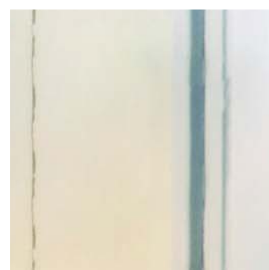
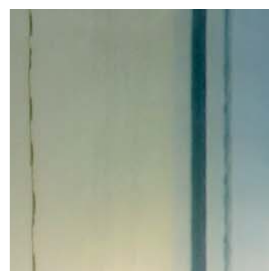
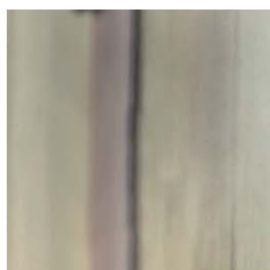


Mòdul 1

L'acompanyament. El consentiment i la conversa

Diversos autors





ÍNDEX

Introducció	3
1. La intervenció psicopedagògica i la construcció de vincles educatius. Consentiment i confiança en la Zona de Desenvolupament Proper (ZDP)	7
2. L'acompanyament	14
3. El consentiment dels diferents agents educatius	18
4. La conversa entre els diferents agents educatius	21
5. La dificultat de la conversa amb un alumne amb alteracions greus de la conducta	28
6. Bibliografia	41
7. Autoria	42

INTRODUCCIÓ

L'educació és entesa com un conjunt d'activitats que fan servir les institucions socials per promoure l'alumnat a l'accés a un conjunt de sabers que es consideren bàsics pel desenvolupament personal i social. Es tracta d'un procés social i culturalment mediat en el qual és fonamental la interacció social i l'ajuda d'altres persones. Engloba els termes “ensenyar”, “educar” i “protegir”. Entendre **l'escola com a àmbit de desenvolupament** amb relació als infants i adolescents amb alteracions greus de conducta implica partir de les propostes de Bronfenbrenner: per Bronfenbrenner l'àmbit era una delimitació d'un espai caracteritzat per les activitats, les relacions interpersonals i els rols; a més, considerava el desenvolupament com un canvi perdurable en la manera com una persona percep el seu ambient i es relaciona amb ell.

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

El vincle pedagògic és un vincle afectiu específic; l'afecte de professor i alumne/grup es basa en la importància de canviar i desenvolupar-se, en el valor que això té per al desenvolupament de la manera de ser de l'alumne.

Les situacions pedagògiques estan constituïdes per les relacions pedagògiques afectives especials entre infants/adolescents i adults, aportant-hi ambdós els requisits necessaris; a més, són creades pel propòsit de l'educador mitjançant la forma en què està lligat a l'infant o adolescent.

Les actuacions pedagògiques són experiències en què docent i discent estan activa i intencionalment involucrats i a través de les quals flueix una influència especial de l'adult cap a l'infant o jove.

En les alteracions greus de la conducta és de vital importància entendre que la influència educativa es concreta a acompanyar l'alumne en el seu difícil procés d'adaptació a les demandes de l'entorn escolar, familiar i social.

El fet de considerar el vincle pedagògic com un vincle afectiu entre professor i alumnat intencionalment involucrats implica el consentiment de la relació i la confiança mútua. Confiar en el fet de tenir expectatives, esperances i desitjos dipositats en l'alumnat proporciona al professorat paciència, tolerància i confiança en les possibilitats dels nens.

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

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

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

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

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

En les alteracions greus de la conducta és important conèixer com es viuen les experiències de la vida quotidiana, reflexionar sobre el significat de les condicions en els contextos de vida concrets, reflexionar sobre la importància dels valors que incorporen, i reflexionar sobre les sensacions subjectivades de seguretat/inseguretat, soledat/vinculació, adequació/inadequació, etc., especialment les viscudes en les situacions educatives. La relació educativa és un conjunt de vincles que s'estableixen entre l'educador i l'alumnat: vincles amb el saber, i vincles entre les persones que participen en el procés. En aquesta relació és força important saber com es representen els interlocutors: les relacions i els vincles estan modulats tant per la percepció o la representació que té el professor dels alumnes en general i de cada alumne en particular, com per la percepció o representació que l'alumne té del professor i dels seus companys en la situació educativa.

Per això, **cal tenir molt present la realitat escolar que construeixen els alumnes que presenten alteracions greus de la conducta**, una realitat i uns vincles mediatitzats per la seva forma d'entendre i sentir les seves pròpies vides, un sentiment de la pròpia vida que s'ha generat progressivament a partir del tipus i qualitat de les interaccions humanes que han experimentat en els diferents contextos de desenvolupament en què han participat.

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

1. LA INTERVENCIÓ PSICOPEDAGÒGICA I LA CONSTRUCCIÓ DE VINCLES EDUCATIUS. CONSENTIMENT I CONFIANÇA EN LA ZONA DE DESENVOLUPAMENT PROPER (ZDP)

1.1 La intervenció psicopedagògica

La funció d'assessorament és un procés de col·laboració i d'ajuda per a la millora educativa que implica la participació de diferents professionals respecte d'alguna cosa que es vol millorar o, si més no, d'allò que es vol realitzar conjuntament. L'assessorament psicopedagògic requereix una demanda a partir d'una necessitat i, per tant, cal comptar amb la disposició favorable per part dels professionals a qui s'ha demanat assessorament. Aquesta disposició es genera des de la col·laboració amb l'altre i la conversa interprofessional.

La intervenció psicopedagògica i educativa s'ha de plantejar en la Zona de Desenvolupament Proper, sense insistir en allò que el centre o el professorat poden fer o que ja fan de forma autònoma, i ha de partir de les necessitats i/o demandes per tal de treballar conjuntament en allò que podran fer amb l'orientació i l'assessorament de l'EAP (Equip d'Assessorament Psicopedagògic).

En el procés educatiu i en el procés d'assessorament psicopedagògic amb l'alumnat amb alteracions greus de la conducta i les seves famílies, els professionals estan en contacte amb el patiment emocional, les mancances i limitacions, i les pressions de les famílies i de les institucions educatives.

Quan treballen amb persones, els professionals de l'educació (mestres, professors i assessors psicopedagògics) posen en joc més aspectes personals dels que en general pensen. Les emocions i sentiments que es viuen associats a les situacions d'ensenyament-aprenentatge

tenen a veure amb la nostra pròpia història personal, especialment amb la pròpia infantesa, i estan relacionades amb la forma d'afrontar la nostra professió, la concepció mateixa que tenim de nosaltres com a professionals, el nostre estil de treball particular, i el significat i sentit que atribuïm al fet de ser professionals de l'educació o de la psicopedagogia.

Per tant, és **especialment important conèixer les pròpies emocions i els sistemes motivacionals que es posen en marxa** (conscient o inconscientment) **en els diferents contextos d'assessorament.**

La manera com els educadors o assessors actuem en les observacions o durant les entrevistes amb els alumnes amb alteracions greus de la conducta pot indicar les nostres expectatives i temors, i aquests són observats per l'alumne, el professorat i la família.

Vegem ara algunes de les tensions que sorgeixen en el treball d'assessorament psicopedagògic entre l'alumnat amb alteracions greus de la conducta, les seves famílies i els centres...

Malestar de l'alumnat

L'assessor psicopedagògic que entoma i acull el malestar de l'alumnat es pot situar en la ZDP fent que es generi un apropament empàtic i, sovint, que aquest faci de suport emocional complementari. Quan el professional és sensible i es mostra receptiu a allò que aporta l'altre (alumne, família, professorat...), es poden generar zones de desenvolupament proper o de construcció del coneixement de la situació personal sobre allò que està passant i sobre les possibilitats d'expressar-ho.

En la relació assessor-alumne es posa en marxa una relació de vinculació emocional d'afecció i l'assessor pot passar a ser un professional de referència, algú proper que li genera confiança. El fet de perdre'l produeix en l'alumne enuig, ràbia i desencís, fent-lo sentir nova-

ment abandonat. També es pot establir una relació de “complementarietat negativa” amb dificultats per gestionar l'hostilitat, el negativisme, i les conductes disruptives i provocadores de l'alumne. Aquestes conductes fan que la persona de referència respongui amb rebuig o actitud culpabilitzadora.

Aquest malestar és el que pot aportar l'alumne, és la seva situació real de partida i, per tant, ha de poder formar part del contingut del procés d'ensenyament-aprenentatge. La construcció del saber compartit requereix la participació activa dels participants; **per arribar a ensenyar-aprendre s'ha de partir de la situació en què es troba l'alumne: el seu malestar i les possibilitats (o no) de pensar-hi, d'elaborar-lo i d'expressar-lo per poder transformar-lo només poden ser possibles en situacions d'acollida i acompanyament en la vinculació educativa-afectiva.**

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

Malestar del professorat

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

Malestar de la institució educativa

Sovint a l'equip de professionals se li demana un ventall de tasques que poden entendre's en nom de les bones pràctiques però que augmenten el nivell d'exigència interna (autoexigència) i externa, aspectes que generen noves expectatives i temors sobre les pròpies capacitats personals i professionals.

Malestar del contacte amb les dificultats familiars

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

1.2 Consentiment i confiança en la ZDP

Resumint, entenem els moments educatius com a situacions socials comunicatives en què la intenció pedagògica dels adults actua en la direcció d'allò que és bo per a la millora de l'infant o adolescent i per a la seva participació i responsabilitat; alhora, considerem la conducta disruptiva com una expressió de malestar.

Seguint la idea de Vigostky, la ZDP es crea en la interacció social en el decurs del “diàleg” d'ensenyament-aprenentatge, a partir del llenguatge com a eina de narració de significats; amb aquesta eina es poden fer aproximacions progressives...

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

En les situacions educatives, els alumnes amb alteracions greus de la conducta formen part dels intercanvis comunicatius com l'expressió de malestar i patiment personal; la resposta a les seves actuacions i al seu malestar poden incrementar aquest malestar o bé poden

facilitar-li una resolució positiva i ajustada; així, les situacions educatives mai no són neutres: tant l'atenció de pares o professors com la seva no atenció són conductes comunicatives que influeixen tant en la construcció personal com en els hàbits, estils, sentiments i projectes de vida.

Quan els nous aprenentatges s'interioritzen i generalitzen, es dona un nou nivell de **desenvolupament real** i es generen noves possibilitats de desenvolupament potencial, i així successivament en un contínuum en què es van construint nous esquemes de coneixement i esquemes emocionals interconnectats. En la zona de desenvolupament potencial (on hi tenen lloc els moments educatius de compartir vivències i coneixements) es produeix un intercanvi afectiu que només pot tenir lloc en un marc de confiança mútua en què es poden generar reptes que l'alumnat pugui abordar.

Definim un paper dual en les intervencions del professional: per un costat, guiant i acompanyant activament l'alumne amb alteracions greus de la conducta, i de l'altre costat, facilitant que l'alumne (família, professorat) trobi la pròpia direcció i responsabilitat consentint la intervenció en un marc de confiança.

Per tant, ens cal entendre de quina manera l'alumnat amb alteracions greus de la conducta i les persones interpreten, construeixen i donen sentit a les seves vides en cada context concret. El marc educatiu proporciona eines simbòliques per donar sentit al nostre món condicionant les interpretacions, determinant què serà (o què no serà) significatiu pel seu grup social.

L'alumnat amb alteracions greus de la conducta presenta alteracions i trastorns en la comunicació normativa i sovint se situa en la posició de no-pensament en temes relacionats amb la pròpia vida, les relacions, els sabers, i els coneixements, que afronta com a "no pensables". L'apropiació del saber i l'organització del coneixement en la memòria estan mediatit-

zats, atrapats per aquesta forma de comunicar-se i pensar. Com poden aquests alumnes fer servir les eines de què hem parlat?

Bruner (1) **parla d'actes de significat** perquè les negociacions i construccions que donen lloc als significats necessiten actes que siguin fruit de l'acció compartida, és a dir, de la interacció. És precisament en el marc de la interacció que aquest autor proposa **l'enfocament narratiu** com a instrument que ens permetrà abordar la construcció simbòlica del món i de nosaltres mateixos. Les narracions que fem o ens fan del món influeixen en com percebem i organitzem la nostra experiència, en com organitzem i utilitzem els records, en la mena d'explicacions que donem a allò que ens passa..., i influeixen també en el tipus de persones que som: les alteracions greus de la conducta o les conductes disruptives, provocatives i/o agressives es poden entendre com a actes de significat per donar compte del malestar, de l'oposicionisme o de la ràbia envers els altres i les convencions i normes socialment acceptades.

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

2. L'ACOMPANYAMENT

L'acompanyament és el concepte operatiu que respon a la pregunta què fer en l'atenció integral de l'alumnat amb alteracions greus de la conducta.

És un concepte que dóna compte tant de la disposició dels professionals de proximitat com de l'orientació que prenen una vegada han entès la naturalesa del principal problema emocional que sol obstaculitzar –en la pràctica professional– la comprensió i l'atenció dels reptes i necessitats d'aquests alumnes i, en general, dels joves d'avui dia.

Etimològicament, el terme “acompanyament” (2) situa l'acció d'acompanyar en la línia de caminar al costat d'algú –fent-li costat– que es dirigeix cap a un punt o finalitat.

En el nostre cas, significa caminar amb algú per tal que pugui elaborar el seu malestar i transformar les seves conductes, és a dir, acompanyar-lo en el seu procés de transformació en un subjecte d'aprenentatge.

Acompanyar, doncs, és mediar entre la institució, els professionals, els alumnes, les famílies i les persones amb alteracions greus de conducta que tenen fortes dificultats per conviure en una època que posa molts obstacles per gaudir d'una vida en comú.

En efecte, la postmodernitat ordena, amb expectatives molt obertes, la vida de les persones i les dinàmiques comunitàries en compartiments estancats, complexos i fragmentats; cal trobar les maneres d'acompanyar els processos educatius i mantenir una visió global de les actuacions tutorial i disciplinàries que s'implementen per tal de fer possible aquest acompanyament.

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

En el segle XXI les creences han donat un tomb. La tinença i ús d'objectes que ens ajuden a tirar endavant té millor predicament que el valor de ser a partir de principis o idees. La gent creu que la tècnica i els seus productes, els objectes que ofereix, les instruccions d'ús que els acompanyen, etc., són ajuts més efectius que el pensar i el rumiar el comportament i el seu abast moral.

Funcionar i gaudir de la vida són màximes que anul·len o anestesien molts mals de cap. Per això, **l'acompanyament aporta suport i ofereix mediació amb els entorns que puguin potenciar la vulnerabilitat i fragilitat de la persona.**

Aquesta situació concreta la funció de protecció que els professionals i l'escola han de dispensar a un alumnat que viu aïllat l'angoixa del seu fracàs personal, que viu amb més ferocitat (si és possible) la restricció de la comunicació sentimental i la individualització de l'època. Sovint, les postures de suficiència, d'autonomia, i fins i tot d'enfrontament, són la manera que troba l'alumne de defensar-se de tot plegat.

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

El procés de millora d'una alteració greu de la conducta és llarg; els moments de conflicte agut es repeteixen en el temps, per això és important que es puguin planificar els espais de trobada amb l'alumne, la família, el propi tutor del centre i els especialistes que intervenen. Es tracta de fer sentir a l'alumne que està acompanyat en l'afrontament de les dificultats i en els moments de conflicte. És idoni que els recursos professionals es puguin pensar i organitzar tenint present el concepte d'acompanyament: es podria parlar d'un **acompanyament en xarxa** (3).

En aquest punt, la metodologia de la Construcció de Casos és del tot convenient per tal de promoure la conversa interdisciplinària entre els diferents acompanyants, per una banda, i entre els acompanyants i els acompanyats per una altra.

2.1 Característiques bàsiques de l'acompanyament

- És una forma d'entendre i de desplegar la funció de protecció de l'educació.
- Només és possible si es dóna acollida i hospitalitat a l'altre.
- Una de les formes de concretar la influència educativa rau en el fet d'acompanyar l'alumne en el seu difícil procés d'adaptació a les demandes de l'entorn escolar, familiar i social. Es tracta d'una relació d'ajut i suport en el si d'un procés de canvi, es tracta de transformar les conductes actuadores.
- La relació educativa és un conjunt de vincles que s'estableixen entre l'educador i l'alumne o grup d'alumnes: vincle amb el saber i vincle entre les persones que participen en el procés. En aquest sentit, l'acompanyament constitueix una fórmula adequada per encaixar aprenentatge i convivència. En altres termes: l'acompanyament és una forma d'articular

els processos de millora terapèutica del malestar (subjectivació) i els processos educatius (convivència i aprenentatge).

- És una forma d'entendre el vincle entre el professional i el noi al voltant del saber (aprendre) i del saber estar (convivència).
- És un vincle mútuament acceptat i consentit per part d'aquells que construeixen la relació d'acompanyament.
- És una manera d'entendre la pràctica professional que és susceptible d'ésser desenvolupada sota la perspectiva de diverses funcions professionals: educatives, psicopedagògiques, socials i sanitàries.
- És un principi d'actuació, però també una estratègia d'ajut al voltant de la qual poden organitzar-se diferents pràctiques professionals.
- La seva pràctica és indissociable de la conversa i de l'escolta, eines fonamentals per tal de construir plegats convencions entre els professionals que acompanyen i entre els professionals i els infants o joves que són acompanyats.

Introduir el concepte d'acompanyament en la pràctica educativa i psicopedagògica atorga nous llocs i posicions, tant a qui és acompanyat com a les persones que l'acompanyen.

Es passa d'una actuació professional que entén l'ajuda com un oferiment d'allò que se suposa que és el bé per a l'alumne (nosaltres, els adults, sabem què et passa i què et convé) a una intervenció que concep l'ajuda com un acompanyament des de la responsabilitat i la subjectivitat del propi alumne.

La primera opció situa i instal·la –encara molt més– la situació passiva en l'alumne, fent-li percebre que són els altres els responsables d'allò que li succeeix.

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

3. EL CONSENTIMENT DELS DIFERENTS AGENTS EDUCATIUS

El consentiment a l'acció educativa és una condició bàsica perquè tinguin lloc els processos escolars (4). Aquesta afirmació, que sembla tan evident, sovint es dona per massa implícita i s'atribueix als alumnes una adhesió incondicional al projecte que els adults han pensat, dissenyat i aplicat per a ells. El consentiment no és res natural, no es pot obligar ningú a desitjar i tenir interès per alguna cosa que no ha escollit aprendre. Per tant, l'entorn educatiu ha de crear les condicions per aconseguir que el subjecte educatiu consenti a considerar-se responsable del seu sentiment de la vida, el seu malestar, les seves conductes i la seva formació.

El consentiment és necessari en tots els alumnes perquè sense ell no es produeix aprenentatge, però en el cas de l'alumnat amb alteracions greus de la conducta el consentiment esdevé molt més prioritari. I precisament aquests alumnes són els que atorguen el consentiment amb menys facilitat; de fet, el que ofereixen al docent és la seva desconfiança i el seu rebuig a l'acció educativa (és a dir, justament l'acció oposada al consentiment).

D'acord amb Bolea, Burgos, Duch i Vilà (4), en aquests casos el consentiment ha de construir-se, i per fer-ho es necessiten un temps i un lloc d'acollida on es pugui edificar. El consentiment només és possible donant lloc a un acord –mai garantit i sempre renovable– amb relació a allò que es pot fer (o no fer), dir (o no dir), com fer-ho, amb qui, i amb què. En altres

termes, el consentiment només és possible acceptant una mínima estructura de participació social: així, el consentiment se significa com la llavor d'un llaç social en perspectiva. Des d'una altra òptica, **el consentiment també és la via d'entrada a una renúncia que el noi ha de poder elaborar, començant a canviar la forma d'actuar.**

Com es pot ajudar a transformar les conductes d'aquests alumnes i cercar el consentiment?

Segons Bolea, Burgos, Duch i Vilà (4), cal:

- Cercar fórmules organitzatives i d'interacció didàctica en què les actuacions en relació amb les conductes generin condicions per a la seva transformació (no eliminació) en actes i decisions que condueixin l'alumne a establir, restaurar, i produir vincles socials. És a dir, no es tracta d'eliminar o rebutjar les conductes, sinó de fer que els infants i adolescents les transformin.
- Cercar fórmules organitzatives i d'interacció didàctica que atorguin un valor primordial al consentiment i responsabilitat del propi alumne envers les propostes d'atenció global. El consentiment és, al mateix temps, tant la possibilitat de participar en els espais i tasques que podem proposar i acordar amb els alumnes, com el límit d'aquestes tasques.

Cal un espai educatiu que ofereixi als alumnes oportunitats de participació en activitats en què puguin escollir fer o voler alguna cosa: saber, parlar, aprendre, relacionar-se, etc. Es tracta, doncs, de facilitar condicions perquè en els alumnes emergeixin dos tipus de consentiments (per altra banda força lligats entre si):

- l'elecció de parlar sobre el seu malestar, i
- el desig i interès per formar-se.

Davant les diferents situacions del dia a dia, els professionals han d'aprofitar les oportunitats que els alumnes els ofereixen quan aquestes eleccions i consentiments es manifesten a través de les activitats i situacions de participació o conflicte.

En el procés de consentiment sovint s'hi troben molts obstacles, bloqueigs i retrocessos. Quan això succeeix, es requereix una posició d'espera i acompanyament, més que d'imposició. Si la resposta passa per una demanda imperativa, la inflexibilitat del professional es confrontarà amb la inflexibilitat de l'alumne. El resultat és previsible.

Una demanda insistent o intrusiva genera un rebuig immediat i així s'obstaculitza la possibilitat que emergeixi una demanda pròpia (de parlar, de sortir un moment de l'aula, de conversar més tard, de voler parlar amb algú de confiança...).

Per això, davant d'aquesta situació de repetició convé remetre l'alumne al seu consentiment inicial, i no exclusivament a una norma social instituïda en nom d'un ideal o d'un suposat bé pel subjecte. S'apel·la al consentiment que el noi ha donat per deixar d'actuar, per parlar en lloc d'actuar. En el moment que hi ha una subjectivació del problema i es reconeix el propi malestar i la responsabilitat que té el subjecte, s'estableix un llaç social amb l'altre, a qui se li confia parlar sobre el patiment propi: el consentiment es torna a instaurar i obre el pas a nous intercanvis.

D'acord amb Bolea, Burgos, Duch, i Vilà (4), les situacions i condicions educatives han de promoure que l'alumnat faci eleccions i prengui decisions; en definitiva, que pensi sobre ell mateix, sobre els altres i sobre les situacions que el condueixen progressivament a establir, restaurar i produir vincles socials. Això és possible si l'acompanyem en aquest camí i estem atents al seu consentiment (amb l'objectiu de poder transformar progressivament les conductes d'actuació en conductes de pensament).

La rigidesa i homogeneïtat dels sistemes és un obstacle per poder atendre les necessitats dels alumnes amb alteracions greus de la conducta. La flexibilització metodològica a l'aula afavorirà el procés de transformació.

Alguns exemples de flexibilització metodològica són la combinació de la metodologia de treball individual amb el treball en grup o el treball cooperatiu.

4. LA CONVERSA ENTRE ELS DIFERENTS AGENTS EDUCATIUS

El llenguatge no es pot entendre com la simple transmissió d'una informació. No és, per tant, un procés lineal en el qual les persones intercanvien idees i pensaments.

A l'hora de produir-se un intercanvi comunicatiu no es dona una simple seqüència lineal d'enunciats en què cada persona-locutor es transforma en auditor en canviar el torn. No hi ha en el receptor una interpretació lineal i isomorfa respecte al que diu l'emissor. Res més lluny de la realitat: ni les interpretacions són unívokes, ja que sovint hi ha malentesos i confusions, ni els torns són sempre alternatius quan es parla, perquè sovint es produeixen superposicions, silencis, ruptures, i fins i tot suspensió de la conversa per la impossibilitat de conciliar les diferents perspectives dels participants.

I això succeeix perquè el llenguatge conté, a més dels elements materials (emissor, receptor, canal, etc.), altres components d'ordre interactiu i relacional: la intenció de cadascun dels parlants, allò que no és dit, el propòsit o intenció de cadascun dels parlants, les inferències i pressuposicions que es fan dels missatges, etc. (5).

Són factors que incideixen en com s'interpreten els enunciats, en com s'entén (s'escolta) allò que es diu (o no es diu). I per aquesta raó el llenguatge posseeix un caràcter polisèmic

que trenca qualsevol ideal de reduir-lo a un instrument de comunicació inequívoca en les relacions humanes. Aquests factors també són encarats des de la perspectiva sociocultural (consentiment i confiança en la ZDP).

En aquesta òptica, el llenguatge és emprat com a instrument cultural en les interaccions socials, però també com un instrument psicològic per organitzar el propi pensament i, en conseqüència, per afrontar i replantejar la pròpia experiència personal. Aquest últim aspecte té una importància cabdal en la interacció i comunicació amb l'alumnat amb alteracions greus de la conducta i les seves famílies.

Com veurem més endavant, el processos interactius i comunicatius que es produeixen en la conversa es converteixen, així mateix, en processos de creació i d'actuació en zones de desenvolupament on l'ajuda de l'adult (concebut en termes d'acompanyament) pot esdevenir clau per promoure la transformació de la conducta.

4.1 El marc de referència personal i el marc de referència compartit

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

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

La conversa amb aquests alumnes s'ha d'edificar sobre la base d'un context mental compartit entre els interlocutors. Des d'un bon començament, els participants en una conversa aporten el seu propi marc de referència personal, que progressivament aniran modulant, adaptant i transformant d'acord amb les inferències i suposicions que realitzin fins a arribar a construir una base contextual comuna que servirà de fonament per continuar avançant en el diàleg i per donar continuïtat a converses posteriors.

Es tracta de possibilitar progressivament entre els nois i els professionals l'establiment de contextos mentals compartits que reposin en els acords referits a les experiències i sabers comuns al voltant dels quals conversen.

4.2 L'estructura de participació de la conversa

Per construir una base contextual comuna, els participants en una conversa han d'acceptar un cert nombre de regles que facin possible l'intercanvi. Són les regles que cada participant pressuposa que l'altre respectarà durant el procés de conversa.

Aquestes regles conversacionals bàsiques són les convencions que utilitzen els interlocutors per mantenir diferents tipus de conversa i són, així mateix, constitutives de la base contextual que possibilita qualsevol intercanvi (6).

Sense que hi hagi un acord sobre el tipus d'interacció en què es participa, és difícil que es pugui construir un marc de referència comú que permeti establir tant una referència compartida sobre allò de què s'està conversant com una convenció sobre el propòsit de la conversa. Aquest acord sobre el que s'espera per part de cadascun dels interlocutors durant la conversa té a veure amb el que s'anomena estructura de participació (7), que regula el que es pot o no es pot parlar o fer (el contingut o tema de conversa i l'actuació), així com també qui,

com i quan pot parlar o fer alguna cosa (el patró de conducta conversacional que s'espera de cadascun dels participants).

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

4.3 Diferents situacions de conversa i diàleg

El sentit i funció d'una conversa dependrà de qui sigui el que parli (o qui siguin els que parlin) i de quin vincle hi hagi entre els interlocutors, però també dependrà d'allò de què es parli (el tema de la conversa) i d'on es produeixi la conversa (l'indret) (8). **La situació social en la qual es dóna la conversa compleix una funció cabdal.**

Hi ha un contínuum de modalitats conversacionals, des de converses més espontànies i informals fins a converses més planificades i institucionalitzades: converses col·loquials, familiars, entre amics, entre professionals, en el marc d'una institució, en un cafè, a l'aula, etc. En cada situació hi ha propòsits i situacions diferents que regulen els intercanvis i que comporten nivells de formalitat –de la conversa– igualment diferents, o bé que determinen

el seu caràcter més o menys col·loquial. En altres termes: en funció dels propòsits, dels interlocutors, i de la situació, també pot variar l'estructura de participació i, en conseqüència, també variarà el tipus de conversa.

La conversa a l'escola no es planteja en el seu sentit més informal, sinó amb una clara finalitat institucional, social i instrumental. Tot i això, en moltes situacions del context escolar convé mantenir, i fins i tot promoure, converses més informals. Si centrem la nostra atenció en el context social de l'escola, es poden donar diverses situacions de conversa a l'aula, en un despatx, al pati, al passadís... amb un o varis professionals i/o alumnes i, òbviament, en cadascun d'aquests indrets també hi poden estar en joc propòsits diferents. Per exemple, una interacció i conversa amb un alumne amb alteracions greus de la conducta en situació diàdica planteja certes diferències respecte d'una conversa en el si d'una interacció grupal a l'aula. En efecte, la conversa amb l'alumne es pot donar en situacions caracteritzades per la relació diàdica docent-alumne, com ara situacions de tutoria individual (conversa un a un), o en grups reduïts en tots aquells espais o situacions fora de l'espai formal de l'aula. En aquests indrets, tot i estar dins de l'escola, el marc de referència pot canviar respecte del marc de referència de l'aula, ja que aquests espais poden formar part d'un món diferent del que es viu en una classe de llengua o matemàtiques (6). En aquestes situacions, la participació en la conversa tendeix a ésser més simètrica i girar al voltant de continguts/ referents més compartits; a més, contrasta amb l'àmbit de l'aula, on el tipus de participació és més asimètrica i on el contingut que s'aborda és controlat i regulat pel mestre.

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

Tot i això, hem de considerar que en altres modalitats d'escolarització (aules obertes, unitats d'escolarització compartida...) la situació d'interacció i conversa pot variar respecte de l'aula ordinària d'un centre educatiu. En efecte, en aquestes situacions la conversa del professor no predomina tant sobre la de l'alumne i es desenvolupen activitats en què hi ha moltes més oportunitats per part de l'alumnat d'iniciar la conversa per pròpia iniciativa; a més, també es poden dur a terme més tasques en què els alumnes conversin més sovint entre ells.

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

Com diu Carbonell (9), s'ha de realitzar una transformació en la qual «cal promoure una nova manera de fer que subratlli la negociació de significats i en què el professorat es posi contínuament en la perspectiva lingüística de l'alumnat». Tharp i els seus col·laboradors (10) també plantegen una transformació de les activitats educatives en què s'ofereixin més oportunitats de practicar un diàleg més obert:

«Aquest concepte sembla una paradoxa: “ensenyament” i “conversa” solen ser antitètiques; un suposa autoritat i planificació, l'altra suposa igualtat i correspondència. La tasca de l'ensenyament és resoldre aquesta paradoxa. Per ensenyar de veritat, és necessari conversar; conversar de veritat és ensenyar. En la conversa educativa es parteix d'un supòsit totalment diferent de les lliçons tradicionals. Els docents que estableixen converses, com els pares en el seu ensenyament natural, parteixen del supòsit que l'infant pot tenir alguna cosa a dir a més a més de les “respostes conegudes” que l'adult té al cap. De tant en tant s'obté de l'infant una resposta “correcta”, però captar la intenció comunicativa del nen exigeix que l'adult l'escolti atentament per tractar d'esbrinar el significat de la comunicació desitjada (en funció del context i del coneixement dels interessos i les experiències de l'infant) i que adapti les seves respostes per tal d'ajudar-lo: en altres paraules, ha de participar en la conversa. Mitjançant aquesta conversa, la cultura i els coneixements de l'infant es revelaran amb claredat. Els supòsits, les percepcions, els valors, les creences i les experiències

–tots els components subjectius i cognitius de la pertinença a una cultura– estaran presents, permetent així que el docent pugui correspondre a ells per contextualitzar l'ensenyament en la base d'experiències de l'infant i, en realitat, per individualitzar l'ensenyament de la mateixa manera que cada nen està individualitzat dins la cultura.»

Aquestes propostes promouen la inclusivitat, ja que les reflexions de Tharp i els seus col·laboradors estan pensades per a tot l'alumnat. Si aquesta forma d'entendre el diàleg i la conversa es desplega de forma “ordinària” en el marc de les aules regulars, ben segur que els alumnes amb alteracions de la conducta que trobéssim en aquestes aules podrien tenir altres oportunitats de participació.

5. LA DIFICULTAT DE LA CONVERSA AMB L'ALUMNAT AMB ALTERACIONS GREUS DE LA CONDUCTA

En el cas dels alumnes que presenten alteracions greus de la conducta, la conversa no és fàcil. De fet, ofereixen la seva desconfiança i el seu rebuig a la nostra acció de conversar. Els intercanvis verbals amb els alumnes amb alteracions de conducta sovint es realitzen d'una forma conflictiva, de clara oposició entre els interlocutors. En el procés d'escolarització d'aquest alumnat s'acostuma a donar allò que Tanen anomena “ritualització” del conflicte: es dóna una certa cristallització de les representacions, actituds i pressuposicions que cada interlocutor (professor i alumne) té respecte de l'altre.

Les respectives posicions subjectives (els respectius marcs de referència personal i les respectives definicions de la situació) dels participants els empeny a la confrontació: les representacions que tenen de si mateixos i de l'altre fan que cadascun dels interlocutors defineixi i interpreti la situació sobre la base de sospites i prejudicis que atempten contra la pròpia imatge i contra el to emocional. En conjunt, els interlocutors obstaculitzen l'establiment de bases contextuais comunes i, en conseqüència, impossibiliten la construcció d'un marc de referència compartit. A l'hora d'abordar una conversa amb l'alumnat amb alteracions greus de la conducta, sempre hem de tenir present aquest substrat subjectiu, ja que els participants, en parlar, es comporten d'acord amb les seves interpretacions, coneixements i sentiments de la vida, que constitueixen els seus marcs de referència personals.

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

es consolida un context de conflicte (11) o un conflicte conversacional que hipoteca qualsevol possibilitat de generar acords i significats compartits (en definitiva, qualsevol oportunitat de confiança mútua).

Així, doncs, serà força important trobar les formes mitjançant les quals es pugui transformar aquest context de conflicte, on imperen els sistemes interpretatius de cadascun dels participants, en un context mental on l'experiència comuna esdevingui la base per establir un sistema d'interpretació més compartit.

5.1 La conversa com a vehicle de transformació de la conducta

Com deia Gadamer, **«la conversa posseeix una força transformadora. Quan s'assoleix una conversa, ens en queda alguna cosa, i alguna cosa queda en nosaltres que ens transforma»**. Aquesta funció transformadora de la conversa en les relacions i vincles entre les persones li atorga un sentit i una funció força important en el marc dels intercanvis comunicatius que podem establir amb els nois que plantegen problemàtica conductual; així, la conversa es pot perfilar com un eix vertebrador –com un instrument privilegiat en el procés d'acompanyament de l'alumne, la família i el centre– que ha de permetre a l'equip trobar una orientació per tal d'esbrinar com intervenir amb alumnat amb alteracions greus de la conducta per ajudar-lo a transformar aquesta conducta.

En l'àmbit de la problemàtica que ens plantegen les alteracions de la conducta en l'àmbit educatiu, la finalitat prioritària de promoure i sostenir una conversa és fer emergir en aquells alumnes que hi participen allò que pensen, creuen, temen, etc., en relació amb tot allò que els convoca a parlar entre ells (les conductes disruptives, la convivència, l'aprenentatge, el malestar i el patiment..., però també els interessos, el fer-se grans, els projectes, el futur, els avenços, etc.). Es tracta, doncs, de fer emergir el saber que cadascun dels participants té sobre la situació que el porta a conversar. Mitjançant aquest

diàleg es generen les condicions per tal que els alumnes i les seves famílies elaborin un saber propi sobre el malestar i el patiment i, en conseqüència, puguin escollir convertir-se en subjectes actius i responsables d'allò que els està succeint. La conversa serà un instrument de primer ordre per regular el malestar i la conducta a través del consentiment, les demandes i les eleccions dels participants.

5.2 Propòsits de la conversa en el marc de la problemàtica de les alteracions greus de conducta

- És una forma d'interacció i d'intercanvi verbal que pot promoure el vincle entre les diferents persones que integren la comunitat educativa.
- És un procés que pot permetre saber quin lligam hi ha entre el malestar i la dificultat per aprendre i conviure amb altres.
- Ens servirà per definir i compartir un problema o situació, descriure el malestar, trobar alternatives de millora, i aconseguir la vinculació necessària per tal de generar la confiança imprescindible entre professionals, amb la família i amb l'alumnat.
- És una eina que promou l'acolliment i, en conseqüència, inicia i fa possible la vinculació en clau d'acompanyament.
- Organitza el lloc on es fa possible la pregunta, l'oposició, la discrepància, la reflexió, el consens, el diàleg i el debat entre els participants. Per tant, és un procés comunicatiu que fa emergir el saber de les persones que hi participen.

5.3 Condicions preliminars a una conversa

És una qüestió preliminar força important a l'inici de qualsevol procés d'acompanyament generar les condicions per tal que es consenti la conversa.

5.3.1 La posició dels professionals és: entendre i acollir el malestar de l'alumnat i oferir-li mitjans perquè pugui transformar-lo

Si el propòsit és preparar les condicions per tal que sigui possible una conversa, és necessari produir de forma preliminar una transformació en els professionals que interaccionen amb ells i en la institució que els escolaritza, i això només serà factible si els professionals i la institució es presenten d'una forma diferent. Llavors ja serà possible que l'alumnat construeixi una nova forma d'implicar-se amb els adults que l'acullen.

La qüestió clau és com fer que l'alumne amb alteracions greus de la conducta sigui un interlocutor. I ser un interlocutor significa atorgar-li un lloc que pugui ocupar per fer possible la conversa.

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

És fonamental estatuir els professionals en la conversa; la seva posició (com a interlocutors) facilita o obstaculitza la possibilitat de conversar amb l'alumne. Si l'alumne ha de conversar

mb un interlocutor que no és acollidor, segur que es produiran interaccions de caràcter més imaginari en què el “tu o jo” o el “jo i els altres” regirà una relació en què fàcilment l’infant o adolescent imputarà a l’altre (l’adult) el seus límits i responsabilitats sense considerar les pròpies. Aquesta situació generalment acaba amb l’exclusió mútua.

5.3.2 Adequar la comunicació a les característiques dels alumnes i les seves famílies

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

5.4 Com conversar amb l'alumne i la seva família?

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

Amb aquestes propostes pretenem promoure les condicions, tant per generar la conversa com per mantenir-la i donar-li continuïtat, o bé per recuperar-la si s'ha trencat o bloquejat.

Els eixos proposats són:

Sobre els interlocutors:	Transformar el lloc des del que s'interpreta la conducta.
Sobre l'estructura de participació:	Cercar el consentiment.
Sobre el tema de conversa:	L'experiència d'un saber compartit.
Sobre com escoltar i parlar durant la conversa:	Tractar la conversa amb tacte.
Sobre com parlar durant la conversa:	Suscitar, recapitular, repetir, exhortar i cooperar per fer fluir la conversa.

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

Convé fer un bon enquadrament de la conversa definint-nos de la manera més clara possible, parlant sobre qui som i què pretenem (definició de la situació). També podem expressar a l'alumne les nostres limitacions i la nostra voluntat d'ajudar; convindrà treballar per tal d'aconseguir que entengui quin és l'objectiu de parlar amb nosaltres.

Cal entendre la lògica de les alteracions greus de la conducta per tal que els professionals tinguin la possibilitat de mantenir una posició decidida de recerca del consentiment a la conversa per part dels alumnes.

Sostenir en el temps aquesta posició reflecteix la manera d'entendre l'educació i el malestar dels infants i adolescents: **acollir el malestar i reconèixer un subjecte que pateix en l'alumne que presenta alteracions greus de la conducta és una condició prèvia per fer emergir el consentiment i, en conseqüència, l'obertura d'una via per transformar les conductes.** El reconeixement del malestar i la sensibilització cap a aquest patiment són condicions prioritàries per entendre la importància de comptar amb el consentiment de l'infant o jove per iniciar i tirar endavant un treball que ha de fer ell mateix mitjançant les converses que mantingui amb nosaltres.

Per generar context mental compartit convé fer referència a possibles experiències passades compartides. Per això les persones que han creat vincle –que són de confiança– han de poder participar inicialment com a “persones pont” entre els alumnes i els adults que han d'interaccionar i conversar amb elles.

En el procés cal anar decidint amb cura el nombre de professionals que interaccionen amb l'alumne i que estableixen conversa amb ell. La participació de molts professionals pro-

mou la tendència a la sospita i la desconfiança. És per això que s'han de trobar figures de confiança per a l'alumne i per a la família, persones que promoguin el seu consentiment a la conversa. Convindria que fos algú que hagi estat important per ells, persones del seu entorn que tinguin expectatives diferents (en positiu) sobre l'alumne: d'aquesta manera no apareixeran els aspectes de rebuig o d'inhibició (cap a la conversa i la interacció). Poden ser figures de confiança dins del centre o externes a l'escola (educador de carrer, professor d'un centre anterior).

D'altra banda, en moltes ocasions convé fer les entrevistes “entre diverses persones”, sobretot en moments en què no hi ha aquest context inicial (o en cas que s'hagi trencat o suspès). En aquestes situacions cal triangular la trobada entre l'alumne i el professional que ha de conversar amb ell amb la presència d'una tercera persona. Una tercera persona de confiança ajudarà a evitar situacions duals en què el “tu a tu” es converteix en un “tu o jo”.

5.4.2 Sobre l'estructura de participació: cercar el consentiment

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

Si ens fixem en les conductes de rebuig al vincle que caracteritzen l'alumnat amb alteracions greus de la conducta, podríem dir que aquest rebuig emergeix com l'acció oposada al consentiment a conversar. L'acceptació (a conversar) o el rebuig (a conversar) apareixen com a fórmules bàsiques del sí i del no. Dir “sí” o donar a entendre una acceptació és consentir, mentre que dir “no” o manifestar el fet de no assentir (mitjançant actes o resistències) és un rebuig: en ambdós casos és una elecció. Amb aquests nois, el consentiment a la conversa ha de construir-se, i per poder construir-lo són necessaris un temps i un lloc d'acollida on es pugui edificar.

El consentiment només és possible donant lloc a un acord –mai garantit i sempre renovable– amb relació a allò que es pot fer (o no fer), dir (o no dir), com fer-ho, amb qui fer-ho i amb què fer-ho. En altres paraules: s'ha d'acceptar una mínima estructura de participació social. La construcció d'una estructura i gestió de la conversa que sigui acceptada per l'alumne passa inicialment per l'adult: cal que aquest mostri la renúncia al poder unilateral que atorga la funció del professor, que pot controlar l'estructura, gestió i continguts d'una conversa. Mostrar aquesta renúncia a un control exhaustiu o absolut de la conversa és una manera de definir la situació per part de l'adult. Cal crear les condicions per tal que l'alumne pugui sentir que té la capacitat d'influir en la conversa.

El consentiment progressiu que l'alumne pugui manifestar és un indicador inestimable del fet que l'infant o adolescent atribueix a "l'altre social" –representat en tots i cadascun dels professionals de l'equip que interaccionen amb ell– una posició diferent que pot fer-li deixar en suspens la repetició de les seves conductes actuaadores i que, al mateix temps, pot donar pas a l'emergència d'un espai de confiança i seguretat.

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

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

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

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

El saber generat en la conversa és a la vegada una experiència de saber compartit. Es tractarà, doncs, de fer que els participants puguin confiar i obrir-se cada cop més a aquestes experiències que comparteixen.

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

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

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

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

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

Escoltar de forma acollidora vol dir NO interpretar el missatge sobre la base d'un prejudici. Ben segur que en moltes ocasions podem pensar que ens estan parlant amb arguments falsos, però convé no prendre les decisions sobre la base de les sospites. Sospitar, tenir prejudicis, fer cas a idees preconcebudes, tendir a jutjar, són accions que «funcionen com un filtre perceptiu» (12) que pot produir distorsions en la conversa.

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

Suscitar, recapitular, repetir o exhortar són, entre d'altres, algunes actuacions respecte de les quals s'ha d'anar amb peus de ferro, mirant de valorar l'efecte que poden produir en la conversa; cal procurar que l'alumne no les interpreti com una interrogació, una insistència intrusiva o un intent de domini del seu pensament i forma d'ésser.

- **Suscitar** preguntes en l'alumne és un recurs important si volem orientar-nos en funció de la seva posició. És important emprar les preguntes per tal de saber si existeix o no una base contextual comuna sobre les temàtiques que es negocien. Les preguntes també són un recurs per provocar la participació del noi i la seva implicació, per generar interès i expectatives, i per ajudar-lo si hi ha un bloqueig. Convé fer preguntes obertes per iniciar les converses i les relacions, i fer-les més tancades si convé concertar algun aspecte o centrar algun tema (12).
- **Recapitular i resumir** les idees que emergeixen pot servir per mostrar que seguim el fil del que se'ns diu i que hi estem interessats, o per repassar els fets, acords, etc., succeïts en anteriors converses o trobades. En definitiva, recapitulant o resumint consolidem quelcom que s'ha dit o acordat durant la conversa.
- **Repetir** pot servir per assenyalar la importància d'allò que s'ha dit o bé per establir alguna relació significativa amb altres idees o converses.
- **Exhortar** l'alumne en la conversa és encoratjar-lo i animar-lo a pensar, recordar, escollir, decidir, proposar, etc.

- **Cooperar** per tal que la conversa flueixi requereix, per part de l'adult, una ferma decisió per generar context i evitar la confrontació.
- **Substituir els enunciats imperatius** (“hauries –o no hauries– de fer”, “has –o no has– de”, “has de canviar”), que no reconeixen el noi i que li donen a entendre que es tenen expectatives negatives sobre ell, per enunciats condicionals (“potser podríem”, “si et sembla bé, parlem”, “què et sembla si”, “què proposes”), que obren la possibilitat de fer eleccions i demandes i, en conseqüència, li permeten implicar-se en la continuïtat de la conversa.
- **Evitar demandes insistents o intrusives**, ja que generen un rebuig immediat i obstaculitzen la possibilitat que emergeixi una demanda pròpia (ja sigui per parlar, sortir un moment de l'aula, conversar més tard, voler parlar amb algú de la seva confiança, etc.). S'ha de donar al noi l'oportunitat d'escollir i de poder plantejar com mostrar-nos la seva elecció.
- **Parlar sobre les accions, esdeveniments i paraules** que posa en joc l'alumne durant la conversa i no centrar-se en la subjectivitat de l'alumne (sentiments, forma d'ésser, etc.). Deixar de dir “ets un mal educat”, on hi està en joc la pròpia personalitat de l'alumne (“ets”), en pro d'expressions com “penso/crec que això ho podem dir d'una altra manera”, on l'adult és el subjecte que parla (“penso/crec”). Volem comunicar-nos i no ofendre» (12).
- **Posar l'èmfasi en les possibilitats de l'alumne** i en allò que fa bé i no centrar-se en els seus límits i en allò que potser no pot assolir.

Convé no idealitzar la conversa amb l'alumnat amb alteracions greus de la conducta. El diàleg amb els nois sovint és una dialèctica permanent entre la confrontació i la cooperació. Com hem comentat en parlar del consentiment, poder conversar no és una qüestió de

tot o res. Sovint es troben molts obstacles, bloquejos i retrocessos en el procés; quan això succeeix, es requereix una posició d'espera i acompanyament, més que d'imposició. Si la resposta passa per una demanda imperativa, la inflexibilitat del professional es confrontarà amb la inflexibilitat de l'alumne. El resultat és previsible. Si qui formula la demanda o proposta vol imposar el seu criteri, tindrà difícil obrir-se pas cap a una conversa necessària que pugui resoldre l'“impàs”, ja que la intervenció (demanda o requeriment) del professional és interpretada per l'alumne com un acte d'interpel·lació, d'imposició i de domini, incrementant d'aquesta manera les seves sospites (creu que el volem perjudicar).

6. BIBLIOGRAFIA

1. BRUNER, J. S. *Actos de significado: más allá de la revolución cognitiva*. Madrid: Alianza (1991).
2. PLANELLA, J. *Subjetividad, disidencia y discapacidad. Prácticas de acompañamiento social*. Madrid: Fundación ONCE (2006).
3. FUNES, J.; RAYA, E. *El Acompañamiento y los procesos de incorporación social*. Gobierno Vasco. Consejería de Justicia, Trabajo y Seguridad Social Dirección de Bienestar Social (2001).
4. BOLEA, E.; BURGOS, F.; DUCH R.; VILÀ, F. *Els trastorns de conducta, mòdul del curs Intervenció psicopedagògica en els trastorns del desenvolupament*. Barcelona: UOC (2004).
5. ESCANDELL, M. V. *Introducción a la pragmática*, Barcelona: Ariel (1996).
6. MERCER, C. (1997). *Students with learning disabilities*. Prentice Hall.

7. COLL, C.; ONRUBIA, J. *El análisis del discurso y la construcción de significados compartidos en el aula*, dins *Revista latina de pensamiento y lenguaje* núm. 2, pàg. 241-259 (1992).
8. SOLÉ, I. *Orientación educativa e intervención psicopedagógica*. Barcelona: Horsori (1998).
9. CARBONELL, J. *La aventura de innovar: el cambio en la escuela*. Madrid: Morata (2006).
10. THARP i altres. *Transformar la enseñanza*. Barcelona: Paidós (2002).
11. CARRIZO, G. *Las fuentes de información*, dins G. Carrizo (ed.), *Manual de fuentes de información*. Saragossa: Confederación Española de Gremios y Asociaciones de Libreros (2000).
12. SANZ, G. *Comunicación efectiva en el aula. Técnicas de expresión oral para docentes*. Barcelona: Graó (2005).

7. AUTORIA

Obra derivada del curs “L’alumnat amb alteracions greus de conducta en els centres educatius: com acompanyar-lo” que ofereix el Departament d’Ensenyament de la Generalitat de Catalunya.

Ester Castejón Coronado

Anna Prieto Soria

Enric Bolea López