

UNA EXPERIÈNCIA DOCENT AMB INFANTS AUTISTES. UNA PERSPECTIVA PSICODINÀMICA

Pilar Vilagut

RESUMEN

La autora pretén establir un pont entre les bases que constitueixen la LOGSE: el constructivisme i la globalització, passant per les Zones de Desenvolupament Pròxim de Vigotsky, els Aprenentatges Significatius, i els mecanismes psicodinàmics com: la capacitat de reverie o ensoñació materna, la contenció emocional, el vincle afectiu, el re-conocimiento de sentiments, el re-conocimiento del otro, i la experiència no conscient, aplicats a l'ensenyança d'alumnes amb trastorn autista.

ABSTRACT

The author creates a bridge between the elements that constitute LOGSE (the Educational Reform Act): constructivism, globalization, Vygotsky's zones of proximal development, and meaningful learning, with psychodynamic mechanisms which include the capacity for daydreaming or maternal love, emotional restlessness, human bonding, recognition of feelings, recognition of the other, and unconscious experience to apply to the teaching of autistic children.

L'AUTISME. UNA MICA D'HISTÒRIA

El primer en definir-lo va ser el Dr. Leo Kanner a l'any 1943: “*és un trastorn qualitatiu de les relacions socials, amb alteracions de la comunicació i el llenguatge, amb una carència de flexibilitat(1) mental i comportamental*”.

Veiem que expressava el Dr. Kanner sobre el seu pacient Paul, de cinc anys: “No existia de su parte, lazo afectivo alguno con personas. Se comportaba como si las personas mismas no importaran o aun como si no existieran. No establecía diferencia entre que se le hablara amistosamente o con dureza. Nunca miraba el rostro de la gente. Si llegaba a entrar en relación con personas, las trataba a ellas, como si fueran objetos”.

Amb el seu treball i investigacions, va establir la diferència entre aquest síndrome i la deficiència mental.

Uns mesos després de la publicació del seu article, el Dr Hans Asperger, va donar a conèixer alguns casos d'infants amb “psicopatia autista” a Viena. Destacava les mateixes característiques que Kanner. “El trastorn fonamental dels autistes, deia Asperger, és la limitació de les seves relacions socials. Tota la personalitat d'aquests nens està determinada per aquesta limitació”(2).

Però ja a l'any 1930, anticipant-se al descobriment de Leo Kanner, Melanie Klein va escriure un treball en el que parlava del seu pacient Dick, de 4 anys i deia: “este niño carecía notablemente de afectos y era indiferente a la presencia o ausencia de su madre o su niñera. Des del comienzo había exteriorizado angustias raras veces (...) casi no tenía intereses, no jugaba, no tenía contacto con su ambiente. (...) se limitaba a enlazar sonidos sin sentido y constantemente repetía ciertos ruidos (...) utilizaba de forma incorrecta su escaso vocabulario. Pero no se trataba sólo de su incapacidad para darse a entender: no deseaba hacerlo. (...) Cuando se lastimaba, manifestaba insensibilidad al dolor y no sentía nada del deseo, tan universal en los niños pequeños, de ser consolado y mimado (...) corría también en mi alrededor, como si yo fuera solo un mueble”. I afegia: “(...) muchos casos de esta clase se clasifican como (...) deficiencia mental”.

En l'actualitat es porten a terme diversos estudis i investigacions relacionades amb la genètica, bioquímica, neurofisiologia i anatomia cerebral, que aporten dades importants però encara no suficients, sobre possibles causes que afavoreixen l'aparició d'aquest trastorn(3). Aquestes, però, no són incompatibles, ens diu P. Ferrari, amb la comprensió dels mecanismes psicodinàmics aportats per investigacions psicoanalítiques o cognitives, així com de la combinació de tots aquests factors amb d'altres ambientals.

L'INFANT AUTISTA

L'estructuració del pensament es va donant a l'inici de la vida amb els primers contactes entre l'infant i el món que l'envolta. Els nadons reben sensacions a través dels sentits i és la mare (o qui fa la funció), la que va posant ordre a tots els esdeveniments que viu, verbalitzant aquests i contenint les seves manifestacions i sentiments. Així, els petits, van establint un vincle amb les persones que tenen cura d'ells, tan imprescindible pel creixement psíquic i desenvolupament cognitiu. Partint d'una dotació de base correcta, la contenció i les verbalitzacions dels adults que en tenen cura, l'establiment de rutines, el reconeixement d'espais propers durant els primers mesos de vida, afavoreixen aquesta estructuració. En els infants afectats d'autisme hi ha una fallada gran que no permet aquest vincle i impedeix l'establiment de llaços emocionals, generadors del pensament.

Afecta a una mitjana de cinc infants aproximadament entre una població de deu mil. Es dona més sovint en nens que en nenes i es poden trobar casos en els que va associat a d'altres deficiències o trastorns. S'origina durant els primers mesos de vida. Els infants no responen als indicadors evolutius com el somriure, la connexió i seguiment de la mirada cap a l'objecte; de vegades hi ha carència de plor en absència de la mare i manca de conductes anticipatòries; comportaments on manifesten un aïllament i actituds impertèrrites davant els pares o en absència d'ells; conductes estereotipades i repetitives; carència o excés de musculatura, amb balanceigs de parts del cos o tot ell; manifestació de gran angoixa i ansietat, i conductes idiosincràtiques incomprensibles per nosaltres; també dificultats per reconèixer el dolor i resistència als canvis de l'entorn; en

alguns casos atacs violents cap a elles mateixes i a altres.

Basen el “seu món” en les pròpies sensacions corporals o també les que li ofereixen els objectes i les persones que poden ser viscudes també com objectes, tenen un dèficit emocional molt greu amb una mancança del sentiment de ser i d’individualitat, amb dificultats per reconèixer a l’altre.

No sempre es manifesta amb la mateixa intensitat en tots els qui ho pateixen. La seva evolució dependrà de factors diversos com: les característiques del quadre clínic, del quocient d’intel·ligència, de l’acció terapèutica i educativa, i de l’entorn humà i material(4).

COM ATENDRE LES NECESSITATS DELS INFANTS AUTISTES DENS DEL MARC CONCEPTUAL I CURRICULAR ACTUAL?

Primers Fonaments

La llei d’Educació de l’Estat espanyol (Llei d’Ordenació General del Sistema Educatiu, LOGSE), es fonamenta en la concepció constructivista de l’ensenyament, que recull els aspectes més significatius de diverses teories de l’aprenentatge i es constitueix com un eix vertebrador de totes elles (la Teoria Genètica, la Teoria del Processament Humà de la Informació, la Teoria de l’Assimilació, la Teoria Sociocultural del desenvolupament de l’aprenentatge)(5).

El que és fonamental en aquesta visió constructivista de l’educació, és la idea que l’aprenentatge escolar, com ens diu J. Onrubia,(1993)(6), “és un procés actiu des del punt de vista de l’alumne, en el qual aquest, *construeix*, modifica, enriqueix i diversifica els seus esquemes de coneixements respecte els diferents continguts escolars, a partir del *significat* i el sentit que pot atribuir a aquests continguts i al propi fet d’aprendre’ls”. Hi ha una activitat mental *constructiva* en cada subjecte. L’escola, des d’aquesta perspectiva, té doncs la funció primordial d’orientar i guiar a l’alumna/e en aquest procés d’aprenentatge, d’una forma planificada i sistemàtica, que queda recollida en el *currículum* educatiu.

El Departament d’Ensenyament de la Generalitat de Catalunya, defineix El *Curriculum* com “un conjunt d’objectius, continguts, mètodes pedagògics i criteris d’avaluació de cada un dels nivells, etapes, cicles, graus i modalitats del sistema educatiu, que regulen la pràctica docent”(7). El situa entre “la teoria educativa i la pràctica pedagògica; entre allò que és prescriptiu i el que realment succeeix a l’aula; obert i flexible”.

El constitueixen tres *Nivells de Concreció* i cada un d’ells ve determinat per uns *objectius*, uns *continguts* i unes activitats formatives i d’avaluació.

En el que anomena *Primer Nivell de Concreció*, més general, trobem les normes i prescripcions establertes pel Departament d’Ensenyament, en matèria educativa. Ens indica les àrees que s’han de treballar en les diferents etapes.

Parteix amb unes *Capacitats Generals*, que considera han d’assolir els alumnes en finalitzar les etapes corresponents; estableix les àrees que s’han de treballar, així com els *Objectius Generals*, i/o *Terminals* de cada una d’elles, entesos com allò del què ha d’èsser capaç l’alumne en finalitzar l’etapa que li correspon; i els *Continguts* entesos com “el conjunt de formes culturals i de sabers, seleccionats per formar part d’una àrea en funció dels objectius generals d’aquesta”.

Aquests Continguts es classifiquen en tres tipologies:

1. Continguts Conceptuals, o de Fets i Conceptes, que es refereixen a allò que és objecte de “saber”; informacions, nocions, relacions entre conceptes.
2. Continguts Procedimentals que es refereixen a un conjunt d’accions, i/o estratègies ordenades per facilitar la resolució de problemes diversos. Estan relacionats amb l’aplicació, el “saber fer”.
3. Continguts Actitudinals que fan referència a un conjunt d’actituds, valors i/o normes que cal tenir en relació a un mateix, altres persones i determinades situacions socials; relacionats amb el “saber estar”(8). Aquests són els continguts que principalment ens interessen a tots aquells docents d’infants autistes.

En l’actualitat, el Departament d’Ensenyament ha realitzat un canvi i ens parla d’ “Eixos Vertebradors de les Competències Bàsiques”:



- Aprendre a ser i actuar de manera autònoma.
- Aprendre a pensar i comunicar.
- Aprendre a descobrir i tenir iniciatives.
- Aprendre a conviure i habitar el món.

El *Segon Nivell de Concreció*, tot i partint del Primer, es a dir, de la llei i norma establerta, ha de manifestar la idiosincràsia del centre al qual s'ha d'aplicar. Ha de "contextualitzar i concretar a partir de les característiques pròpies del centre de manera que es reflecteixi la identitat" d'aquest, quedant recollit en el Projecte Curricular de Centre (PCC).

El *Tercer Nivell de Concreció*, del qual parlaré, parteix del Segon i es refereix a allò més concret que succeeix a la classe. Queda recollit en la *Programació de l'aula*, que és el conjunt total, del que el Departament d'Educació anomena: *Unitats de Programació*.

Cada una d'aquestes tenen una durada temporal flexible, es poden referir a una o més àrees, i tenen en compte els tres tipus de *Continguts* definits, prioritzant els que siguin més convenients en cada moment; també inclou uns *Objectius Didàctics* "que expliciten el grau i tipus d'aprenentatge que hauran d'assolir els alumnes respecte dels continguts"; unes *Activitats* que han de servir per "transmetre els continguts, desenvolupar les capacitats i aconseguir els resultats esperats", així com avaluar els aprenentatges que es pretenen assolir; la *Metodologia* de treball i els *Recursos Didàctics* que s'han d'utilitzar.

A més de fonamentar-se en la concepció constructivista de l'ensenyament i aprenentatge, la Llei d'Educació es fonamenta sobre la base de la *Globalització*. Aquesta, com ens diu A. Zabala(9), fa referència a "una actitud envers al fet educatiu". "Indica la manera d'acostar-nos al coneixement de la realitat i a la forma de percepció d'aquesta (...) global, unitària, i complexa, composta d'elements interrelacionats".

Com m'he referit abans, els infants són part activa pel que fa a la construcció dels coneixements i els aprenentatges. I ho fan a través d'un procés *global*, a partir dels coneixements que els aporta l'experiència diària; a la contrastació dels coneixements que tenen adquirits i els que van assolint mica a mica; i a través de la interacció que van establint amb el medi social i natural on es troben immersos. Així, generen més coneixement que alhora es torna més complex i ampli (Zabala, 1991). Vist aquest procés i l'esforç mental que li comporta, l'escola ha d'oferir *aprenentatges significatius* la qual cosa vol dir que l'alumne ha de "trobar el sentit a les activitats, estar motivat per aprendre i tenir interès per fer l'esforç que li exigeix la construcció de nous significats".

Zabala defineix l'*aprenentatge significatiu* com "un aprenentatge globalitzat, que fa possible la creació d'un major nombre de relacions entre el nou contingut d'aprenentatge i l'estructura cognoscitiva de l'alumne.(...) Són aprenentatges que permeten conèixer, interpretar, utilitzar i valorar la realitat".

Influeixen, doncs, en la creació d'aquest els aspectes cognitius i afectius de l'infant, donat que atribueix significat a partir del que ja sap i del sentit que pot atribuir a allò que ha d'aprendre.

La interacció entre l'alumne, el seu entorn i el seu docent, crea l'espai que s'anomena *Zones de Desenvolupament Proper*, concepte introduït per Vygotski els anys seixanta. Onrubia ens diu que les ZDP s'originen en les situacions d'ensenyament que el docent cregui convenient oferir als seus alumnes, amb el suport adequat, per dur endavant el procés d'estructuració i/o construcció de la seva personalitat, i els nous aprenentatges significatius i funcionals.

En l'exposició que he fet fins ara he parlat d'allò que fa referèn-

cia a infants que s'han desenvolupat segons els estadis evolutius corresponent a la seva edat, mantenen un contacte correcte amb la realitat, així com un desig de comunicar-se i d'interactuar amb el medi.

Per tant, parlem d'infants que arriben a la simbolització, que és el punt de partida per poder establir aprenentatges significatius i desitjar l'autonomia.

ALGUNS ASPECTES METODOLÒGICS

W. Bion (1962) ens parla de la importància que té per l'infant la capacitat de *reverie* (ensonyament) de la mare: aquell estat psíquic que li permet fer-se'n càrrec dels sentiments i emocions que va experimentant el seu fill; és gràcies a aquesta capacitat de contenir i comprendre les seves experiències, que l'infant podrà començar a desenvolupar "(...) la seva aptitud de reflexió sobre els seus estats psíquics".

Doncs bé, alguna cosa semblant succeeix amb els nens i nenes autistes que tenim a les nostres escoles.

Hem d'entendre que donades les seves dificultats, cobrir aquestes necessitats de contenció i comprensió de les seves experiències, en ells és prioritari. Van assolint el sentiment de confiança i seguretat en la mesura que ens poden sentir com una part d'ells i comencen a viure a través de l'altre.

- Afavorir el contacte relacional i emocional a partir de l'organització de les sensacions que reben a través dels sentits i la connexió amb l'emoció que li provoca;
- oferir activitats alternatives i en companyia, a les seves conductes repetitives i estereotipades viscudes amb soledat;
- contenir emocional quan hi ha una manifestació d'angúnia o d'alegria;
- i "pensar" per ell mentre va iniciant el seu naixement psíquic, són el punt de partida a l'hora d'iniciar el treball educatiu i terapèutic.

Tan els espais, com els continguts curriculars, i la metodologia de treball que utilitzem, aniran provocant diàriament en l'alumne una reacció (o no), que a l'hora serà interpretada per nosaltres i retornada d'una forma més comprensible i funcional a l'infant.

Són eines que l'ajudaran a:

- establir vinculacions amb l'entorn i els adults que tenen cura d'ell.
- descobrir progressivament els seus sentiments, les seves emocions, els seus gustos i preferències;
- posar-lo en contacte, mica a mica, amb les seves capacitats, per petites que siguin, i com utilitzar-les, ampliant la seva autonomia.

Aquest camí és un procés llarg i lent. En ell és important:

- Com la família pot acceptar i entendre al seu fill i la seva problemàtica partint de la pròpia experiència i d'un assessorament terapèutic que li ofereixi suport emocional i un ajut per la seva comprensió.
- Com el/la docent es situa davant d'aquestes eines que l'escola li hauria d'oferir i de l'infant afectat; com pot entendre'l i recollir les seves manifestacions (amb producció o sense producció) davant el que se li ofereix dia a dia.
- Com l'escola i l'Administració corresponent els compren i pot fer-se'n càrrec de les seves necessitats de personal, d'espai, d'horaris, i suport al docent i les seves

famílies a través de grups de treball, assessoraments i al tres recursos professionals.

L'EDUCACIÓ ESPECIAL

En les *Orientacions i Organització General* facilitades pel Departament d'Ensenyament de la Generalitat de Catalunya, trobem un apartat que ens parla sobre *Les necessitats educatives especials*. Considera que els infants amb necessitats educatives especials són: "Aqueles que mostren problemes en el desenvolupament i/o dificultats d'aprenentatge significativament més grans que la majoria d'alumnes de la seva edat. Aquells que presenten desavantatges o incapacitats que els dificulten l'ús dels recursos més generals i ordinaris, dels quals disposen les escoles de la zona per als alumnes de la seva edat. I aquells que per determinades condicions de risc de caire personal, familiar o social, podrien ser considerats subjectes inclosos en els apartats anteriors".

Suggereix les adequacions del currículum, tot partint d'una avaluació acurada de les dificultats, així com les *Adaptacions Curriculars Individualitzades* on s'ha de proposar *què, quan i com* ensenyar i avaluar, constituint el punt de referència la programació general del grup-classe en què participa.

L'article 9.2 del Decret 75/92 disposa: "els projectes curriculars han de permetre concrecions individuals ajustades a les característiques, els ritmes d'aprenentatge i la singularitat de cada alumne, la qual cosa, en particular, facilitarà l'aplicació dels principis d'integració i individualització propis de l'atenció educativa als alumnes amb necessitats educatives especials".

I en el Decret 299/97, de 25 de novembre sobre l'ordenació de l'educació especial ens parla de la integració en el sistema educatiu ordinari d'aquesta, elaborant al 2003 un nou projecte anomenat Pla Director de l'educació especial a Catalunya en el que s'expressa en els principis de normalització, integració, inclusió i personalització, "*tant com es pugui*" de l'alumnat amb discapacitat.

En l'actualitat trobem un nou decret 142/2007 en el qual a l'article 11 disposa: "l'atenció educativa es regirà per el principi d'atenció a la diversitat base de l'escola inclusiva. Es posaran mecanismes organitzatius, curriculars i metodològics...Han de considerar-se les adaptacions del currículum, el suport al grup ordinari, grups flexibles o desdoblaments".

El punt de partida d'un infant autista és molt diferent del d'un infant que no ho és. Mentre que els altres infants són més o menys actius i van atribuint significats i sentit a allò que aprenen, l'infant que pateix d'autisme no pot fer-ho; *no assolix el coneixement de la realitat de la mateixa forma i amb la mateixa velocitat que ho fa un nen que no ho pateix; no aconsegueix establir relacions significatives a allò que experimenta. Es queda amb l'empremta sensorial dels objectes i experiències que viu. Té greus dificultats per recordar allò que ha conegut i per poder-ho utilitzar, així com per expressar a través d'algun llenguatge allò que pot estar sentint o interioritzant.*

Partint de tot això hem d'entendre que amb l'infant autista hem de plantejar l'aprenentatge d'una forma el més *globalitzadora possible*. El sol fet de venir a l'escola sigui ordinària o d'educació especial, ja suposa per ells un *aprenentatge significatiu*, que abasta totes les àrees de treball al temps que es creen ZDP. Donat el seu handicap, l'alumne autista (o amb greus barreres per l'aprenentatge), d'alguna forma, ja es troba immers en elles, i tot allò que li oferim tindrà la pretensió de constituir-se en un *aprenentatge funcional o significatiu*, ja que la seva intenció serà afavorir la simbolització i el desig d'autonomia i comunicació.

Per ell el moment que viu és el primer moment i pot ser-li agradable o no; després s'oblida d'aquest i immediatament pot estar immers en "un altre" moment si no està "enganxat" a una sensació. **Aquest és el seu tarannà si el mestre, de forma constant i perseverant, no el "treu" d'aquest estat i no aprofita les ZDP que de forma espontània es donen a l'escola, i d'altres que anirà proposant, oferint-li un seguit d'Activitats que el poden apropar a un contacte amb la realitat amb una major qualitat i significació.**

Tenen moltes dificultats per simbolitzar i generalitzar; és a dir per mantenir el record de l'objecte sense l'objecte.

Per l'infant autista allò que no veu es com si no existís, i el que viu en un moment donat quan ja ha passat, difícilment és un record. És un infant amb un pensament molt concret i li costa retenir i recordar allò que ha fa o experimenta. Sense el record, com pot assolir els coneixements? La nostra feina doncs, serà "*la d'ordenar, recuperar connexions, aclarir confusions i dur l'experiència no conscient a la consciència per tal de ser recordada*" (Meltzer, 1973).

El mestre ha de *repetir i recordar* el què fa, ha fet, i *anticipar* el que farà.

Establir unes rutines diàries perquè, a través d'elles i la contenció emocional que li oferirà crearan un espai mental on col·locar els petits coneixements, records i símbols que, dia a dia, amb paciència, ordre i organització el seu mestre li aportarà.

A partir d'aquí l'infant *establirà petites connexions* que lentament, a mesura que creix en experiència, i amb una *metodologia apropiada* que tingui en compte totes les peculiaritats i necessitats de les que venim parlant, augmentaran i es constituïran en *aprenentatges funcionals*.

En l'ensenyament de l'infant autista el contacte relacional, afectiu i emocional es converteix en l'aspecte principal per "viure" les Zones de Desenvolupament Proper i avançar en elles cap als aspectes més cognoscitius i intel·lectuals.

No hi ha un us del llenguatge que ajudi a reestructurar i reorganitzar les seves experiències i coneixements com succeeix en altres alumnes. Hauré d'aguditzar *l'observació i atendre als gestos o mirades*, expressions facials, i posturals *donant significats* a totes elles, acompanyant-les de la nostra *verbalització, clarificant* el que passa. Tindrem que "imaginar" què volen dir, igual que fa una mare amb el seu nadó quan comença a plorar i li va donant un sentit al seu plor fins que aconsegueix aturar-lo a l'oferir el consol adequat. De vegades ens equivocarem i d'altres no; però mica a mica, anirem aprenent que és el que volen dir, i ens serviran per estructurar i reorganitzar les seves experiències.

Són jornades molt intenses les que viuen els alumnes autistes a l'escola, de molt treball i exigència per ells, sovint molt difícils de tolerar.

I a l'hora... com no... pel seu mestre que ha d'anar fent i saber fer "ofertes" per allunyar-lo d'aquest "desig", mal entès moltes vegades, d'aïllament, i introduir-lo en la realitat de la comunitat.

EL TREBALL A CLASSE

Hi ha cinc moments al dia dins l'escola que són punts de referència importants per l'infant i que hem d'aprofitar per fer diferents Unitats de Programació.

Aquests moments marquen una rutina que els alumnes van apre-

nent i amb la que es van orientant. Aquests moments del dia són:

1. La separació de la casa i la família, i l'arribada a l'escola.
2. La preparació per sortir de la classe i anar cap el pati (també amb el timbre o senyal que l'identifica). La torna del pati i entrada a classe.
3. La preparació per anar a dinar (també amb el seu timbre o senyal que l'identifica). L'acomiadament del mestre i el descans.
4. La retrobada amb el seu mestre i l'inici de les activitats. EL berenar.
5. La preparació per l'acomiadament del dia i la retrobada amb la casa i la família.
6. Les estones que treballa els hàbits d'higiene i alimentació.

Aquests moments, per si mateixos creen ZDP i alhora possibles UP que el mestre té que aprofitar en benefici del seu alumne. Per exemple:

- En relació a "l'arribada a l'escola" podem crear les UP: "D'ON VINC? LA CASA",... o "L'ESCOLA".
- En relació a l'espai classe; al sortir de classe i anar cap al pati o al menjador podem crear les UP: "L'ESCOLA", o "QUE HI HA FORA DE LA CLASSE?" "....."
- En relació a l'esmorzar, dinar, o berenar podem crear les UP: "L'ALIMENTACIÓ"... "LA PANXA"...
- En relació als hàbits d'higiene podem crear les UP: "TE NIM CURA DEL COS", o "ELS ESFINTERS".
- En relació al canvi del vestit per estar més còmode durant les hores que passa a l'escola podem crear les UP: "EL VESTIT." "QUIN TEMPS FA?"...

I així podríem anar fent i trobant punts de partida per treballar amb ells.

De cada un d'aquestes "blocs temàtics" i/o UP podem concretar el grau de detall i precisió dels continguts que volem treballar, així com l'objectiu didàctic que volem que assoleixi, la qual cosa no vol dir que sigui així i en el moment que nosaltres esperem.

Tot i que el Departament d'Ensenyament ara suprimeix la nomenclatura "d'objectius i continguts d'actituds, de procediment i de concepte", penso que la idea ens serveix igualment alhora de pensar i programar el "què volem aconseguir" per els nostres infants. L'ensenyar a "saber estar" (objectius i continguts d'actituds), és ensenyar a "viure", i és el fonamental en l'infant autista. Després arribarà al "saber fer" (objectius i continguts de procediments) que suposa l'autonomia; i més endavant el "saber", (objectius i continguts de concepte) que és el coneixement pròpiament dit.

Hi haurà continguts i objectius que caldrà incloure'ls en moltes Unitats de Programació: els d'actituds, valors i normes; i hi haurà programacions, que potser tinguin solament aquests tipus d'objectius i continguts a assolir i plantejar.

Cada mestre, segons el grup i l'alumne, escollirà els que cregui convenient treballar. **perquè a través d'ells és com l'infant es relaciona amb el seu mestre, posa ordre a la seva ment, i en la "forma" d' estar en la vida.**

Posem per cas: Si a l'inici de l'escolarització, necessitem 40 minuts per treballar l'arribada a l'escola, segurament després d'uns anys hi dedicarem 15 minuts. Perquè? Perquè el nostre alumne haurà assolit uns quants "saber estar" (actituds) i "saber fer" (procediments).

Pensem en aquestes dues seqüències:

Després d'un llarg període de treball

- anirà tot sol a la classe, sense tirar-se pel terra o pedrers pel camí...
- Sabrà penjar la cartera al penjador,
- trobar la seva taula i la cadira,
- i disposar-se a escoltar..."*què farem avui?*"...

Mentre que a l'inici del seu procés:

- hauria d'anar acompanyat de la mà, potser no toleraria aquesta i es llençaria pel terra,
- no podria subjectar la seva cartera,
- no podria penjar l'abric al penjador,
- s'hauria d'ubicar a la taula i a la cadira a l'hora de treballar-hi,
- insistir-hi en que seies perquè no s'hi aguantaria....

Veiem l'avançament, però al mateix temps també veiem que és una UP que no s'ha deixat de treballar en un llarg període de temps perquè és un moment important del dia per l'alumne. És el seu punt de partida i encara que hagi evolucionat favorablement i hagi assolit certa autonomia, el tutor sempre els hi haurà de recordar: *on són..., d'on venen..., si han recordat l'escola mentre no la veien..., qui hi ha a la classe..., que faran..., com es troben aquell dia...*

Continuarà estant present algun objectiu a assolir de la UP . Per exemple:

- l'entrar a l'escola amb tranquil·litat i sense córrer,
- dirigir-se al professor dient "hola",
- esperar que arribin tots els companys sense llençar res al terra...
-

Cada professor haurà d'anar "proposant" nous objectius al seu alumne.

L'absència de llenguatge o intenció comunicativa i la tendència a l'aïllament dels infants amb autisme comporten dificultats pel mestre tant a l'hora d'avaluar el què sap com per establir un punt de partida i planificar les activitats. Hem de tenir present tot un seguit d'actituds que més tard li permetran o no assolir aprenentatges acadèmics que podrem anar avaluant mica a mica. Posaré alguns exemples:

Durant un període llarg de temps potser haurem d'anar pensant en avaluar solament uns objectius i continguts d'actituds com podrien ser:

- poder-se bellugar sense estar enganxat als adults;
- tolerar l'espera a l' estar separar del tutor i compartir-lo amb un altre company;
- mantenir una actitud d'escolta i contenir la necessitat de fer sorolls constantment;
- disminuir manifestacions violentes davant frustracions...
- ...

Mes tard podrem pensar en avaluar simultàniament les actituds i algun procediment com per exemple:

- dirigir-se sol a lavabo quan li suggereix el seu tutor;
- anar a l'armari i recollir els seus estris per treballar;
- penjar la roba;
- utilitzar les dues mans per recollir objectes,...
- seure a la seva cadira i obrir tot sol el seu quadern...
- ...

I més endavant podrem demanar-li i avaluar algun concepte com per exemple

- Si ens dona el peu quan li demanem per posar-li la sabata;

- o si agafa el *color vermell* quan li demanem que pinti la pilota d'aquell color;
- o que deixi el llibre *sobre* el prestatge;
- o que ens digui *si l'ocell* de classe té *plomes* o no....
-

El mestre té que tenir clara aquesta seqüència d'aprenentatges (tot i que ara el Departament ho anomeni d'una altra manera: "actituds", "procediments", i "conceptes"), a l'hora d'estar al costat del seu alumne; de decidir els objectius que vol aconseguir per ell i a través de quins continguts; al presentar-li les activitats, i a l'hora d'avaluar-lo.

"Ha de tenir una actitud constant d'avaluació i ajustament de les activitats; d'observació autocrítica, i d'anàlisi de la interacció entre alumne i mestre com una forma d'auto supervisió del treball a l'aula" (10).

Tots aquests aspectes convé que quedin recollits en "un diari" d'observacions donat que els canvis que es van donant són petits i constants alhora i és difícil recordar avui el que ha passat fa quinze dies, o bé utilitzant un full de registre dels objectius més concrets.

Jo soc partidària de fer un diari on es plasmi la "vida" de l'aula, ja que s'ha d'avaluar igual que treballem, de forma *global* dins d'un context social i de relació que no es pot excloure.

L'avaluació, també s'ha de dur a terme en contrast amb els pares. S'ha de valorar l'actitud del seu fill a l'escola però també a casa. Veure si va generalitzant allò que aprenen i si es donen canvis en la relació familiar.

A mesura que els alumnes van avançant anem trobant interessos, i el ventall d'Unitats de Programació que podem preparar de forma globalitzadora, es va ampliant amb el pas dels anys (l'aigua, els transports, els animals, les estacions de l'any, l'hort, l'escola, la família, els oficis...); també introduïrem activitats més curriculars: jocs de taula on es treballin procediments com la percepció, l'orientació, la memòria i l'atenció; de llenguatge; lectura i creació de contes; llenguatge matemàtic, treballs plàstics; tallers; esports; sortides...

Però, d'entre tot, ... hi ha algunes *UP* que hauran d'ésser constants al llarg del procés escolar de l'alumne i que no podem oblidar. Aquestes són les que fan referència a: "Els Sentits" i "El cos"; "La cançó i La veu"; "EL joc" i "La Joguina"; "Els hàbits" i "L'Autonomia". Són tasques vertebradores de la seva quotidianitat donada la significació que per l'alumne que pateix aquest greu trastorn de la personalitat tenen.

Notes:

- (1) Angel Rivière. Pàgina Autismo Espanya (1/2). Desarrollo Normal y Autismo. Definición, etiología, educación, familia, papel psicopedagógico en el autismo.
- (2) Angel Rivière. Pàgina Autismo Espanya (1/2). Desarrollo Normal y Autismo. Definición, etiología, educación, familia, papel psicopedagógico en el autismo.
- (3) Pierre Ferrari, L'Autisme Infantil. Biblioteca Nueva. 2000.
- (4) Necesitats i programes d'atenció als nens autistes i psicòtics. Servei de Salut mental en els centres d'educació especial. Setembre 1997.
- (5) Pla de Formació del Professorat. Les Teories de l'aprenentatge segons la Reforma i els Acords Metodològics de Centre. Adela Gallardo. Equip d'Assessorament i Orientació Psicopedagògica Sta. Coloma de Gramanet.
- (6) El Constructivismo en el Aula. Javier Onrubia Y otros. Biblioteca de Aula.
- (7) Currículum D'educació Infantil i educació Primària. Generalitat de Catalunya. Departament d'Ensenyament.
- (8) La idea de concretar i definir cada un dels continguts amb els verbs: Saber,

Saber Fer, i Saber Estar, m'ha sorgit després de fer una lectura al Document: CAPACITATS, presentat per en el Seminari Europeu del mes de Febrer de 1999 a Barcelona.

(9) L'enfocament Globalitzador. Antoni Zabala. Reforma Educativa.

(10) L'observació autocrítica, l'anàlisi de la interacció i l'auto-supervisió, són procediments que ens expressa D. Meltzer en relació a la situació analítica, entre l'analista i el pacient. Considero que són també elements fonamentals a tenir en compte pel mestre a l'hora de treballar amb els seus alumnes, fer-li propostes, i seguir la seva evolució. Dimensiones técnicas de la interpretación: la temperatura i la distància. (1976). Donald Meltzer

Referències Bibliogràfiques:

- ANDERSON, R. (1994) Conferencias clínicas sobre Klein y Bion. Paidós. Psicología Profunda,
- BRUN, J.M, VILLANUEVA, R. (2004) Niños con autismo. Experiencia i experiencias. Editorial Promolibro
- COROMINES, J. (1991). Psicopatología i desenvolupament arcaic.; Ed. Espaxs.
- COROMINES, J.(1985) Defenses Autístiques en nens psicòtics: Estudis i Aplicacions en psicoteràpia i psicopedagogia. Revista Catalana de Psicoanàlisi, vol. II, n°2.
- D.E.E N°12. L'alumne amb greus trastorns de la personalitat a l'escola. Què són les psicosis? Departament D'ensenyament. Generalitat de Catalunya. Currículum d'infantil i primària.
- FERRARI, P. (2000). L'autisme Infantil. Biblioteca Nueva,
- GALLARDO, A. (2001) Equip d'Assessorament i Orientació Psicodinàmica. Sta. Coloma de Gramanet. Pla de formació del Professorat. Les Teories de l'Aprenentatge segons la Reforma i els Acords Metodològics de Centre.
- HOFFMAN, J.M. (2001) La espontaneidad y iniciativa en bebés. 6es Jornades Internacionals Anne Fundació, Barcelona.
- MELTZER, D. (1984) Exploraciones del autismo; Ed. Paidós.
- MELTZER, D (1973) Interpretación rutinaria e interpretación inspirada. Boletín Científico de la Asociación Psicoanalítica Británica.
- MELTZER, D (1976) Dimensiones técnicas de la interpretación: la temperatura i la distància. Boletín Científico de la Asociación Psicoanalítica Británica.
- ONRUBIA, J. (1994) El constructivismo en el aula. Biblioteca de Aula.
- RIVIERE, A. Desarrollo normal i autismo. U. A. de Madrid. Pagina Autismo España.
- SEGAL, A (1984) Introducción a la obra de Melani Klein.. Hogar del Libro.
- TUSTIN, F. (1992) El cascaron protector en niños y adultos.. Amorrortu ediciones.
- Servei de Salut mental en els centres d'educació especial. (1997)Necessitats i programes d'atenció als nens autistes i psicòtics.
- ZABALA, A. (1994) L'enfocament Globalitzador. Reforma Educativa.

