es confonen les imatges de les persones i les coses. I on predominen les reaccions transiuvistes¹⁶, la confusió de la identitat, les vivències de despersonalització i la projecció imaginària dels fets i dels records.

¹⁵ Kernberg, O. F. *Desórdenes fronterizos y narcisismo patológico*. Barcelona: Paidós. Psiquiatria, psicopatología y psicósomática. És el text que conforma, en els anys 70 del passat segle, la síndrome del trastorn de la personalitat i que analitza correctament les manifestacions clíniques que aboquen a aquesta sortida.

¹⁶ Fa referència a una acció que té el seu terme fora de l'agent. Diccionari de la llengua catalana. Institut d'Estudis catalans, 1995. Enciclopèdia Catalana.

Què cal saber en aquesta etapa resolutive? Que la persona defuig d'un món de malson que s'estén, com una taca d'oli, a tots els racons de la vida; aquest malson repeteix inconscientment situacions i actes viscuts a l'etapa reactiva del trastorn. I és massa tard quan es busca la solució amb actes resolutius fora del temps, desplaçats, que endinsen la persona cada cop més en un món irreal ple de supòsits, prejudicis, malentesos, sospites... Els signes de la vida agafen colors i matisos d'un to paranoic, tot corre el perill de ser signe de la catàstrofe que s'aproxima; l'activitat se supedita al to muscular de la conducta, que és una defensa davant de tot plegat.

El TC, com a tal, és la culminació d'un procés evolutiu que, una vegada constituït, té continuïtat en un ventall de manifestacions en la següent edat de la vida, aquella que va de la joventut a la maduresa.

No podem oblidar, després del llarg recorregut clínic que hem fet, que la manera d'acompanyar i de donar hospitalitat en cada fase del procés pot ser determinant per l'abast del trastorn o de la seva extinció. Hem fet una descripció naturalista de l'arquitectura i la construcció de la síndrome sense considerar la intervenció conjunta de les disciplines educatives i sanitàries que poden apaivagar el curs, acompanyar o transformar el quadre de solucions amb diverses conseqüències.

En aquesta aventura de socialització i educació, veritable repte del segle XXI, un segle plegat de cruïlles per l'aïllament, la soledat, la individualitat penosa o la segregació, cal implicar la família, la institució educativa i els professionals.

Entendre de què parlem, comprendre els sentiments del desposseït o del desheretat, acompanyar la seva conducta erràtica, és de vital importància per a trobar l'itinerari més convenient en el mosaic de recursos que la xarxa educativa i sanitària ha anat desplegant al llarg dels darrers vint anys a Catalunya. **Qualsevol derivació fora del marc habitual de l'educació, ja sigui als Serveis de Salut Mental o a altres serveis especialitzats, necessita un treball previ on l'alumne amb TC i el seu entorn siguin coprotagonistes del treball**, i evitar així, els diagnòstics o les valoracions íntimes que fan estèril la feina. Qualsevol actuació o intervenció promotora de passivitat el fa sentir "tonto" o que està boig, i l'enfonsa en el costat obscur de les relacions humanes.

L'únic ajut que nosaltres tenim en el treball i en la relació amb els alumnes amb TC és situar els esdeveniments en un terreny intermedi, ni el d'ells ni el dels altres. Aquest espai intermedi l'ocupen els sentiments. Aquests generen un espai psíquic que es mostra a la vegada propi i familiar, tot i que també estrany i desconegut (i que pot arribar a un sentiment de despossessió).

L'alumne viu en un malson on la realitat és a la vegada familiar, com si tot fos passat, ja hagués succeït, i a la vegada és estrany perquè les coses i els fets no acaben de ser abastats per l'enteniment, hi ha quelcom de sorprenent en la impulsió que sorgeix en tot el procés.

El continuum del procés de l'establiment del TC porta, al final de l'adolescència, a configurar l'assumpció de pautes adultiformes davant els reptes de la vida, i a desgranar el trastorn antisocial de la personalitat en els nois i a manifestar dificultats temperamentals severes a les noies.

Les noies, en aquesta època de la vida, presenten una diferència notable en la qualitat dels seus malestars.

Les patologies de l'amor i l'humor sovint són encobertes pels maltractaments, les relacions incestuoses, els enfrontaments convivencials, les figures fosques de l'odi, la intrusió i l'enveja.

En particular, quan parlem de les noies, el risc de la prostitució, de la maternitat... reclamen d'una acció social ètica innovadora. Aquesta acció ha de parar atenció als silencis sobre aquests col·lectius i a la seva condició de sense rostre. Cal una nova mirada.

Una altra sortida possible són les identificacions amb el món de la delinqüència. Aquestes identificacions se solen produir quan la desesperança en reconèixer el dret a la vida digna, porta cap a una nova personalitat que permet a l'individu allunyar-se de la crua realitat.

Finalment, el ventall de les patologies i les entitats clíniques mentals de l'adult són una possible sortida de llibertat sempre a la mà de les persones que viuen l'amenaça o el qüestionament de la seva existència. Alguns TC de la infància i de l'adolescència debuten a l'edat adulta amb formes psicopatològiques en la dimensió del trastorn de l'humor o de trastorns psicòtics diversos.

15. ELS PRINCIPALS SIGNES DE VULNERABILITAT I PROTECCIÓ EN ELS DIFERENTS ÀMBITS DE DESENVOLUPAMENT I CONTEXTOS DE PARTICIPACIÓ

Aquest és un apartat que ens permet resumir les principals característiques de l'alumnat que presenta Trastorns de Conducta des de la perspectiva dels diferents àmbits de desenvolupament que configuren la seva evolució. El noi/noia que presenta un TC pot veure afectat el seu desenvolupament en diferents aspectes o àmbits: **àmbit del cos i salut, àmbit de l'ànim i de les emocions, àmbit del pensament i l'àmbit del comportament.** Les característiques bàsiques del desenvolupament de l'alumnat amb trastorn de conducta en cadascun d'aquests àmbits conformen, en el decurs del temps, un tipus de personalitat que es diferencia del model més universal i normatiu que es poden identificar en altres alumnes.

D'altra banda cal tornar a fer esment de la incidència dels ambients en el desenvolupament psicològic i personal dels nens i joves i per tant la importància dels contextos en la gènesi de factors de risc o de protecció. En aquest sentit, la caracterització dels alumnes amb TC no es centra només en els aspectes individuals, sinó que comporta una tensió més ajustada entre les condicions personals dels alumnes (àmbits de desenvolupament) i les possibilitats/restriccions dels principals entorns en els que l'alumne viu, juga i aprèn.

En els alumnes TC entenem que les interconnexions ambientals (les relacions entre la família, el centre educatiu, i els serveis, la manera d'entendre i d'atendre el TC, les estratègies i els estils de comunicació i relació entre ells) influeixen sobre forces que afecten directament el desenvolupament psicològic: allò que es percep, es desitja, es tem, es pensa o s'adquireix com a coneixement i per tant en la construcció del propi sentiment de la vida.

Per això, en el TC és rellevant conèixer com es viuen les experiències de la vida quotidiana, reflexionar sobre el significat de les condicions en els contextos de vida concrets i la importància dels valors que incorporen i les sensacions subjectivades de seguretat/inseguretat, soledat/vinculació, adequació/ inadequació, ... especialment les viscudes en les situacions educatives.

Tot i això, el fet de resumir les característiques de l'alumnat TC no ens ha de portar a una interpretació estàtica i mecànica dels diferents àmbits de desenvolupament que estructuraven i organitzen la vida mental i social d'aquests nois i noies. Cal no oblidar el caràcter processual del trastorn. Recordem que l'evolució completa del trastorn suposa tres temps subjectius, diferenciables en la seva construcció: (1) Moment d'inici reactiu, on preval un trastorn

d'ajustament; (2) Temps estancat on es manifesta el trastorn d'adaptació; (3) Resolució trastornada del conflicte o eclosió del trastorn de conducta complert.

Cal, doncs, situar aquestes característiques personals i dels entorns en relació a aquests tres temps que configuren els diferents moments en la constitució del trastorn. Per això, i atenent a aquesta dimensió temporal, depenent del moment evolutiu del trastorn, aquestes característiques evolutives i dels entorns poden variar: ésser o no presents, adquirir major o menor freqüència, intensitat i gravetat, establir-se, transformar-se en característiques més normatives, dissoldre's, etc.

Aquest caràcter temporal ens ha conduït a proposar una caracterització de l'alumne que presenta TC i dels entorns/contextos en els que hi participa, des d'una perspectiva més dinàmica. No es dona només rellevància als possibles trets evolutius i contextuals que configuren les **limitacions** dels alumnes en relació a trets més normatius i universals sinó que també s'introdueixen els possibles trets o signes que orienten **potencialitats i transformacions** d'aquests alumnes en els diferents àmbits de desenvolupament personal i contextos d'interacció i participació.

En aquest sentit, hem confeccionat un esquema que permet articular limitacions i potencialitats amb els contextos i àmbits de desenvolupament, respectivament. Això dona com a resultat dos quadres de doble entrada.

- Per una banda els **àmbits de desenvolupament personal (cos i salut, ànim i de les emocions, pensament, comportament)**
- Per altra, els **contextos de interacció (escola i família)** amb els factors de vulnerabilitat i factors de protecció.

Es tracta, doncs, de posar en relació, tant allò que determina un tret característic del trastorn en un àmbit de desenvolupament i/o entorn concret (factors de vulnerabilitat), com allò que determina una transformació i progrés de l'alumne en aquest mateix àmbit i/o entorn (factors de protecció). Prenent aquests signes (vulnerabilitat/protecció) de forma articulada com a indicadors podem caracteritzar l'alumne amb TC en funció del moment evolutiu del trastorn en el que es trobi.

La funció interpretativa dels principals signes de vulnerabilitat / protecció en els diferents àmbits de desenvolupament i en els contextos de participació de l'alumne	
Factors de vulnerabilitat	Factors de protecció.
Es poden interpretar com valors de predicció de vulnerabilitat per patir TC, i en conseqüència en els indicadors per ajustar l'ajut que cal dispensar. En altres termes, indicadors de necessitats de suport educatiu, d'acompanyament, guiatge i confiança. És una forma d'identificar les principals formes que pren l'expressió actuada del malestar de l'alumne (les seves condicions personals) així com la identificació de les condicions que promouen l'emergència de les conductes en el context.	Els factors protectors poden considerar-se com indicadors de progrés del l'alumnat TC i de millora en el desenvolupament del procés d'intervenció educativa i/o educativo-terapèutica. És una forma d'identificar les possibilitats de l'alumne per enfrontar-se a la seva problemàtica: encarar el seu malestar, poder-lo pensar i elaborar, prendre consciència de la seva situació educativa, responsabilitzar-se del seu aprenentatge, etc. Així mateix és una manera d'esbrinar les possibilitats de transformar la manera de relacionar-se amb l'alumne des de cadascun dels contextos implicats en el seu desenvolupament.

És possible descriure múltiples factors de risc i de protecció des de diferents punts de vista, els que es recullen en aquest treball tot i que són limitats,¹⁷ poden ser un referent útil en la tasca psicopedagògica, tant des de la perspectiva de la conceptualització del trastorn, com des de la perspectiva de la seva identificació i valoració (de necessitats i suports).

Per tant, les característiques de l' alumnat TC que tot seguit descrivim estan organitzades al voltant de dos grans dimensions:

- a) Els principals signes de **vulnerabilitat i protecció** en els diferents **àmbits de desenvolupament** que estructuraven les condicions personals dels alumnes.
- b) Els principals signes de **vulnerabilitat i protecció** en els **entorns educatiu i familiar**, respectivament.

¹⁷ Han estat contrastats des de la practica educativa, psicopedagògica i clínica com es recull en la recerca realitzada en el marc de la llicència d'estudis citada A. Gallardo. Departament d'Educació.

Els principals signes de vulnerabilitat (risc) i protecció en els diferents àmbits de desenvolupament que estructuraven les condicions personals dels alumnes.

		Condicions personals	
		Factors de vulnerabilitat	Factors de protecció
Àmbit del cos i la salut	<ul style="list-style-type: none"> • Imatge desajustada del propi cos i molèsties somàtiques • Desajustaments en la cura del cos i els hàbits bàsics de salut • Desajustaments en la identitat de la sexualitat 	<ul style="list-style-type: none"> • Bona salut física general • Control d'esfínters • Sexualitat reafirmada • Hàbits de vida saludable 	
Àmbit de l'ànim i de les emocions	<ul style="list-style-type: none"> • Labilitat emocional • Manifestacions de l'ansietat i la tristesa • Pors i temors 	<ul style="list-style-type: none"> • Possibilitat d'establir vincles afectius positius en la família: pares , germans,... • Possibilitat d'establir vincles positius en el centre educatiu amb el professorat i els companys 	
Àmbit del pensament	<ul style="list-style-type: none"> • Alteració i trastorns en la comunicació • Pensament i raonament inflexible • Dificultats en la motivació, assimilació i organització del coneixement, afectat per la forma de pensar, memoritzar i comunicar. • Apareixen les dificultats d'aprenentatge i el fracàs escolar 	<ul style="list-style-type: none"> • Tenir bones capacitats cognitives, artístiques, esportives,... • Mostrar facilitat per a comunicar-se en diferents contextos • Mostrar predisposició comunicativa encara que sigui en petit grup o individualment 	
Àmbit del comportament	<ul style="list-style-type: none"> • Conductes negativistes: rebequeries, mentides, desobediències, oposicionisme, desafiament i transgressions. • Conductes d'intenció agressiva- verbal i/o d'actuació agressiva- violenta • Conductes de risc personal: additives , suïcides,... • Conductes de torpesa en les habilitats socials, tancament en si mateix 	<ul style="list-style-type: none"> • Acceptar i assumir les responsabilitats dels seus actes • Practicar esports i activitats de lleure 	

Els principals signes de vulnerabilitat i protecció en els entorns educatiu i familiar, respectivament

Entorn familiar	
Factors de vulnerabilitat	Factors de protecció
<p>Tant des de la teoria de l'aprenentatge social com des de la psicologia dinàmica s'aporten elements que descriuen que algunes experiències vitals d'aprenentatge en l'entorn familiar poden constituir risc o vulnerabilitat en els nens i nenes, quan aquests estan exposats a activitats diàries, als models de relació, gratificacions, càstigs, ... que no faciliten el desenvolupament de conductes ajustades o protectores, sinó que reforcen estils de comportament que són perjudicials quan els nens els generalitzen a altres contextos. Entre els esdeveniments de risc que poden ser generadors de vulnerabilitats destaquem:</p> <ul style="list-style-type: none"> • Dinàmica de relacions familiars: desavinences pare-mare, conflictes perllongats, • Fets traumàtics: separacions, maltractaments, abusos, dol, menyspreu, ús indegut del fill-fill,... • Estil comunicatiu disfuncional: figures de protecció excessiva, autoritàries, de dependència, manca de comunicació, famílies que han dimitit o no posen límits • Psicopatologia en el pare o la mare, pares amb dificultats pròpies 	<ul style="list-style-type: none"> • Recolzament social de l'entorn proper • Implicació de la família en el desenvolupament del seu fill-filla, comprensió de la seva situació. • Col·laboració de la família amb l'escola i amb d'altres serveis • Confortar físicament al nen/a en els moments d'ansietat o neguit • Existència de recursos sanitaris i ús d'aquests en els moments necessaris • Existència de recursos socials i ús d'aquests en els moments necessaris

Entorn educatiu	
Factors de vulnerabilitat	Factors protectors
<p>Entenem en aquest treball que tant el centre educatiu com els serveis poden esdevenir factors de risc o bé factors protectors per l'alumne TC.</p> <p>Destaquem alguns d'aquest factors en el context educatiu.</p> <ul style="list-style-type: none"> • Conviccions deterministes envers el fracàs de l'alumne, no considerar-ho subjecte d'aprenentatge. Continguts educatius disfuncionals, manca de suports, suport sobreprotectors, • Mètodes autoritaris o indisciplinats: Expulsions reiterades o bé permissivitat i manca de límits clars. • Aïllament social • Sentiments i actituds dels docents: de rebuig, desaprovació, negligència, no estimació • Sentiments divergents entre els docents respecte al nen/a: negació o sobredimensió del malestar • Mètodes d'ensenyament amb nivells d'exigència desajustats (alt o baix), baix contingut educatiu personal i transmissió de coneixements impersonal. 	<ul style="list-style-type: none"> • Mètodes i activitats d'ensenyament ajustats: adaptacions curriculars significatives amb activitats funcionals i motivadores properes a la realitat del noi/a. • Propostes activitats manipulatives i específiques, prioritzant les àrees instrumentals amb materials didàctics de la vida quotidiana: diaris, revistes, vídeos,... • Propostes de continguts d'aprenentatge estructurats amb l'ús de recursos audiovisuals i informàtics com a eines educatives per treballar la noció realitat/fantasia. • Elaboració per l'equip docent (amb col·laboració del MEE/PT/PPS) d'un Pla educatiu individualitzat en el que participi l'alumne (que promogui la implicació activa de l'alumne, consentiment a l'acció educativa i confiança en si mateix i en el suport del professorat) per la previsió de mesures d'atenció immediata, els límits i afavorir l'autocontrol, en el qual: <ul style="list-style-type: none"> - Es tenen en compte els estats d'ànim de l'alumne - S'expliciten els procediments de contenció en els moments conflictius - Es preveuen pactes personals, compromisos i/o pactes pedagògics - Es planifica el treball diari, anticipant les activitats, l'horari diferenciat si cal i el tipus d'agrupament en el que participarà prioritzant el petit grup i els moments pedagògics individuals - Mètodes protectors: que promouen la responsabilitat, la disciplina raonada i els límits clars: <ul style="list-style-type: none"> o Es preveu un espai específic per la reflexió o Es facilita l'assumpció de les responsabilitats en conseqüència als seus actes i la reparació d'allò malmès si és dona el cas.

BLOC 4: L' ASSESSORAMENT PSICOPEDAGÒGIC EN EL MARC DELS TC: PRINCIPIS D'ACTUACIÓ

En anteriors Blocs s'ha fet explícita la concepció epistemològica que fonamenta l'enfocament de l' assessorament psicopedagògic en la que s'inspira el present document. S'han posat en joc els mecanismes interactius que expliquen la progressiva constitució del TC. I així mateix, també s' ha defugit d' una visió que entén la diversitat com quelcom específic de determinats alumnes, de determinades persones que cerca les causes només en l' alumnat. La perspectiva adoptada centra l' atenció en les possibilitats (modulades per les limitacions) de l'alumne i en el tipus de requeriment i ajust (en termes d'acompanyament) que li pot proporcionar un entorn protector. Sense que això suposi traslladar la responsabilitat de les persones als factors socioambientals (Barrón, A., 1996)

Per això, es força important no confondre “el model clínic” d'intervenció psicopedagògica amb les aportacions que la Salut Mental i la clínica poden fer a un enfocament educacional com el que es proposa aquí. Les maneres d'entendre, tant els processos psicològics com els processos educatius i d' aprenentatge d' aquests alumnes remetent a diferents teories i models explicatius que impliquen ,així mateix, terminologies i conceptualitzacions, igualment diverses. Per aquesta raó, les diferents concepcions que es tinguin en relació als TC generen pràctiques i intervencions igualment diferents. En el que segueix s'expliciten els principis d'actuació que se'n deriven d'aquesta manera d'entendre la lògica de l'alumnat que presenta Trastorns de conducta.

16. EL CONTEXT DE COL·LABORACIÓ I ELS MALESTARS EN LA ZDP

Un dels principis d'intervenció clau per promoure els contextos de col·laboració amb els diferents agents educatius, socials i clínics és l'acompanyament del noi/a en el seu malestar cap a la transformació de la conducta desajustada a partir, **de promoure el seu consentiment i confiança**. L'eina fonamental per promoure això és **la conversa**. En efecte, generar la confiança entre totes les persones que participen requereix un procés d'acompanyament del centre i la família on, òbviament, la conversa i el temps necessari per promoure-la, juguen un paper decisiu per transformar les tensions i malestars que emergeixen en la zona de desenvolupament proper, a partir d'ara (ZDP) quan es desplega el treball d'assessorament psicopedagògic. Tot seguit ho abordem.

16.1. CONTEXT DE COL·LABORACIÓ

Entenem la funció d'assessorament com un procés de col·laboració i ajuda per la millora educativa, això implica la participació de diferents professionals respecte a quelcom del que és vol millorar, si més no, d'allò que es vol realitzar conjuntament. L'assessorament psicopedagògic requereix d'una demanda a partir d'una necessitat explicitada o subjectivada (sentida). Per tant, cal comptar amb la disposició favorable per part dels professionals assessorats. Aquesta disposició es genera des de la col·laboració amb l'altre i la conversa interprofessional juga un paper fonamental en la creació d'aquest context com ja veurem més endavant.

S'hauria de plantejar la intervenció en la zona de desenvolupament propera, no insistint en allò que el centre o el professorat poden fer o que ja fan de forma autònoma i partir de les

necessitats i/o demandes per treballar conjuntament allò que podran fer amb la orientació i assessorament de l'EAP.

És a dir, desenvolupar els processos de col·laboració en el centre a partir de la zona de desenvolupament institucional (Monereo, C. i Solé, 1996). Analitzar les necessitats per part del professional de l'EAP és un punt de partida per acompanyar al centre en la identificació d'allò que funciona i allò que cal millorar en relació a la situació de l'alumnat amb TC al centre.

16.2. MALESTARS I TENSIONS EN LA ZDP

En el procés d'ensenyament i en el d'assessorament psicopedagògic amb l'alumnat TC i les seves famílies, els professionals estan en contacte amb el patiment emocional, les mancances i limitacions, pressions de les famílies i de les institucions educatives, en aquestes situacions professionals quotidianes es posen marxa un conjunt d'expectatives i temors que modulen els processos esmentats i afecten alhora a l'alumnat, professorat i els assessors, i que són font d'atenció per les tensions que sovint generen.

Els professionals de l'ensenyament, mestres, professors i assessors psicopedagògics al treballar amb persones posen en joc més aspectes personals dels que en general pensen, les emocions i sentiments que es viuen associats a les situacions d'ensenyament i aprenentatge tenen a veure amb la nostra pròpia història personal, especialment amb la pròpia infantesa i estan relacionades amb la forma d'afrontar la nostra professió, la concepció mateixa que tenim de nosaltres com professionals, el particular estil de treball, el significat i sentit que atribuïm al fet de ser professionals de l'educació o de la psicopedagogia.

Conèixer les pròpies emocions i els sistemes motivacionals que es posen en marxa en els diferents contextos d'assessorament (conscientment o inconscient). Aquest aspecte és especialment important en les actuacions en les que la responsabilitat dels resultats no és exclusiva del professional de l'EAP i esdevé una necessitat per tal de poder donar suport al professorat i a les famílies.

Aprendre dels propis errors, amb plasticitat en la intervenció. La manera com actuem en les observacions o durant les entrevistes amb els alumnes amb TC pot indicar les nostres expectatives i temors. Aquestes són observades per l'alumne, el professorat i la família. Per tant, també és un element de reflexió tant amb l'equip educatiu com en el sí de l'EAP.

Salsberger (1992) planteja una anàlisi força interessant sobre les expectatives i temors en la relació mestre/alumne que es poden contextualitzar a les relacions que l'assessor estableix amb d'altres professionals. Ens diu que ja abans de la primera sessió de classe s'obren expectatives recíproques mestre/alumne, alumne/mestre. Aquestes expectatives estan basades, en part, en les relacions anteriors que són transferides¹⁸ al present. Les transferències de sentiments influeixen en la manera:

¹⁸ Transferència concepte de la psicologia dinàmica: aspectes emocionals i afectius que s'aporten de manera inconscient a les noves relacions

- De percebre les situacions noves o les del dia a dia a l'escola.
- De com interpretem les situacions viscudes en el context d'ensenyament -aprenentatge.
- De com actuen respecte a elles.

Cal tenir present la naturalesa dels sentiments transferits en les situacions educatives per tal que el professorat o el psicopedagog, no actuï com un **còmplice** ni es deixi **manipular** per l'alumnat per adequar-se a les seves expectatives irreal, idealitzades o desajustades. Així podem ajudar l'alumnat (acompanyar-lo) a percebre els propis sentiments i a comparar-los amb la situació real i podrem/podran ocupar-se de les seves frustracions.

L'actitud de cadascun respecte a la situació concreta, influirà significativament en la relació, especialment en les trobades inicials ja que aquestes modulen els rols que cada un dels participants assumeixen en la relació, entre d'altres el psicopedagog i/o professorat pot tenir present les següents actituds:

- Treure les idees preconcebudes.
- Renovar el punt de partida en cada nova sessió: poder recollir aspectes nous que permetin el canvi i el desenvolupament.
- Ser útil, rol de figura parental (acolliment i cura, contenció i estimació)
- Elaborar les pròpies ansietats per poder fer-se càrrec de la dels alumnes
- Ser tolerant, reconèixer i contenir els sentiments de l'alumne (diferent de condescendència i/o complicitat), reconeixement verbal de les dificultats internes i externes.
- Comprendre l'alumnat també amb coneixements teòrics que aporten llum per entendre a les persones (no com aplicació lineal de les diferents teories).

Els temors dels diferents professionals dependran de la seva personalitat, de la seva experiència i de la naturalesa del problema que afronta. La capacitat que tingui el professorat i el psicopedagog, per suportar, **contenir el dolor emocional i ser tolerant** facilitarà l'alumne la possibilitat d'introjectar-la i identificar-se amb ella i poder així ser més tolerant amb si mateix i amb els altres. No ens referim a una tècnica d'escolta empàtica, sinó la capacitat de captar mitjançant la sensibilitat que significa ser com la persona que tenim endavant i poder-lo acompanyar. En la quotidianitat entomem sovint més actuacions de les que podem donar resposta de manera acurada; les característiques pròpies de la funció d'assessorament psicopedagògic fan que en alguns moments el malestar de la institució i la pressió de les demandes envers solucions ràpides ens fa **actuar**, la qual cosa provoca (com en el TC) la dificultat de pensar com millorar la nostra feina, quan pensar és precisament el que **hem de poder fer** per a poder desenvolupar millor la nostra tasca.

Algunes de les tensions que sorgeixen en el treball d'assessorament psicopedagògic amb alumnat amb TC , les seves famílies i els centres

Malestar de l'alumnat amb TC

L'assessor psicopedagògic que entoma i acull el malestar d'alumnat es pot situar en la ZDP, la qual cosa fa que es generi un apropament empàtic i sovint que aquest faci de suport emocional complementari. En la relació EAP / alumne es posa en marxa una relació de vinculació emocional d'afecció i l'assessor pot passar a ser un professional de referència, algú proper que li genera confiança. El fet de perdre'l li produeix enuig, ràbia, desencís, sentint-se novament abandonat. També es pot establir una relació de "complementarietat negativa"¹⁹ amb dificultats per gestionar l'hostilitat, el negativisme i les conductes disruptives i provocadores de l'alumne. Aquestes conductes fan que l'assessor (igualment el professorat) respongui amb rebuig, o actitud culpabilitzadora.

Malestar del professorat

L'assessor psicopedagògic entoma i acull el malestar de l'alumnat, professorat, famílies i institució educativa. El fet de situar-se en la ZDP fa que es generi un apropament empàtic. Es produeixen discrepàncies entre els objectius dels centres i dels assessors quan per exemple el centre necessita sentir propostes que l'alliberin de la tensió emocional que li produeix l'alumne i la família i l'assessor proposa actuacions o intervencions que, almenys a curt termini no l'alliberen de la pressió del comportament disruptiu de l'alumne.

Malestar de la institució educativa

Sovint a l'equip de professionals se'ls demana un ventall de tasques que poden entendre's en nom de les bones pràctiques però que augmenta els nivells d'exigència interna – d'autoexigència- i externa, aspectes que generen noves expectatives i temors sobre les seves capacitats personals i professionals.

Malestar del contacte amb les dificultats familiars

Tensions derivades entre les discrepàncies dels objectius dels assessors quan per exemple la família no pot entendre ni afrontar les dificultats del fill / filla i necessita sentir propostes que l'alliberin de la tensió emocional que li produeix veure les dificultats i no poder elaborar-les i reconèixer-les, situant el problema a fora i "culpabilitzant" al centre l'assessor/a o els companys.

¹⁹ (Henry i Strupp, 1991) citats per Castillo, J. A i Cabre, V en l'article " Les tensions inherents a l'exercici professional"

17. L' ACOMPANYAMENT

L'acompanyament és el concepte operatiu que respon a la pregunta de què fer en l'atenció integral dels alumnes TC. És un concepte que dóna compte tant de la **disposició** dels professionals de proximitat, com de l'**orientació** que prenen una vegada entesa la naturalesa del principal problema emocional que sol obstaculitzar -en la pràctica professional- la comprensió i l'atenció dels reptes i necessitats d'aquests alumnes i, en general, dels joves en l'època actual.

Etimològicament, el terme acompanyament (Planella, 2003) situa l'acció d'acompanyar en la línia de caminar al costat d'algú -fent-li costat- que es dirigeix vers un punt o finalitat. En el nostre cas és caminar amb algú per tal que pugui elaborar el seu malestar i transformar les seves conductes. Acompanyar-lo en el seu procés de transformació en un subjecte d'aprenentatge. Acompanyar, doncs, és mediar entre la institució, els professionals, els alumnes, les famílies i les persones amb TC que tenen fortes dificultats per conviure en una època que posa molts obstacles per gaudir d'una vida en comú.

En efecte, la postmodernitat ordena, amb expectatives molt obertes, la vida de les persones i les dinàmiques comunitàries en compartiments estancs, complexos i fragmentats. La individualitat és el gran protagonista, l'estrella del desgavell. Pot arribar el cas en que una multiplicitat de situacions limitades o d'actuacions fragmentàries mostrin, amb sorprenent, força les contradiccions en les que es pot incorre tant a l'hora de valorar les necessitats com a l'hora d'assistir a les persones. Cal trobar les maneres d'acompanyar els processos educatius i mantenir una visió global de les actuacions tutorialis i disciplinàries que s'implementen per tal de fer possible aquest acompanyament.

La construcció de la personalitat, la mítica formació de la identitat del jove, ha abandonat els llocs comuns d'abans, tòpics recolzats en la visió romàntica de la vida. L'evolució lineal de la persona en les etapes de la vida, evolució que se suposava conquerible per l'acumulació de formació, l'acomodació a les normes més o menys rígides del temps i les convencions socials han deixat pas a vivències postmodernes obertes, plenes d'incertesa i risc, on la personalitat és un bricolatge d'experiències i esdeveniments.

En el segle XXI les creences han fet un tomb. La tinença i ús d'objectes que ajuden a funcionar té millor predicament que el valor del ser a partir de principis o idees. La gent creu que la tècnica i els seus productes, els objectes que ofereix, les instruccions d'ús que els acompanyen... són ajuts més efectius que el pensar i el rumiar el comportament i el seu abast moral. Funcionar i gaudir de la vida són màximes que anul·len o anestesien molts mals de cap.

Per això, l'acompanyament aporta a les persones acompanyades suport i els ofereix mediació amb els entorns que puguin potenciar la seva vulnerabilitat i fragilitat. Aquesta situació concreta la funció de protecció que els professionals i l'escola han de dispensar a l'alumne amb TC, doncs, de manera molt particular l'alumne anomenat TC viu en una important soledat, aïllat, l'angoixa del seu fracàs personal. Viu amb més ferocitat, si cap, la restricció de la comunicació sentimental i la individualització de l'època. Sovint, les postures de suficiència, d'autonomia, inclòs d'enfrontament, són la manera que troba de defensar-se de tot plegat.

La falta de expressió del seu patiment i la manca de narrativa de la història vital precisen d'un temps ampli per a la construcció dinàmica d'una conversa que restableixi els lligams amb els altres i la relació amb les dificultats pròpies de créixer.

El procés de millora d'un TC és llarg, els moments de conflicte agut es repeteixen en el temps. Per això és important que es puguin planificar els espais de trobada, amb l'alumne/a, la

família, el propi tutor del centre, els especialistes que intervenen... que evoquin **el sentir-se acompanyat** en l'afrontament de les dificultats i dels moments de conflicte.

La deconstrucció de les institucions i de les seves relacions suggereix un nou concepte per definir el conflicte: la fractura de la xarxa social i la fragmentació de l'assistència.

Una nova formalització de la feina que passa per la realització d'un treball en xarxa que substitueixi les velles coordinacions de la modernitat ha de donar un paper rellevant a l'acompanyament de les persones en els seus recorreguts assistencials i la generació de professionals de referència en els seus processos personals. Així, doncs, els recursos professionals s'han de poder pensar i organitzar tenint present el concepte d'acompanyament: es podria parlar d'un acompanyament en xarxa (Funes, J. i Raya, E., 2001) En aquest punt, la metodologia de la Construcció de Casos és del tot convenient per tal de promoure la conversa interdisciplinària entre els diferents acompanyants, per una banda i entre els acompanyants i acompanyats per una altra.

L'ACOMPANYAMENT

- L'acompanyament és una forma d'entendre i de desplegar **la funció de protecció** de l'Educació.
- L'acompanyament només és possible si es dona **acollida i hospitalitat** a l'altre.
- Una de les formes de concretar la influència educativa rau **en acompanyar** a l'alumne en el seu difícil procés d'adaptació a les demandes de l'entorn escolar, familiar i social. **Es tracta d'una relació d'ajut i suport** en el si d'un procés de canvi: transformar les conductes actuaadores.
- La relació educativa és un conjunt de vincles que s'estableixen entre l'educador i l'alumne / els alumnes: vincle amb el saber i vincle entre les persones que hi participen en el procés. En aquest sentit, **l'acompanyament constitueix una adequada fórmula per encaixar aprenentatge i convivència**. En altres termes: l'acompanyament és **una forma d'articular els processos de millora terapèutica del malestar (subjectivació) i els processos educatius (convivència i aprenentatge)**.
- L'acompanyat, l'acompanyant o acompanyants, i allò (subjectivitat i de l'aprenentatge) que s'acompanya, **constitueixen la relació d'acompanyament: és una forma d'entendre el vincle** entre el professional i el noi al voltant del saber (aprendre) i del saber estar (convivència).
- L'acompanyament és **un vincle mútuament acceptat i consentit** per part d'aquells que construeixen la relació d'acompanyament.
- L'acompanyament és **una manera d'entendre la pràctica professional²⁰** que és susceptible d'ésser desenvolupada en la perspectiva de diverses funcions professionals: educatives, psicopedagògiques, socials i sanitàries.
- L'acompanyament **és un principi d'actuació, però també una estratègia d'ajut** al voltant de la qual poden organitzar-se diferents pràctiques professionals.
- La pràctica de l'acompanyament és **indisociable de la conversa i de l'escolta**, eines fonamentals per tal de construir plegats convencions entre els professionals que acompanyen i entre els professionals i els nois TC que són acompanyats.

²⁰ Es pot consultar una argumentació sobre el concepte d' Acompanyament social i la seva implicació en la intervenció social i educativa en:

- Planella, J (2006) Subjectividad, Disidencia y Discapacidad. Prácticas de acompañamiento Social. Madrid: Fundación ONCE. Especialment, pàgines 116 a 128.
- Funes, J.; Raya, E. (Redactores) (2001). El Acompañamiento y los procesos de incorporación social. Gobierno Vasco. Consejería de Justicia, Trabajo y Seguridad Social Dirección de Bienestar Social.

Podeu trobar en aquest text un conjunt de propostes i criteris d'aplicació per promoure l'acompanyament en el camp del treball socioeducatiu. En una perspectiva clínica es poden trobar elements de reflexió sobre l'acompanyament terapèutic en:

- Kuras de Mauer, S; Resnizky (2003) Acompañantes Terapeuticos. Buenos Aires: Letra Viva.
- Kuras de Mauer, S; Resnizky (2005) Territorios del acompañamiento Terapéutico. Buenos Aires: Letra Viva.

Introduir el concepte d'acompanyament en la pràctica educativa i psicopedagògica atorga nous llocs i posicions, tant a les persones que acompanyen com a qui és acompanyat. Des de la perspectiva de l'acompanyant el rol directiu i de control exhaustiu que exerceix el professor sobre la conducta del noi per tal de corregir-la o eliminar-la es transforma en una posició de reconeixement, d'acolliment del patiment de l'altre (el noi) i d'enteniment de la lògica que causa el comportament trastornat. Aquest nou lloc comporta conseqüències importants a l'hora d'apropar-se a l'alumne TC per tal de tractar-lo amb tacte i donar-li hospitalitat.

Es passa d'una actuació professional que entén l'ajuda com un oferiment d'allò que se suposa és el bé per al noi TC (nosaltres, els adults sabem que et passa i que és el que et convé) a una intervenció que concep l'ajuda com un acompanyament des de la responsabilitat i la subjectivitat del propi noi. La primera opció situa i instal·la -encara molt més - al noi TC en la seva posició passiva, en la que són els altres els responsables d'allò que li succeeix.

En canvi, des de l'opció de l'acompanyament es resitua al noi en un lloc on ha d'escollir i responsabilitzar-se: un lloc on pren una posició més activa en el camí d'anar-se'n transformant.

18. LA CONVERSA

El llenguatge²¹ no es pot entendre com la simple transmissió d'una informació. No és, per tant, un procés lineal en el que les persones intercanvien idees i pensaments. A l'hora de produir-se un intercanvi comunicatiu no es dóna una simple seqüència lineal d'enunciats en els que cada persona/locutor es transforma en auditor al canviar el torn. No hi ha en el receptor una interpretació lineal i isomorfa amb el que diu l'emissor. Res mes lluny de la realitat. Ni les interpretacions són unívokes, doncs, sovint hi ha malentesos i confusions. Ni al parlar els torns son sempre alternatius, doncs, sovint es donen superposicions, silencis, ruptures i, fins hi tot, suspensió de la conversa per la impossibilitat de conciliar les diferents perspectives dels participants.

I això succeeix perquè en el llenguatge es donen a més dels elements materials (emissor, receptor, canal, etc.), altres components d'ordre interactiu i relacional: la intenció de cadascun dels parlants, allò que no es dit, el propòsit o intenció de cadascun dels parlants, les inferències i pressuposicions que en fan, etc. (Escandell, 1999). Són factors que incideixen en com s'interpreten els enunciats, en com s'entén (s'escolta) allò que es diu (o no es diu). I per aquesta raó el llenguatge posseeix un **caràcter polisèmic** que trenca qualsevol ideal de reduir-lo a un instrument de **comunicació inequívoca** en les relacions humanes.

Aquests factors també són encarats des de la perspectiva sociocultural (vegeu l'apartat 7 del bloc 2: La construcció dels vincles educatius: consentiment i confiança en la ZDP).

En aquesta òptica, el llenguatge és emprat com a instrument cultural en les interaccions socials, però també com un instrument psicològic per organitzar el propi pensament i, en conseqüència, per afrontar i replantejar la pròpia experiència personal. Aquest últim aspecte

²¹ La conversa ha estat tractada i estudiada des de diferents perspectives teòriques com la Psicolingüística, la Sociolingüística interaccional, la Pragmàtica, l'Etnometodologia, l'Anàlisi Conversacional, l'Etnografia de la comunicació, etc. Vegeu: Saló (2006)

és de cabdal importància en la interacció i comunicació amb l'alumnat TC i les seves famílies. Com veurem més endavant, el processos interactius i comunicatius que es donen en la conversa es converteixen, així mateix, en processos de creació i d'actuació en zones de desenvolupament on **l'ajuda de l'adult (concebut en termes d'acompanyament) pot esdevenir clau per promoure la transformació de la conducta.**

18.1. EL MARC DE REFERÈNCIA PERSONAL I EL MARC DE REFERÈNCIA COMPARTIT.

Una conversa²² és un acte comunicatiu mitjançant el qual s'intercanvia informació però, sobre tot, és un procés en el què de manera constant es negocien les interpretacions entre les interlocutors sobre la base d'un context mental compartit.

Per tant, hem de tenir molt present la posició personal (el marc de referència personal) de cadascun dels interlocutors en les converses ja que, aquests marcs **de referència personal són els organitzadors de les experiències i perspectives sobre determinats àmbits de la vida.** En aquest sentit, convé prendre en consideració tots aquells factors de caràcter subjectiu **propis del marc de referència personal de l'alumnat anomenat TC,** doncs, modulen fortament els intercanvis comunicatius amb aquests nois, on la lògica que determina les seves conductes condiona la conversa.

Podem reprendre aquí les aportacions d'autors vygotskyans (Wertsch,1988; 1993; Daniels, 2003) que ens expliquen el mecanismes a partir dels quals un saber i una experiència compartides són el fruit d'un procés de negociacions successives sobre la definició de la situació. D'aquesta manera s'arriba a una cert grau d'intersubjectivitat o, el que és el mateix, a una definició intersubjectiva de la situació. Els participants realitzen successives redefinicions de la situació conjuntament, ja que, cada interlocutor **interpreta i defineix la situació** de manera subjectiva (definició intrasubjectiva) a partir del propi marc de referència personal. Els participants es posen d'acord construint una base contextual comú a partir de les seves respectives perspectives. Per a què això sigui possible han de poder **negociar la definició de la situació** (Wertsh,1984) que els convoca a conversar.

Així doncs, **la conversa amb l'alumnat TC s'ha d'edificar sobre la base** d'un context mental compartit²³ **entre els interlocutors. Des d'un bon començament els participants en una conversa aporten el seu propi marc de referència personal que progressivament aniran modulant, adaptant i transformant d'acord amb les inferències i suposicions que realitzin fins arribar a construir una base contextual comú que servirà de fonament per a continuar avançant en el diàleg i per donar continuïtat a posteriors converses.** Es tracta de què progressivament es possibiliti l'establiment de contextos mentals compartits entre els nois i els professionals que reposen en els acords **referits als sabers i experiències comuns al voltant dels quals conversen.**

²² El terme conversa no exclou el concepte de diàleg, tot i que és cert que "diàleg" ha estat emprat per definir situacions de comunicació més formals.

²³ El concepte context pot fer referència al context físic, cultural, social, etc. Convé aclarir que conceptualitzem el context com quelcom mental i intrasubjectiu, com un context mental que vincula els subjectes i possibilita la continuïtat de la conversa (Edwards i Mercer, 1988, pàg.84)

18.2. L' ESTRUCTURA DE PARTICIPACIÓ DE LA CONVERSA

Per construir una base contextual comú els participants en una conversa han d'acceptar un cert nombre de regles que facin possible l'intercanvi. Són les regles que -tot i que en cada situació i cultura poden variar- cadascun dels participants pressuposa) que l'altre respectarà durant el procés de conversa. Aquestes **regles conversacionals bàsiques** són les convencions que utilitzen els interlocutors per a mantenir diferents tipus de conversa i són, així mateix, constitutives de la base contextual que possibilita qualsevol intercanvi (Mercer, N., 2001). Sense que hi hagi **un acord sobre el tipus de interacció en la que es participa** és difícil que es pugui construir un **marc de referència comú** que permeti establir tant una referència compartida sobre allò del que s'està conversant, com una convenció sobre el propòsit de la conversa. Aquest acord sobre el què s'espera per part de cadascun dels interlocutors durant la conversa té a veure amb el que s'anomena **estructura de participació** (Coll, et al 1992), que regula el què es pot o no es pot parlar o fer (el contingut o tema de conversa i actuació), com qui, com i quan pot parlar o fer quelcom (el patró de conducta conversacional que s'espera de cadascun dels participants).

Si en tot intercanvi conversacional les interpretacions han d'ésser negociades entre els interlocutors i els acords o desacords són reformulats per la reacció/resposta que provoquen, és molt important **tenir present si els participants comparteixen o no convencions interpretatives sobre el propòsit, la gestió de la pròpia conversa i sobre els temes dels que s'estan parlant**. Per això si els participants mostren comportaments (parla i/o accions) que no són els esperats / acordats es produiran discontinuïtats, ruptures i conflictes en la conversa. Si les convencions són fonamentals en qualsevol intercanvi comunicatiu, en les converses amb l'alumnat TC seran crucials. En efecte, es tracta de progressar en l'establiment de contextos mentals compartits entre els / les nois /es i els professionals. Aquests contextos mentals compartits **reposen sobre el consentiment mutu de l'alumne i el professional** respecte a dos aspectes bàsics: un, referit a **la voluntat/consentiment de conversar** i, l'altre, referit a **com ha d'ésser el tipus de participació en aquesta conversa**.

18.3 DIFERENTS SITUACIONS DE CONVERSA I DIÀLEG

El sentit i funció d'una conversa dependrà de qui (o quins) sigui el que parli i quin vincle hi ha entre els interlocutors, però també d' allò del què es parla (el tema de la conversa), i d'on es produeixi la conversa (l'indret) (Solé, 1988). En els apartats precedents s'ha fet pales que la possibilitat d'interpretar i comprendre està en funció de la perspectiva i posició personal dels implicats, però convé afegir que la situació social en el qual es dona la conversa també compleix una funció cabdal.

Com molt bé ens diu Saló (2006), *"la conversa és la forma bàsica d'interacció oral i un component essencial de la relació entre les persones en totes les situacions socials"*. Ens trobem, doncs, en moltes situacions o indrets socials on la conversa és el vehicle d'aquest vincle. Certament, hi ha un continuum de modalitats conversacionals. Des de converses més espontànies i informals fins a converses més planificades i institucionalitzades: converses col·loquials, familiars, entre amics, entre professionals, en el marc d'una institució, en el cafè, a l'aula, etc. En cada situació hi ha propòsits i situacions diferents que regulen els intercanvis i que comporten nivells de formalitat -de la conversa- igualment diferents, o bé, determinen el seu caràcter més o menys col·loquial. En altres termes, en funció dels propòsits, dels interlocutors i de la situació, l'estructura de participació també pot variar i, en conseqüència també variarà el tipus de conversa.

Com són o poden ésser les converses en el marc de la institució escolar? No plantejem el concepte de conversa a l'escola en el seu sentit més informal sinó amb una clara finalitat institucional, social i instrumental, com veurem tot seguit. Tot i això, en moltes situacions del context escolar convé mantenir i, fins hi tot promoure, converses més informals.

Si centrem la nostra atenció en el context social de l'escola es poden donar diverses situacions de conversa: a l'aula, en un despatx, al pati, en el passadís...i fer-ho amb un o varis professionals i /o alumnes. I, òbviament, també poden estar en joc propòsits diferents en cadascun d'aquests indrets. Per exemple, una interacció i conversa amb l'alumne TC en situació diàdica planteja certes diferències respecte d'una conversa en el si d'una interacció grupal a l'aula. En efecte, la conversa amb l'alumnat TC es pot donar en situacions caracteritzades per la diada adult - jove, com ara situacions de tutoria individual (conversa un a un) o en grups reduïts en tots aquells espais o situacions fora l'espai formal de l'aula. En aquests indrets, tot i estar dins de l'escola, el marc de referència pot canviar (respecte del marc de referència de l'aula), doncs aquests espais poden formar part d'un món diferent del què es viu a una classe de llengua o matemàtiques (Mercer, 2001). En aquestes situacions la participació en la conversa tendeix a ésser més simètrica i al voltant de continguts/ referents més compartits i, contrasta, amb l'àmbit de l'aula on el tipus de participació és més asimètrica i on s'aborda un contingut que controla i regula el mestre.

En el diàleg educatiu a l'aula - fins i tot en els espais de tutoria de grup- el professor guia, pregunta, reformula, aporta informació, dóna explicacions, estableix relacions amb la informació donada (compartida), modifica el que diu, etc. al voltant d'un tema relacionat amb el coneixement escolar. És un diàleg més tancat on l'estructura de participació atorga un lloc més passiu a l'alumne i fa que el professor sigui el que sempre inicia la conversa menys quan ho sol·licita explícitament a l'alumnat.

Tot i això, hem de considerar que en altres modalitats d'escolarització com l'aula oberta, la Unitat d'Escolarització compartida (UEC) i/o la Unitat Mèdico-Educativa (UME), la situació d'interacció i conversa pot variar respecte de l'aula general d'un centre educatiu. En efecte, en aquestes situacions la conversa del professor no predomina tant sobre la de l'alumne i es desenvolupen activitats on hi ha moltes més oportunitats de que l'alumnat inici per pròpia iniciativa la conversa o bé hi hagin més tasques on els nois han de conversar més sovint entre ells.

Es pot pensar en una certa transformació d'aquest diàleg tancat de l'aula? Respondre afirmativament a aquesta pregunta comporta un canvi en l'estructura de participació que actualment predomina en les aules i demana, igualment, un cert canvi en el rol del professor.

Com diu Carbonell (2006), cal una transformació en la qual *"cal promoure una nova manera de fer que subratlla la negociació de significats i en què el professorat es posa contínuament en la perspectiva lingüística de l'alumnat"*. Tharp et al. són autors que també plantegen una transformació de les activitats educatives en les que s'ofereixin més oportunitats de practicar un diàleg més obert:

"Este concepto parece una paradoja: "enseñanza" y "conversación" suelen ser antitéticas; una supone autoridad y planificación, la otra supone igualdad y correspondencia. La tarea de la enseñanza es resolver esta paradoja. Para enseñar de verdad, es necesario conversar; conversar de verdad es enseñar. En la conversación educativa se parte de un supuesto totalmente diferente de las lecciones tradicionales. Los enseñantes que entablan conversaciones, como los padres en su enseñanza natural, parten del supuesto de que el niño puede tener algo que decir además de las "respuestas sabidas" que el adulto tiene en la cabeza. De vez en cuando obtienen del

niño una respuesta “correcta”, pero captar la intención comunicativa del niño exige que los adultos lo escuchen atentamente para tratar de averiguar el significado de la comunicación deseada (en función del contexto y del conocimiento de los intereses y las experiencias del niño) y que adapten sus respuestas para ayudar al niño: en otras palabras, deben participar en la conversación.

Por medio de esta conversación, la cultura y los conocimientos del niño se revelarán con claridad. Los supuestos, las percepciones, los valores, las creencias y las experiencias - todos los componentes subjetivos y cognitivos de la pertenencia a una cultura - estarán presentes, permitiendo así que el enseñante pueda corresponder a ellos para contextualizar la enseñanza en la base de experiencias del niño y, en realidad, para individualizar la enseñanza de la misma manera que cada niño está individualizado dentro de la cultura” Tharpet al. (2002) Transformar la enseñanza. Barcelona: Paidós. p.60

De fet són propostes que promouen la inclusivitat, ja que les reflexions que proposa estan pensades per a tot l'alumnat. Si aquesta forma d'entendre el diàleg i la conversa es desplega de forma “ordinària” en el marc de les aules regulars, de ben segur que els alumnes amb TC que ens trobéssim en aquestes aules podrien tenir altres oportunitats de participació.

18.4. QUÈ DIFÍCIL ÉS CONVERSAR PER UN ALUMNE TC. QUÈ DIFÍCIL ES CONVERSAR AMB UN ALUMNE TC.

En el cas dels nois que presenten TC la conversa no és fàcil. Més aviat ens ofereixen la seva desconfiança i el seu rebuig a la nostra acció de conversar. Sovint els intercanvis verbals amb els alumnes TC es realitzen d'una forma conflictiva, de clara oposició entre els interlocutors. En el procés d'escolarització d'aquest alumnat s'acostuma a donar allò que Tanen (1994; 2004) defineix com ritualització del conflicte. Es dona una certa cristallització de les representacions, actituds i pressuposicions que cadascun dels interlocutors (professors / alumnat TC) tenen respecte de l'altre.

Les respectives posicions subjectives (els respectius marcs de referència personal i les respectives definicions de la situació) dels participants els empeny a la confrontació: les representacions que tenen de si mateixos i de l'altre porta a cadascun dels interlocutors a definir i interpretar la situació sobre la base de sospites i prejudicis que atempten a la pròpia imatge i to emocional. En conjunt, obstaculitzen l'establiment de bases contextuais comuns i en conseqüència la impossibilitat de construir un marc de referència compartit. A l'abordar una conversa amb l'alumnat TC sempre hem de tenir present aquest substrat subjectiu, doncs, els participants, al parlar, es comporten d'acord amb les seves interpretacions, coneixements i sentiments de la vida que constitueixen els seus marcs de referència personals.

En efecte, ens trobem que sovint aquests nois i noies (igual que molts dels adults que interactuen amb ells), no respecten una mínima estructura de participació. Veus superposades entre els interlocutors, interrupcions, bloqueigs²⁴ i ruptures que es manifesten de moltes formes: negativa a parlar d'un bon començament, tons de veu elevats fins arribar a cridar, insults, intel·ligibilitat d'allò que es diu, silencis, suspensió de la conversa, etc. Es crea, es

²⁴ Entesos com a aïllament, incomunicació, assetjament

manté i es consolida un **context de conflicte** (Carrizo, 2000) o un **conflicte conversacional**²⁵ que hipoteca qualsevol possibilitat de generar acords i significats compartits. En definitiva, qualsevol oportunitat de confiança mútua. Així, doncs, serà força important trobar les formes mitjançant les quals es pot transformar aquest context de conflicte, on imperen els sistemes interpretatius de cadascun dels participants, en un context mental on l'experiència comú esdevé la base per establir un sistema d'interpretació més compartit.

18.5. LA CONVERSA COM A VEHICLE DE TRANSFORMACIÓ DE LA CONDUCTA: ELS PROPÒSITS DE LA CONVERSA AMB L'ALUMNAT TC

Com deia Gadamer²⁶ *"la conversa posseeix una força transformadora. Una conversa s'assoleix, ens queda quelcom, i quelcom queda en nosaltres que ens transforma"*. Aquesta **funció transformadora de la conversa** en les relacions i vincles entre les persones li atorga un sentit i una funció força important en el marc dels intercanvis comunicatius que podem establir amb els nois i noies que plantegen problemàtica conductual, doncs, es pot perfilar com un eix vertebrador - com un instrument privilegiat en el procés d'acompanyament de l'alumne, la família i el centre - que ha de permetre a l'equip trobar una orientació per tal d'esbrinar com intervenir amb l'alumnat TC per ajudar-lo a transformar la seva conducta.

En l'àmbit de la problemàtica que ens plantegen (els trastorns de conducta a l'escola), promoure i sostenir una conversa té com a finalitat prioritària fer emergir en els que hi parlen allò que pensen, creuen, preocupa, temen, etc. en relació a tot allò que els convoca a parlar entre ells: les conductes disruptives, la convivència, l'aprenentatge, el malestar i patiment dels subjectes,..... però també, els interessos, el fer-se gran, els projectes, el futur, els avenços, etc.

Es tracta doncs de fer emergir el saber que cadascú dels participants té sobre la situació que els porta a conversar. **Mitjançant aquest diàleg es generen les condicions per a què els alumnes i les seves famílies elaborin un saber propi sobre el malestar i patiment i, en conseqüència, puguin escollir convertir-se en subjectes actius i responsables d'allò que els hi està succeint.** La conversa serà un instrument de primer ordre **per regular el malestar i la conducta a través del consentiment, les demandes i eleccions dels participants.**

²⁵ No podem oblidar el paper que juga la història i el desenvolupament personal en les competències comunicatives de l'alumne TC. Aquest desenvolupament està subjecte a molts esdeveniments. L'aprenentatge del diàleg es dona a través de les converses en les que els nois participen en el si de les seves famílies i en altres contextos de desenvolupament. Com ja hem esmentat en anteriors apartats (bloc 2) el sentiment de la pròpia vida s'ha generat progressivament a partir del tipus i qualitat de les interaccions humanes que el noi i la noia han experimentat en els diferents contextos de desenvolupament en els que han participat. Per tant, les diferents interaccions dels adults al llarg de la vida dels infants i joves tenen una influència decisiva en el desenvolupament de la competència comunicativa. Hem de comptar amb el fet que aquesta competència interactiva i comunicativa que requereix la conversa (convencions lingüístiques i comunicatives de cortesia, de cooperació, de rellevància i pertinència de la informació, etc.), s'edifica progressivament al llarg del procés de socialització.

²⁶ Gadamer, H.G. (2004) La incapacidad para el diálogo. En Verdad i Metodo. Vol II. Salamanca: Sigueme.

Propòsits de la conversa en el marc de la problemàtica que presenta l' alumnat TC

És una forma d'interacció i d'intercanvi verbal que pot promoure el vincle entre les diferents persones que integren la comunitat educativa

És un procés que pot permetre saber quin lligam hi ha entre el malestar i la dificultat per aprendre i conviure amb altres.

Ens servirà per definir i compartir un problema o situació, descriure el malestar, trobar alternatives de millora i aconseguir la vinculació necessària per a generar la confiança imprescindible entre professionals, amb la família, amb l'alumnat.

És una eina que promou l'acolliment i, en conseqüència, inicia i fa possible la vinculació en clau d'acompanyament.

Organitza el lloc on es fa possible la pregunta, l'oposició, la discrepància, la reflexió, el consens, el diàleg, el debat, entre els participants i de la qual es pot esperar un efecte o producció de saber respecte allò que ens porta a conversar: és un procés comunicatiu que fa emergir el saber de les persones que hi participen.

18.6. CONDICIONS PRELIMINARS A UNA POSSIBLE CONVERSA AMB ELS NOIS I LES SEVES FAMÍLIES.

És una qüestió preliminar força important a l'inici de qualsevol procés d'acompanyament **generar les condicions per tal que es consenti la conversa**. En aquest sentit, proposem abordar la temàtica de la conversa amb l'alumnat TC a partir d'una sèrie de condicions que ens han semblat preliminars. Les condicions²⁷ que proposem són les següents:

LA POSICIÓ DELS PROFESSIONALS: ENTENDRE I ACOLLIR EL MALESTAR DE L'ALUMNAT I OFERIR-LI ELS MITJANS PER A QUE PUGUI TRANSFORMAR-LO

Si el propòsit es preparar les condicions per tal que sigui possible una conversa amb l'alumnat TC és necessari produir de forma preliminar una transformació en els professionals que interactuen amb ells i en la Institució que els escolaritza. I això només serà factible si els

²⁷ Aquestes condicions estan fortament relacionades amb les reflexions exposades en el Bloc 3 i tenen molt a veure amb l'actitud i formació dels professionals. Ens ajuden a entendre com situar-se davant dels nois amb TC. Tot i que es poden revisar les idees fonamentals que apareixen en aquest Bloc resumim tot seguit alguns aspectes claus:

Cal entendre que la conducta que presenten precisa ser entesa abans que corregida o eliminada. En efecte, és important entendre que la persistència i repetició dels actes segueixen una lògica interna del conflicte psíquic que pateixen aquests nois que convé diferenciar d'una intenció personal conscient.

La sensibilització amb aquest tipus de patiment que provoca el TC és l'única manera de poder comprendre la vivència de l'alumne que n'està afectat i en conseqüència tenir en compte els seus sentiments que l'impulsen a tenir una conducta trastornada.

La disponibilitat a posar en qüestió la confiança i tranquil·litat que pot donar pensar en una causa única deslliurada de l'entorn humà que interactua amb el noi i en la que el factor responsable del malestar i patiment que experimenta l'alumne sigui només quelcom inherent a ell mateix .

professionals i la Institució es presenten d'una forma diferent. Només així serà possible que l'alumnat TC construeixi una nova forma d'implicar-se amb els adults que l'acullen.

La qüestió clau és com fer que l'alumne TC sigui un interlocutor. I suposar que és un interlocutor és donar-li i atorgar-li un lloc que pugui ocupar per fer possible la conversa.

Com l'inclouem en la conversa tot i el seu prejudici? Tot i el seu rebuig? Cal **transformar el marc de referència personal amb el que els professionals interpreten la conducta i subjectivitat** de l'alumnat. En aquest punt, és important que els professionals rectifiquin la seva posició d'esperar que el subjecte transformi en soledat la seva posició. L'actitud d'acollir la problemàtica conductual de l'alumnat és una condició per generar aquest lloc d'interlocutor. En aquest sentit, **la conversa amb l'alumnat i les seves famílies ha de ser més una posició i actitud que un recull d'estratègies, protocols o la instrucció d'un conjunt d'habilitats comunicatives.**

L'estatut dels professionals en la conversa és fonamental. La posició dels professionals (com interlocutors) possibilita o obstaculitza la possibilitat de conversar amb l'altre (l'alumnat TC). Si l'alumne TC ha de conversar amb un interlocutor que no és acollidor ben segur que es produiran interaccions de caràcter més imaginari on el tu o jo o el jo i els altres regirà una relació on fàcilment l'adolescent imputa a l'altre de la conversa (l'adult) els seus límits i responsabilitats sense considerar les pròpies. Situació que acaba generalment amb l'exclusió mútua.

ADEQUAR LA COMUNICACIÓ A LES CARACTERÍSTIQUES DELS ALUMNES I LES SEVES FAMÍLIES.

Els professionals han d'ésser capaços d'adaptar la seva comunicació a les característiques d'aquests nois i de les seves famílies. Com hem vist, les persones amb TC presenten una sèrie de trets que és necessari considerar a l'hora de pensar i dur a terme l'acompanyament i la conversa. **Acompanyar l'alumne implica interactuar amb ell i això comporta tenir presents les seves característiques personals i relacionals pròpies del seu marc de referència personal.** En efecte, el procés d'acompanyament ha de ser respectuós amb la lògica de la comunicació i del pensament que caracteritza aquests nois quan interaccionen i conversen amb nosaltres. Hem de poder donar un lloc a la subjectivitat dels diferents participants amb els que hi conversem (altres professionals, pares) **fent explícit que comptem amb el seu saber, que volem que ens transmetin el seu saber sobre el noi.** Des dels primers moments convé estar en una posició de no rivalitat, ni confrontació amb els diferents interlocutors per tal que puguin percebre i verificar en el transcurs del procés que no intervenim des del lloc de la hostilitat, la imputació o el retret. Si podem fer un lloc pels diferents participants com a subjectes ens atorgaran la seva confiança i consentiran la nostra actuació/intervenció: ens inclouran com interlocutors en la conversa. **Si troben en nosaltres un lloc com a subjectes, probablement podran trobar maneres de convertir-se en millors interlocutors pel noi TC, ajudant-lo d'aquesta forma a elaborar i suportar millor el malestar.**

18.7. COM CONVERSAR AMB L' ALUMNE TC I AMB LA SEVA FAMÍLIA?

Certament, saber com encarar les converses constitueix un repte fonamental en la recerca de les actuacions que ens permetin acompanyar i col·laborar amb l'alumne en el seu procés de transformació personal i social a l'escola. Si intentem comunicar-nos amb un alumne TC (o amb la seva família) hem de procurar compartir una base contextual. Però, com construir aquest context inicial amb un alumne que rebutja el vincle? Tot seguit proposem una sèrie d'eixos de reflexió per **promoure estructures de participació comuns i marcs de referència compartits que possibilitin aquesta transformació.**

Amb aquestes propostes es pretén promoure les condicions, tant per generar la conversa com per mantenir-la i donar-li continuïtat, o bé, recuperar-la si s'ha trencat o bloquejat. Els eixos que proposem són els següents:

- Sobre els interlocutors: transformar el lloc des del que s'interpreta la conducta.
- Sobre l'estructura de participació: cercar el consentiment del noi/família.
- Sobre el tema de conversa: l'experiència d'un saber compartit.
- Sobre com escoltar i parlar durant la conversa: tractar la conversa amb tacte.
- Sobre com parlar durant la conversa: suscitar, recapitular, repetir, exhortar i cooperar per fer fluir la conversa

Sobre els interlocutors: transformar el lloc des del que s'interpreta la conducta

Convé fer un bon enquadrament de la conversa, **en el què ens definim nosaltres (definició de la situació)**, de manera més clara possible, sobre qui som i què pretenem. També podem expressar-los les nostres limitacions i la voluntat d'ajuda. Convindrà treballar “què s'ha entès” del per què parlen amb nosaltres.

Cal entendre la lògica del TC per tal que els professionals tinguin la possibilitat de mantenir **una posició decidida de recerca del consentiment a la conversa per part dels nois**. Sostenir en el temps aquesta posició reflecteix la manera d'entendre l'educació i el malestar dels nois: acollir el malestar i reconèixer un subjecte que pateix en l'alumne que presenta TC és una condició prèvia per fer emergir el consentiment, i en conseqüència l'obertura d'una via per transformar les conductes. El reconeixement del malestar i la sensibilització cap aquest patiment són condicions prioritàries per entendre la importància de comptar amb el consentiment del noi per iniciar i continuar un treball que ell mateix ha de fer mitjançant les converses que pot mantenir amb nosaltres.

Per generar context mental compartit convé fer referència a possibles experiències passades compartides. Per això les persones que han fet vincle – que són de confiança- han de poder participar inicialment com a **“persones pont” entre els nois i els nous adults** que han d'interactuar i conversar amb ells.

En el procés **cal anar decidint amb cura el nombre de professionals que interactuen amb el noi i estableixen conversa** amb ell. La participació de molts professionals promou la tendència a la sospita i la desconfiança. Per això, cal **trobar figures de la confiança per al noi i per a la família que promoguin el seu consentiment a la conversa**. Amb persones que són o han estat importants per a ells per tal que els aspectes de rebuig o d'inhibició (cap a la conversa i la interacció) no apareguin. Persones del seu entorn que tinguin expectatives diferents (en positiu) sobre ell o ella. Poden ser figures de confiança dins del centre o bé externs a l'escola: educador de carrer, professor d'un centre anterior...

D'altra banda, en moltes ocasions les **entrevistes convé fer-les “entre varis”**. Sobre tot en moments on no hi hagi aquest context inicial o bé s'hagi trencat o suspès. En aquestes situacions, cal triangular la trobada entre el noi i el professional que ha de conversar amb ell amb la presència d'una tercera persona. Una tercera persona de confiança per tal d'evitar situacions duals on el “tu a tu” es converteix en un “tu o jo”.

Sobre l'estructura de participació: cercar el consentiment del noi

Els marcs de referència construïts i compartits pels subjectes que hi participen en una conversa **es constitueixen a partir d'aquest consentiment mutu** a la participació a conversar i a com participar en aquesta conversa.

Si ens fixem en les conductes de rebuig al vincle que caracteritzen els nois amb TC, podríem dir que aquest **rebuig emergeix com l'acció oposada al consentiment a conversar**. L'acceptació (a conversar) o el rebuig (a conversar) apareixen com a fórmules bàsiques del si i del no. Dir si o donar a entendre una acceptació és consentir, dir no o manifestar per actes o resistències el no assentir, és un rebuig: en ambdós casos és una elecció. Amb aquests nois el consentiment a la conversa ha de construir-se i per això cal un temps i un lloc d'acollida on es pugui edificar.

El consentiment solament és possible, donant lloc a un acord - mai garantit i sempre renovable- en relació a allò que es pot fer o no, dir o no dir, com fer-ho, amb qui, amb què. En altres termes, acceptant una mínima estructura de participació social. La construcció d'una estructura i gestió de la conversa que sigui acceptada per l'alumne (que hi hagi consentiment) passa inicialment per l'adult: **cal mostrar la renúncia al poder unilateral que atorga la funció del professor en quan que pot controlar l'estructura, gestió i continguts d'una conversa**. Mostrar aquesta renúncia a un control exhaustiu o absolut de la conversa és una manera de **definir la situació per part de l'adult. Cal crear les condicions per a que l'alumne pugui sentir que té la capacitat d'influir en la conversa. Per aquesta raó és important admetre les crítiques que ens fan** ("amb això tens raó, potser m' he precipitat en....")

El progressiu consentiment que el noi pugui manifestar és un indicador inestimable de que l'adolescent atribueix a l'altre social -representat en tots i cadascun dels professionals de l'equip que interactuen amb ell- una posició diferent que pot donar lloc a que deixi en suspens la repetició de les seves conductes actuadores i que, al mateix temps, pugui donar pas a l'emergència d'un espai de confiança i seguretat.

Sobre el tema de conversa: l'experiència d'un saber compartit

El que un noi pot entendre i comprendre (interpretar) en una conversa depèn fortament de la seva posició subjectiva: del seu sentiment de la vida, del grau d'elaboració del seu malestar, de la intensitat del seu patiment en el moment de conversar, etc.. L'alumne TC sovint no ens escolta, no vol conversar per temor a ser humiliat, a verificar que l'adult certifiqui que es dèbil o boig, a ésser qüestionat en les seves fràgils idees. **Aquestes són les seves primeres aportacions a la conversa, és la seva definició de la situació inicial.** En definitiva, el seu marc de referència personal. L'elecció de les seves paraules en una conversa està condicionada per allò que vol aconseguir conscientment i inconscient (rebuig, defensa,

En aquest sentit, tindrà molta importància en l'inici i manteniment d'una conversa el tema objecte d'aquesta i la relació que vincula als participants. Per tant, el major o menor grau de conflictivitat del tema i la percepció o representació que cadascun dels interlocutors tingui respecte de l'altre són condicions del possible diàleg. **Per això la promoció de les converses sobre la base d'un fràgil vincle i sobre temes acadèmics o normatius que suscitin el rebuig tenen un obscur futur.**

Si la conversa amb ells i amb les seves famílies només gira al voltant d'allò que és acadèmic o d'allò que té a veure amb la normativa, sobre allò que cal fer i allò que no cal fer, serà força difícil aconseguir el seu consentiment per parlar i generar una base de confiança. Per aquesta raó, s'ha de poder **oferir-los signes del nostre interès pel seu patiment.** Signes o missatges que poden tallar la repetició d'altres intervencions realitzades per adults. Convé fer-los arribar que la nostra posició d'adults és diferent doncs tenim interès per altres aspectes de la seva situació.

El saber generat en la conversa és així mateix **una experiència de saber compartit**²⁸. Es tractarà doncs de que els participants puguin confiar i confiar-se cada cop més **a aquestes experiències que comparteixen.**

²⁸ La idea del saber com experiència compartida es relaciona estretament amb la metodologia de treball que proposem més endavant (apartat 20 del bloc número 5: La construcció de casos) on **Entendre i interpretar la naturalesa del malestar i la seva possible transformació o sortida** és una de les finalitats clau en la construcció del cas.

Sobre com escoltar durant la conversa: tractar la conversa amb tacte

Un cop s'ha iniciat el procés de conversa i ha estat definida la situació d'interacció és fonamental **saber quines aportacions posteriors convé que faci el professional**. En la negociació progressiva de la definició que aporta l'adult **ha de prestar atenció als senyals que li pot aportar el noi** en la interacció. Aquestes senyals o claus a interpretar li aporten a l'adult informació sobre si la definició proposada (per l'adult) es l'adient i ajustada. Si el professor és sensible a aquestes "senyals d'ajust" podrà interpretar millor si convé o no modificar la seva definició de la situació per tal que l'alumne accepti continuar conversant.

Una conversa amb els alumnes que presenten TC **entesa des del tacte** ens ha de permetre utilitzar aquest concepte en el tracte amb ells. És important **mantenir una atenció sol·lícita amb la singularitat que presenten les respostes i les demandes dels alumnes TC**. Cal tenir tacte amb ells per tal que pugui emergir l'estabilitat i seguretat que aquest nois necessiten per poder arriscar-se a parlar i a confiar en l'adult.

Escoltar l'altre és una manifestació del tacte, doncs, escoltar – amb tacte- vol dir tenir la predisposició a l'acolliment i entesa de l'argument de l'altre. Una actitud d'escolta és una actitud d'acollida.

Escoltar de manera activa i empàtica: amb gestos i amb el cos (mantenint el contacte visual), amb paraules (incentius verbals, parafrasejant), sense jutjar, ni interrompre quan parla, sense oferir ajudes prematures ni donar consells, sense moralitzar, sense mostrar acord o desacord, sense qüestionar...sense canviar la forma d'ésser de l'interlocutor (noi, família, professional), sense fer generalitzacions abusives ("sempre comences tu", "mai et fas responsable de res"). Aquest tipus d'escolta ens pot permetre **esbrinar els tipus de demandes** que fan: de reconeixement / afectivitat, de necessitat de presència / absència de determinades persones significatives per a ells o elles,...

Escoltar de forma acollidora vol dir NO interpretar el missatge sobre la base d'un prejudici. Ben segur que en moltes ocasions podem pensar que ens estan parlant amb arguments falsos, però convé no prendre les decisions sobre la base de les sospites. Sospitar, tenir prejudicis, les idees preconcebudes, la tendència a jutjar "*funcionen com un filtre perceptiu*" (Sanz, 2005) que pot produir distorsions en la conversa.

Sobre com parlar durant la conversa: suscitar, recapitular, repetir, exhortar i cooperar per fer fluir la conversa

Suscitar, recapitular, repetir, exhortar ²⁹ són, entre d'altres, algunes actuacions respecte les quals s'ha de valorar prou bé l'efecte que poden produir en la conversa. Cal procurar que no siguin viscudes i interpretades com una interrogació, una insistència intrusiva o el domini del seu pensament i forma d'ésser:

Suscitar en el noi preguntes és un recurs important si volem orientar-nos en funció de la posició del noi. És important emprar les preguntes per tal de saber si existeix o no una base contextual comú sobre les temàtiques que es negocien. Les preguntes són també un recurs per provocar la participació del noi i la seva implicació, per generar interès i expectatives, ajudar-lo si hi ha un bloqueig. Convé fer preguntes obertes per iniciar les converses i les relacions i, fer-les més tancades si convé concertar algun aspecte o centrar algun tema (Sanz, 2005)

Recapitular i resumir les idees que emergeixen pot servir per mostrar que seguim el fil del que se'ns diu, que hi estem interessats, per repassar els fets, acords, etc., succeïts en anteriors converses o trobades. Per consolidar quelcom que s'ha dit o acordat durant la conversa.

Repetir allò que es diu pot servir per assenyalar la importància d'allò que s'ha dit, o bé per establir alguna relació significativa amb altres idees o converses.

Exhortar a l' alumne en la conversa es alentarlo i animarlo a pensar, recordar, escollir, decidir, proposar etc.

Cooperar per tal que la conversa flueixi requereix per part de l'adult una ferma decisió per generar context i evitar la confrontació

Substituir els enunciats imperatius ("hauries - o no hauries- de fer", "has - o no has - de", "has de canviar") que no reconeixen al noi i li donen a entendre que es tenen expectatives negatives sobre ell, **per enunciats condicionals** ("Pot ser podríem", "si et sembla bé parlem", "que et sembla si", "què proposes"), que obren la possibilitat de fer eleccions i demandes i, en conseqüència, implicar-se en la continuïtat de la conversa.

Evitar demandes insistents o intrusives que generen d'immediat un rebuig i s'obstaculitza la possibilitat de que emergeixi una demanda pròpia: de parlar, de sortir un moment de l'aula, de conversar més tard, de voler parlar amb algú de la seva confiança, etc. **El noi ha de poder tenir l'oportunitat d'escollir** i de poder plantejar com mostrar-nos la seva elecció.

Parlar sobre les accions, esdeveniment i paraules que posa en joc el noi durant la conversa i no centrar-se sobre la subjectivitat de l'alumne (el seus sentiments, la seva forma d'ésser, etc.). Passar de dir "Ets un maleducat", on està en joc la pròpia personalitat de l'alumne ("Ets"), a expressions com "Penso/Crec que això ho podem dir d'una altra manera", on l'adult és el subjecte que parla (Penso/Crec). "Volem comunicar-nos i no ofendre" (Sanz, 2005)

²⁹ Propostes realitzades i adaptades sobre la base de les aportacions de Mercer, N (2001). Palabras y mentes. Cómo usamos el lenguaje para pensar juntos. Barcelona: Paidós. Pàg. 76-92

Posar l'èmfasi en les possibilitats del noi i en tot allò que fa prou bé i no centrar-se en els seus límits i en allò que potser no pot assolir.

Vicissituds de la conversa:

Convé no idealitzar la conversa amb l'alumnat TC. **El diàleg amb ells sovint és una dialèctica permanent entre la confrontació i la cooperació.** Poder conversar no és una qüestió de tot o res. Sovint es troben molts obstacles, bloquetjos i retrocessos en el procés. Quan això succeeix es requereix una posició d'espera i acompanyament més que d'imposició. Si la resposta passa per una demanda imperativa, la inflexibilitat del professional es confrontarà amb la inflexibilitat del noi. El resultat és previsible. En la mesura que qui formula la demanda o la proposta vulgui imposar el seu criteri, serà difícil que s'obri pas a una necessària conversa que pugui resoldre l'"impàs", doncs la intervenció (demanda o requeriment) del professional és interpretada pel noi com un acte d'interpel·lació, d'imposició i domini que incrementarà les seves sospites respecte que el volem perjudicar.

19. ACOMPANYAMENT I CONVERSA EN EL PROCÉS D'INTERVENCIÓ PSICOPEDAGÒGICA

L'acompanyament i la conversa són formes de pensar i d'organitzar l'ajuda que precisen aquests alumnes. Per això, també es poden pensar com a principis que permeten orientar-nos en les actuacions que cal dissenyar per **proporcionar la bastida** que ajudarà a l'alumne TC en el camí de transformar la seva conducta.

Són principis que s'han d'inserir en les diferents àmbits d'intervenció psicopedagògica (alumne, equip, centre, sector) i ens ha d'orientar en el desplegament de les funcions i tasques que es concreten en aquests àmbits. En una d'intervenció al voltant d'un alumne que presenta un possible TC **hem de poder acompanyar i conversar amb els professionals, amb l'alumne i la seva família per tal de possibilitar la definició o representació de la situació des de la perspectiva de cadascun d'ells.** Aquestes converses creuades i articulades ens han de permetre esbrinar si estem o no davant d'un TC i actuar en conseqüència identificant i avaluant les necessitats, establint les hipòtesis que ens orientin en el procés i dissenyant propostes d'intervenció. En definitiva: **Construir el Cas.**

19.1. ACOMPANYAMENT I CONVERSA EN L'ENTORN ESCOLAR: EQUIP DIRECTIU, PROFESSORAT, TUTOR I ALTRES

La definició del problema amb el professorat (equip directiu, tutor i altres) és un moment força crucial per al desenvolupament posterior de tots els esdeveniments. Hem de poder parlar-ho de manera tranquil·la, en un espai de reunió, en el que tothom pugui manifestar els seus punts de vista, els sentiments que genera la situació, el malestar que s'ha creat en el centre, en determinades persones,... **S'ha de saber crear un clima d'acceptació i comprensió de les dificultats com a punt de partida per a buscar alternatives de canvi.** D'altra banda, l'objectiu principal hauria de ser aconseguir que els professionals de l'IES puguin connectar amb el patiment del noi o de la noia i puguin entendre què hi ha al darrera de les seves sortides de to, dels seus desafiaments, del seu comportament inacceptable. Des d'aquesta posició és molt més fàcil aconseguir la implicació necessària per a enfrontar els problemes de manera positiva.

Aquestes primeres trobades haurien de servir per iniciar el procés de construcció d'un entramat d'actuacions per implicar tothom en la recerca de millores a tots nivells (a l'IES o a l'escola, a la família, amb el propi alumne, en el teixit social de referència, amb els professionals especialistes).

La conversa entre els professionals és una forma de tractament de la urgència i de la falta d'elaboració de la problemàtica per part dels propis professionals. Sovint, aquestes urgències es presenten com demandes on la resposta (exigida amb rapidesa) no pot esperar. Per això introduir la conversa implica un temps necessari per a l'equip per tal de poder elaborar (construir) el cas i evitar el precipitar-se en les decisions. En aquest temps d'elaboració la participació dels professionals de les diferents disciplines en l'equip ha de poder contribuir a elaborar un saber comú i compartit sobre la problemàtica i les necessitats de l'alumne, així com sobre l'enfocament de la resposta global que caldrà oferir-li.

19.2. ACOMPANYAMENT I CONVERSA AMB L'ALUMNE

Cal construir una nova manera de comunicar-nos amb aquests joves. Aquesta comunicació entre els adults i els joves està fortament enterbolida per prejudicis mutus on cadascun dels interlocutors anticipa i suposa en l'altre intencions que precedeixen i condicionen qualsevol diàleg. Hem de tenir en compte que l'alumnat amb TC sol tenir dificultats amb la relació i la comunicació amb els altres. I, lògicament, seran un entrebanc per a la conversa: impossibilitat d'expressar pensaments i emocions amb paraules, pensament narcisista, inflexible, manca d'empatia, alguns amb poca competència general en les relacions socials. **Sovint ens trobarem en situacions en que l'alumne justament no sàpiga posar paraules al seu malestar**, en les que mostri rebuig o desconfiança envers les figures adultes i / o , simplement, no vulgui parlar-perquè ens percep com a hostils. Necessitarem un temps tranquil d'acostament, per poder demostrar que no pretenem sancionar, ni sermonejar. Iniciar una aproximació genèrica, interessant-nos per com li van les coses amb els amics, a casa, a l'institut, sense entrar directament en els espais més conflictius, pot ser una bona estratègia per apropar-nos.

Malgrat totes les dificultats, la conversa és una forma d'apropar-nos al/a la jove. **És imprescindible donar espais de confiança en els que se senti escoltat i sigui capaç de manifestar allò que sent.** I, com que no sabem a priori **qui són i què els succeeix**, no convé anticipar-nos en la resposta. Els nois/les noies han de poder captar que tenen la capacitat d'elaborar un saber propi sobre el que els succeeix i en conseqüència poden escollir convertir-se en subjectes del seu destí. Per ajudar-los els hem d'acompanyar per tal que ens puguin dir quin és el seu sentiment de la vida, com viuen i senten la seva presència al món (a l'IES, a l'escola, a casa), quin paper s'atorguen i els atorguen (segons el seu punt de vista), i això a partir de les seves experiències vitals, les relacions que han viscut, les vivències a la família, a l'escola, entre els iguals.

Les possibles o efectives figures de confiança per aquests nois els han de donar a entendre que els acompanyants són uns altres professionals diferents als que s'han trobat fins ara i que el procés no pretén certificar-los en els seus temors, sinó obrir un temps diferent per conversar amb ells d'allò que els succeeix. La relació que aconseguim establir amb el noi o la noia haurà de basar-se en dues qualitats bàsiques que hem de ser capaços de generar: **la confiança** (només ens podem guanyar la seva si som capaços de tenir-ne en les seves possibilitats de millora) i **el compromís compartit**, el nostre per ajudar-los i el seu (**consentiment**) d'acceptar-nos i de voler la nostra companyia en el seu camí de definició de les dificultats. Acompanyar-los en el seu sentit més estricte d'ajudar-los a parlar, a pensar, a buscar explicacions, sempre des d'una posició d'actor secundari. En aquest sentit, hem de procurar no ser invasors ni

inquisidors i hem de seguir-los en tot moment en el seu desig de comunicació o de no comunicació.

En la nostra conversa amb el noi o noia **hem d'estar molt atents als moments d'acceptació del problema i de demanda d'ajuda, perquè seran indicadors de la transformació d'una conducta d'actuació cap a una conducta de pensament.** I és en aquest punt quan estem en millors condicions de fer possible la intervenció dels professionals de la salut mental.

19.3. ACOMPANYAMENT I CONVERSA AMB LA FAMÍLIA

L'espai de trobada amb els pares i la conversa amb ells ha de servir perquè puguin explicar-nos la seva visió, la seva queixa, les seves dificultats, les seves pors. Ha de fer possible guanyar-nos la seva confiança i que ens acceptin com a interlocutors en la conversa sobre els problemes del seu fill o filla. **Acolliment i comprensió** són les dues actituds que més ens poden ajudar.

La intervenció en el context familiar de l'alumnat amb trastorns de conducta té com a objectiu principal trobar per a cadascun dels pares i les mares el seu lloc: la seva posició subjectiva des d'on puguin fer-se càrrec d'allò que pensen i diuen. Un lloc per tal de fer efectiu el seu dret a parlar i dir, fins i tot per dir que no, per oposar-se, per queixar-se, etc. Un lloc per a la conversa, ja que és aquí on es construirà la necessària confiança per tal que la família es pugui comprometre en el procés de valoració i en el posterior treball amb el fill.

Per donar un lloc a la subjectivitat dels pares hem de fer **explícit que comptem amb el seu saber, que volem que ens transmetin el seu saber sobre el noi.** Als pares els hem de transmetre la nostra preocupació i les nostres dificultats per entendre el que està passant. Per arribar a conèixer a fons les dificultats que s'han presentat els necessitem. Comptem, per damunt de tot, amb el seu saber sobre el seu fill o filla (que convindrà que ens transmetin) i que en totes les actuacions de millora ells hi tindran una intervenció decisiva. Ens convindrà saber quins són els seus sentiments sobre les dificultats del fill o filla. Més concretament, ens interessarà conèixer si aquests problemes es repeteixen en tots els contextos en els que el noi o noia participa, i les actuacions que han provat de realitzar fins al moment, els professionals consultats i l'ajuda que han pogut facilitar-los.

Amb la família també hem de poder construir de manera compartida un conjunt d'actuacions que acordem com a positives per a l'evolució del problema.

19.4. ACOMPANYAMENT I CONVERSA AMB ELS PROFESSIONALS DEL SECTOR I XARXES

L'alumnat amb trastorns de la conducta requereix **d'una intervenció professional en col·laboració.** Principalment entre els professionals de la salut mental, de la psicopedagogia i del treball social. Ens convé construir una cultura comuna que faci possible l'intercanvi i el treball complementari. Només serà possible si hi ha una voluntat explícita dels professionals i de les institucions de voler treballar plegats, amb uns objectius compartits.

Per a poder-ho fer hem de donar-nos temps per aconseguir un coneixement personal que venci els recels inicials, hem de conèixer els àmbits d'intervenció de cadascú i els seus sabers i els sabers de les institucions que representen. Igualment des d'una posició de respecte i consideració cap a l'altre i essent molt curiosos amb els aspectes lligats a la comunicació (evitar malentesos, parlar-ho sempre tot,...).

És un convenciment compartit el de la necessitat **"d'entendre"** el funcionament dels trastorns de la conducta, per tal de poder pensar en una intervenció vàlida. **El treball de col·laboració**

entre els professionals és imprescindible. Només junts es pot construir la definició del problema i plegats és possible trobar vies de millora.

20. LA CONSTRUCCIÓ DE CASOS

La identificació de la problemàtica conductual i les necessitats que genera, així com el seguiment de les actuacions acordades mitjançant l'acompanyament de l'alumne, la família i el centre, es pot veure força optimitzat mitjançant un treball que faciliti i promogui la Construcció del Cas.

En aquest apartat, proposem el mètode de Construcció de Casos com un estri adequat per el treball interdisciplinari de l'equip que acompanya l'evolució educativa i mental del TC. Aquesta metodologia permet articular i anudar en el procés d'intervenció els conceptes que hem tractat en els apartats anteriors: context de col·laboració, ZDP, acompanyament i conversa, troben en la Construcció del cas, una plataforma adient per conceptualitzar i desplegar els processos d'intervenció psicopedagògica amb els alumnes que presenten TC a l'escola.

En una primera aproximació s'han de situar les contingències i necessitats que manifesta la població TC dins la tradició de la Salut Mental. Tot i això, la construcció de casos o el treball de cas (l'Anàlisi de Casos) també és - en el context de l'escola - una pràctica educativa i psicopedagògica amb una gran tradició. Novament, trobem en "el cas i la seva construcció" un punt d'articulació i dialèctica entre la Salut Mental i l'Educació.

Però per què proposar un ús adaptat de la construcció del historial clínic com a mètode de treball educatiu i psicopedagògic amb la població TC? Per què articular aquest historial amb la pràctica psicopedagògica de l'Anàlisi de casos?

En el que segueix intentarem respondre a aquests interrogants per tal de poder fer una exposició del mètode de la Construcció de Casos a la vegada didàctica i esclaridora que consideri de manera dialèctica la dimensió educativa i la dimensió sanitària, contribuint d'aquesta forma a generar una nova manera d'apropar-se a aquests alumnes.

20.1. APORTACIONS DES DE LA SALUT MENTAL

Freud, a l'hora de construir historials de pacients, distingeix dos tasques fonamentals. L'historial serveix tant per a **entendre el malestar** de la persona, per a calcular les intervencions que convé fer i valorar els seus resultats, com per a **compartir amb d'altres**, la comunitat de treball de l'especialista, els coneixements obtinguts. Freud considera per un cantó la **interpretació del malestar**, tasca que recau, principalment, en el propi interessat i, per altre, la feina de **construir la narració de la historia**, feina del especialista.

En la narració de la història es barregen patiments i posicions subjectives de l'interessat, de les seves relacions i de l'entorn sociocultural on tot això té lloc i temps. No és agosarat considerar que la capacitat i formació permanent del professional també cal valorar-la. La construcció del cas, de l'historial, conjuga, per tant, materials heterogenis, materials molts variats i és una feina repartida, activa, del pacient i de l'especialista.

L'historial inclou dades objectives, també anomenades signes psicopatològics o semiològiques i dades subjectives o vivencials, dades del jo o egosintòniques i dades viscudes com estranyes o egodistòniques, dades personals i dades socials, buits i mancances... També suma relats inconnexes, contradictoris, contraposats, intuïcions, sensacions, conviccions i certeses... La

tradició freudiana proposa la metàfora de l'arqueòleg quan treballa amb les restes d'una civilització, amb troballes d'un jaciment, amb un monument fortificat o el paisatge de després d'una catàstrofe. Cal anar amb cura i fer la composició de tot plegat, **cada cosa té la seva raó de ser**. I el relat constructiu o rehabilitador l'hi donarà forma.

Com recorda la tradició sistèmica, la construcció del cas busca una exposició sistematitzada dels materials heterogenis per a nombrar i individualitzar allò que és simptomàtic en el cas. Tenim que entendre com simptomàtic allò que a la vegada és l'emergent del conflicte com, a la vegada, ho enigmàtic, ho no explicat en la presentació formal. El símptoma és una expressió de compromís. La construcció del cas és, per tant, una obra oberta que es rescric a mida que avança l'explicació del conflicte.

Allò que s'entén de tot plegat permet ordenar la direcció del tractament i el tipus d'intervencions adequades a una màxima ètica que Freud exposa de manera clara: facilitar que la persona estigui a l'alçada de la seva complexa personalitat per saber i fer allò que permeti apaivagar el seu malestar, reconeixent-se com a una més i ser capaç de viure entre els altres. Aquesta màxima està en bona sintonia amb els principis ètics de l'Educació. És més, complementa l'aposta social d'aquesta aportant llum als aspectes psíquics de la personalitat.

Algunes reflexions per promoure la Construcció de casos en el context escolar

La Construcció de l'Historial / la narració de la Història: una tasca entre els professionals i el noi

1. Pensar que l'etimologia de cas ens orienta. Un cas és allò que cau com a particular dins la varietat de patiments que classifica la psicopatologia. Cadascú, cada persona, aborda de manera singular el repte de viure, si bé, és cert, que moltes de les coses que succeeixen, les maneres de viure el malestar i l'existència, guarden semblança estructural amb els conflictes d'altres. Tenen elements determinants comuns. Posem per cas quan es diu que el pacient presenta un quadre psicopatològic tal o està afectat d'un TC. És un TC però no qualsevol, un problema anòmic. La classificació no té com a finalitat esborrar-lo i convertir-lo en una xifra més. El cas fa retòrica de la composició entre allò més particular de la persona i allò universal o estructural del patiment humà.

2. El cas té bondats mostratives i demostratives de la lògica psíquica i de la qualitat dels lligams socials. La seva dilucidació aporta beneficis per la persona i per el progrés de les accions sociosanitàries.

3. La construcció del cas gira entorn de la dificultat per explicar allò que no ha trobat fins el moment la bona manera de representar-se. És, per tant, un exercici reglat de invenció.

4. L'èxit de l'empresa produeix un saldo de saber: permet compartir explicacions sobre la manera de viure de les persones, dificultats i encerts. Realitza un ideal humanitari: el de comprendre el dolor de viure. En el cas particular dels TC sobre el dolor de fer-se gran i separar-se de les experiències conformadores de la infància.

5. Permet fer llistat d'allò que falta, es necessita, ajuda... per a què la persona maduri. I també fer posta el dia dels canvis socials i de les seves conseqüències.

6. Genera beneficis per a la comunitat de treball i per l'avanç de les disciplines compromeses en la tasca. El seu resultat no sols és individual, per la persona interessada, si no que promou desplegaments doctrinals.

20.2. APORTACIONS DES DE L'ANÀLISI DE CASOS

En el marc escola l'Anàlisi de casos³⁰ ha estat una orientació i una eina en els processos educatius i d'assessorament psicopedagògic amb la finalitat d'abordar el com i el per què de la situació educativa en la que es troba un alumne. És al mateix temps una eina de formació i un mètode d'intervenció psicopedagògica per atendre les necessitats personals dels alumnes. Per aquesta raó, entronca directament amb la problemàtica de l'atenció a la diversitat i, en conseqüència, amb l'atenció de l'alumne TC. La metodologia de l'anàlisi de casos s'empra igualment en els processos de recerca de caràcter qualitatiu³¹ (enfocament etnogràfic/biogràfic, recerca naturalista, investigació-acció...)

Generalment els psicopedagogs intervenen en els contextos escolars segons les demandes que els fa el professorat i el centre. Per això, des de la perspectiva de l'anàlisi de casos, el cas s'afronta en termes de problema o interrogant suscitat per una demanda. Això implica, tenir present el context, analitzar la demanda, identificar les necessitats, establir hipòtesis i prioritats, valorar les decisions a prendre, elaborar la resposta educativa més adient i determinar els suports i recursos que la faran possible. En aquest sentit, l'anàlisi de casos focalitza especialment l'atenció en:

- Entendre la lògica de les situacions educatives complexes: abordant el com i el per què d'un determinat cas.
- Conèixer les característiques del cas en si mateix.
- Analitzar la demanda (d'intervenció sobre un cas) i conèixer el context d'intervenció del cas.
- Definir els diferents elements o fases de la intervenció del psicopedagog en un cas.
- Valorar la pertinència del procés d'intervenció desenvolupat.

En la confluència de les aportacions de la Salut Mental i de les aportacions de la Psicopedagogia emergeix una concepció del treball de casos en una perspectiva educacional-contextual que admet a tràmit l'expressió del malestar subjectiu del subjecte en situació d'ensenyament – aprenentatge a partir d'una anàlisi i valoració de la demanda d'intervenció que se li adreça al psicopedagog, del coneixement del context d'intervenció i del desplegament de les diferents fases de la intervenció psicopedagògica que cal tenir presents a l'hora d'abordar un cas.

³⁰ El plantejament que se segueix en aquest apartat es fonamenta en les aportacions de

- Mauri, T. I Giné, C. (1997) L' anàlisi de casos en la formació psicopedagògica.
 - Giné, C. (Coordinador) Anàlisi de Casos II: intervenció psicopedagògica i atenció a la diversitat. Barcelona: Universitat Oberta de Catalunya.

³¹ Es poden consultar textos sobre l'anàlisi de casos/estudi de casos/investigació qualitativa des de diferents perspectives:

- LEPE, C.; ZOFFOLI, D. (2004) Estudio de Caso. Antofagasta: Ediciones UCN
 - STAKE, R.E. (1998) Investigación con estudio de casos. Madrid: Morata

20.3. LA CONSTRUCCIÓ DEL CAS EN EL MARC DE L' ESCOLA

La Construcció del Cas és l'enfocament metodològic que proposem per tal de donar operativitat als principis d'acompanyament i conversa en el treball que cal desplegar amb els alumnes TC.

En el que segueix, explicitem tant els principis com el procés mitjançant el qual el psicopedagog i altres professionals es comprometen en l'enteniment de la lògica d'un cas TC i participar-ne activament en la recerca de respostes que permetin resoldre el conflicte conductual en el context escolar.

COM ES POT DEFINIR L' ENFOCAMENT METODOLÒGIC DE LA CONSTRUCCIÓ DE CASOS?

La Construcció del Cas és una experiència d' intervenció interdisciplinària que facilita entendre la naturalesa i l'abast de problemàtica emocional de l'alumne TC i la relació d'aquest malestar amb els processos d'ensenyament – aprenentatge. La Construcció del Cas és una manera d'apropar-se per entendre, valorar i decidir les condicions i situació (emocional i educativa) d'un alumne TC presentada en forma de problema, interrogant o enigma i sobre la qual l'equip conversa i elabora una hipòtesi i un saber sobre el cas, que orienta en la resposta que pot afavorir la seva resolució en un(s) context(s) determinat(s) d'actuació. La construcció del cas té com principals finalitats:

- Donar lloc a la participació convenient del noi i/o interessats. La narració de la Història/la construcció de la història és una tasca entre els professionals i el noi:
 - Promoure la conversa interdisciplinària i construir la narració de la Història.
 - Promoure la conversa i la narració en el subjecte: donar un lloc a l'alumne en aquest procés.
- Ordenar els materials. Compartir i convenir els coneixements obtinguts entre els professionals.
- Entendre i interpretar la naturalesa del malestar i la seva possible transformació o sortida.
- Fer les pertinents hipòtesis a confirmar.
- Proposar la direcció del treball interdisciplinari i el tipus d'intervencions adequades.
- La construcció del cas és una obra oberta que es rescric a mida que avança l'explicació del conflicte.
- Documentar el procés de narració.
- Convenir un Referent que impulsi i dinamitzi el procés de construcció del cas.

Per tant, la construcció del cas no simplifica tot això si no que ordena la qüestió que planteja el malestar de la persona, les paradoxes que comporta, les conseqüències a l'entorn i a les relacions... En definitiva, és un taller de conjectures, hipòtesis i propostes de intervenció. La fórmula té l'encert de servir tant per la feina estrictament clínica com per les tasques d'acció educativa i social on les disciplines educatives, socials i sanitàries treballen plegades.

La construcció del cas parteix de pregunta següent: **tot això per què i quina lògica demostra.** Afegir, que la lògica de la construcció del cas planteja una actuació sobre el cas però **sense**

caure en una intervenció aïllada i segregada d'altres aspectes més contextuals: en la construcció del cas cal reflexionar i actuar sobre el conjunt del Cent

LA CONSTRUCCIÓ DE CAS ÉS UN MÈTODE QUE PROMOU LA CONVERSA I LA NARRACIÓ EN EL SUBJECTE

Els alumnes TC, com venim repetint al llarg del document, són expressió d'una complexa relació amb les seves vivències, emocions i sentiments. Els seus actes sovint són l'intent de desfer-se de tot plegat i somiar en començar de nou, com mostren a plaer els telefilms americans. Es dolen de no trobar la manera per a tenir a l'abast una narració complaent de la seva existència i una imatge personal pacificadora. No costa imaginar-los com un aplec de retalls biogràfics, creences i temors propis, dirs i imputacions d'altres, suposicions, malentesos, interpretacions inadequades, observacions i comportaments impulsius que disfressen o tapen reaccions i sentiments vitals... Per poder acompanyar-los, establir confiança i conversar de manera orientada tot aquest galimaties cal que l'equip i els adults de proximitat treballin en forma de taller, les pobres expressions emocionals del patiment, les seves contradiccions, els buits i els fragments de la narració junt amb els materials conductuals que els supleixen.

LA CONSTRUCCIÓ DEL CAS ÉS UN MÈTODE QUE PROMOU LA REFLEXIÓ I LA CONVERSA ENTRE ELS PROFESSIONALS: LA NARRACIÓ DE LA HISTÒRIA PER PART DE L'EQUIP

Als alumnes TC els hi fa falta la conversa i els ajuda les converses creuades entre: educadors, personal de suport, adults de proximitat, familiars... La Construcció del Cas és el mètode que promou aquesta gran conversa.

Aquesta conversa es transforma progressivament en un saber que pot prendre la forma d'un relat. En efecte, una idea compartida sobre el que li pot passar a un noi o una convenció sobre les formes de tractar-lo són relats produïts per l'equip.

Des d'aquesta perspectiva, la finalitat del procés de Construcció del Cas és elaborar un relat que ens ajudi a entendre la situació i faciliti el prendre decisions a l'hora de planificar i organitzar la resposta educativa i global dels alumnes. És un treball narratiu on es podrà construir una convenció sobre el que li passa al subjecte (l'alumne) en el si del seu entorn humà. Una idea que pot donar pas a dissenyar una resposta educativa, formativa i terapèutica que sigui una eina per afrontar el malestar de l'alumne en el marc de la institució i l'aula. Aquest relat només es pot elaborar en el temps i mitjançant la conversa entre tots aquells que participen en el procés.

LA CONSTRUCCIÓ DEL CAS IMPLICA UN REGISTRE NARRATIU

Convé dotar-se d'un document que doni suport al relat del cas i al voltant del qual sigui possible personalitzar l'atenció que precisa l'alumne, dotant-la de continuïtat en el temps que precisa el procés d'acompanyament. És un document que serveix a varis propòsits: concretar la narració de la història, recollir la producció del saber elaborat per l'equip en relació al cas, especificar les hipòtesis de treball i les orientacions per a la intervenció. Aquest relat és la plataforma des de la qual es poden prendre les decisions adients per proporcionar a cada infant i jove les respostes adequades a les seves necessitats.

LA CONSTRUCCIÓ DEL CAS PRECISA D'UN TEMPS

El relat del cas es construeix, es planifica i es valora a mesura que progressa la història i circula la conversa. I això es fa en el temps. Com es pot veure a la taula de la pàgina següent, en aquest procés d'acompanyament i conversa, la metodologia de la construcció de casos juga un paper fonamental, doncs, ens permetrà situar i ordenar tot el material obtingut en les diferents fases o moments del procés d'intervenció i en conseqüència orientarà la direcció del treball educatiu i psicopedagògic i els tipus d'actuacions més adequada.

En aquest punt és important clarificar tant les diferències com la forma d'articulació que cal establir entre el registre narratiu que abans proposàvem i altres elements de decisió dels processos d'intervenció psicopedagògica com ara és el procés d'avaluació, les adaptacions, les modalitats de suports etc. Així, doncs, convé no confondre el procés de construcció del cas i la seva narració amb altres dimensions del procés d'intervenció: les decisions sobre quan avaluar, qui ho farà i com, el moment de decidir si plantejem una adaptació o modificació curricular, el moment de decidir quin tipus de suport cal promoure, el temps de valorar la pertinència d'una derivació es prenen a partir del propi progrés de la història i de la seva narració.

LA CONSTRUCCIÓ DEL CAS ES IMPULSADA PER UN PROFESSIONAL REFERENT

En les reflexions i actuacions derivades del procés de Construcció del Cas poden participar diversos professionals i com a **Referent del cas** un membre de l'EAP i/o psicopedagog. Aquest professional referent promou i dona continuïtat a una conversa permanent entre tots els professionals de l'equip que participen en la construcció del cas, coordinant les actuacions que es deriven del procés d'acompanyament. Impulsa i dinamitza la continuïtat del procés per tal de facilitar la construcció del cas sense que es promoguin respostes precipitades. Els EAP i els psicopedagogs poden jugar el paper de referent extern, que té una visió més objectiva, des de la distància (també emocional), i que ha d'ajudar a refer els possibles trencaments que s'hagin produït.

LA CONSTRUCCIÓ DEL CAS EVITA ACTUACIONS PRECIPITADES

Són trets de la nostra època anar cada cop més de pressa en el desenvolupament de les tasques professionals. Tot ha de funcionar correctament, tot s'ha de fer sense obstacles, sense problemes, sense preguntar-se les causes, el per què d'aquests problemes. L'eficàcia i rendibilitat dels processos d'intervenció tècnica aspiren a evitar els problemes o bé a eliminar-los sense donar-los un espai i un temps on poder pensar i conversar sobre les causes que els determinen i les possibles respostes per resoldre'ls.

El temps necessari per a la comprensió del problema i l'elaboració d'una resposta es "curtcircuita". Es passa de percebre el problema a respondre amb urgència sense passar per un temps necessari de comprensió i elaboració del mateix. Es conclou sense comprendre. Això és un tret característic de les respostes que els professionals donen als trastorns de conducta. L'impacte social que aquestes conductes tenen en l'escola generen situacions de força malestar entre els professionals i pares que sovint els provoca una precipitació en la resposta (expulsions, sancions, derivacions a experts, etc.) que a l'hora incrementa la conducta d'hostilitat que es pretenia "eliminar".

La manca de diàleg i debat promou una visió fragmentada de la problemàtica de conducta. La participació, la coordinació i la presa de decisions han d'estar vertebrades per la conversa i el diàleg entre els mateixos professionals, entre els professionals i els alumnes, entre els

professionals i l'equip directiu, entre els mateixos alumnes, entre els professionals i les famílies. Per això cal crear llocs de trobada en els centres a partir dels quals poder construir lligams. En altres termes: poder produir un discurs del vincle, donant un lloc a l'alumne, al professor, a les famílies; donant un lloc a les seves paraules i al temps que es requereix per a conversar.

LA CONSTRUCCIÓ DE CASOS: CONSEQÜÈNCIES I CONDICIONS

No ens passa desapercebut que introduir la metodologia de la construcció de casos, necessita d'una sèrie de condicions afavoridores que parteixen del seu encaix en el projecte de centre, de l'espai i el temps de tutoria, de la disposició al treball en equip i de la obertura a la confrontació de les explicacions educatives i psicològiques que donen versemblança a tot plegat. La prudència i la confiança en la llum que dóna la conversa orientada són virtuts desitjables per a portar a bon port aquesta tasca.

Quan pensem tot això i ho trasllem a la dinàmica de l'equip docent de centre, comprovem com podem fer un llistat ampli de beneficis tant per l'ideari i el programa del centre com de innovacions factibles en el treball de tutoria i en l'acció integral i global vers els casos TC i, com no, davant d'altres reptes educatius de la època.

La construcció del cas per l'equip docent del centre				
Principis d'intervenció	L' enfocament metodològic de la Construcció de casos			
	Moments de la intervenció ³² : els temps a seguir en la construcció del cas			Finalitats: el procés de construcció/intervenció que s'ha de seguir en un cas està orientat cap a unes finalitats
companyament i conversa en els processos d'assessorament psicopedagògic	1. Definició de la situació: una visió compartida.	- Possibilitar la definició de la situació des del context (amb el tutor, l'equip docent i el centre)	És el temps per afavorir l'acollida i donar hospitalitat al cas. L'acollida marcarà la possibilitat de construir els primers vincles.	<ul style="list-style-type: none"> - Donar lloc a la participació convenient del noi i/o interessats. La narració de la història / la construcció de la història és una tasca entre els professionals i el noi - Promoure la conversa interdisciplinària i construir la narració de la Història - Promoure la conversa i la narració en el subjecte: donar un lloc a l'alumne en aquest procés - Ordenar els materials. Compartir i convenir els coneixements obtinguts entre els professionals - Entendre i interpretar la naturalesa del malestar i la seva possible transformació o sortida - Fer les pertinents hipòtesis a confirmar - Proposar la direcció del treball interdisciplinari i el tipus d'intervencions adequades - La construcció del cas és una obra oberta que es rescric a mida que avança l'explicació del conflicte - Documentar el procés de narració - Convenir un Referent que impulsi i dinamitzi el procés de construcció del cas
		<ul style="list-style-type: none"> - Possibilitar la definició des de la perspectiva de l'alumne/a - Possibilitar la definició des de la perspectiva de la família - Possibilitat la definició des de la perspectiva d'altres professionals del sector implicats 		

³² Els diferents moments o fases proposats han estat reelaborats a partir de les propostes de :

- Huguet, T.(2005) Evaluación psicopedagógica del alumnado y trabajo en red. En La evaluación psicopedagógica (Sanchez-Cano,M.i Bonals,J.(Coords). Barcelona:Graó.
- Mauri, T. I Giné, C. (1997) L' anàlisi de casos en la formació psicopedagògica. En Giné,C. (Coordinador) Anàlisi de Casos II: intervenció psicopedagògica i atenció a la diversitat. Barcelona: Universitat Oberta de Catalunya.
- Monton,M.J i Redó, M (1996) La Evaluación psicopedagógica : fases, procedimientos y utilización. En Monereo, C.; Solé, I. El asesoramiento psicopedagógico, una perspectiva profesional y constructivista. Madrid: Alianza

Principis d' intervenció	Moments de la intervenció³³: els temps a seguir en la construcció del cas		Finalitats: el procés de construcció/intervenció que s'ha de seguir en un cas està orientat cap a unes finalitats
Acompanyament i conversa en els processos d'assessorament psicopedagògic	2. Finalitats compartides en relació a l'alumne i la família	<ul style="list-style-type: none"> -Clarificar i redefinir conjuntament la situació des de la perspectiva de cadascuns dels participants - Esbrinar si estem o no davant d'un TC - Prendre acords conjunts sobre la situació definida i l'actuació que s'ha de seguir: identificant i avaluant les necessitats i establint les hipòtesis que ens orientin en el procés 	<p>És el temps per donar un sentit i una orientació a l'acompanyament sobre la base d'un estudi conjunt de la situació i d'uns acords que ens orientaran respecte allò que hem de fer plegats.</p>
	3. Propostes d' actuació	<ul style="list-style-type: none"> - Dissenyar propostes d'intervenció d'acord amb els diferents contextos, les diferents funcions professionals implicades i els diferents serveis del sector que poden participar - Posada en marxa de les propostes i participació dels diferents professionals i suports segons la proposta d'actuació consensuada 	<p>És el temps per afavorir, organitzar i sostenir la relació d'acompanyament segons l'orientació convinguda.</p>
	4.Continuitat del procés: millora de la intervenció	<ul style="list-style-type: none"> - Valorar el procés de treball seguit en el desenvolupament de la proposta d'actuació acordada - Proposar canvis d'acord amb les noves situacions i necessitats - Valorar la continuïtat del procés: processos d' intervenció alternatius 	<p>És el temps per reflexionar i conversar sobre les accions realitzades per tal que les actuacions posteriors s'ajustin segons ens orienti el cas.</p>

³³ Els diferents moments o fases proposats han estat reelaborats a partir de les propostes de :

- Huguet, T.(2005) Evaluación psicopedagógica del alumnado y trabajo en red. En La evaluación psicopedagógica (Sanchez-Cano,M.i Bonals,J.(Coords). Barcelona:Graó.
- Mauri, T. I Giné, C. (1997) L' anàlisi de casos en la formació psicopedagògica. En Giné,C. (Coordinador) Anàlisi de Casos II: intervenció psicopedagògica i atenció a la diversitat. Barcelona: Universitat Oberta de Catalunya.
- Monton,M.J i Redó, M (1996) La Evaluación psicopedagógica : fases, procedimientos y utilización. En Monereo, C.; Solé, I. El asesoramiento psicopedagógico, una perspectiva profesional y constructivista. Madrid: Alianza

21. L' AVALUACIÓ PSICOPEDAGÒGICA

L'avaluació psicopedagògica de l'alumnat amb TC és **un procés** de valoració (i d'acompanyament) de l'alumne en la seva globalitat. Consisteix en **conèixer qui és l'alumne**, la seva biografia i **entendre que li succeeix per tal de poder prendre decisions que orientin el seu procés personal i educatiu**. Per tant, és una actuació psicopedagògica que **cal integrar dins del procés de Construcció del Cas**. En aquest procés cal entendre l'alumne com un sistema complex i considerar la gran quantitat d'elements que es troben en interacció.

Més concretament, en la perspectiva de l'avaluació psicopedagògica, valorar l'alumne **implica Identificar** de manera acurada les seves condicions personals i contextuals amb la finalitat de:

1. **Determinar els suports i els tipus d'ajuts educatius (i la seva intensitat)** que precisa l'alumne per poder desenvolupar-se personalment i social i el que és el mateix, per poder accedir al currículum (desenvolupament de les capacitats afectives, cognitives, motrius, de relació i d'inserció social).
2. Orientar a la família sobre el **tipus d'escolarització** més adequada.

Per tant la descripció de les condicions personals de l'alumne amb TC i el seu funcionament i el dels seus entorns naturals: familiar, escolar i social (considerant les activitats a les que té accés, les vinculacions emocionals i la consideració personal i el rol que se li adjudica) es fa en relació a les finalitats descrites, no és un procés diagnòstic entès com una classificació en referència a uns criteris tècnics o mèdics tot i que pot incloure el diagnòstic clínic pertinent.

En conseqüència convé des de l'inici del procés d'avaluació explicitar la direcció i la motivació d'aquesta, ja que això facilita la participació i la possibilitat de re/desenvolupament de les relacions amb l'alumne TC, la seva família i els professors que l'atenen. Relacions que seran el nexa per donar sentit a les propostes que se'n derivin: orientacions per l'escolarització, propostes per la planificació de la resposta educativa i/o derivació a serveis específics.

Des d'aquesta perspectiva s'entén la valoració psicopedagògica com una **oportunitat per a promoure una nova forma de relacionar-se, comunicar-se i tractar a l'alumne amb TC** de manera que la mateixa avaluació esdevingui **l'inici d'un vincle amb l'alumne**, la seva família, els mestres i professors que l'atenen, i en conseqüència cal:

- **Interactuar** amb ell, establir vincles amb l'objectiu de conèixer qui és l'alumne en el context de la seva biografia més ampla que inclogui fets passats i presents, els seus estils perceptius i cognitius, la manera de veure i viure les coses i la interpretació que fa del seu món intern i extern.
- Establir **vincles educatius-afectius** per interactuar amb l'alumne, i comunicar-nos amb ell/ella, esdevé de cabdal importància vetllar pel seu **consentiment** a l'activitat, generar un espai de **confiança** i expectatives positives.
- Conèixer les **interaccions entre les persones i institucions** que intervenen, especialment el funcionament i les relacions que aquestes estableixen i els efectes que generen de vulnerabilitat i/o protecció en l'alumne.
- Descriure en quines **situacions** es produeixen les conductes més desajustades i quina narració fan d'aquestes situacions els diferents participants. (Cal entendre que la conducta que presenten precisa ser entesa abans que corregida. És important entendre que la persistència i repetició dels actes segueixen una lògica interna del

conflicte psíquic que pateixen aquests nois/noies que convé diferenciar d'una intenció personal conscient)

- Identificar les seves necessitats educatives especials i **definir l'orientació de les actuacions educatives o psicopedagògiques** per a la comprensió i l'atenció a les necessitats plantejades.

Ens interessa **subjectivar** el procés d'avaluació més que no pas objectivar-lo, és a dir, conèixer quines són les dificultats del noi/a a l'hora d'interpretar i elaborar la pròpia vivència psíquica i educativa (sovint es constata una manca de consciència d'aquesta vivència) i quines són les seves dificultats a l'hora d'interpretar i elaborar la relació amb si mateix i amb el món de les persones i els objectes que l'envolten.

En l'alumnat amb TC és rellevant conèixer com es viuen les experiències de la vida quotidiana, especialment les viscudes en les situacions educatives, reflexionar sobre el significat de les condicions en els contextos de vida concrets i la importància dels valors que incorporen i les sensacions subjectivades de seguretat / inseguretat, soledat / vinculació, adequació / inadequació.

Cal considerar la incidència dels ambients en el desenvolupament psicològic i personal dels nens i joves i per tant la importància dels contextos (les relacions, els rols i les activitats conjuntes) en la gènesi dels factors de risc o vulnerabilitat o de protecció ³⁴en l'alumnat amb TC.

Per tot això, destaquem, la conveniència del coneixement dels **factors protectors i de risc o vulnerabilitat** per la prevenció i gènesi dels TC i la intervenció psicopedagògica en relació a les necessitats educatives específiques que presenta l'alumnat TC. Són aspectes de gran rellevància en el procés d'avaluació psicopedagògica en una triple vessant:

- (i) valorar si estem, efectivament, davant d'un TC, o bé la conducta identificada és una expressió correlativa a un altre problemàtica,
- (ii) identificar les necessitats i prioritats d'atenció global en els diferents àmbits,
- (iii) definir els ajuts i suports que millor s'ajustin a l'acompanyament que precisi l'alumne.

L'avaluació psicopedagògica de l'alumnat amb TC requereix d'una **disposició dels professionals** que comporti disponibilitat interna vers la tasca i sensibilitat vers les vivències de fracàs personals de l'alumne, i per tant:

- Partir d'una mirada més ampla, una visió global de les actuacions que es faran amb l'alumne, els professionals i la família, clarificant els motius de la valoració per evitar sospites i desconfiances.
- Crear ZDP mostrant interès pel seu patiment, generant confiança éssent respectuosos amb la seva lògica de pensament i de comunicació.

Aspecte que ens porta a preguntar-nos: Qui sóc jo per l'altre?

³⁴ Veure Graella d'observació i recollida d'informació. A.Gallardo .Llicència per estudis Departament d'Educació 2003/04

Al respondre-la poden apareixen les pors i angoixes, les posicions de defensa o de rebuig dels propis professionals.

- Disponibilitat a posar en qüestió la tranquil·litat que pot donar pensar en una causa única del malestar i patiment inherent a l'alumne TC, deslliurada de l'entorn humà amb el que interactua.
- Dissenyar procediments i estratègies de recollida d'informació, coordinació i valoració que tinguin present el moment evolutiu del trastorn de conducta, les actuacions educatives, terapèutiques o socials realitzades i el resultat d'aquestes.
- Dedicar el temps necessari per establir i restablir els lligams que promoguin el consentiment i la confiança.
- Acompanyar l'alumne i la família en el procés, en la comunicació de la valoració i en les propostes d'actuació.

22. ALGUNS CRITERIS PER A L'ESCOLARITZACIÓ

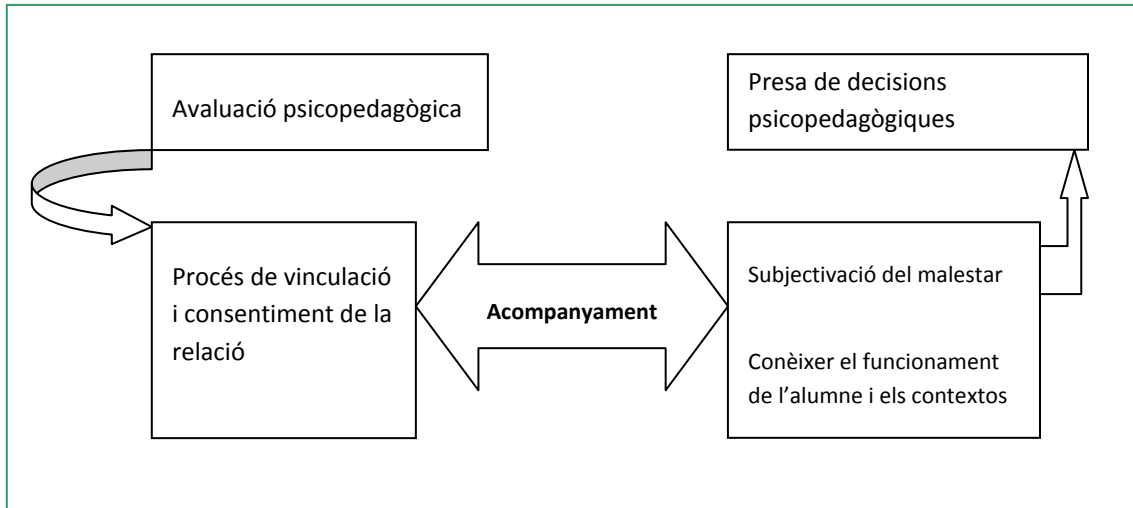
En el marc dels principis d'integració escolar i d'educació inclusiva, l'atenció a l'alumnat amb necessitats educatives especials associades a TC s'ha de proporcionar, sempre que per les seves característiques sigui possible i adequat, en entorns escolars ordinaris, proporcionant-los el suport necessari.

L'emplaçament escolar d'un alumne TC no es pot determinar de forma general no hi ha una resposta única, cal valorar i decidir dins de les possibilitats i modalitats d'escolarització que ofereix el sistema educatiu en cada zona concreta, quina facilita o assegura millor acollida i possibilitats l'aprenentatge de l'alumne i la seva inserció social.

Cal tenir present entre d'altres les següents consideracions:

- La gravetat de les seves conductes i les repercussions d'aquestes en l'organització social de l'aula i centre.
- La influència de les seves conductes i de les respostes de l'entorn en el deteriorament de la seva qualitat de vida.
- Les possibilitats d'aprofitament de les activitats educatives que se li proposen. (Nivell d'aprenentatge, capacitats bàsiques desenvolupades i actitud respecte al TC).
- Organització i funcionament del centre: flexibilitat, recursos materials i personals de l'equip docent i del centre.
- Del nivell d'aprenentatge i de conflictivitat dels seus companys.

Actualment alguns d'aquests factors són de difícil avaluació, no hi ha un consens general respecte a com actuar amb el TC i els serveis i suports que aquests precisen fet que sovint dificulta les decisions sobre l'escolarització de l'alumnat TC.



BLOC 6: L' ASSESSORAMENT PSICOPEDAGÒGIC EN EL CENTRE: COL·LABORACIÓ I SUPORT EN ELS PROCESSOS D'ATENCIÓ A L'ALUMNAT TC.

23. ORIENTACIONS EN RELACIÓ A L'ÀMBIT ESCOLAR

Considerem el centre i l'entorn com a espai educatiu i per tant cal que l'alumne pugui fer-los seus, que s'identifiqui i es trobi a gust, de manera que pugui adequar-lo a les seves necessitats.

L'espai forma part del contingut curricular (expressió visual i plàstica, llenguatge musical, ciències socials i naturals, tecnologia...) i per tant de les adaptacions i modificacions d'aquest que siguin necessàries.

La possibilitat de reflexionar fora de l'aula en els moments de conflicte és considerada una actuació educativa molt eficaç, per tant cal tenir l'espai acollidor per la reflexió i també pels moments en els que l'alumnat té alterat l'estat d'ànim i demani o se li suggereixi anar a un espai especial per descansar i relaxar-se, un lloc on és pugui sentir segur (física i mentalment).

El treball en petit grup i de forma individual han estat considerats formes d'agrupament adequades i efectives per aquest alumnat. Es requereixen espais polivalents per tal de poder realitzar algunes de les activitats educatives en situacions diferents a la del grup classe i que al mateix temps facilitin un clima d'atenció i d'acollida de les dificultats.

L'espai virtual ocupa cada cop més espai a les nostres vides de manera que també cal incloure'l en la tasca educativa, obrint el ventall de possibilitats que ofereix als nostres alumnes i treballant per evitar els riscos que també pot comportar (videojocs, videoclips musicals, jocs de simulació, models de representació ...).

Orientacions sobre algunes propostes d'actuació:

Funcionar de la manera més coordinada i coherent possible entre tot el professorat que intervé
Alimentar la idea que es poden aconseguir canvis (per petits que siguin)
Mantenir una relació positiva amb la família
Procurar que les normes i regles de funcionament siguin clares
Tenir cura de les informacions que fem circular en relació a aquest alumnat
Tenir cura de la manera i del lloc en el que parlem dels alumnes
Orientar al centre en la participació de programes adreçats a treballar aspectes més específics
Orientar al centre sobre la necessitat de conèixer la realitat social i si cal rebre formació, sobre els diferents models de relació social que tenen els adolescents fora de l'entorn escolar

24. L'EQUIP DIRECTIU

Orientacions sobre algunes propostes d'actuació:

Afavorir les tutories de forma estratègica
Preveure l'organització de tutories individuals en l'horari lectiu
Preveure que el tutor del grup cada dia tingui alguna sessió amb els alumnes
Preveure menys diversificació en el professorat de l'ESO, sobretot en els dos primers cursos
Preveure a l'Educació Primària, al cycle superior menys parcialització de les activitats, amb franges més llargues i concentració del temps
Preveure un bon control des espais buits (lavabos, passadissos , entrades i sortides...)
Preveure una oferta de crèdits variables que contempli desenvolupar habilitats socials
Dissenyar d'un pla d'acollida amb "acompanyament" per a aquest alumnat i les seves famílies
Establir pautes d'actuació a seguir en els moments d'incidència (no només informació del "parte"), per exemple, estratègies "dialogables", elaboració consensuada del "parte"
Dinamitzar accions de mediació

Serà convenient que l'equip directiu del centre estableixi qui serà el referent del cas i quan hi ha d'intervenir. El fet que hi hagi una persona en el centre (director, cap d'estudis o coordinador) que es fa càrrec de representar-lo facilita la intervenció i clarifica els rols, pot ser la persona que s'encarregui de parlar amb els altres pares, d'estar present en certes reunions amb la família en les que s'ha d'arribar a acords institucionals.

25. PROFESSORAT DE PSICOLOGIA I PEDAGOGIA

El professorat de Psicologia i Pedagogia i / o mestres de pedagogia terapèutica, com a especialistes del centre tenen un paper rellevant per a què la intervenció pugui reeixir.

Com a especialistes tenen la doble vessant de col·laborar amb el professorat, i la vegada poder fer una intervenció directa amb els alumnes. Poden recollir tota la història significativa de l'alumnat i buscar aquella informació en relació a ells que pugui ser útil per a la presa de decisions.

Orientacions sobre algunes propostes d'actuació:

A nivell de professorat	Compartir la responsabilitat Possible co-tutor o persona de referència
	Donar pautes als docents per com han de fer entrevistes familiars, que puguin donar més profit a les entrevistes
	Participar en les reunions d'equips docents i d'atenció a la diversitat, per tal de consensuar acords d'intervenció
	Ajudar a comprendre els aspectes evolutius en relació als factors: socials, pedagògics, psicològics (baixa resistència a la frustració, ansietat, baix control, impulsivitat , creences, pensaments i/o racionalitzacions distorsionades, duresa emocional baixa autoestima, disnomia escolar) i biològics
A nivell individual amb l'alumne/a	Intervenir com un possible co-tutor o persona de referència que facilita a l'alumne espais...
	Portar a terme un treball pedagògic amb l'alumne/a en relació a la interiorització i assumptió del règim intern del centre
	Aportar elements a l'alumne/a que l'ajudin a dexifrar el perquè de la conducta
	Ajudar a diferenciar i tractar les faltes de conducta
	Mostrar una actitud de respecte en relació als sentiments de l'alumne i explicitar-ho tant en les expressions verbals com no verbals
	Donar un espai per a l'expressió que necessita sortir (parlar, dibuixar o pintar, psicomotricitat, mim, teatre, fotografies, escriure textos o poemes, e-mail...)
	Respectar la necessitat de silenci o de no parlar, deixant clar que quan ho necessiti és trobarà un espai per fer-ho
	Modificar el temps de les tasques proposades.(de més curtes a més llargues, o posposar-les per un altre moment i poder sortir a fer un encàrrec o a respirar i relaxar-se...)
	Modificar els tipus de tasca (de més manipulatives a més creatives segons necessitats)
	Modificar els materials i estris didàctics (afegint o traient materials audiovisuals, ús de noves tecnologies o per exemple les tasques que no s'han fet al centre és poden realitzar a casa i lliurar per e-mail...)
A nivell de petit grup	Dissenyar crèdits variables que incorporin activitats terapèutic-educatiu
	Ajudar a diferenciar i tractar les faltes de conducta
	Desenvolupar programes específics que permetin treballar aspectes de relacions relació i/o potenciar autoimage , autoconcepte..
A nivell de grup classe	Col·laborar en les tutories per treballar aspectes relacionat amb la dinàmica de grups
	Col·laborar en activitats de mediació

26. EL TUTOR

El tutor és el professional que rep les pressions i angoixes del centre en relació al que signifiquen aquests alumnes, per tant hem de tenir cura que se senti recolzat, per l'equip docent i per l'equip directiu i que les seves aportacions tinguin un significat important. És el que ha de portar el cas i vehiculitzar les informacions i les intervencions dels diferents professors, si cal amb la col·laboració del psicopedagog del centre. El tutor exerceix un important paper, com a agent socialitzador.

El tutor ha de ser l'adult que:

- acull en primer terme l'alumne/a
- ha de diferenciar entre la persona i l'acte conflictiu
- ha de mostrar una actitud de serenitat davant el conflicte
- s'ha de poder posar al seu costat i intentar reconduir determinades situacions conflictives, tenint en compte les característiques de l'edat
- ha d'estar alerta i analitzar la situació en cada moment

És important que el tutor sigui un professor amb "prestigi", que "escampi" cap a la resta de l'equip docent, missatges positius referents a les intervencions amb aquest alumne.

És important preveure la **tutorització personalitzada** compartida per l'equip docent, en el que s'estableixen pactes personals, contractes pedagògics en els que participa activament l'alumne i (segons l'edat i situació) també la família. Si no és possible la implicació de tot l'equip docent, la tutorització pot ser compartida amb el mestre d'educació especial, de pedagogia terapèutica o professor de psicologia i pedagogia.

La tutorització personalitzada s'emmarcarà en el pla d'acció tutorial del centre educatiu de manera que les actuacions generals referides a l'acollida, l'orientació personal acadèmica i professional es poden compaginar amb d'altres de caràcter més singular especialment en:

- Avançar en la comprensió de les actuacions de l'alumne, utilitzant pautes o criteris d'observació acordats, amb l'assessorament de l'EAP o d'altres professionals.
- Acollir i acompanyar l'alumne en el seu malestar i ajudar-lo a vincular-se a les activitats educatives com una manera d'apaivagar aquest malestar i de vincular-se a una realitat que li faci trobar un sentit positiu de si mateix i de les seves possibilitats.
- Participar en l'avaluació de necessitats educatives específiques a partir de l'observació i avaluació de les activitats educatives (del procés i dels resultats) des del punt de vista tan de les possibilitats i de les limitacions com de l'aprofitament dels suports i de l'adequació d'aquests.
- Possibilitar les actituds positives envers l'alumne per part del professorat, dels companys i de la família.
- Elaborar, aplicar i avaluar el programa d'atenció individual (PEI) conjuntament amb els professionals que intervinguin.
- Establir comunicació periòdica amb les famílies, arribant a acords de col·laboració i d'actuació conjunta família- escola, amb l'orientació i suport dels professionals que s'acordi.

- Coordinar de forma periòdica amb el professorat i amb els professionals dels serveis que intervenen.

Orientacions sobre algunes propostes d'actuació:

Des de la tutoria individual	Posar en pràctica el pla d'acollida amb "acompanyament" per a aquest alumnat i les seves famílies
	Marcar límits molt concrets, i justificats. Aquests límits han de ser fàcilment avaluables
	Establir un espai setmanal de tutoria que ajudi a avaluar els compromisos
	Valorar els aspectes positius individuals (petites coses)
	Elaborar un compromís amb l'alumne (contracte pedagògic)
	Intentar crear un "reconeixement" envers l'alumne respecte a un "àrea" en la qual sigui hàbil
	Ajudar a percebre, prendre consciència de les conseqüències de la pròpia conducta
	Donar espais per dialogar sobre els seus interessos
	Avançar tema orientació professional, per donar sentit als estudis. Obrir les portes cap a altres motivacions, interessos...
	Utilitzar la tècnica de triangulació quan hi ha un conflicte
Des de la tutoria de grup	Treballar el sentiment de pertinença al grup i l'autoestima
	Crear una relació afectiva positiva amb l'alumne/ i intentar que els companys col·laborin
	Plantejar activitats per tal d'afavorir un bon clima a la classe
	Plantejar activitats que poden afavorir les relacions dins el grup
	Potenciar que el propi grup reguli una mica la convivència
	Procurar que les normes i regles de comunicació dins del grup i l'aula siguin clares
	Evitar que els culpabilitzin de tots els conflictes del grup
	Aprofitar les situacions diàries per tal de plantejar activitats de debat des de l'ètica, els valors...
	Treballar dilemes morals a partir de supòsits
	Organitzar jocs de rol/ dramatitzacions , a partir de situacions viscudes , a la classe o al pati
Emprar activitats de treball cooperatiu	

27. L'EQUIP DOCENT

És el marc on s'ha de consensuar totes les actuacions a portar a terme per tal de poder fer una actuació coordinada. Les reunions han d'estar ben preparades amb les persones que les portin (cap d'estudis, coordinadors, psicopedagog) evitant que totes es polaritzin en relació a aquests alumnes sense aportar actuacions.

Orientacions sobre algunes propostes d'actuació:

Consensuar pautes d'actuació davant el conflicte
Plantejar-se uns objectius mínims i assumir tots els compromisos
Utilitzar tècniques metodològiques de construcció de casos
Disposar d'explicacions compartides sobre el que li passa al noi/a
Dedicar un espai per parlar del tema, demanant la col·laboració de l'EAP
Aclarir les diferents responsabilitats de cadascú (tutor, cicle , directors.) i el que cadascú pot fer i ha de fer quan hi ha un conflicte
Clarificar els canals de comunicació i de intervenció davant certs comportaments o conflictes
Canalitzar les intervencions a través del tutor
Compartir el seguiment del noi-noia amb un co-tutor
Oferir "vàlvules d'escapament", algun tipus de flexibilització. Aquestes "vàlvules" poden ser una sortida al passadís, lavabo, pati, aula UAC oberta totes les hores del centre amb pla individual per a cada alumne, espai alternatiu acollidor o professional de referència (psicopedagog, professor de guàrdia...).Possible flexibilitat de la norma

28. LA COMISSIÓ D'ATENCIÓ A LA DIVERSITAT

És l'entorn educatiu, dins el centre escolar, que permet planificar i fer el seguiment de les actuacions que s'han de portar a terme així com els procediments per determinar les necessitats i per formular les adaptacions curriculars .

Orientacions sobre algunes propostes d'actuació:

Establir criteris consensuats per determinar l'atenció de l'alumnat
Seleccionar alumnat susceptible de rebre tutorització individual
Treballar tècniques metodològiques per a la construcció de casos
Establir criteris que permetin diversificar les diferents incidències que es produeixen en el centre educatiu i actuar en conseqüència
Ajudar al professorat a analitzar els problemes des de diferents punts de vista
Preveure i garantir la participació dels tutors dels alumnes implicats en els moments de seguiment i de presa de decisions que els puguin afectar
Assessorar en l'organització del pla d'acollida amb "acompanyament" per a aquest alumnat i les seves famílies

Des de la CAD s'han de potenciar les actuacions educatives efectives, com ara:

Adaptacions curriculars poc significatives amb planificació d'activitats motivadores, properes a la realitat de l'alumne/a
Adaptacions curriculars significatives amb planificació d'activitats funcionals
Propostes d'activitats més manipulatives i específiques
Priorització de les activitats de les àrees instrumentals, amb materials didàctics de la vida quotidiana
Propostes de continguts d'aprenentatges en projectes estructurats entorn a l'ús de recursos TIC com a eines per treballar la noció realitat /ficció
Elaboració per l'equip docent d'un pla d'actuació conjunt amb l'alumne per treballar la previsió de les mesures d'atenció immediata, els límits i afavorir l'autocontrol
Articulació de procediments de contenció clars en els moments conflictius
Tutorització personalitzada compartida per l'equip docent amb pactes personals, compromisos o contractes pedagògics
Suport del professorat d'atenció a la diversitat en espais específics fora de l'aula
Potenciació del treball en petit grup i, si cal, treball individual
Activitats educatives compartides en espais educatius o terapèutics fora del centre
Reflexió dins de l'aula en el moment del conflicte
Reflexió en un espai específic del centre
Reparació d'allò malmès

BIBLIOGRAFIA

- Bolea, E. , Burgos , F. , Duch R. i Vilà, F. (2004) *Intervenció psicopedagògica en els trastorns del desenvolupament. Mòdul: Els trastorns de conducta*. Barcelona, UOC
- Bronfenbrenner, U. (1987) *La ecologia del desarrollo humano. Cognición y desarrollo*. Barcelona, Paidós
- Cyrulnik, B. (2002) *Vanistendael, Leconte*
- Funes, J. *Claves para leer la adolescencia: de problema a sujeto educativo*. (2003, Gener) Cuadernos de Pedagogía, número 320
- Funes, J.; Raya, E. (Redactores) (2001). *El Acompañamiento y los procesos de incorporación social*. Gobierno Vasco. Consejería de Justicia, Trabajo y Seguridad Social Dirección de Bienestar Social.
- Gadamer, , H.G. (2004) La incapacidad para el diálogo. En *Verdad i Metodo*. Vol II. Salamanca: Sigueme.
- Gallardo, A. *Atenció educativa per a l'alumnat amb necessitats educatives especials (NEE) associades a trastorns de la personalitat i / o conducta*. (2004) Barcelona, Llicència d'estudis. Departament d'Educació. Generalitat de Catalunya.
- Giné,C. (Coordinador) *Anàlisi de Casos II: intervenció psicopedagògica i atenció a la diversitat*. Barcelona: Universitat Oberta de Catalunya.
- Huguet, T.(2005) *Evaluación psicopedagógica del alumnado y trabajo en red*. En *La evaluación psicopedagógica* (Sanchez-Cano,M.i Bonals,J.(Coords). Barcelona:Graó.
- Kernberg, O. F. *Desórdenes fronterizos y narcicismo patológico*. Barcelona. Paidós. Psiquiatría, psicopatología y psicósomática.
- Kuras de Mauer, S; Resnizky (2003) *Acompañantes Terapeuticos*. Buenos Aires: Letra Viva.
- Kuras de Mauer, S; Resnizky (2005) *Territorios del acompañamiento Terapéutico*. Buenos Aires: Letra Viva.
- Lepe, C.; Zoffoli, D. (2004) *Estudio de Caso. Antofagasta*: Ediciones UCN
- Mauri, T. I Giné, C. (1997) *L' anàlisi de casos en la formació psicopedagògica*. En Giné,C. (Coordinador) *Anàlisi de Casos II: intervenció psicopedagògica i atenció a la diversitat*. Barcelona: Universitat Oberta de Catalunya.
- Mercer ,N (2001). *Palabras y mentes. Cómo usamos el lenguaje para pensar juntos*. Barcelona. Paidós.
- Monton,M.J i Redó, M (1996) *La Evaluación psicopedagógica: fases, procedimientos y utilización*. En Monereo, C.; Solé, I. *El asesoramiento psicopedagógico, una perspectiva profesional y constructivista*. Madrid: Alianza
- Planella, J (2006) *Subjetividad, Disidencia y Discapacidad. Prácticas de acompañamiento Social*. Madrid: Fundación ONCE.

- Rodríguez Sacristán, J. (1995) *.Psicopatología del niño y del adolescente*. Tomos I y II. Sevilla. Publicaciones de Manuales, Universidad de Sevilla
- Rutter, M. *Psychiatric disorder in parents as a risk factor for children* (1989)
- Sauvagnat, F. (2004). *El precio de una errancia*. L'Interrogant, 5. Fundació Nou Barris per a la Salut Mental.
- Stake, R.E. (1998) *Investigación con estudio de casos*. Madrid: Morata
- Tharpet al. (2002) *Transformar la enseñanza*. Barcelona: Paidós.
- Van Manen, M. *El tacto de la enseñanza. El significado de la sensibilidad pedagógica* (1988). Barcelona Paidós Educador
- Winnicott, D. (1999). *La tendencia antisocial a Escritos de Pediatría y Psicoanálisis*. Barcelona, Paidós Psicología Profunda.