

Entendre el conflicte per transformar-lo.

Enric Bolea

*Servei Educatiu Específic en els Trastorns del desenvolupament i la conducta
(SEETDiC-Baix Llobregat)*

Setembre, 2010 (en premsa, pendent de publicació)

Els conflictes no gaudeixen d'una bona premsa. Generalment, es té una imatge força negativa del conflicte: se l'associa directament amb les idees de confrontació, enfrontament i hostilitat. Aquesta idea negativa és la que provoca respostes o actuacions ràpides, sovint precipitades per evitar l'angoixa que generen. En aquests casos, el conflicte és considerat com allò que ve a trencar una suposada situació anterior d'harmonia. Un equilibri que s'ha perdut i que es vol recuperar per retrobar la tranquil·litat. És una manera d'interpretar-ho pròpia de l'època actual, doncs la nostra és una societat que impulsa l'evitació i l'eliminació del conflicte més que el seu tractament reflexiu i dialogat donant lloc a pràctiques professionals que pretenen desplegar-se en una vida institucional sense conflictes (a-conflictual).

L'abordatge que es fa en aquest text defuig d'aquesta imatge ingènua de concòrdia i harmonia que s'atribueix a les relacions i els vincles interpersonals. En la nostra perspectiva, el conflicte és inherent a la convivència. Consubstancial a l'estar junts en els centres. Aquest estar junts no s'entén com quelcom harmònic, com una relació amb acords instantanis o d'empatia immediata (Skliar, C.; 2008). Més aviat la convivència amb els altres es juga en un espai comú on cadascú és afectat per l'altre. I l'alteritat de cadascun sempre comportarà situacions de conflicte en l'espai comú de la convivència.

En el que segueix s'aborda el tema del conflicte des d'una aproximació que pretén oferir una visió general del concepte i del seu tractament que pot incloure una gran diversitat de situacions educatives i tipus d'alumnat. Tot i això, les reflexions s'aniran focalitzant progressivament en el camp més específic de l'alumnat que presenta necessitats i demandes associades a trastorns de l'espectre autista (TEA).

Perspectives en l'abordatge del conflicte.

L'aspecte clau no rau en negar o eliminar el conflicte, qüestió que per altra banda resulta impossible, doncs els conflictes són inherents a les relacions humanes, sinó en saber quines causes, quins factors els originen. El conflicte, com molt encertadament ens explica Castells (2009), mai s'acaben sinó que s'aturen per acords temporals i inestables. Per això ens cal fugir d'una aproximació al conflicte que cerca respostes reactives, ràpides i definitives. Sovint sense entendre que els causa, sense parar-se a pensar quins factors els motiven. Quan es tracten els conflictes des d'aquesta perspectiva es parla d'una aproximació des de la lògica problema- solució (Díaz i Gasch, 2006)

Tractar el conflicte des de la perspectiva problema - solució és una actuació que es dona quan no ens orientem per un saber fer i un saber estar en el conflicte. Sense orientació és difícil no respondre des de la lògica reactiva. En efecte, la gran complexitat que presenten les situacions conflictives provoquen desorientació, angoixa i gran implicació emocional en tots els agents educatius. En aquesta tessitura, les respostes reactives són freqüents i provoquen un efecte invers al que es pretén: fixen i alimenten el conflicte. Sovint això és degut a que no es disposa ni d'una actitud ni d'un temps per comprendre els factors que el causen.

Per aquest motiu, el tractament dels conflictes s'ha d'encarar des d'una perspectiva distinta: la lògica qüestió – resposta. En aquesta aproximació, els conflictes s'entenen com quelcom que ens interroga, com un aspecte a aclarir i a discutir per tal de trobar una resposta que ens orienti en el seu tractament. Una resposta que mai es definitiva. Que no resol definitivament el conflicte, però que el pot transformar.

Hem de poder passar d'una actitud professional que tendeix a respondre de forma reactiva a un altra actitud més reflexiva, on ens puguem prendre el temps necessari per a reflexionar, comprendre i decidir la nostra intervenció front el conflicte. Si no busquem de manera explícita un temps per a comprendre i entendre el conflicte la lògica de la resposta reactiva no es fa esperar. Precisem que la reflexió presideixi la pràctica educativa amb aquestes situacions. Es tracta, doncs, d'entendre els conflictes abans d'eliminar-los o modificar-los.

En la perspectiva de la lògica qüestió - resposta els conflictes no deixen de ser oportunitats per transformar les pràctiques educatives. I ho són pel fet fonamental que són inherents a aquestes pràctiques. En efecte, els conflictes són inherents a la vida mental i social de les persones que hi participen en aquestes pràctiques.

Conflicte, conducta i convivència.

Sovint quan es tracta el tema del conflicte a l'escola se l'associa directament a situacions problemàtiques que pertorben la dinàmica del procés d'ensenyament i aprenentatge a l'aula. En aquests casos s'identifica conflicte i trencament de la convivència: ruptura de la cohesió del grup, manca de respecte entre els agents educatius, hostilitats, etc.

En aquest punt, els conflictes es relacionen molt estretament amb les conductes disruptives, disocials, desafians o antisocials de l'alumnat. Conductes que pertorben l'aprendre i el convida a l'escola. Certament, aquestes situacions es donen als centres. Molt més del que es voldria. En aquestes situacions, la regulació de la convivència és un problema o conflicte institucional que afecta a tot el centre. No és ara el moment d'aprofundir en aquest punt, doncs depassa en escriure l'objectiu de la nostre sessió. Tot i això, si que convé introduir la idea de que la conducta pertorbadora de l'alumnat no és quelcom inherent o específic a la seva condició personal (TEA, trastorn de conducta, discapacitat intel·lectual, etc), sinó que és efecte i expressió de les seves dificultats de relació amb l'entorn.

En el cas dels alumnes amb dificultats per regular el seu comportament (trastorn de conducta, trastorn disocial). La conducta actuadora compleix sempre una doble funció. Una està relacionada amb el propi alumne, ací la conducta és un intent de solució del malestar fugint i escapolint-se de l'angoixa intensa que experimenta. La segona, està relacionada amb el context que l'acull, ací la conducta és un crit d'esperança, és una crida, un reclam a l'adult. És un intent de forçar al context per a que reconstrueixi una base de confiança i de seguretat perduda o que mai ha tingut. Demana amb la seva conducta que algú l'acompanyi i l'ajudi a entendre, a resoldre, a donar sentit a la seva desorientació davant els altres i front les exigències que comporta la vida.

La conducta sempre compleix una funció i té un significat que cal esbrinar¹. En molts alumnes, les dificultats per aprendre són l'expressió (en podríem dir el símptoma) dels seus malestars, sentiments i experiències adverses que han viscut. Si se li atorga un sentit, si l'alumne descobreix el significat del comportament i el pot fer explícit pot arribar a dissoldre la dificultat d'aprendre (Heddes, 2010) i transformar els conflictes que es generen en l'entorn escolar.

Definint el conflicte.

Si fem ús del diccionari² el terme conflicte sovint remet en els seus diverses accepcions a xoc i problema. Xoc d'interessos, d'idees, de posicions, etc. entre persones i/o grups (Casamayor et al; 1998). Així entès, el conflicte és una situació en que les persones es troben en desacord o oposició, doncs els seus interessos o necessitats són percebuts per cadascun d'ells com diferents, oposats o incompatibles respecte de l'altre. En aquesta situació juga un paper important la posició personal de cadascuna de les persones "en conflicte". Aquesta posició remet a les idees, concepcions del món i sentiments de les persones que xoquen en la relació interpersonal. Això també succeeix en la relació educativa.

En un sentit ampli podem definir la relació educativa com un conjunt de vincles que s'estableixen entre l'educador i l'alumne/els alumnes: vincle amb el saber, i vincle entre les persones que hi participen en el procés. Aquestes relacions i vincles estan modulats per la forma de percebre la situació per part de cadascun d'ells: tant per la percepció o la representació que té el professor dels alumnes en general i de cada alumne en particular, com per la percepció o representació que l'alumne té del professor i dels seus companys en la situació educativa.

1

Les persones interessades poden consultar un treball que proposa l'acompanyament i la conversa com eines de transformació dels conflictes en l'àmbit dels trastorns de conducta. http://www.xtec.net/crp-altpenedes/docs/Els_TC_a_l_escola_maig_07.pdf

2

Es pot consultar en <http://www.diccionari.cat/lexicx.jsp?GECART=0033783>

Per això, a l'hora d'abordar una situació de conflicte, sempre hem de tenir present aquest substrat subjectiu, doncs, els participants, al relacionar-se, es comporten d'acord amb les seves necessitats, dificultats, interpretacions, coneixements i sentiments de la vida que constitueixen els seus marcs de referència personals. Les representacions que tenen de si mateixos i de l'altre porta a cadascun dels interlocutors a definir i interpretar la situació sobre la base de emocions i creences que poden vulnerar la relació educativa obstaculitzant l'aprenentatge i la convivència. Per això, a l'hora de definir el conflicte és convenient tenir present les següents idees clau:

- El conflicte remet a les contrarietats que mostren els alumnes i els professors en les relacions implicades en els processos de convivència i aprenentatge.
- Els conflictes són fruit d'un procés i no sorgeixen del no-res sinó que tenen causes i una història, per tant un temps d'emergència i desenvolupament que pot concloure amb la seva transformació o bé incrementar la seva intensitat, freqüència i durada. Sempre ens trobem que hi ha un abans, un durant i un després del conflicte.
- Els conflictes en situacions educatives són el signe d'una manera emmirallada i confrontada de viure la relació. Tant els alumnes com els professors senten que estan en la posició adequada en les relacions. Són els altres que participen en aquesta relació, l'obstacle que genera el conflicte.
- Els conflictes són resultat de la projecció dels interessos i percepcions de l'alumne que es confronten amb els interessos i percepcions del professor: són mútuament excloents a causa de les lògiques diferents o contraposades de cadascun d'ells.

Per tant, és de vital importància transformar les percepcions/les representacions/les expectatives mútuament excloents dels agents educatius que inevitablement porten al conflicte. És difícil que l'alumne canvi la seva percepció en soledat. Precisa l'acompanyament i l'ajut de l'adult, del professor. Per aquesta raó, primer s'ha de produir una transformació en la posició del professor.

Si bé el que diem és comú en qualsevol alumne i per qualsevol situació educativa, és especialment rellevant en aquelles situacions en les que participen alumnes que precisen d'un tracte i d'un tacte diferencial per les seves característiques i necessitats personals.

L'equip de professionals: un lloc per elaborar un saber sobre el conflicte.

Els conflictes es tracten de múltiples maneres: s'eviten, s'ignoren, s'eliminen. Són opcions que no reconeixen el conflicte. No es fa cap esforç per entendre quina pot ser la causa o causes que el fan emergir i mantenir en el temps. En aquestes situacions els conflictes esdevenen *recurrents i previsibles* (Friggerio i Poggi, 200). En un temps van irrompre de forma inesperada i novedosa, però a l'evitar-los o ignorar-los, o bé al tractar d'eliminar-los sense entendre la seva lògica van acabar per instal·lar-se i es repeteixen en

el temps. Són previsible, doncs es poden anticipar de la mateixa manera que s'anticipen els efectes d'alteració que produeixen. És previsible el conflicte i és previsible l'efecte perturbador pel fet que no es transforma cap ni un dels factors que l'han ocasionat. Es repeteix el conflicte i es repeteix la resposta que se li dona. El circuit no es pot tallar i es genera molt malestar.

Però hi ha altres maneres de tractar els conflictes. Siguin recurrents o no. Els conflictes han d'interrogar: qüestionar la situació, preguntar-se per la pròpia responsabilitat en l'emergència del conflicte, esbrinar la lògica que l'ha motivat. Es tracta d'interpretar allò **que** està succeint i que està succeint en les persones implicades per tal de saber **com** poder actuar plegats i orientats. S'aprèn i es construeix un coneixement col·lectiu que es converteix en un instrument de primer ordre per tractar altres situacions.

Òbviament, això es pot fer si els professionals reconeixen el conflicte i dialoguen de manera permanent entre ells per transformar-lo. En aquestes situacions, els conflictes esdevenen *contingents i transformables*. En efecte, la reflexió i l'elaboració emergeixen com una necessitat inherent al procés d'un equip que es dona l'oportunitat d'interrogar-se sobre la seva pràctica (Bolea, 2010). Des d'aquest enfocament, el conflicte esdevé una oportunitat de canvi. Però això, només és possible si es disposa d'un temps que sostingui el treball de reflexió i elaboració per entendre col·lectivament el conflicte (en equip). Promoure la implicació activa dels diferents professionals comporta reorganitzar el temps: alliberar o repensar els temps institucionals per promoure el treball, personalitzar les respostes, ajustar-se a les contingències, etc. L'emergència i estabilitat de les relacions de confiança en el procés educatiu només es pot donar si els implicats es prenen el temps necessari per escoltar-se. Escoltar-se entre els professionals, però també entre els professionals i els alumnes.

La participació de l'alumne en l'elaboració i transformació del conflicte.

La possibilitat de que els alumnes expressin les seves posicions i decisions sobre el seu propi procés educatiu és tractada des de diferents enfocaments: des de l'òptica de la participació i del dret a decidir de la infància (Lansdown, 2005; Trilla i Novella, 2001); des dels moviments que potencien la veu de l'alumnat (Student Voice) per la millora de l'escola (Fielding, 2011; Rudduck i Flutte, J., 2007; Susinos, 2009); des de la perspectiva de l'autodeterminació de l'alumnat discapacitat (Wehmeyer, 2009; Font, 2003). No és el propòsit d'aquest document abordar amb detall cadascuna d'aquestes opcions. Tot i això, si que aprofitarem algunes de les aportacions que proposen per tal d'esbrinar els criteris que es poden tenir presents si es pretén involucrar a l'alumnat en el tractament i transformació dels conflictes que es poden produir en les situacions educatives.

Convé avançar que tot i la gran quantitat d'experiències i publicacions no és un tema fàcil d'abordar a l'escola. I si no és un tema fàcil de tractar en el marc de la infància "normalitzada", encara hi trobem més dificultat quan ho plantejem per la infància amb necessitats específiques. Quan es parla de la perspectiva dels alumnes en aspectes que tenen que veure amb la seva participació en la vida escolar sovint escoltem algunes

opinions - dels adults, òbviament - que qüestionen³ aquesta possibilitat d'escoltar la veu de l'alumnat i donar-li un lloc en el procés d'ensenyament i aprenentatge.

Existeix participació a l'escola quan les persones es fan presents i influeixen en l'espai comú de l'aprenentatge i la convivència. Per tant, participar és un procés en el que compartim amb altres decisions que afecten la pròpia vida i la vida del grup en el que un està inserit. En aquest sentit, la participació compromet. I compromet tant en l'aprenentatge com en la vida social en la que te lloc l'aprenentatge. Si seguim amb aquesta lògica és fàcil entreveure que la participació i la implicació hauran d'ésser claus a l'hora de tractar i transformar els conflictes.

Pensar des de la perspectiva de l'infant implica pensar en una educació DEL nen (que és del nen) i no solament PER al nen i CAP el nen. Això implica prendre molt seriosament al nen i trobar les formes de tractar-lo apropiadament a l'hora de cercar el seu consentiment a participar i ajudar-los a trobar els recursos i habilitats que potser molts dels alumnes encara no tenen per fer-ho. Un plantejament com aquest introdueix tres reptes fonamentals:

- ✓ Un. Ha de canviar la forma de veure l'alumnat. La representació que es té dels alumnes en aquest tema ha de variar: pensar i confiar en que els alumnes s'impliquen de forma més compromesa en el seu aprenentatge si s'els hi reconeix al seva capacitat per participar i decidir.
- ✓ Dos. La participació és possible si s'adapten les circumstàncies educatives en les quals ha de tenir lloc aquesta participació. Per tal que això sigui una realitat és indubtable que s'han d'impulsar canvis en l'organització de l'escola i en les modalitats d'interacció amb l'alumnat per fer emergir les potencialitats dels nens i dels joves per participar i decidir.
- ✓ Tres. És responsabilitat dels adults generar les oportunitats per a que això succeeixi. S'han de promoure situacions que afavoreixin la participació dels alumnes, fins hi tot i sobre tot, si són portadors de necessitats educatives diferenciades, doncs, les característiques específiques de molts alumnes no han d'ésser un límit a la seva participació. Aquesta qüestió es crucial en relació a l'alumnat amb necessitats específiques, especialment en tots aquells alumnes que presenten perfils associats a comportaments pertorbadors. Mes endavant s'aborda amb més deteniment aquest punt.

Conèixer les característiques dels alumnes: condició per participar i condició per transformar el conflicte.

Amb tot el que s'ha dit fins el moment es dedueix que conèixer i respectar les característiques dels alumnes i saber com intervenir per tractar a l'alumne d'acord amb les seves necessitats compleix una important funció de reflexió i orientació per elaborar i transformar el conflicte. Fins hi tot per saber com promoure que l'alumne hi tingui veu i pugui participar en aquesta transformació.

És fonamental copsar la lògica singular del pensament, la comunicació i la interacció dels alumnes en general i del alumnat amb necessitats especials en particular . Es difícil comunicar-se amb ells sinó acceptem que el seu món i els seus sentiments són diferents als del món adult. Però aquesta diferència no els ha de situar com interlocutors deficientes en la interacció i en el diàleg amb ells (Delfos, 2009). En absolut, el respecte i el tacte de l'adult són pel contrari una condició indispensable per apropar-nos i entendre la lògica del món dels infants i joves.

Es tracta doncs de transformar la manera que tenen els professionals d'interpretar les necessitats, dificultats, i conductes dels alumnes, adaptant la comunicació i la interacció a les característiques d'aquest alumnat. És així com es poden transformar els conflictes en els processos d'ensenyament i aprenentatge: conèixer les necessitats dels alumnes permet saber com pot situar-se el professor en relació a l'alumne i a les característiques que mostra en la interacció.

Si no es van trobant noves formes d'entendre i tractar l'alteritat que presenten els alumnes, si no es dona una adaptació a la seva manera de comunicar-se i d'estar en el món, el conflicte és inevitable i l'exclusió mútua (alumne/escola) és més que previsible. Per això, el desconeixement de les necessitats dels alumnes, de les seves maneres d'aprendre, de les formes metodològiques que millor s'adapten a les seves característiques, etc. és una font continua de conflictes.

Però no hem d'oblidar que les característiques i necessitats dels alumnes poden ser explicades i definides des de diverses perspectives donant, així mateix, lloc a diverses formes d'intervenció i interacció. No és estrany que entrin "en conflicte" i fins hi tot que traslladin aquest conflicte al marc d'actuació institucional. Alguns d'aquests enfocaments no consideren rellevant considerar entre aquestes característiques personals aquelles que tenen relació amb les potencialitats dels infants i joves per construir i elaborar respostes pròpies que els hi possibilitin fer-se un lloc en el món de l'escola. Especialment, en el cas de l'alumnat portador de necessitats específiques.

En la perspectiva que es sosté en aquest document es postula que promoure la participació i el consentiment de l'alumnat a l'acció educativa que proposa l'adult és una opció clau per fer emergir en l'alumnat aquesta potencialitat per elaborar respostes personals que l'incloguin en l'aprenentatge i la convivència. Dues condicions a la nostra intervenció són cabdals per fer que això sigui possible. La primera, és que els professionals han de cercar la lògica de les actuacions i respostes que despleguen els

alumnes per molt estranyes o molestes que semblin en la seva presentació fenomènica. Ja s'ha dit que davant de tot comportament, de tota resposta s'ha de poder preguntar quina funció i sentit esta complint abans de suprimir-la o eliminar-la. La segona condició és adaptar l'entorn educatiu a aquestes respostes que són l'efecte de les seves potencialitats sovint no reconegudes.

Cercar la lògica de les respostes dels alumnes i adaptar l'entorn per a que puguin emergir i desenvolupar-se són també condicions per transformar els conflictes que generen aquestes respostes quan no s'entenen i, en conseqüència, quan l'entorn tendeix a rebutjar-les o eliminar-les.

La participació en el cas de l' alumnat amb perfil TEA.

Pensar en les característiques i conductes que mostren molts alumnes amb perfil TEA servirà per concretar una mica més tot el que s'ha anat plantejant fins el moment. Si per un instant es deixa de banda la lògica inherent a la seva condició psicològica i es fixa l'atenció tan sols en els comportaments i fenòmens que mostren en els entorns es constata que són alumnes que es presenten d'una manera força diferent a la resta dels alumnes que s'hi troben a l'escola: rebequeries, deambulacions per l'aula, indiferents al contacte social, crisis que esclaten quan varien mínimament les condicions de l'entorn, hostils, aïllats, sense interès pel continguts curriculars, amb pors, temors, pànic, fugues, sentiments d'injustícia, certeses i conviccions sobre si mateixos i sobre els altres que són inquebrantables,... Sovint la pregunta és com atendre en un aula, en un centre, a qui presenta tantes dificultats per aprendre, per comunicar-se, per interactuar, etc.

És difícil respondre si es queda un enganxat al comportament pertorbador. Cal anar una mica més enllà del fenomen observable i entendre que aquests comportaments estranys o desconcertants que presenten precisen ser entesos abans que transformats, corregits o eliminats. És força important entendre que les respostes i accions d'aquests nens segueixen una lògica interna que ens convé comprendre. En el que segueix s'ofereix una pinzellada d'aquesta lògica.

En aquest perfil d'alumnat (TEA) es parla d'espectre per explicar una diversitat gradual de característiques que pot anar del nen tancat sobre si mateix, que no mostra cap interès pel món extern, que no parla, ni dirigeix la seva mirada als altres fins els nens de més alt funcionament sovint inclosos en el Síndrome d'Asperger. En conjunt, comparteixen un funcionament mental peculiar en la interacció i comunicació social, en la cognició i en la presència de patrons repetitius d'activitat (lligats a estereotípies, a rutines específiques, a interessos restrictius per objectes i accions, etc.), que dificulten el seu accés al llenguatge i al vincle social. Les dificultats s'identifiquen generalment en la relació del nen amb el seu propi cos, amb els objectes i amb els altres. Tot un món. Efectivament, les circumstàncies i qualitats peculiars que s'identifiquen com quelcom comú en aquest nens i joves permet atribuir-los un món. Un món diferent al nostre.

Diferent pel fet que són persones que funcionen sota una lògica distinta. Per això, és força important entendre que les respostes i accions d'aquests nens segueixen una lògica interna. Es tracte d'una lògica que es presenta d'entrada com un enigma. Un enigma que el mateix nen anirà desplegant i sobre el que ens anirà orientant si troba en els adults que l'atenen les condicions adequades per fer-ho. La institució, els professionals poden situar-se aquí com un mur, o bé com un pont. Un pont entre dos móns regulats per distintes lògiques.

Com es pot transformar l'aula i el centre en un *lloc* on és possible trobar un punt d'encontre, de coexistència entre el *món del nen* i el *món social* que representa l'escola? Com es pot contribuir a generar condicions educatives per crear que l'entorn permeti al nen desenvolupar el seu treball i viure protegit del malestar i facilitar-li l'apertura al nostre món?

Sense pretendre respondre a tots aquests interrogants es pot dir que entendre i tractar el nen amb TEA implica que es reconegui el seu món singular, doncs quan la demanda educativa insisteix en introduir-lo en el nostre món sense tenir en compte el seu, sovint les respostes són resistents o pertorbadores. I això succeeix per que sovint les propostes que s'adrecen a aquests infants s'estructuren sobre la base d'una sola manera d'entendre com es poden relacionar amb el món, d'una sola manera d'entendre com es poden establir en ell, i per a que això sigui possible es dissenyen i despleguen totes les adaptacions que siguin necessàries. Són adaptacions al nostre món. Inevitablement, es generen conflictes. Especialment, quan el context intenta imposar-se.

Però, potser és possible pensar la intervenció educativa d'una altra forma, on les metodologies, els recursos, les activitats, les regles, els espais i el temps, no xoquin frontalment amb les respostes d'aquests alumnes, on es puguin conjugar amb les peculiaritats que aquests nois ens mostren.

La participació d'aquests alumnes passa indefectiblement per entendre i acceptar que allò que proposen, allò que ens porten, allò que construeixen, allò que ens diuen es faci present en la interacció educativa i pugui influir en el procés d'ensenyament i aprenentatge.

Participar a partir dels interessos singulars del alumnes: els patrons repetitius d'activitat.

Una de les actuacions o respostes que l'alumnat TEA porta i aporta a la situació d'ensenyament i aprenentatge es el patró repetitiu d'activitat. Són seqüències reiterades d'activitat que estan lligades a una de les dimensions que caracteritzen l'organització mental d'aquests alumnes: la inflexibilitat o rigidesa del pensament i de l'acció. En aquesta categoria s'inclouen els rituals, les resistències a canviar l'entorn, la fixació a determinats objectes o accions, els interessos molt restringits, les repeticions en el seu aspecte motor (estereotípies) i verbal (ecolàlies) etc. Amb tot no hem d'oblidar que la inflexibilitat sempre és definida des de la lògica del món adult.

Normalment, aquests patrons repetitius són interpretats com obstacles o interferències que impossibiliten la normalització del nen i es desenvolupen estratègies d'intervenció educativa per modificar-los i eliminar-los, doncs es considera que són accions disfuncionals que incapaciten a l'alumne per aprendre. En aquesta perspectiva no s'intenta entrar en el món del nen sinó que s'escull portar-lo directament al món social. La intervenció posa l'accent en allò que li fa falta a l'alumne per normalitzar-se i es segueix la lògica de la carència : cal fer competent al nen en totes aquelles funcions i conductes que no realitza i fer-lo progressar paulatinament en l'adquisició de continguts cada cop més complexos.

Però, en lloc d'eliminar el patró d'activitat es pot preguntar quina funció esta complint. En lloc d'atribuir a l'alumne carències també se li pot atribuir produccions, doncs, aquests nens són potencialment capaços de crear i produir (Bolea, 2009). Sobre tot, si els professionals prenen com treball allò que, tot i que aparentment no tingui lògica o valor social, porta i aporta el nen com interès: el planetes, els trens, l'aigua, obrir i tancar portes, investigar sobre els animals, plantes o cotxes, posar-se disfresses, encendre i apagar un televisor, etc. Tot i que les seves accions siguin solitàries i reiteratives, cal entendre aquest no poder parar de parlar i fer al voltant de tot això que hem esmentat com un no parar de treballar.

Es un treball d'autoconstrucció que fa des del seu món. Un món des del que es defensa construint respostes singulars a les que convé donar suport. Un treball per aturar el caos que li suposa el món social i dotar-se d'un món propi on trobar la calma, l'estabilitat. Ell intenta amb tot això resoldre un patiment, un problema que no s'atura, que no acaba d'ordenar. Però si estem atents i se'ls ajuda aquest també potser un treball que el nen realitza per tal de fer-se un lloc en el nostre món doncs aquests alumnes són potencialment capaços de construir un lligam i d'aprendre. Poden participar si els educadors s'inclouen primer en el seu món.

Que podem fer amb aquest treball que fa en el seu món i des del seu món? Doncs ajudar-lo des del seu món a edificar una representació menys amenaçant del mon social de l'escola. Que esdevingui un món més fiable, doncs, un context educatiu que no està regulat per la confiança és un context que aquests nens senten que s'imposa de manera amenaçadora. Sensibilitzar-se amb aquesta manera d'entendre el treball amb el nen, transformant-lo en motor educatiu constitueix una via per concretar una resposta educativa en els centres i aula que dignifiqui a l'alumne. D'aquesta forma els entorns esdevenen protectors del treball d'autoconstrucció dels alumnes donant cabuda i hospitalitat en l'espai pedagògic a les preguntes, a les preocupacions, a les produccions dels nois.

Interès personal i interès educatiu: un conflicte d'interessos? .

No convé finalitzar aquest escrit sense aclarir un possible malentès respecte la forma d'entendre la participació de l'alumne que s'ha defensat fins el moment. En cap cas s'ha

volgut transmetre la idea de que cercar la participació i la influència de l'alumne en el seu procés educatiu comporti una decisió unilateral de l'alumne sobre les finalitats del procés d'ensenyament i aprenentatge en detriment del projecte educatiu que vertebra l'escola com institució social.

La distinció entre modalitats i finalitats és important en aquesta qüestió (Meirieu, 2004;24). Els arguments que s'han introduït en els anteriors apartats estan més lligats a les formes que pot prendre l'organització de l'activitat educativa en l'escola. Les modalitats tenen a veure amb les formes que pot adoptar l'agrupament dels alumnes, les maneres d'interactuar amb ells, com estructurar els continguts, com dissenyar les situacions educatives, etc. Mentre les finalitats educatives precisen de certa estabilitat en el temps per concretar-se les modalitats poden ésser més canviants i, es bo que així sigui, doncs, poden ajudar a transformar l'escola per tal de contribuir a un millor desplegament de les finalitats.

En aquest sentit, promoure la participació de l'alumnat partint del seus interessos és una modalitat d'organització del procés educatiu que, en el cas dels alumnes TEA, passa per adequar la demanda educativa a les seves característiques i condicions que precisen per elaborar un vincle i aprendre. Per aquesta raó, les modalitats de participació i elaboració que s'han proposat més amunt posseeixen la funció prioritària d'associar-se amb la lògica interna del món TEA. Això justifica que no es proposi una modalitat de treball pedagògic a partir d'un programa educatiu previ i tancat que l'alumne ha d'acceptar sense considerar el seu consentiment a la proposta. Sovint, aquests nens ho experimenten com una imposició que rebutgen amb les seves conductes. De fet, en l'enfocament que promou la participació i elaboració de l'alumne allò que se li proposa és que desenvolupi el seu propi programa a partir dels seus interessos.

Però convé interpretar adequadament que es vol dir quan es proposa que l'alumne desplegui el seu programa personal a partir dels seus interessos. No es tracta que l'alumne "faci el que vulgui", o en una expressió més contundent que "faci el que li dona la gana". Considerar la veu dels alumnes en el marc d'un treball per projectes, per tallers, per centres d'interès, per racons no vol dir en cap cas que tot el que proposi el nen serà objecte de treball educatiu de forma mecànica i automatitzada, sinó allò que sigui significatiu tant des del punt de vista del seu moment personal com des de la perspectiva d'allò que millor convingui treballar per fer-lo progressar cap a l'aprenentatge escolar. Això dona peu per introduir una segona distinció que facilita avançar una mica més en aquesta reflexió.

Novament, Meirieu (2010;65 i 2009;64) aporta llum en aquest tema. Aquest autor, seguint l'ensenyament de Decroly i la seva proposta d'una educació per centres d'interès, torna a insistir en el fet de que "allò que interessa" al nen no sempre és "en interès seu" i, viceversa. Dit d'un altre forma: cal diferenciar entre "el que més importa" i "el que més interessa". Depèn de com es pensi es pot donar un conflicte entre interessos. Però, Meirieu (rememorant Decroly) no recorda aquestes distincions per establir una contradicció insalvable entre "interessos". Al contrari, assenyala que és possible, al temps que complex, dissenyar situacions que permetin relligar els interessos personals de

l'alumne amb els interessos educatius del professor. Del que es tracta es d'interessar a l'alumne a partir dels seus interessos. Es a dir, partir d'allò que l'interessa per arribar poc a poc a allò que és del seu interès. Només es pot fer aquest recorregut si l'adult no es queda atrapat en el punt de partida, si s'evita que l'alumne quedi ancorat i tancat en els seus interessos. Aquest és un aspecte crucial pels alumnes amb problemàtica TEA. No s'els pot deixar abandonats i tancats en els seus singulars interessos (objectes, rituals, recorreguts, etc.) repetint-los incansablement i, al mateix temps tampoc s'els pot empenyar a la normalització suprimint-los.

S'ha d'ajudar al nen a elaborar i produir partint del seu objecte preferent (una roda, un ninot, un pal, etc.), o del seu centre d'interès o preocupació preferent (un conte, els números, els mapes, etc.) i acompanyar-lo a que aquest treball amb objectes i construccions i interessos es vagi ampliant i generalitzant per tal que emergeixin nous objectes i interessos de manera que pugui "aprehendre el món que l'envolta i trobar un lloc en ell"(Stevens, 2010)⁴. Estenent d'aquesta forma el seu treball, el procés d'aprenentatge escolar esdevindrà com resultat d'un trajecte que té com punt de partida el seu interès i com punt d'arribada els aprenentatges.

L'enfocament curricular en aquest plantejament promou el cercar i dissenyar els recursos i metodologies orientades per una alerta i una escolta atenta que no anticipi sentits i significats esperant les seves propostes i interpretacions. Es tracta de que els educadors i professors proposin entorns que atorguin significació a les produccions, propostes i construccions dels nois trobant les maneres d'inserir-les en el currículum. Difícil i complex, però desitjable i possible per a molts d'aquests alumnes.

Referències.

- **Bolea, E.(2009)** El psicòtic inadvertit a l' escola, problemes educatius que genera. Jornada IPB. Les psicosis inadvertides i els seus destins. Barcelona, 21 de novembre de 2009
- **Bolea, E. (2010)** Els llocs de la supervisió. Consideracions sobre la supervisió en equips educatius. [Quaderns d'Educació Social, N° 13, 2010](#) , pags. 81-96
- **Casamayor (Coord) et al, (1998)**. Cómo dar respuesta a los conflictos. La disciplina en la enseñanza secundaria. Barcelona:Grao.
- **Castells, M. (2009)** Comunicación y poder. Madrid: Alianza editorial.
- **Delfos, M.F (2009)** ¿Me estas escuchando?. Cómo conversar con niños entre los 4 y los 12 años. Madrid: Pirámide
- **Díaz, E.;Gasch, B. (2006)** Las adolescencias como cuestion. En **Mongràfico Drogas y Familia. CEAPA no 90, 20-24.**

4

Es pot accedir a l' article seguint el link que apareix en la bibliografia. Les interessants reflexions i propostes d'Alexandre Stevens i el seu equip en aquest article presenten una explicació clara i amb nombrosos exemples que tot i que estan fonamentats en una pràctica reeducadora desplegada en un centre específic per aquest tipus d' alumnat ofereix criteris i idees que poden ésser punt de partida per dissenyar propostes de treball en entorns més ordinaris.

Es pot accedir:

http://www.ceapa.es/c/document_library/get_file?uuid=f19c5e17-b76b-4b35-8eb2-8de951081aa0&groupId=10137

- Font, J. (2003) Autodeterminació i aprenentatge en alumnes amb discapacitat intel·lectual. SUPORTS vol. 7, núm. 2. p. 102-111 , tardor de 2003

Es pot accedir:

<http://www.cat/index.php/Suports/article/viewFile/102155/142015>

- Friggerio, G. i Poggi, M. (1996). Las instituciones educativas: Cara y ceca : elementos para su gestión : elementos para su comprensión. Cap. 3: Actores, instituciones, conflictos. Bs. As : Ed. Troquel.

Es pot accedir:

<http://abc.gov.ar/lainstitucion/univpedagogica/especializaciones/seminario/materialesparadesargar/seminario4/Friggerio%20-%20Poggi.pdf>

- Geddes , H.(2010) El apego en el aula. Relación entre las primeras experiencias infantiles, el bienestar emocional y el rendimiento escolar. Barcelona:Graó.

Es pot accedir a una breu presentació de les idees centrals d'aquesta autora en:

<http://www.presme.org/docs/Jornada%201%20Heather%20Geddes.%20Resum%20ponencia%20catala.pdf>

- Lansdown G. (2005), ¿Me haces caso? El derecho de los niños pequeños a participar en las decisiones que los afectan, Cuadernos sobre Desarrollo Infantil Temprano N° 36s, Fundación Bernard van Leer, La Haya, Países Bajos.

Es pot accedir:

http://www.interxarxes.net/pdfs/2008/derecho_ninos.pdf

- Meirieu, Ph.(2004)En la escuela hoy. Barcelona:Octaedro.
- Meirieu, Ph.(2009)Pedagogia: el deure de resisitir. Barcelona:Rosa Sensat.
- Meirieu, Ph.(2010)Una llamada de atención. Carta a los mayores sobre los niños de hoy. Barcelona:Ariel.
- Rudduck J. i Flutte,J. (2007) Como Mejorar Tu Centro Escolar Dando la Voz Al Alumnado. Madrid: Ediciones Morata
- Skliar, C. (2009) De la crisis de la convivencia y el estar juntos en educación. *Revista d'Innovació i Recerca en Educació*, 3 (2):1-12.

Es pot accedir: <http://www.raco.cat/index.php/reire/article/viewFile/141133/192550>

- Stevens, A. y el equipo de la Antenna 110. Una reeducación y sus preliminares. Recuperat el 2.10.2010.

<http://www.foroautismo.com/docs/reedu.pdf?download=1>

- Susinos, T. (2009) Escuchar para compartir. Reconociendo la autoridad del alumnado en el proyecto de una escuela inclusiva. Revista de Educación, 349.: 119-136

Es pot accedir: http://www.revistaeducacion.mec.es/re349/re349_06.pdf

- Trilla, j i Novella, A (2001) Educación y participación social de la infancia [Revista Iberoamericana de Educación](#) . Mayo - Agosto 2001

Es pot accedir: <http://www.rieoei.org/rie26a07.htm>

- WEHMEYER., M. (2009) Autodeterminación y la Tercera Generación de prácticas de inclusión Revista de Educación, 349. Mayo-agosto 2009, pp. 45-67

Es pot accedir: http://www.revistaeducacion.mec.es/re349/re349_03.pdf