

“Mans de drap”

Abordatge interdisciplinari de l'alumnat amb trastorns de conducta

Nuria López

Psicòloga clínica. CSMIJ Granollers. Hospital Sant Joan de Déu

Carme Feixas

Psicopedagoga i mestra. Tutora i Coordinadora de cycle inicial de l'Escola

Els Pinetons de La Garriga (Barcelona)

Manel Gener

Psicopedagog, jubilat de l'EAP B-14 de Granollers

Daniel Cruz

Psicòleg clínic. Coordinador CSMIJ i HD Granollers. Hospital Sant Joan de Déu

Resum

Els Trastorns de Conducta (TC) tenen una elevada prevalença en la població infantil, es caracteritzen per una elevada heterogeneïtat en relació a la seva etiologia i manifestacions i presenten una important repercussió tant en els diferents grups de relació/socialització del nen (família/escola) com en el nen que ho pateix.

Els TC precisen d'un abordatge intensiu, transversal, interdisciplinari i de corresponsabilització de funcions entre els diferents recursos d'intervenció. En aquesta línia, a Granollers s'ha impulsat un programa de formació a docents on la metodologia emprada és la “construcció de cas” intentant afavorir una “mirada compartida” entre aspectes clínics i pedagògics i la transmissió horitzontal del coneixement entre els dos àmbits.

Es presenta el cas d'un nen de 8 anys amb diagnòstic de TC associat a un Trastorn de l'Espectre Autista, des de la mirada de la seva tutora i es realitzen reflexions des de l'àmbit educatiu i de salut mental.

S'identifiquen i es desenvolupen components importants amb “poder terapèutic” en l'abordatge del TC: la relació docent- alumne, on el mestre esdevé una figura vincular positiva; la creació d'un equip multidisciplinari coordinat que permeti un enfocament de proximitat ajustat a les necessitats del nen; la necessitat de la comprensió funcional de la conducta i en termes emocionals; la utilització de mesures universals d'intervenció on es beneficien tots els alumne i faciliten la inclusió del nen; la necessitat de “cuidar” i acompanyar al tutor. A més, s'ofereixen estratègies específiques d'intervenció, de gestió d'aula i de grup.

Paraules clau: Trastorn de Conducta, Intervenció multidisciplinar/treball en xarxa, Mesures Universals, Acompanyament als docents, Gestió de l'aula.

Abstract

Behaviour disorders (BDs) have a high prevalence in children, are characterized by a high heterogeneity in terms of their aetiology and clinical manifestations and have an important impact on their socialization groups (family, school) as well as on the child.

BDs require an intensive, transversal and interdisciplinary approach and a co-responsibility of functions among the different intervention resources is necessary. In this line, a training program for teachers has

been promoted in Granollers where the methodology used is the "case construction" trying to create a "shared view" between clinical and pedagogical aspects and the horizontal transmission of knowledge between the two areas.

We present the case of an 8-year-old boy diagnosed with severe BD associated with an Autism Spectrum Disorder, from the point of view of his teacher and reflections are made from the educational and mental health fields.

Important components with "therapeutic power" are identified and developed in the BD intervention: the teacher-student relationship, where the teacher represents a positive attachment figure; the creation of a coordinated multidisciplinary team that allows for a proximity approach focused on the needs of the child; the need for functional understanding of behaviour in emotional terms; the use of universal intervention measures from which all students benefit and facilitate the inclusion of the child; the need for "care" and accompaniment to the teacher. In addition, specific intervention, classroom and group management strategies are offered.

Keywords: Behaviour Disorder; multidisciplinary approach/intervention.

Introducció

Durant el curs 2016-1017 a Granollers s'ha posat en funcionament el Programa d'atenció a la població adolescent amb trastorn greu, que implica la creació de les Aules Integrals de Suport (AIS). És un programa que s'emmarca dins d'un conveni de col·laboració entre el Departament d'Ensenyament i el Departament de Salut i que té com a objectiu l'atenció intensiva, transversal i multidisciplinària dels nens que presenten Trastorns de Conducta associats a Trastorn Mental d'elevada Complexitat on la capacitat d'adaptació i integració d'aquests nens queda greument compromesa.

En aquest context s'ha impulsat un programa de formació a docents a través d'un seminari mensual on participen 5 escoles (tutors, psicopedagogs i mestres d'educació especial, vetlladors i representats de l'equip directiu), els Equips d'Atenció Psicopedagògica referents al territori, CRETDIC, l'Escola d'Educació Especial de la zona (Montserrat Montero) i el CSMIJ de Granollers. La metodologia emprada és la de "construcció de cas" a cada sessió, on cada escola presenta el seu cas i s'afavoreix la reflexió i la transmissió horitzontal del coneixement entre professionals, amb una mirada compartida entre aspectes clínics i pedagògics.

La Carme Feixas, tutora d'una de les escoles participants al seminari, presenta en forma de relat, recollint les seves vivències, el cas d'un nen de 8 anys amb un Trastorn de Conducta greu associat a un Trastorn de l'Espectre Autista. Sobre aquesta presentació es faran unes reflexions des de l'àmbit educatiu i sanitari.

Mans de drap

Setembre. Encetem un curs nou amb molts dubtes. Em pregunto a quina hora vaig decidir canviar de cicle. Perquè si bé és cert que l'última paraula la té direcció, no ho és

menys que al juny i després de molts anys d'ensenyar a cicle superior, havia sol·licitat d'anar a primer. I m'ho havien concedit, així que ara em trobava a primer.

M'acaben de fer el traspàs i després d'escoltar atentament la mestra de P5, tinc la sensació que la meva tria em portarà més d'un mal de cap. Ja havia sentit a parlar sobre alguns alumnes concrets, però definitivament sembla que serà un curs difícil: 26 alumnes amb moltes peculiaritats i un alumne amb Trastorn de l'Espectre Autista (TEA).

Abans de conèixer el grup, vaig decidir fer una relectura dels manuals que hi ha l'escola sobre les necessitats dels alumnes diagnosticats amb un TEA. Feia quatre anys que havia estat tutora d'un alumne amb el mateix trastorn, però sóc de l'opinió que si bé hi ha uns trets compartits, cada nen té les seves peculiaritats. A més a més, ara em trobava en un curs on em calia refrescar les necessitats dels alumnes en l'etapa de desenvolupament dels 6 als 8 anys.

Seguidament, vaig llegir-me un parell de vegades la descripció que la mestra de P5 feia d'en S. Pel que semblava havia fet un canvi evolutiu i relacional satisfactori gràcies a la intervenció de tots els docents i en destacava uns trets del caràcter que s'havien suavitzat però que calia seguir tenint en compte:

- Mostra una rigidesa mental que el fa estar recelós i actuar de manera agressiva quan no entén el que passa; sobretot en els moments menys pausatats: les entrades i sortides, els canvis de classe, les estones de pati.
- Confon el joc amb la realitat: sovint se sent agredit pels companys i per tant ell també agredeix.
- Li molesten molt els crits, els sorolls, el caos i el riure fort dels companys. Pot tenir explosions de geni, encara que durant P5 els ha anat reduint.
- No mostra comportaments obsessius amb els companys, encara que en prefereix uns més que d'altres.
- Està integrat a la dinàmica de l'aula.
- És mostra capaç de concentrar-se i gaudir fent algunes feines.
- Va aprenent a esperar el torn i a no fer immediatament el que ell vol.
- Va adquirint el nivell correcte de lectura i d'escriptura.
- És un nen amb bones capacitats.

I com tinc per costum, vaig guardar-me les notes que m'havia fet i els informes que m'havien donat dels alumnes. M'agrada començar de zero, no aprendre'm de memòria les opinions dels altres mestres i observar els meus nous alumnes per anar-los coneixent de mica en mica. Fins al cap de quinze dies o tres setmanes no rescato les notes amb la informació que he recollit durant el traspàs.

Recordo el primer dia d'en S. a primària. Va entrar a l'aula amb cara d'espant, igual que la resta de nens. Els pares els havien deixat a l'entrada de l'escola i hi havia un nen que plorava, un repetidor de curs. Per tant, aquella primera hora la meva atenció va estar centrada en J. En S. no es va fer notar gaire, però la veritat és que el vaig

identificar de seguida, ja que al donar-li la benvinguda amb un “bon dia” va ser incapaç de mantenir la mirada; i quan vaig estendre la mà per tocar-li el braç, va fugir a penjar la motxilla com si el contacte li fes por. Els alumnes es van asseure allà on van voler i en un primer moment no hi va haver problema. En S. va triar el seu lloc i la seva manera de fer no destacava pas gaire per sobre dels altres alumnes.

La classe es va anar desenvolupant amb força normalitat. En S. es feia sentir de tant en tant fent “la sirena”, sobretot quan hi havia soroll. De cop i volta va descobrir el funcionament de les persianes, el botó que les feia pujar i baixar. No recordo el comentari que vaig fer, però en aquell moment la M. va aixecar la mà tota respectuosa i em va dir: “*Carme, en S. és un nen “especial”, aquestes coses ja les fa*”.

A partir d’aquell moment es van aixecar la meitat de les mans, intuïa que allò no era normal. Què havia de fer? Sense gaire temps per pensar, vaig optar per escoltar un altre nen que em va confirmar que en S. era “especial” i que quan feia alguna cosa que no estava bé, la mestra de P5 li ensenyava una careta. Interiorment vaig pensar: “I d’on trec jo ara una careta?”. En aquell moment em vaig maleir els ossos per no haver-me preparat prou, i acte seguit vaig recordar que havia llegit en algun lloc que en S. estava acostumat a regular la seva conducta mitjançant unes emoticones.



La meva intuïció em deia que no era bo continuar escoltant als alumnes que havien aixecat les mans; que aquell no era el camí a seguir. Com que s’acostava l’hora de sortir al pati i abans calia donar-los-hi algunes instruccions, vaig utilitzar aquest fet per tallar la conversa centrada en S. i excusar-me que no tingués temps d’escoltar-los a tots: teníem un any per davant i els escoltaria un per un al llarg del curs.

L’entrada a primer és un moment important ja que hi ha molts canvis:

- Mestres nous (el tutor o tutora i els especialistes).
- Per a en S. canvi de mestre d’Educació Especial.
- Una aula i l’espai del pati diferents.
- Nova metodologia de treball.
- Els pares també tenen molts dubtes.
- Companys nous.

- I en aquest cas concret, un grup que provenia de la barreja dels dos grups de P5 del curs anterior.

Del primer dia no recordo cap més incident. Tanmateix urgia buscar les emoticones “miraculoses” perquè el següent dia la classe funcionés amb tota normalitat. No m’espanto fàcilment i m’agraden els reptes, però he d’admetre que no les tenia pas totes amb mi.

Els primers dies d’escola, una de les activitats que vàrem fer consistia en que cada nen és dibuixés a ell mateix. I com que diuen que una imatge val més que mil paraules, aquí teniu com és va dibuixar en S. En Super-S.



Recordo el primer trimestre com emboirat, amb la sensació d’haver hagut d’improvisar a cada moment, de fer moltes proves d’assaig-error, d’un cert caos i de contenció. Rellegint la meva llibreta diari hi trobo anotat:

30/9/2015

Avui les classes han anat força bé, a primera hora en S. ha estat tranquil. Mentre ens preparàvem per anar al pati en S. ha començat a pujar i baixar persianes, ha tancat en J. fora, ha tocat el meu ordinador, m’ha agafat el retolador permanent, l’he avisat i quan s’ha posat a la fila ha empès al nen del davant...

A la tarda, quan fèiem la fila per anar cap a casa, ha agafat una xinxeta, ha perseguit en J. i l’ha tancat fora al jardinet. Acabo controlant la situació i sortim.

Demà serà un nou dia.

Quan anotava un “força bé” significava que en S. no havia pegat a ningú, que no m’havia agafat les tissores, que no havia trencat res, no s’havia tirat per terra; en fi que estava contenta de com havia anat el dia.

11/12/15

Aquesta setmana ha vingut de casa molt rebotat. Dimecres no parava, es va aixecar diverses vegades cridant “me quemo, me quemo”, i tirant-se a terra.

Al pati s’ha barallat i ha pegat a alguns nens. Quan l’avisó surt corrent, s’amaga a les mates del jardinet, es tapa les orelles i crida molt fort.

A l’aula també s’ha barallat amb diferents companys, sobretot amb en J. (el nen repetidor). Les xinxetes continuen desapareixent, els clips que troba els obre i amenaça els companys amb punxar-los. Ha guixat tota la taula amb permanent. NO LI DIC RES (Demà treballar-ho d’alguna manera).

Al dia següent, abans que arribessin els nens, vaig deixar una nota escrita a mà i la vaig deixar al damunt de la meua taula. Mentre fèiem l’estona de lectura individual en silenci (una rutina diària), vaig comentar en veu alta tot fent una mica de teatre, el què m’havia trobat damunt la taula. La llegeixo: “Hola Carme, em sap molt greu perquè avui pensaràs que no he treballat, però no hi ha manera de netejar la taula del teu costat i mira que ho he provat amb tota mena de productes. Signat: Mari”. Tots els nens coneixen la Mari, que neteja la nostra aula i que a més és la tieta del millor amic d’en S. En parlem amb tots els nens i els demano que podem fer. Surten tot de propostes i al final decidim (en S. hi està d’acord) que ell i jo la provarem de netejar abans de sortir al pati. Tanmateix, el més important és que també acordem que no s’han de guixar les taules i que qui ho faci les haurà de netejar. Aquesta estratègia de no renyar directament sinó per mitjà d’una història interposada l’he fet servir més d’una vegada i normalment funciona.

Així anaven passant els dies, uns de més bons i d’altres no tant. Sóc una mestra patidora i en aquell moment tenia dubtes, estava enfadada (amb mi, amb el nen, amb els companys, amb la Generalitat,...) i em feia preguntes que sovint no sabia respondre:

- Fa molts anys que no estava a cicle inicial. Potser no conec prou bé les característiques dels nens d’aquesta edat?
- No estic fent prou bé la meua feina? Estic ensenyant el que toca als meus alumnes?
- En S. se’m ha descontrolat: em pren el pèl?
- Realment és un nen amb TEA? No s’hauran equivocat amb el diagnòstic?
- Farà mal a algun company? Si això passa, a banda dels problemes professionals, el que més em preocupa és que m’envairà un gran sentiment de culpa.
- Els pares d’en S. no confien en mi: Com ho puc fer per millorar la relació? Aquesta desconfiança, la transmeto d’alguna manera al nen?
- Em sento més sola que la una i no és just!!!

Tenia dues opcions: o agafava el brau per les banyes sense perdre-hi la paciència, o tirava la tovallola i demanava la baixa per esgotament o ansietat. Però no! Això darrer no ho podia contemplar. No ho he hagut de fer mai i tinc la sort de ser de les que sempre

veuen les coses pel costat positiu i el got mig ple. Tanmateix, m'estava costant Déu i ajut mantenir aquesta positivitat.

Jugava amb l'avantatge que a l'escola tenim força estones de grup partit (12 alumnes van amb el tutor) i que podia comptar amb cinc hores setmanals de suport, o bé de la vetlladora o de la mestra d'EE. Així que vaig considerar que no estava tant malament i que amb el que tenia m'havia d'organitzar.

Vaig decidir fer una llista amb totes les conductes disruptives d'en S:

- Pega als companys per qualsevol motiu: si l'empenten a la fila, si el miren malament, si vol un objecte que ells tenen, si vol jugar amb ells i els altres no.
- Puja i baixa les persianes sense parar.
- Fa la "sirena" o repeteix paraules ("*me quemó*", "*soy un monstruo*", "*los vengadores*").
- Si hem de llegir en silenci, ell parla o no ho fa.
- M'agafa les coses de la meua taula sense permís (té obsessió pels retoladors permanents, la seva taula està completament guixada).
- Agafa les coses dels companys sense demanar-ho.
- Estripa i guixa els fulls o dibuixos dels companys.
- Arrenca les fulles del llibre de castellà.
- Surt al pati interior i molesta als companys de 2on. Engega l'aigua del reg automàtic, arrenca fulles, branques.
- Al pati reparteix estopa i quan li demanes que s'acosti per renyar-lo, se'n va corrent.
- Fa rebequeries i es rebolca per terra.
- Agafa les tisores i talla papers, material de l'aula, els cabells dels companys, els seus llibres.
- Punxa els companys amb xinxetes: al cul, a l'esquena i sempre pel darrera.
- Fa el mateix amb el llapis: sobretot als braços.
- Es nega a fer la feina que se li demana.
- No respecta el torn de paraula i sempre interromp les explicacions de la mestra.
- Se li escapa el pipi.
- No s'entén amb la vetlladora, la pega, li diu tonta, la mossega, la maltracta en resum.

Segur que m'hagués anat bé també fer la llista dels punts forts d'en S., però he d'admetre que en aquell moment no hi vaig pensar.

Em vaig apuntar a un curs de formació *on line* sobre el TEA per agafar idees i vaig començar a actuar. De mica en mica s'omple la pica i algunes tècniques que anava posant en pràctica semblava que em funcionaven.

Posem pel cas el fet que en S. tenia problemes per fer les files i que aquests problemes s'anaven agreujant dia a dia.

Primera mesura.

Evitar totes aquelles files innecessàries i distreure l'atenció dels alumnes en cas de no poder evitar-les.

Vaig fer servir diferents tècniques de distracció: jugar a jocs lingüístics, jugar al telèfon o sortir dient una contrasenya. Les que més li agradaven a en S. i que encara li agraden, són les dues darreres.

Segona mesura.

Per evitar que la sortida d'en S. fos caòtica, em situava a la porta de la classe i els anava recordant si havien agafat l'esmorzar mentre els feia comentaris sobre el vestit, el pentinat, a què jugarien, amb qui. De manera que ell sempre hagués d'aturar-se abans de sortir i no ho fes a tota velocitat emportant-se per endavant tot aquell que es trobava pel camí.

Sobre el paper, durant el curs em tocava la vigilància de pati un cop cada tres setmanes. Tanmateix, a la pràctica sortia almenys un cop per setmana mirant de passar desapercebuda, amb la finalitat d'observar el comportament d'en S. amb els companys i amb els altres mestres. La setmana que em pertocava la vigilància, aprofitava per ficar el nas en els jocs dels meus alumnes, en especial els d'aquells que tenien problemes o que jugaven sols. Al mateix temps, perseguia en S. amb la mirada amb la intenció d'intervenir si calia; i no és menys cert que de tant en tant ell mateix se m'apropava per fer que jo també participés en el joc.

Vaig començar a jugar amb els alumnes a corda, a tres en ratlla, m'asseia al costat dels que intercanviaven *cromos*. En un moment concret, en S. també va començar a portar *cromos* i per bé que sovint hi havia conflictes durant el bescanvi, els beneficis obtinguts a nivell de socialització foren molt notables. Crec que va ser un petit pas cap a un comportament social més normalitzat.

A en S. li agrada molt dibuixar, així que vaig aprofitar aquest fet per fer que expressés els seus sentiments. A continuació, alguns dels dibuixos més representatius dels moments àlgids de frustració, tristesa, malestar.



Cada dibuix té la seva història i no són fàcils d'interpretar sense més informació. Tot i així, amb la col·laboració dels altres alumnes i entre tots plegats aconseguíem treure'n l'entrellat:

El primer dibuix.

A dins el castell hi ha tres personatges: Ell, la L. i l'I. Ell porta la corona damunt del cap. És el rei. La L. té uns llavis sobre el cap i l'I. apareix completament guixat. El fet és que la L. es va deixar fer un petó per l'I.. En S. també ho volia, però ella no ho va acceptar.

El segon dibuix.

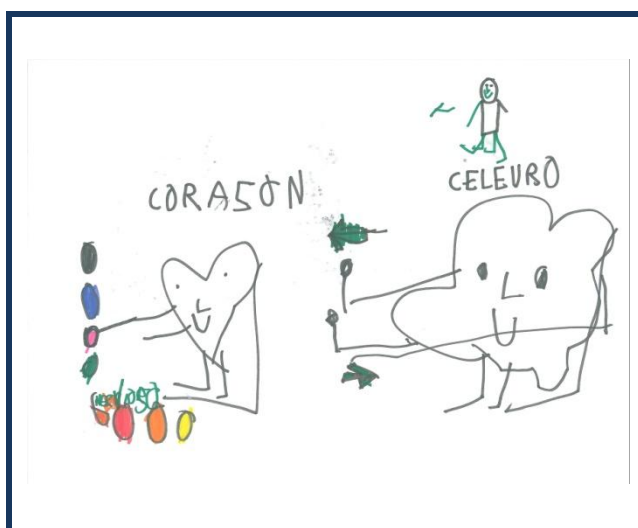
Està molt enfadat amb els dos companys anteriors, i diu que farà una "Liga de Vengadores" per solucionar el problema. Aquells dies, a l'aula, en S. mostrava comportaments obsessius cap a l'I. i la L., de manera que durant els dies posteriors al dibuix vaig sortir a vigilar el pati, vaig expressar la meva preocupació als companys i

vaig demanar la seva col·laboració i la dels altres alumnes. Afortunadament l'enuig es va anar diluint, i les disputes en l'intercanvi de *cromos* van contribuir a fer-li oblidar el problema.

Tinc l'hàbit de parlar als meus alumnes dels meus sentiments i dels que observo dins l'aula, tot indicant les parts del cos on els sento o on crec que ells els poden sentir: al cor, la panxa, les cames, les mans, l'esquena. I com que sé que han estat treballant el monstre de colors, a vegades fins i tot hi poso colors. També parlem de com podem controlar aquestes emocions que a vegades ens preocupen i que no hi ha manera de que desapareguin.

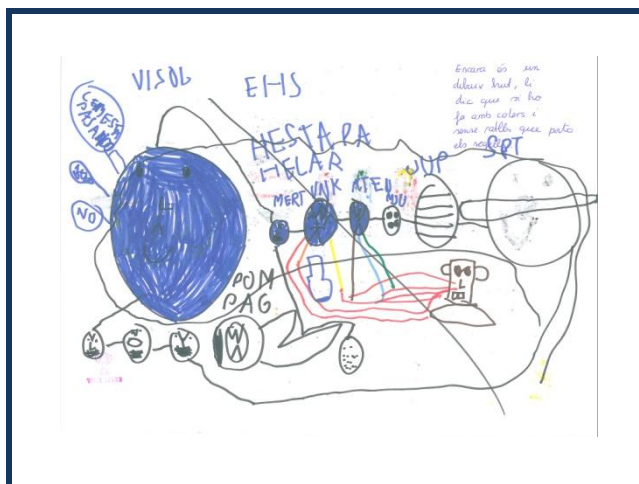
A cycle superior, quan detectava que hi havia conflictes interpersonals, els demanava que em fessin un redactat. A cycle inicial, vaig creure oportú demanar-los-hi dibuixos.

Aquí en teniu unes mostres dels d'en S.



Amb el pas del temps, aquests dibuixos tant centrats en els seus “problemes” s’han anat diluint. Ara, més aviat dibuixa per relaxar-se o bé per esperar-se tranquil·lament quan ha acabat una feina.

A primer curs va anar passant per diferents centres d’interès: els dinosaures, els Súper herois, els taurons, els planetes, els Pokémons. Quan té una obsessió per un tema el repeteix i repeteix en els seus dibuixos.



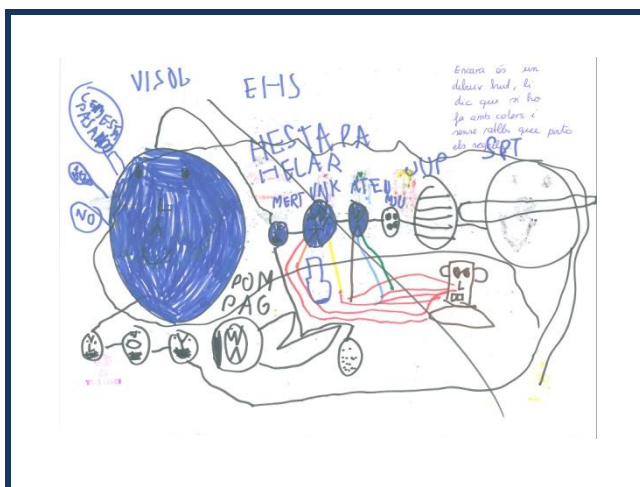
Normalment felicito als alumnes per diferents motius. A en S. li encanta que aturem la classe per a fer una “Súper-mega felicitació”. A voltes, sota veu, li dic que estaré pendent d’ell per veure si ho puc felicitar-lo.

Imitant l’hàbit d’en S., altres alumnes del grup van agafar el costum de dibuixar a tothora i això es va acabar convertint en un problema. Era lògic que passés: si li deixava fer a en S., perquè no als altres? Aleshores vàrem consensuar una norma per a tothom:

podien dibuixar quan acabessin una feina o quan entraven del pati per relaxar-se; però no quan fèiem assemblea, quan havíem d'escoltar als companys el dia de conferència o naturalment, quan la mestra explicava.

Per avisar que s'ha d'endregar un dibuix perquè no és hora de fer-lo, utilitzem l'expressió: "Ris, ras, a la paperera te'n vas". Al tercer avís jo puc agafar el dibuix i llençar-lo a les escombraries o posar-lo al calaix del "forat negre".

Durant uns dies vaig ser tolerant i no actuava. Em preocupava pensar què passaria si li estripava el paper a en S. Com reaccionaria? Vaig decidir actuar per primer cop amb el dibuix poc elaborat d'un company. Aleshores vaig demanar al nen afectat com se sentia i a la resta d'alumnes com creien que em sentia jo. Tot el grup inclòs en S. van creure que estava enfadada, trista, que tenia ràbia i..., màgia! Al primer "ris ras", tots els dibuixos endreçats, inclosos els d'en S.





A primer fem el projecte de l'aquari. Una novetat per a tots i per a en S. en especial, que encara no sé com el va resistir sencer. L'aquari que vàrem instal·lar a l'aula era d'aigua calenta. Vaig haver de contractar els serveis “d'ulls extrems” per tal de vigilar atentament la interacció S./aquari, ja que vàrem passar per moltes fases: tancar el llum i desconnectar l'escalfador, intentar pescar peixos amb la mà, prendre'm el menjar i buidar el pot a la peixera, tirar-hi objectes, picar el vidre. Vàrem anar-ho trampejant com podíem, gairebé sempre distraient la seva atenció, pactant o parlant de les possibles causes dels seus actes. La qüestió és que varen sobreviure 8 peixos dels 10 inicials, i que al final ell se'n va poder emportar un a casa com a premi.

Per acabar d'arrodonir el tema, els alumnes dels dos grups de primer vàrem anar a l'aquari de Barcelona. Degut a les característiques del col·lectiu (fonamentalment ens feien por les reaccions d'en S. en un espai tan gran i amb molta gent), ens varen acompanyar més mestres dels que fixava la ràtio, deixant l'escola una mica desvestida. En d'altres sortides prèvies pel poble ja ens havia estat difícil controlar l'anada i la tornada, i en una ocasió en S. havia arrencat a córrer en direcció contrària i s'havia aturat de miracle.

Entre els mestres fèiem torns per vigilar-lo, però a mida que avançava el matí se'l veia més neguitós ja que mentre la monitora ens donava explicacions davant les finestres de l'aquari calia restar aturats. Hi va haver un moment en que no va poder resistir més i el seu cansament i la seva frustració eren tan grans que no atenia a raons. Va començar a dir que volia anar aquí i allà. La distància entre el mestre i el nen s'anava fent cada vegada més gran i si arrencava a córrer, amb el munt de gent que hi havia, la cosa s'hagués complicat de debò. Encara no sé com, se'm va ocórrer dir en veu alta que tenia molta gana i set. Ell va semblar reaccionar i li vaig dir que si també en tenia podíem anar a buscar les motxilles per picar quelcom. Amb el cap cot, se'm va acostar i demanant per la mare em va seguir cap on havíem deixat les motxilles.

El dia següent els vaig demanar un dibuix del que més els havia agradat de l'aquari. En un principi en S. es va negar a fer-lo, però per contra em va fer aquest dibuix.



Els dies passen. Et sembla que vas posant tiretes als problemes i penses que qui dia passa any empeny; però tot d'un plegat t'adones que no n'hi ha prou i que encara cal atacar d'altres focus de conflicte.

He intentat que en S. estigui integrat dins del grup i no fer gaires excepcions, però sóc conscient que per evitar el caos a vegades li deixo passar coses que als altres companys no els permeto. Tanmateix, en aquest curs i mig que fa que sóc la seva tutora, les he anat reduint. A vegades escurço massa la corda i he de tornar a afloixar-la, però vull creure que en això consisteix educar tot ensenyant.

Ara us voldria explicar quins altres fets m'han ajudat a mirar-me a en S. d'una altra manera. Escoltar la veu d'altres professionals que intervenen amb en S. i la família, m'ha ajudat en algunes ocasions a canviar la mirada, en moments en que em trobava encallada. M'agrada quan diuen en paraules allò que no sé explicar. Recordo el dia que vaig anar al CSMIJ, en la meua llibreta-diari vaig escriure:

Havia de tenir en compte el diagnòstic i les característiques del nen. Li estava demanant més del que podia fer. Que alguna tècnica, tal com la portava, potser no era adequada. Que pel que jo li explicava, donava massa explicacions a en S. i que havia de ser més concisa. Que un calendari amb rutines m'ajudarien a fer la meua feina. Que havia de verbalitzar l'acabament de les tasques i pactar amb ell què podia fer després. Que parlés dels seus sentiments. I el que més em va impactar és que em va dir que em veia amb por.

Por? Doncs si, em van fer adonar que tenia por pel comportament imprevisible d'en S. Por per si punxava als companys amb el llapis o amb les xinxetes i els feia mal de veritat. I si el punxava als ulls i desgraciava l'altre infant per tota la vida?

Por de que m'agafés les tisores. Ell mateix s'havia tallat els cabells i també havia tallat els cabells i la samarreta d'algun company.

Sí, tenia por i potser la transmetia a ell i als alumnes? Havia de fer quelcom?

Però generalment les coses ens fan por perquè les desconeixem. En aquest sentit el

pas del temps m'ha ajudat a conèixer més en S. i ara gairebé sempre puc predir el que passarà amb ell. Aquest coneixement, aquesta experimentació m'ha fet perdre la por i entendre més la seva por davant l'imprevist, davant les coses desconegudes

La mestra d'Educació Especial, sempre ha estat al meu costat de manera molt activa. M'ha escoltat i m'ha ajudat i s'ha emmotllat a les necessitats del dia a dia. Només puc dir que resulta molt gratificant saber que pots comptar amb algú que no et qüestiona tot el que fas, que espera amb paciència, que escolta i que et mira amb ulls còmplices.

Des del meu punt de vista sempre he pensat que la família d'en S. no tenia prou confiança amb la meua manera de fer. Sovint he vist el dubte en la seva manera de dir-me les coses. En aquest cas també m'ha anat molt bé comptar amb la mestra d'Educació Especial, he après a no ser tan impacient, a deixar fer a la família, a esperar que ells vegin la necessitat de dur a terme les recomanacions que se'ls fan. Són una família que necessita espai i temps per a assumir i assolir fites.

Ara som a segon i hi ha moltes conductes que en S. ha anat modificant. Les següents acotacions corresponen als seus progressos de segon de primària.

- Pega amb menys freqüència als companys per qualsevol motiu.
- Ha disminuït conductes repetitives.
- Fa la "sirena" o repeteix paraules ("*me quemó*", "*soy un monstruo*", "*los vengadores*") només quan hi ha soroll a l'aula o quan fem les files per sortir.
- Alguns dies llegeix en silenci, altres no, però em demana per fer feinetes o dibuixos.
- Pot demanar permís a l'altre si vol alguna cosa i demanar disculpes quan no ho ha fet.
- Estripa i guixa els fulls o dibuixos dels companys només si s'enfada, és una conducta que s'ha reduït.
- Les sortides de l'aula estan més controlades, demana permís i no presenta conductes disruptives quan ho fa.
- Encara no ha fet rebequeries.
- Aquest curs només ha tallat papers seus o d'algun company amb el que s'ha enfadat.
- Ha reduït les agressions a d'altres nens.
- Fa la feina que li demano, però cal pactar sempre, ja que les seves estones d'atenció són molt curtes.
- És capaç de mantenir el torn i no interromp les meves explicacions amb tanta freqüència.
- Ha millorat els episodis d'enuresi.
- Ha millorat la relació amb la vetlladora i demana sortir amb la Mestra d'Educació especial.

I per acabar aquest escrit, un vers que certa vegada em van fer arribar.

*“FAS ESCOLA SENZILLAMENT
 TEIXINT NUSOS COM QUI FA EL TAPÍS;
 AMB SERENOR VAS TRENANT EL FIL DE VIURE.*

*FEINA I ESFORÇ ES FONEN,
 AMB L’OPTIMISME I LA TRANQUIL·LITAT.
 GRÀCIES PER TOT EL QUE HAS DONAT.”*

Nota: El títol “mans de drap”, és la primera frase feta que em va dir en Sergi un dia que tot em queia de les mans.

Comentaris des d’Ensenyament

Aquest és un comentari fet amb tot el respecte i carinyo vers la persona de la Carme, tutora i mestra d’en S. Està fet des de la mirada d’algú que ha estat molts anys en la tasca d’acompanyar als mestres a la mateixa escola. És una mirada particular des de l’EAP.

Aquest comentari **s’ha d’entendre acompanyant la lectura del que la Carme ha descrit** de la seva experiència amb en S. Per tant cal entendre’l com una reflexió sobre la reflexió de la pròpia pràctica. Segurament té aquell sentit d’acompanyament que crec que els EAP hem de posar en valor.

En primer lloc ens trobem amb un significativa reflexió inicial: estem davant una mestra que s’obre a noves possibilitats. Que no té por al desconegut, però sí respecte. I es posiciona amb un bon sentit de l’alerta.

Fa una molt interessant descripció al voltant de la idea “començar de zero”. Diu que li agrada començar de zero, però es evident que no ho fa. No comença de zero. I segons la meua opinió, fa bé. Ningú parteix de zero. No passa res per començar a partir d’algun lloc. El més important es saber d’on es comença i que aquest inici sigui conscient i no signifiqui un prejudici rígid. La relació mestra-alumne no és una relació espontània: és una relació determinada en un context, l’escolar, que defineix la relació docent-alumne a partir d’uns paràmetres més o menys coneguts per a tothom. El mestre és un professional, acreditat per poder exercir, que cobra un salari... Té una responsabilitat inherent a la seva funció.

Parla d’utilitzar la idea assaig-error com a mètode de treball. No és una casualitat. Tampoc és una frivolitat. No està experimentant amb el sentit especulatiu del concepte. Amb els alumnes amb TEA, en Rafael Villanueva, psicòleg del CDIAP de Granollers, ens ha ensenyat a tots que l’actitud de l’assaig-error és bàsica, com també ho és el no

donar una resposta mai com a definitiva. Sempre pot haver-hi una altra possible manera de resposta de l'alumne.

En relació a estratègies que la Carme ha posat en funcionament per poder treballar els límits i les normes de convivència podem observar clarament com la pro-activitat de la Carme és determinant. Es fa evident la necessitat imperiosa de posar temps per pensar abans de donar resposta. Obrir el focus de la mirada, ampliar l'espai relacional entre docent i alumne on hi puguin entrar altres maneres comunicatives, altres figures significatives, dona joc per aconseguir l'objectiu. L'exemple del que fa la Carme per tractar el "problema" de la neteja de les taules és il·lustratiu...

Seguint pel camí de la necessitat de posar temps i espai entre la proposta que ens fa l'alumne i la resposta que li hem de donar:

- Què es pot fer per tal que una mestra es pugui fer preguntes com les que es fa la Carme i les pugui compartir amb algú, que com a mínim se l'escolti?
- És o no és important que això pugui passar?
- Què passa amb el temps de treball amb equip de nivell o cicle, amb l'espai de relació amb un "escoltador"/ EAP?
- Fer-se aquestes preguntes, significa gestionar les emocions que una situació relacional provoca?

Per mi la resposta es SI!

Gestionar les emocions, fer-les conscients, està en el camí de trobar sortida a la dificultat manifesta. Entendre que la sortida passa per introduir canvis en la pròpia manera de fer, és fonamental. Sols ens podem canviar a nosaltres. L'entorn no canvia si no canviem nosaltres...

En el relat de la Carme veiem com en determinats moments passen coses significatives en aquest sentit:

- El CSMIJ va saber escoltar a la Carme. La mestra necessitava ser escoltada. El CSMIJ va fer de mirall.
- La Roser (especialista d'AEE) és de "l'equip de la Carme". Han treballat en equip, han posat temps i espai a la intervenció.

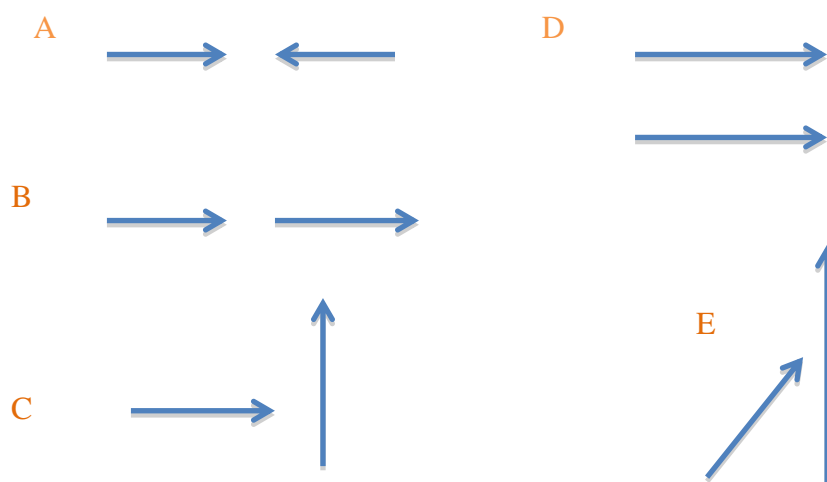
Entrem en un altre aspecte bàsic. Em refereixo a la **gestió de l'aula**, gestió del grup. Fins ara semblava que estàvem més centrats en la relació amb l'alumne concret.

De la descripció de la Carme i en aquest punt, es pot comentar el següent:

- La necessitat que la mestra a l'aula sigui autoritat. Sigui ella la que tingui "el control" sobre la gestió de l'activitat a l'aula. Qui decideix quan cal esperar, pensar, actuar i en quina direcció. Persistim en la pro-activitat.
- Diu la Carme: *"Alguns d'aquest recursos encara perduren mentre que d'altres ja han caducat, i per bé que van ser pensats per regular la conducta i la interacció social d'en Sergi, he acabat conclouent que ens beneficien a tots"*.
- Vet aquí un Principi bàsic i fundacional de l'escola inclusiva, de l'atenció a la diversitat, de com cal mirar la intervenció pensant en termes inclusius.

- A nivell de convivència, la gestió de l'aula precisa de molts recursos que endrecin la relació. El caos és el pitjor amic de la convivència, al menys en una aula. Si ens ajudem de la proposta que fa Green amb l'ús de les Cistelles A,B i C, veiem com la Carme ens presenta una relació de recursos producte de la utilització de la "Cistella B", on l'objectiu principal és l'aprenentatge d'habilitats de flexibilitat i tolerància a la frustració.

En relació a la manera en com interacciona la tutora amb el nen, seguint un esquema que ens va ensenyar en Rafa Villanueva, ni era de (A) confrontació, des del cara a cara, ni de (B) persecució, des del darrera seguint, ni (C) perpendicular, xocant pel costat, ni (D) paral·lela, sense contacte; era (E) obliqua, des del costat, acompanyant. Hi ha un dibuix de fletxes que ho explica molt bé:



Per acabar deixar constància de la darrera relació de conductes en evolució que la Carme ens ofereix. Parla per si sola. No sé si cal afegir res més.

Comentaris des de salut mental

L'alumnat amb dificultats del comportament associades a un Trastorn de l'Espectre Autista (TEA) és molt difícil de tractar pel seu entorn. Aquestes dificultats es donen en tots els contextos socialitzadors d'aquests nens, família, escola i grup d'iguals. Són infants que mostren una gran ambivalència quant a la relació amb els altres ja que per una banda necessiten tremendament de la presència i acompanyament dels altres significatius i alhora viuen el contacte íntim de forma amenaçant i confusa, i tenen una gran dificultat per entendre les normes i els acords socials bàsics. Aquest rebuig de quelcom que és inherent a l'ésser humà esdevé desconcertant, el que pot induir al seu

entorn una reacció defensiva en forma d'actituds bé d'excessiva sobreimplicació, bé d'excessiu allunyament, ambdues igualment nocives.

La Carme Feixas ens mostra una tasca molt valuosa i psicopedagògica on aconsegueix promoure en S. obertures a la relació personal, una adaptació al seu grup que és parella al desenvolupament de les seves capacitats de funcionament autònom. D'altra banda permet que el grup s'adapti a S., enriquint-se amb l'experiència de la diversitat. Sostenir al més vulnerable és també sostenir la pròpia vulnerabilitat que tots podem experimentar en algun moment. L'atenció a la vulnerabilitat del més dèbil és l'atenció a la vulnerabilitat de la resta. I al mateix temps, l'àrdua tasca de mantenir a classe unes pautes que permetin el desenvolupament de la labor docent i educativa. Això ho aconsegueix sense imposar unes pautes forçades que resultarien estèrils i sense defallir en el desànim o en la queixa desesperança. Són situacions difícils de manejar, que es perceben tant de forma racional com visceral, com bé relata la Carme al transmetre'ns les seves vivències i pensaments. Aconsegueix trobar solucions creatives i discernir entre quan convertir la conducta potencialment disruptiva en una tasca d'utilitat per a ell i la resta de la classe i quan és millor simplement no fer res.

El mestre esdevé doncs una figura vincular positiva, sobretot en un moment de canvi com és la transició al cicle de primària i en un nen amb les característiques pròpies del TEA. La capacitat del mestre per mostrar-se accessible, contenidor, amb actitud oberta d'anàlisi emocional de si mateix i del nen en un intent de trobar punts d'interconnexió entre ell i l'alumne que permetin comprendre l'altre seran elements de vital importància en el desenvolupament favorable d'aquest tipus d'alumnat. Es tracta de nens que presenten moltes dificultats per tenir una imatge identitària i de representació de si mateixos i que es miren en mirall a través dels altres. En aquest sentit, que la mestra pugui parlar del seus estats emocionals, permet el nen parlar-ne dels seus, la por de la mestra davant el desconegut, l'incontrolable, és la por del nen amb TEA que tendeix a viure el seu entorn de forma confusa, amenaçant, incerta i desendreçada. Aquesta necessitat de l'altre contrasta amb una vivència de l'altre com amenaçant, com a invasiva davant la qual poden arribar a defensar-se conductualment, motiu pel qual la relació mestra-nen es caracteritzarà per un ball on les distàncies s'hauran d'anar regulant i alternant entre moments de més distància i de més proximitat. El nen acostumarà a expressar les seves angoixes per canals idiosincràsics (conducta, cos, dibuix, joc), que després d'una tasca d'observació i anàlisi minuciosa i pacient per part de l'adult, poden ser traduïts en termes emocionals i ser comprensibles. Això és possible perquè d'una manera o altra el mestre té al nen al seu cap i per tant pot donar-li tasques concretes a realitzar que mantenen el nen inclòs dins l'activitat general de la classe.

Com bé s'observa en el relat de la Carme Feixas, són situacions que sovint desperten sentiments de desconcert, culpa o soledat en els docents que els tracten. Una de les preocupacions que sovint manifesten els docents és un sentiment culpós que

deriva de la sensació que atendre la diversitat pot desembocar en una desatenció a la resta d'alumnes. Una proposta atractiva en aquest sentit és l'ús i l'establiment de mesures universals, i no exclusivament individuals, per reconduir les conductes inadequades ja que representen un benefici global per tots i permeten una millor integració del més fràgil. La sensació de soledat és un altre denominador comú entre els diferents professionals que treballen amb nens amb TEA. En aquest sentit es fa indispensable i altament recomanable l'assumpció per part de tot l'equip docent i directiu del centre del tractament del nen.

Cal recordar sempre que el tractament a l'escola del nen amb TEA és sempre com un nus més d'un entramat de nusos que configuren un tapís. El nen forma part d'un entramat de relacions i interdependències, on l'escola és un element més i ha de formar part d'un equip "multicolor" d'intervenció, juntament amb l'assessorament, la corresponsabilització i l'intercanvi amb els diversos especialistes i on la família és un nexa important de col·laboració. En aquest intent d'integració, les solucions proposades es donen totes "dins" de l'entorn habitual del nen, intentant ajustar les expectatives i els recursos a les necessitats del nen i afavorint la integració social al màxim.

El testimoni de la Carme Feixas dona evidència de la dificultat de la tasca i de la importància que ha tingut la seva implicació personal i la comprensió que ha anat adquirint de les aportacions dels diferents especialistes que l'han assessorat. Això no és quelcom que s'aconsegueix d'una vegada per sempre, és un procés que requereix d'anar compartint diferents vicissituds al llarg del temps. I aquest és un procés que ha d'iniciar-se de nou cada vegada que tenim un alumne d'aquestes característiques.

Efectivament, S. és un nen "especial" que ha pogut trobar un lloc en la seva classe i això li ha permès calmar les seves intenses ansietats; a la vegada que calmar les seves pors també li facilita accedir a tenir aquest lloc propi que altres alumnes troben amb més facilitat de forma més natural. No és d'estranyar, doncs, que es relacioni més amb altres nens que també presenten algun tipus de dificultat per establir vincles interpersonals. S. ha pogut trobar un lloc per expressar i calmar les seves obsessions, com també podem apreciar en els seus significatius dibuixos.

Referències Bibliogràfiques

- Alegret, J. Castany, E. y Sellarés, R. (2010) *Alumnado en situación de estrés emocional*. Barcelona: Graó.
- Bolea, E y Gallardo, A. (2012) *Alumnado con dificultades para regular su conducta (II)*. Barcelona: Editorial Graó.
- Davis, T. N., Durand, S., Fuentes, L., Dacus, S., y Blenden, K. (2014). The Effects of a School-Based Functional Analysis on Subsequent Classroom Behavior. *Education y Treatment Of Children*, 37(1), 95-110.

- Direcció General d'Educació Infantil i Primària (2015) *De l'escola inclusiva al sistema inclusiu Una escola per a tothom, un projecte per a cadascú, 2015*. Generalitat de Catalunya Departament d'Ensenyament.
- Dufrene, B. A., Lestremau, L., y Zoder-Martell, K. (2014). Direct behavioral consultation: effects on teachers' praise and student disruptive behavior. *Psychology In The Schools, 51*(6), 567-580.
- Geddes, H.(2010). *El apego en el aula*. Barcelona. Graó.
- GREENE, Ross W., "El niño insoportable" *Nuevo enfoque para comprender y educar a niños crónicamente inflexibles y que se frustran con facilidad*. Ediciones Medici. Barcelona 2004.
- Horner, Sugai, G. y Anderson, S. (2010) Examining the Evidence Base for School-Wide Positive Behavior Support. *Focus on exceptional children, 42* (8), 1-14 111.
- Hortal, C., Bravo, A., Mitjà, S. y Soler, J. M. (2011). *Alumnado con trastorno del espectro autista*. Barcelona: Graó.
- Keller, L. E. (2011). Repairing links: Building attachments in the pre school classroom. *Journal Of The American Psychoanalytic Association, 59*(4), 737-763. doi:10.1177/0003065111417624
- Lasa-Zulueta, A. (2016). *Adolescencia y Salud Mental*. Madrid: Grupo 5
- Lasa-Zulueta, A. (2001). Hiperactividad y trastornos de la personalidad. *Cuadernos de Psiquiatría y Psicoterapia del Niño y del Adolescente, 31/32*, 5-81.
- Nurmi, J. y Kiuru, N. (2015). Students' evocative impact on teacher instruction and teacher-child relationships. *International Journal Of Behavior al Development, 39*(5), 445-457.
- Pla Director de Salut Mental i Addiccions de Catalunya (2016). Generalitat de Catalunya. Departament de Salut.
- Preciados, J. y Sugai, G. (en prensa) Apoyo Conductual Positivo Escolar: Características Fundamentales. Suports. *Revista Catalana de Educació Especial i Atenció a la Diversitat*.
- Saumell, C., Alsina, G. y Arroyo, A. (2011). *Alumnado con dificultades para regular su conducta (I)*. Barcelona: Editorial Graó.
- Ubhaa, N. y Cahillb, S. (2014) Building secure attachments for primary school children: a mixed methods study. *Educational Psychology in Practice, 30*, No. 3, 272-292.