

Els altres *síntomes*

Rosa Maria BelanaVallcaneras

Tècnica Educació Inclusiva Departament d'Educació a SSTT de Barcelona Comarques

Rebut: 22.03.22 – Acceptat: 18.06.22

DOI: <https://doi.org/10.32093/ambits.vi57.50469>

Resum

Els altres *síntomes*

L'article pretén recollir la necessitat de fer un *abordatge més col·lectiu* en els casos d'adolescents que es troben en processos de millora de la seva salut mental. En aquest sentit, es reivindica la necessitat d'entorns d'aprenentatge de qualitat dins del *plans terapèutics individuals* en entorns clínics per a la millora del desenvolupament sa de la personalitat d'aquests joves. Se sosté la importància d'integrar la figura del docent psicopedagog en aquells equips clínics que, com a resposta terapèutica-clínica, plantegen i creuen en la necessitat d'un *abordatge integral* dels problemes de salut mental en joves en edats d'escolarització obligatòria. Es defensa clarament el dret a l'educació d'aquells *alumnes* que passen per processos de crisi personal i que expressen o no amb conductes inadequades, trastorns específics o malestars emocionals. Es vol fer palès com l'aprenentatge i/o un entorn d'aprenentatge adequat pot generar estructures mentals de significació simbòlica afavoridores del *desenvolupament de pensament personal* i del *desig de participar en entorns constructors de pensament col·lectiu*. Així doncs, es pretén donar valor a l'educació i a l'aprenentatge com a factor de protecció de la salut mental de les persones.

Paraules clau: Salut mental, símptoma, vincle amb l'aprenentatge.

Abstract

The other *symptoms*

The article aims to address the need for a more collective approach to cases of adolescents who are in the process of improving their mental health. In this sense, the need for quality learning environments within the individual therapeutic plans in clinical settings is claimed in order to improve the healthy development of the personality of these young people. The importance of integrating the role of psychoeducational teacher in those clinical teams that, as a therapeutic-clinical response, raise and believe in the need for a comprehensive approach to mental health problems in young people of compulsory school age is maintained. The right to education of those students who go through personal crisis processes and who express or not within appropriate behaviors, specific disorders or emotional distress is clearly defended. The aim is to show how learning and / or a suitable learning environment can generate symbolic structures of symbolic significance that favor the development of personal thinking and the desire to participate in constructive environments of collective thinking. The aim is to give value to education and learning as a factor in protecting people's mental health.

Keywords: Mental health, symptom, link to learning.

Consideracions prèvies

La primera consideració bàsica és que l'educació i la salut són dos eixos centrals que dignifiquen l'ésser humà per millorar el seu benestar i la seva participació social. Les

respostes inadequades en ambdós àmbits poden generar problemes greus a diferents nivells o esferes.

La Convenció sobre els Drets de les Persones amb Discapacitat (CDPD) (2006) a Nova York estableix la necessitat i el dret que tenen aquestes persones a accedir a l'educació. L'educació i la salut es perfilen als articles 24 i 25 com a eixos centrals d'un total de 49 articles dirigits a dignificar l'ésser humà i millorar el seu benestar i participació social.

Concretament, l'article 24 determina la importància cabdal de l'educació per al desenvolupament de la personalitat humana, la creativitat, el talent individual i les aptituds mentals i físiques. No es refereix només a aspectes emocionals, de seguretat i/o d'habilitats relacionals. Estem parlant també d'elements simbòlics i abstractes; mediadors culturals que ajuden les persones a desenvolupar la curiositat, el pensament reflexiu, l'apropament crític a la realitat i la motivació per a l'aprenentatge i per al viure. Parlem de la capacitat de les diferents àrees humanes, des de l'àrea artística a l'àrea de les ciències socials i naturals, passant per l'àmbit tecnològic, matemàtic, lingüístic, l'educació física, la música o la literatura, de provocar interès i reflexió *per a i en l'ésser humà*.

En síntesi, des de les diferents *àrees humanes* s'estimula la curiositat que fomenta el compromís, el desenvolupament de la tolerància, l'honestedat i valors que són humans i humanitzants. Són àrees de coneixement, però, al cap i a la fi, són àrees humanes. D'aquí la importància de no perdre el lligam i el vincle educatiu com a element de construcció de la identitat saludable a través d'aquestes *àrees humanes i humanitzadores*. Pretendre desenvolupar l'empatia, l'honestedat, la tolerància, la sensibilitat per l'art i la ciència i/o altres valors humans sense entrar per la porta del coneixement és desconcertant i, si més no, contradictori.

Seguidament, voldríem concretar la segona consideració. Com els processos d'E-A (ensenyament-aprenentatge), de forma transversal o concreta, fomenten elements de significació individual per a la construcció pròpia de la identitat i la transferència al pensament col·lectiu?

Al recentment llibre publicat per Cruz, D; Mollejo, E i González, F. (Eds.2021) es recopilen diferents articles de molts professionals de l'àmbit de la salut mental. Es tracta d'un llibre dedicat íntegrament a l'adolescència. A l'article d'en Josep Moya *Los trastornos de conducta en los adolescentes* (pàg. 221) es fa un resum d'un estudi sobre els problemes de conducta a l'àmbit escolar i familiar i es transcriuen fidelment fragments dels diferents pensaments de pares, mares, docents i, també, alumnes. En una de les transcripcions, un adolescent diu que un dels problemes fonamentals dins de l'àmbit escolar és que *no es dóna importància* a allò que fan els docents. En realitat, no es tracta només que hagi perdut importància, sinó que no es dóna un valor, no se li adjudica cap "significativitat". I no només per part dels adolescents, sinó que aquest fet ve avalat socialment.

Donar importància, donar valor, *significar* és un procés humà. Els processos de simbolització són profundament subconscients, no visibles. Són processos que afavoreixen el pas del concret a l'abstracte i que faciliten als adolescents la comprensió de la realitat complexa. Les eines que et permeten simbolitzar, assimilar i sintetitzar són majoritàriament eines culturals que transmetem de generació en generació. Els poetes, mitjançant l'ús del llenguatge, capten bé els propis processos de significació de la realitat i són capaços d'assimilar-los, sintetitzar-los i expressar-los en poques paraules en els seus poemes.

Des del nostre punt de vista *significar i resignificar* la realitat i els propis processos vitals és un dels punts cabdals que cal tenir en compte a l'hora de plantejar allò que pretenem defensar: la importància de l'aprendre, del procés d'aprenentatge i entorns d'aula de qualitat com a entorns que donen eines afavoridores de la simbolització, procés bàsic en la *maduració cognitiva i emocional*.

Així doncs, cobra sentit cada cop més la importància de contextos d'aprenentatge saludables que ajudin a significar i resignificar els signes contextuals i vitals. Edgar Vinyals, president de Veus, la Federació Catalana d'Entitats de Salut Mental en Primera Persona, descriu la necessitat urgent d'invertir en Salut Mental per l'alt grau de deshumanització que viu. Descriu a Vinyals (2010) com la disciplina es troba tancada en discursos circulars que "*intenten explicar científicament qualsevol desajustament o patiment existencial*".

En aquesta línia, el model d'una escola basada en una lògica estrictament acadèmica, actualment, ha perdut també el seu sentit. Tanmateix, no parlem tampoc d'un model basat estrictament en *com se senten* els alumnes en cada moment. De fet, l'aprenentatge del currículum, la selecció adequada del *què*, el *context* on se situa el procés d'E-A i *el com*, amb tots els elements emocionals i vinculars que hi intervenen, són elements bàsics per al desenvolupament saludable de l'adolescent, entenent com a saludable *aquell procés que no només et facilita eines i engranatges de comprensió de la pròpia realitat individual, sinó també de la realitat col·lectiva*.

En el procés d'E-A, l'adolescent aprèn eines simbòliques per a significar i re-significar la realitat, la pròpia i la dels altres. A més, *el procés, per si mateix, va adquirint una significativitat, que hauria de ser* segura i emocionalment positiva. En cas contrari, pot donar lloc a vincles amb l'aprendre ambivalents o desorganitzats.

El *què* i *el com* de l'aprendre són elements importants en tant que l'adolescent també els dona, per si mateixos, significativitat o re-significació constant. Aquesta "significació simbòlica" conforma un territori mental i perfila també la identitat de l'adolescent.

En definitiva, saber com se sent l'adolescent és, sens dubte, molt important. Però també ho és *com pensen i què desitgen*. Conèixer els elements de significació que s'han construït amb els diferents aprenentatges formals i vitals ens dibuixa un procés de construcció de la identitat i ens dona molts elements per comprendre la seva conducta.

Finalment, una última consideració prèvia per a emmarcar l'article és, com és ben conegut, el canvi de paradigma que representa el Decret 150/2017, de 17 d'octubre, de l'atenció educativa a l'alumnat en el marc d'un sistema educatiu inclusiu on la mirada sobre l'individu no se centra en el dèficit o l'etiquetatge sinó en l'entorn, en les necessitats d'afavorir, en la mesura que es pugui, l'accessibilitat a l'entorn i a l'aprenentatge. Es tracta d'un canvi de mirada que vol afavorir un abordatge més integral de les persones.

El canvi de paradigma intenta superar la mirada del dèficit *en una societat avançada*. Aquest punt és relativament cert actualment. En les diferents reunions d'equip d'aules addicionals o intensives, suports singulars, així com en les reunions d'equips docents als centres educatius, observem sovint un llenguatge que continua arrelat al paradigma del dèficit, i que s'està perfeccionant i especialitzant. Aquesta especialització ha millorat, sens dubte, molts aspectes descriptius i de coneixement. Creiem, però, que no podem oblidar la parcel·la pròpiament educativa i aquells elements que a nivell de funcionament pedagògic poden descriure l'actitud envers l'aprenentatge dels alumnes. Actualment, dóna la sensació que ens trobem davant d'una *pedagogia bloquejada* en front la clínica, disciplina que, per altra banda, ens ajuda, sens dubte, en l'abordatge de cada cas. Així mateix, el títol d'aquest mateix article remet a vocabulari clínic: el *síntoma*.

Els avenços psicopedagògics actuals responen també a l'evolució en la investigació neuro-científica. El DUA o Disseny Universal de l'Aprenentatge (Dalmau, 2015) explicita allò que mestres i docents experimentats saben del cert: els alumnes s'impliquen de maneres diferents, representen i comprenen la realitat de forma variada i desenvolupen diferents estratègies per assolir els mateixos objectius. Això implica que les seqüències didàctiques o projectes han de dissenyar-se oferint múltiples opcions d'implicació, representació i expressió perquè tothom pugui trobar la seva manera d'aprendre.

Els altres símptomes

Aquestes consideracions prèvies prenen sentit *en el context* d'una societat contemporània, tecnològica, polaritzada en les seves actituds davant dels problemes, excessiva, perfeccionista, que idolatra la joventut i venera la bellesa d'uns cossos quasi plastificats. En aquest context veiem la necessitat de fer un pas endavant i valent en els abordatges infanto-juvenils de salut mental on es tinguin en compte el que anomenem "els altres símptomes". En realitat, ens estem referint a allò que tradicionalment s'ha abordat des de la psicopedagogia, disciplina que creiem hauria de tenir un paper rellevant en la terapèutica -no en la clínica-, és a dir, en el disseny de la resposta terapèutica i/o sanadora per a *infants i joves* amb diagnòstics de salut mental.

Els docents i psicopedagogs tenen un coneixement de l'alumnat com a persones en rol d'aprenents, en la seva actitud o predisposició de confiança, oberta i genuïna, de dependència, amb humilitat, a l'altre. Així mateix, des de la visió més pedagògica, s'observen i analitzen els elements que intervenen per afavorir o no el vincle amb l'aprenentatge, *bàsic per a la supervivència social*. Monereo (2014) explica al llibre sobre la pràctica psicopedagògica la funció bàsica d'aquests professionals de dotar a la seva intervenció d'un caràcter sistèmic i global allà on intervinguin, tot treballant per a què al context es donin les condicions que signifiquin i/o re- signifiquin la intenció i objectius educatius.

Què són els altres símptomes? Els altres símptomes són aquells elements no-clínic, però bàsics en la terapèutica, que perfilen la situació vital d'una persona. Són símptomes que es construeixen des de la mirada dels altres, que ens descriuen el territori mental on aquell individu se sent segur o no, acceptat, rebutjat, trist, confiat, tranquil o confós.

Així mateix, *els altres símptomes* són també els elements als quals l'adolescent ha atorgat significativitat o ha re-significat amb valor simbòlic dins de la seva xarxa de significacions, com és, el vincle amb l'aprenentatge.

Voldríem mencionar aquells elements que anomenem *els altres símptomes* i que creiem fonamentals per a entendre el territori mental de cada persona, la seva realitat semiòtica. Són elements que s'elaboren majoritàriament en entorns d'aprenentatge o socials i que descriuen *el vincle propi i únic* amb l'aprenentatge, bàsic, com ja hem dit, per a la trajectòria vital d'una persona.

a) L'ésser humà com a ésser transitiu

Ja hem mencionat un dels aspectes que ens crida l'atenció; el llenguatge que s'expressa per fer l'abordatge de casos en les reunions en àmbits educatius es troba carregat de termes biomèdics, clínics i especialitzats. L'objectiu més absolut de les reunions és conèixer com són els alumnes i fer la descripció més exhaustiva possible en base al diagnòstic.

El diagnòstic, certament, ens pot ajudar a entendre la situació i a donar una resposta més ajustada, tot i les dificultats i polèmiques que hi ha dins del propi camp de la psicopatologia. Moya (2010) fa una anàlisi clara de la realitat i les dificultats que suposa fer un diagnòstic clínic en el camp de la salut mental. Al seu article *El diagnòstic dels trastorns psíquics en la infància* expressa amb transparència que el manual DSM-III (manual diagnòstic i estadístic dels trastorns mentals) va relegar el concepte de malaltia mental, tot i que, escriu: "*és evident que en la pràctica assistencial i, en general, en tots els fòrums de discussió, el terme malaltia mental és emprat de manera habitual, tot i que amb significats no sempre coincidents*". El model PAS (Poder, Amenaça i Significat) de Johnstone (Valverde, 2018) és un meta-marc teòric que també vol superar les limitacions dels diagnòstics. Es nodreix d'una diversitat de models i pràctiques que consideren que la persona no existeix de forma aïllada ni es pot entendre

la seva conducta sense conèixer aspectes relacionats amb la seva cultura, la seva comunitat i les seves relacions.

Per altra banda, des de la pràctica psicopedagògica es reconeix l'ajuda i l'assessorament de la clínica en l'anàlisi de casos, però sense relegar altres aspectes importants per al desenvolupament de l'infant i jove.

En aquest sentit, el diagnòstic no és, ni molt menys, *l'únic element que ens pot ajudar a perfilar la resposta educativa adient*, ni hauria de ser, evidentment, l'objectiu últim d'aquestes reunions d'equip pedagògic.

Tal i com s'exposa a l'article 24 de la CDPD, ja mencionada a l'inici, l'educació té una importància cabdal per al desenvolupament de la personalitat, la qual cosa remarca la idea que l'ésser humà *neix i es fa*. La identitat de l'individu parteix d'una base, d'unes condicions genètiques que determinen la seva condició, les seves capacitats o discapacitats. Així mateix, l'individu es desenvolupa dins d'un context que el condiciona. L'ésser humà, en aquest sentit, és un *ésser transitiu*, que neix amb capacitat per ser actor/actiu o *subjecte agent*, i que es fa i es desenvolupa també com a *subjecte pacient* en un context. La *transitivitat* acaba sent l'altra cara d'una construcció complexa de la personalitat. Aquesta propietat ens fa pensar en com és d'important no quedar-nos en la mirada de la superfície i anar cap a *l'estructura mental subjacent* tal com diu Moya (2021) al seu article recopilat a Cruz (2021), que, segons el punt de vista que defensem en aquest article, es genera no només amb allò que s'observa en els símptomes més evidents, sinó també amb allò que conformen els altres símptomes.

La identitat es construeix com a subjecte agent i com a subjecte pacient. El resultat superficial és diferent però l'estructura profunda és una sola i única. El subjecte profund es construeix de forma activa i de forma passiva.

En la línia d'aquest argument, en descriure un individu, no és suficient amb la descripció de la seva condició i del seu diagnòstic perquè, en definitiva, estem fent una descripció reduïda de la realitat profunda. Així doncs, en descriure la persona com a persona amb Trastorn per Dèficit d'Atenció i Hiperactivitat (TDAH) o amb Trastorn de la Conducta Alimentària (TCA) oblidem com són d'importants fer explícits aquells elements que es perfilen des de la mirada dels altres dins d'un context i que són tan reals i *objectius* com que al llarg de la vida et construeixen com a persona. La mirada et construeix.

Així doncs, a les reunions d'equip docent és important fer explícit com cada docent veu l'alumnat, donat que són mirades diferents que poden donar llum d'aquell *subjecte pacient* que es va desenvolupant als diferents contextos.

b) La construcció genèrica social

Ens trobem en una societat globalitzada on es valora per sobre de tot l'homogeneïtzació. Cada cop més consumim el mateix, veiem les mateixes pel·lícules i/o llegim els mateixos llibres. La qual cosa pot ser positiva perquè ens permet compartir i *conviure*.

El mercat de consum fuig de convidar-nos al consum diversificat, donat que, entre altres coses, no el pot assumir econòmicament. Només és possible dins d'uns paràmetres o marges assolibles pel mercat (cinema d'autor, cultura alternativa...).

Des del nostre punt de vista, la societat globalitzada fomenta que l'individu es fusioni amb paràmetres més globals de funcionament. Es fomenta, a més, la lluita per la supervivència en un món ferotge i global. I s'aporta la solució única del "grup" com a entitat que t'ajuda i t'entén. De fet, és així. El grup familiar, el grup d'amics, l'equip de treball... En molts sentits, la paraula "individualista" s'associa comunament amb la globalització, i ***es perd el sentit positiu del tret individual com a tret enriquidor.***

Aquest és el punt on voldríem arribar, donat que hi ha *aspectes de l'individu*, l'autenticitat, que en perdre'ls, cal assumir uns riscos. Fondre's amb identitats globals pot generar superficialitat, frustració i, fins i tot, soledat. Es construeix una personalitat de plàstic, impostada, que no reconeix les característiques pròpies que cal potenciar, desenvolupar, treballar o corregir. La construcció genèrica de l'individu dificulta el treball terapèutic i la creació de vincles únics. De fet, ***el propi individu no sap o no pot reconèixer certs aspectes de la seva personalitat que no li són propis, sinó genèrics.***

La construcció d'un pensament global fomenta el perfil d'individus semblants, perfectes per al sistema, que han construït una personalitat poc elaborada individualment. A aquest aspecte s'afegeix el triomf de *l'educació de la llebre, del fer-ho tot bé i ràpid*. Afegim, a més, la moda del *viu el present*, d'altra banda, molt necessària en certs moments. El *carpe diem* ens ajuda a tots a relativitzar les nostres actituds davant situacions d'estrès. El *mindfulness* té moltíssims aspectes saludables i essencials que poden ser molt útils per la gestió emocional enfront de l'angoixa.

Tanmateix, els fonaments sòlids d'una identitat sana es fan en base a *una construcció lenta i amb projecció de futur* que proporciona un equilibri i un suport emocional molt més fort en el desenvolupament de la personalitat.

En definitiva, l'educació no es construeix en l'ara ni en un present etern. Es tracta d'una construcció lenta i tranquil·la, basada en l'aprofundiment lent, en la capacitat d'elaborar un vincle autèntic, teixit, del poc a poc; *l'educació de la tortuga*. Es tracta d'un teixit que acostuma a fugir del protocol homogeni, donat *que cada procés d'ensenyament- aprenentatge pren sentit o no en cada territori individual.*

Cada cop més sovint, trobem, fins i tot, alumnes etiquetats com a "excel·lents" que responen a imatges "perfectes", però "buides" i "fredes" en la relació amb els altres i amb els seus propis aprenentatges. A vegades, són personalitats impostades que donen poc valor a la construcció del coneixement, tot i que els obsessiona mantenir la imatge d'alumnes perfectes. Acostuma a haver poca ressonància emocional quan parlen dels aprenentatges i també d'ells com a individus. No s'ha teixit un territori de pensament simbòlic autèntic, propi, per la qual cosa pot resultar difícil mentalitzar a nivell individual i, molt menys, *interpensar* a nivell de grup o col·lectivament (Mercer, 2003). **Les construccions impostades no es poden reconèixer.** És un gran risc quan t'adones

que no et reconeixes i necessites auto-destruir-te per buscar nous elements referents d'una identitat pròpia.

Així doncs, tenir en compte tot allò que un individu *ha pogut construir positivament* abans d'arribar al punt en què es troba, és una informació molt rellevant que no es pot ometre, que ens *parla* del camí fet i ens perfila una història. La recerca d'elements de rescat, alliberadors de construccions genèriques o que permeten tornar a un territori de reconquesta d'una identitat saludable ens permet treballar en el present. Així mateix, tenir una projecció de futur positiva, ens permet treballar també en el present.

Si partim només del que ens genera vergonya i culpa i el que ha de venir és poc constructiu o no va més enllà del càstig, no podem treballar el present.

c) El vincle amb l'aprenentatge

La teoria sòcio-constructivista de Lev Vigotsky (Carrera, 2001) aportà una concepció de l'ésser humà més social que biològica. Per aquest autor l'aprenentatge i la interacció social esdevé un factor bàsic de desenvolupament i de millora de la maduresa cognitiva i emocional. El desenvolupament cognitiu no està deslligat del sòcio-emocional.

Així doncs, també dotem de *significació simbòlica* a l'aprenentatge, com a qualsevol altre procés vital. **Aquesta significació és el que marca les diferències individuals de vincle amb l'aprenentatge.** La significativitat i l'assignació simbòlica dins del territori mental subjacent envers l'aprendre es manifesta en la conducta davant els aprenentatges a l'escola.

És evident que hi ha situacions de vida puntuals que no afavoreixen unes condicions mentals i emocionals bàsiques per situar-te davant de l'aprenentatge, però hi ha persones que davant de la mateixa experiència traumàtica conserven o re-assiguen una significativitat simbòlica positiva a l'aprenentatge; un vincle segur o, almenys, ambivalent. L'assignació d'un sentit i significativitat a l'aprendre forma part de la xarxa única i intransferible de cada individu i pot explicar vincles segurs amb l'aprenentatge en una vida traumàtica. Així doncs, fer palès quin tipus de vincle amb l'aprenentatge té cada individu per tal de rescatar allò que podem treballar, és un altre element clau per al desenvolupament de la personalitat i **impedir que aquest teixit de reassignació simbòlica generi més estructura no és saludable.**

En aquest sentit, voldríem fer un petit apunt. Sabem que el dret a la salut i el dret a l'educació de les persones són drets universals que s'han de respectar i protegir. El Departament d'Educació garanteix el dret a l'educació d'aquelles persones la salut dels quals els limita o impedeix assistir al centre educatiu a través de diferents recursos i suports (domiciliària, aules hospitalàries, aules d'hospitals de dia...). L'atenció educativa que s'ofereix des d'aquests suports, tot i ser limitada, ha d'incloure's en el Pla Terapèutic Individual des de l'inici de la resposta terapèutica, intentant que els dos drets

bàsics es realitzin plenament, o en la mesura del possible, essent el més compatibles possibles.

Conclusions

En conclusió, el fet de tenir cura dels aspectes psicopedagògics i d'aprenentatge en joves que estan passant per problemes de salut mental és una necessitat. No només perquè un diagnòstic clínic no descriu per si sol la realitat d'aquestes persones. No només perquè aquestes persones tenen dret a l'educació, àmbit que actualment englobem dins de l'àmbit de la salut integral de la persona. Sinó perquè tenir cura dels aspectes psicopedagògics forma part de l'abordatge global de les necessitats de la persona: *la necessitat d'aprendre o el vincle amb l'aprenentatge és un fet únic i intransferible de cada individu i forma part de la seva estructura mental subjacent, d'un circuit simbòlic-emocional que conforma la seva identitat i personalitat.*

La transsitivitat, la construcció genèrica social i el vincle amb l'aprenentatge són elements a considerar en la terapèutica d'infants i joves i perfilen una descripció més rica i profunda del seu desenvolupament en evolució.

Al document Pla de Salut de Catalunya 2021-2025 publicat pel Departament de Salut es descriu la necessitat de promocionar la vida independent com a element definitori de la Salut. Es defensa una atenció més integral i centrada en la persona: *“una atenció centrada en la persona és més ampla que una atenció centrada en el pacient”*. Es transcendeix la consulta clínic per englobar també la salut de las persones en la seva pròpia comunitat. Aquest enfocament planteja i entronca amb el canvi de paradigma en la salut mental de no caure en el reduccionisme biomèdic i on per a la recuperació de la persona calen accions multisectorials d'altres departaments, inclòs el d'Educació, sobretot en edats d'escolarització obligatòria.

“Pero para que el conocimiento tenga alguna posibilidad de encarnarse en el presente de un curso, es necesario dejar de blandir el pasado como una vergüenza y el porvenir como un castigo”.

Daniel Pennac (2018)

Els meus agraïments al Sr. Antoni Moreno Parés, per la seva revisió tècnica i suport.

Referències bibliogràfiques

Carrera, B; Mazarella, C (2001) *Vygotsky: enfoque sociocultural* .Educere, vol. 5, núm. 13, abril-junio, pp. 41-44. Universidad de los Andes. Mérida, Venezuela. <https://www.redalyc.org/pdf/356/35601309.pdf>

- Convenció sobre els Drets de les Persones amb Discapacitat de Nova York (2006).
 Barcelona: Ajuntament de Barcelona.
[https://ajuntament.barcelona.cat/dretssocials/sites/default/files/arxius-Dalmau, M; Sala ,I ; Llinares, M. \(2015\) *Pautes sobre el Disseny Universal per a l'Aprentatge \(DUA\)*. Versió 2.0. Facultat de Psicologia i Ciències de l'Educació i l'Esport Blanquerna Universitat Ramon Llull. Novembre, 2015. Barcelona. <https://drive.google.com/file/d/0B9TjPRfUZJUsZmNDVm5zOGNKak0/view?resourcekey=0-sCiSW69XDP0za9D5RZegyw>](https://ajuntament.barcelona.cat/dretssocials/sites/default/files/arxius-Dalmau_M_Sala_I_Llinares_M_2015_Pautes_sobre_el_Disseny_Universal_per_a_l'Aprentatge_DUA_Versio_2.0_Facultat_de_Psicologia_i_Ciències_de_l'Educació_i_l'Esport_Blanquerna_Universitat_Ramon_Llull_Novembre_2015_Barcelona.pdf)
- Decret 150/2017, de 17 d'octubre, de l'atenció educativa a l'alumnat en el marc d'un sistema educatiu inclusiu. <https://cido.diba.cat/legislacio/7322794/decret-1502017-de-17-doctubre-de-latencio-educativa-a-lalumnat-en-el-marc-dun-sistema-educatiu-inclusiu-departament-densenyament>
- Mercer, Neil. (2003) *Palabras y mentes. Cómo usamos el lenguaje para pensar juntos*. Paidós. Barcelona.
- Monereo, C; Maurí i Badia, A.- (Eds). (2014). *La pràctica psicopedagògica en educació formal*. Ed. UOC. Barcelona.
- Moya Ollé, J. (2010). El diagnòstic dels trastorns psíquics en la infància. *Revista Desenvolupa A. La Revista d'Atenció Precoç*. Número 31.
<http://www.desenvolupa.net/index.php/esl/Numeros/Numero-31-2010/El-diagnostic-dels-trastorns-psiquics-en-la-infancia-Dr.-Josep-Moya-Olle>
- Moya Ollé, J. (2021) Los trastornos de conducta en los adolescentes. A Cruz, D; Mollejo, E i González, F. (Eds.) *Adolescencias, nuevos retos, nuevas transiciones*. Madrid: Asociación Española de Neuropsiquiatría.
- Pennac, D. (2018) *Mal de escuela*. Debolsillo. Barcelona
- Pla de Salut de Catalunya 2021-2025. Direcció General de planificació en salut. Barcelona. desembre de 2021 Oficina de Comunicació. núm de registre editorial 85124. https://salutweb.gencat.cat/web/.content/_departament/pla-de-salut/pla-de-salut-2021-2025/pla-salut-catalunya-2021-2025.pdf
- Valverde, M. (2018) (Publicació abreujada i traduïda) *El Marco de Poder, amenaza y significado*. British Psychological Society. Referència a Johnstone, L. & Boyle, M. with Cromby, J., Dillon, J., Harper, D., Kinderman, P., Longden, E., Pilgrim, D. & Read, J. (2018). The Power Threat Meaning Framework: Overview. Leicester, a: <http://aen.es/wp-content/uploads/2018/08/El-Marco-de-Poder-Amenaza-y-Significado-1.pdf>
- Vinyals, E. (2010) Reciclatge urgent per invertir en salut mental. *Social. cat*. 5 de novembre de 2010. <https://www.social.cat/opinio/1683/reciclatge-urgent-per-invertir-en-salut-mental>