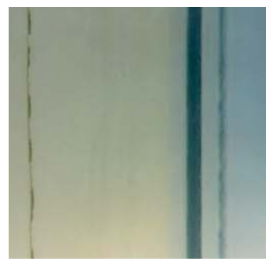


Mòdul 3: Actuacions en el centre. Respostes educatives i organit- zació escolar

Diversos autors



índex

1. Introducció.....	3
2. El centre educatiu: un entorn protector de la convivència i l'aprenentatge	4
2.1 Currículum i organització	6
2.1.1 Els aspectes curriculars.....	6
2.1.2 Metodologia i organització.....	9
2.1.3 Avaluació.....	10
2.2 El centre educatiu com a entorn protector: elements facilitadors	11
2.2.1 La flexibilització de l'organització escolar	12
2.2.2 La funció medidora del tutor	13
2.2.3 L'equip docent: els espais i el temps com a condicions per a la reflexió conjunta del professorat. Cooperació i confiança entre els professionals	16
2.2.4 L'equip directiu: un lloc de confiança per promoure canvis	17
2.2.5 La necessitat d'articular una atenció integral	18
2.2.6 L'organització complexa dels centres i el treball en xarxa	18
2.2.7 La formació i l'assessorament específic en el centre	19
2.3 La regulació de la convivència. La transformació dels enfocaments reactius en enfocaments preventius: la normativa i la disciplina.....	20
2.4 Els recursos	22
2.5 Modalitats i criteris d'escolarització.....	24
2.6 Marc de col·laboració amb la família	26
2.7 A mode de conclusió	26
3 Annexos	27
4. Autoria.....	35



1. INTRODUCCIÓ

Curiosament, les transformacions que s'han donat en les diferents institucions socials han reclamat major flexibilitat. L'escola és encara una de les poques institucions amb una organització i funcionament més rígid. L'abordatge d'aquests problemes oscil·la entre una resposta nostàlgica que apel·la a l'ordre perdut i la permissivitat i desresponsabilització, que deriven fàcilment cap a la impunitat. En cap dels dos casos no es dissipa el malestar institucional.

El tipus d'organització dels centres i els ideals que l'època reserva per a l'escola fan que les característiques i maneres d'actuar dels alumnes amb alteracions greus de la conducta no hi encaixin gaire bé. Justament, aquests alumnes sovint són tractats de manera inflexible en els centres i cal pensar que són els que més precisen dels beneficis educatius que pot dispensar l'escola, tant des del punt de vista personal (malestar, autoestima, maduració, etc.) com social (heteronomia, convivència, respecte).

Què cal canviar del model d'organització del centre i de les actuacions educatives per promoure canvis en els alumnes amb alteracions greus de la conducta? És possible aquest canvi? En termes generals, són nois capaços d'aprendre, però... com podem facilitar l'accés a les situacions d'aprenentatge a algú que les distorsiona i/o rebutja? Com podem anar transformant un entorn que alimenta la fragilitat d'aquests joves en un entorn d'hospitalitat i confiança que pugui evitar les experiències de vulnerabilitat i generar condicions de transformació i progrés en els alumnes? (Gallardo, 2004).

Aquests són els interrogants crucials amb què ens trobem a l'hora de plantejar el procés educatiu dels alumnes amb alteracions greus de la conducta.

2. EL CENTRE EDUCATIU: UN ENTORN PROTECTOR DE LA CONVIVÈNCIA I L'APRENTATGE

La falta de preparació de l'escola per afrontar les alteracions de conducta fa necessària una actualització i ajustament del sistema educatiu als problemes emergents de la nostra època, ja que cada vegada és més evident que, per com està concebuda i organitzada, l'escola no pot respondre a aquestes problemàtiques.

Potser ens cal concebre l'escola d'una forma més integral i global, no només instruint, sinó també educant en l'heteronomia i acollint el malestar conjuntament amb altres professionals de disciplines i discursos diferents que han d'entrar i romandre a l'escola.

L'elaboració del malestar i l'heteronomia es converteixen així en dues finalitats ineludibles per orientar les formes d'organització i actuació docent amb aquests alumnes. Per tant, emergeix amb força la necessitat d'educar, d'assumir la tasca educadora a la qual ens convoquen aquest noi i reinventar-la en el marc d'una etapa educativa (ESO) en què es dona per suposat que els alumnes ja han estat educats, i més si pensem que en molts casos la funció educativa primerenca que ha de fer la família es troba amb grans entrebancs per portar-se a terme. Cal anar al fons d'aquestes qüestions en un debat obert i continuat en què hi puguin participar els diferents protagonistes de la comunitat educativa i escolar.

Això ens porta al repte d'haver de **repensar la manera d'entendre l'educació i les seves funcions en situacions d'ensenyament-aprenentatge** en què els alumnes s'enfronten i col·lideixen amb la funció social i socialitzadora de la institució escolar.

En aquests casos, com es concep l'educació d'aquest noi d'acord amb les seves característiques i efectes que desenvolupen en el context escolar? Com hem de pensar el vincle educatiu i social que cal mantenir o restaurar amb ells?

Aquest conjunt de consideracions planteja implicacions importants en el sistema educatiu. L'estructura i l'organització dels ensenyaments i del mateix sistema educatiu han d'estar dissenyats de manera que incorporin mesures, però sobretot idees i arguments, que permetin un ensenyament atent a la diversitat de l'alumnat.

Si un sistema educatiu, a causa del disseny o de l'ordenació, no té prou capacitat per tal que el professorat i d'altres professionals desenvolupin una atenció educativa i un ensenyament adaptat a les necessitats de l'alumnat, difícilment podrem parlar d'atenció a la diversitat.

Tot això ens porta ineludiblement a repensar i innovar l'escola en els diferents nivells de la pràctica educativa: des de la manera d'entendre **què es educar i per a què educar** aquests alumnes en el marc dels centres docents, fins a la manera de concebre com **poden aprendre a partir del seu consentiment** (passant per flexibilitzar el currículum i l'organització del temps, les àrees, i els espais del centre escolar).

Aquestes condicions requereixen un nou marc simbòlic. Aquest marc només és factible si l'escola es transforma, si es produeix –parafrasejant l'encertada expressió de R. Castel (1997)– una certa metamorfosi de la qüestió escolar.

Aquesta metamorfosi planteja la dialèctica entre allò de l'escola que ha de romandre per mantenir la seva funció de transmissora cultural i allò que ha de canviar per tal que es pugui ajustar a les singularitats de l'alumnat.

De mica en mica hem d'anar generant les condicions per tal que l'escola no alimenti els factors de risc o vulnerabilitat dels infants i joves exposant-los a circumstàncies que predisposen a l'alteració greu de la conducta.

Determinats plantejaments institucionals amb determinades formes organitzatives i determinat clima relacional entre professionals poden promoure un entorn que exposi els alumnes conductuals (i la resta) a circumstàncies que contribueixen a fer emergir el conflicte. Es tracta de situacions que tendeixen a generar inseguretat, soledat, desconfiança i rebuig (factors de vulnerabilitat).

D'altra banda, certes condicions institucionals poden afavorir un entorn per a la creació de circumstàncies positives que poden prevenir, evitar o minimitzar els factors que alimenten les conductes d'actuació, generant situacions que ofereixen seguretat, vinculació, confiança i consentiment (factors de protecció).

En els apartats següents exposarem –entre d'altres possibles– algunes de les dimensions o factors a considerar per tal de promoure entorns protectors de la convivència i de l'aprenentatge en els centres.

2.1 Currículum i organització

2.1.1 Els aspectes curriculars

Convé no perdre de vista que molts alumnes amb alteracions greus de la conducta poden cursar les àrees sense adaptacions o amb adaptacions poc significatives, sobretot si abans han fet un treball preventiu a l'etapa d'educació primària. En molts casos, l'atomització i el major nombre de professors implicats no són necessàriament un factor de dificultat per al progrés d'aquest alumnat si s'ha aconseguit el consentiment de l'alumne, si s'ha fet un treball previ pel que fa la mediació del tutor amb relació a la resta de professors i, sobretot, si el conjunt de docents ha adoptat un criteri comú d'atenció a l'alumnat (propiciat per una construcció permanent del cas).

Tot i això, normalment és difícil que el currículum i l'organització dels centres puguin incloure un tractament pel malestar que el noi porta a l'escola. En aquest cas, **el currículum pot ser un instrument per evitar o reduir les dificultats i compensar desigualtats si inclou una resposta al malestar de l'alumne.**

Per als alumnes amb alteracions greus de la conducta, és fonamental considerar de forma articulada les dimensions educativa i terapèutica del malestar psíquic.

Des del currículum sovint es té molt més en compte les dimensions instruccional i formativa.

Educar té una important repercussió positiva en el tractament i la dissolució del malestar del noi. L'alumne amb alteracions greus de la conducta presenta necessitats d'ordre educatiu i terapèutic que no estan contemplades en el currículum ordinari i que requereixen unes adaptacions curriculars i organitzatives de difícil encaix en la filosofia i l'organització dels centres.

Les prioritats i les adaptacions i modificacions educatives i curriculars haurien d'anar dirigides a contribuir i potenciar el vincle social amb l'altre, mitjançant:

- la subjectivació del malestar,
- l'autoregulació de la conducta pròpia,

- la comunicació amb els altres,
- l'adquisició de continguts (de les diferents àrees) ajustats a les seves necessitats i interessos;

aquestes són unes prioritats que demanen un currículum i organització escolars més globals i menys parcials o automatitzats, com és l'organització curricular que caracteritza l'escola actual.

Els nens i joves amb alteracions greus de la conducta precisen un currículum:

- més globalitzat,
- amb un grau menor de quantitat i complexitat dels continguts a treballar,
- amb un nombre menor de professionals que interactuï amb ells.

Convé que tota la proposta s'organitzi al voltant d'un professional que sigui un referent estable i clar de confiança pel noi.

El currículum i l'organització escolar s'han de poder reajustar al grau de disponibilitat dels alumnes per consentir una acció educativa i formativa. Al costat de continguts i activitats formatives que molts alumnes experimenten com imposades, **cal introduir altres espais de continguts i activitats basats en el seu consentiment, possibilitats reals, ritmes i interessos.**

Aquests espais poden constituir-se en activitats que facilitin el vincle de la confiança i al mateix temps reactivin l'interès dels alumnes per a l'aprenentatge de continguts instruccionals. Així, es poden incloure continguts curriculars directament relacionats amb la seva experiència personal i social que poden combinar-se amb tasques que impliquin un nivell d'abstracció més complex.

Cal matisar que això no exclou en absolut la utilització de materials propis dels nivells educatius que es corresponen amb les edats cronològiques dels alumnes: continguts de determinades àrees curriculars vinculats a la salut, al lleure o a la formació laboral.

Si en aquest marc més global fem els ajustaments i adequacions pertinents, ben segur que s'evitarà fer adaptacions de caràcter individual més específiques que caldria dur a terme posteriorment amb alguns d'aquest alumnes, o s'evitarà que (en el pitjor dels casos) les actuacions que convingui fer ja no es puguin dur a terme.

Mereixen un comentari els diversos programes específics d'habilitats socials, de resolució de conflictes, de control o autocontrol emocional, etc. Sense entrar en una discussió sobre l'efecte positiu que poden tenir en alguns alumnes, cal apuntar que en el cas de les alteracions greus de la conducta (amb la seva característica fonamental, que és el rebuig a la nostra acció i propostes):

- Si no comptem amb el seu consentiment, difícilment podem portar a terme cap mena de programa.
- És prioritari resoldre la situació d'angoixa i malestar que bloqueja i obstaculitza qualsevol procés i proposta d'aprenentatge; sense aquesta elaboració prèvia de malestar, el noi desenvolupa una activitat mental defensiva (respecte a l'angoixa que li generen els altres i el context) que obstaculitza qualsevol procés mental constructiu al voltant d'un contingut d'aprenentatge.
- Convé pensar que responsabilitzar un docent o expert de l'aplicació d'un programa o resposta pot produir un efecte de desresponsabilització en el conjunt del professorat.
- És recomanable dissenyar una resposta que compregui el conjunt de les assignatures i espais.

Cal generar les condicions necessàries per establir una tensió adequada entre els interessos i particularitats dels joves i les pautes socioculturals que se'ls ofereixen per tal que puguin construir recursos que els ajudin a elaborar el seu itinerari individual i social. Tal i com planteja Meirieu (2003), **aquest projecte de vida ha de facilitar a l'alumne saber llegir el món i saber viure-hi.**

2.1.2 Metodologia i organització

Els alumnes amb alteracions greus de la conducta requereixen una organització flexible (agrupaments d'alumnes, de professionals, d'espais, de recursos i de temps). La rigidesa en les formes de resposta incrementa la posició inflexible d'aquests nois davant dels altres i de les demandes educatives que els facin. Existeixen fortes dificultats d'adaptació d'estratègies organitzatives i d'ensenyament amb el propòsit d'aconseguir el consentiment de l'alumnat amb alteracions greus de la conducta a l'acció educativa (de convivència i d'aprenentatge).

Els sistemes molt homogenis i poc flexibles no poden atendre amb tacte les necessitats que plantegen els alumnes amb alteracions greus de la conducta justament allà on presenten els entrebancs més forts: la norma, l'homogeneïtat inflexible, etc.

Convé, doncs, flexibilitzar la metodologia emprada a classe: combinar una metodologia de treball individual amb el treball en grup, articular diferents recorreguts d'acord amb les diferents maneres de vincular-se amb l'oferta educativa, etc.

Aquests aspectes incideixen d'una forma notable en les formes d'organitzar l'atenció d'un grup de joves els ritmes dels quals sempre són discontinus, tant des de la perspectiva d'un mateix subjecte com des de la perspectiva de l'articulació dels ritmes entre els nois que configuren els diferents grups i espais de treball. L'organització ha de permetre diferents recorreguts d'acord amb les diferents formes de vincular-se a l'oferta que presentin els joves.

Allò que el jove consent no és l'oferta general d'activitats en si mateixa, sinó el recorregut que realitzarà amb aquestes activitats, en el qual podrà sentir que hi participa i s'hi implica. **El recorregut és, doncs, el conjunt mínim d'activitats i situacions en les quals el jove està disposat a participar de manera regular.**

L'organització del context ha de poder permetre diferents recorreguts d'acord amb les diferents formes de vincular-se a l'oferta que presentin els joves.

Cal trobar una estructura organitzativa més flexible que faciliti el temps necessari per treballar en equip, articulant la tasca d'atenció directa amb el treball de reunió dels professionals per poder orientar-se enfront de les particularitats que presenta cada cas en el desenvolupament de l'oferta.

2.1.3 Avaluació

L'avaluació dels alumnes amb alteracions greus de la conducta és difícil si se segueixen els paràmetres habituals del procés de valoració, ja que no hem d'oblidar que valorar l'alumne implica interaccionar amb ell, i això comporta tenir presents les seves característiques personals i relacionals. Adaptar a les demandes d'aquests nois els processos d'avaluació que se segueixen a l'escola implica canvis que no són gens fàcils de posar en pràctica...

- És important considerar que caldrà **avaluar en termes de qui és l'alumne** (entendre què li passa) més que valorar-lo en termes del que és (descriure'l).
- L'avaluació psicopedagògica requereix la col·laboració i implicació per part de l'alumne. El noi ha de **consentir el procés**; si no és així, emergeix el rebuig a la interacció i al diàleg (dos aspectes inherents a qualsevol procés d'avaluació).
- Convé **adequar els instruments d'avaluació** a les característiques dels alumnes amb alteracions greus de la conducta, ja que sovint els instruments (entrevista, observació, proves, etc.) no estan ni dissenyats ni aplicats seguint la lògica del pensament inflexible i de la comunicació que caracteritza aquests infants i joves.
- La valoració d'aquests alumnes demana un temps dilatat per generar consentiment i també un temps dilatat per a l'equip, ja que les reunions i converses que impliquen les trobades de valoració i seguiment d'un cas requereixen un **temps per elaborar un pla d'actuació**.
- Els aspectes psicològics, socials i educatius implicats en les alteracions greus de la conducta requereixen una **avaluació interdisciplinària** que pot permetre construir una idea compartida respecte d'allò que els passa a aquestes persones i com podem ajudar-les. Hem de tenir clar de qui estem parlant i com tractar-lo. Cadascú, des de la funció professional que desenvolupa, rep una part del que cada noi diu i fa; confrontar totes les opinions i conversar permet construir un saber i una hipòtesi comuns.

Aquest tipus de treball conjunt entre diferents disciplines i serveis és de difícil articulació per la manca de criteris comuns entre els serveis i el professionals i per la manca d'un temps necessari per elaborar el cas.

2.2 El centre educatiu com a entorn protector: elements facilitadors

Convé promoure tots aquells factors que facin dels centres entorns més protectors que facilitin el vincle entre els diferents agents educatius generant comunitats educatives on la convivència i l'aprenentatge siguin possibles. En altres termes, centres que es caracteritzin per:

- El **sentiment de pertinença** i el treball proper i continuat entre els diferents agents educatius (alumnes, professors i famílies).
- L'**impuls de figures de confiança** que permetin crear un vincle amb l'infant o adolescent i fer-se càrrec de mediar amb altres professionals.
- **Tenir espais de seguretat, estabilitat i confiança** on es pugui reduir la complexitat i la incertesa, on la pressió acadèmica i l'avaluació quedin en punt mort, on es desactivi la pressió de la norma, on es possibiliti l'acció educativa.
- Orientar-se en una filosofia més centrada en la **recerca de les condicions per fer possible l'educació i la formació d'aquests nois** que en les que estan orientades en un ideari més centrat en l'assoliment de resultats.

Una estructura i organització de centre adient és aquella que pot adequar-se a les característiques i necessitats singulars dels alumnes. Per tant, en funció de com es defineixin aquestes característiques i necessitats (traduïdes en demandes al sistema educatiu), l'estructura i organització de centre esdevindran formes organitzatives que promouran un entorn més protector.

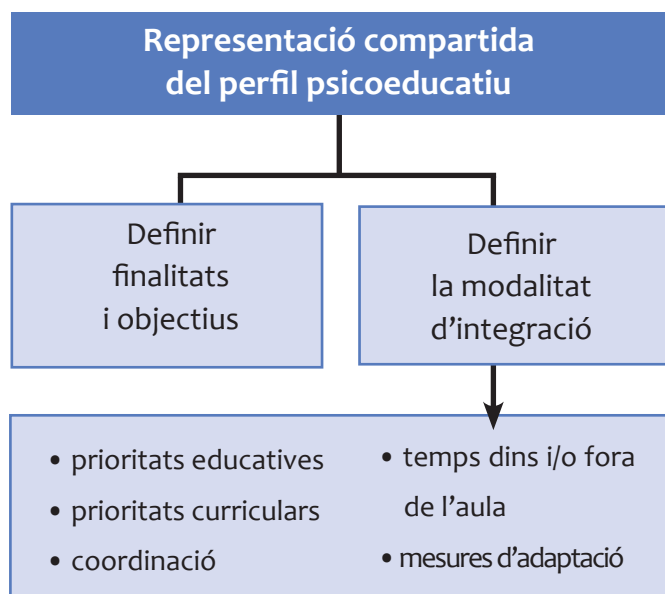
Cal afegir, però, que si bé la comunitat educativa està posant l'accent cada vegada més sobre les dificultats per atendre un col·lectiu d'alumnes tan específic, també és cert que aquestes dificultats estan generant un debat i un treball des dels diferents centres i serveis. Aquest debat ha permès anar avançant i ha comportat diverses iniciatives, tant des de les xarxes psicopedagògica i sociosanitària com des de les administracions.

2.2.1 La flexibilització de l'organització escolar

Cal trobar una estructura organitzativa més flexible que permeti els diferents recorreguts dels subjectes i que al mateix temps faciliti el temps necessari per treballar en equip, articulant la tasca d'atenció directa amb el treball de reunió dels professionals per poder orientar-se de cara a les particularitats que presenta cada cas en el desenvolupament de l'oferta. Això és summament difícil –sobre tot en el marc de la secundària– a causa de l'organització tan atomitzada que tenen les àrees i els professionals, que tenen fortes repercussions en les formes d'agrupar l'alumnat.

Convé, doncs, adequar l'estructura organitzativa i de funcionament a les característiques i demandes educatives, formatives i terapèutiques que plantegen aquests alumnes, i no a l'inrevés (com succeeix habitualment). No tenir present quines són les característiques i necessitats d'aquest col·lectiu (i en conseqüència, no disposar d'una definició operativa i consensuada sobre les alteracions greus de la conducta en el si dels equips) promou un efecte de segregació o exclusió del col·lectiu.

Això implica que el centre ha de poder definir les necessitats dels alumnes amb alteracions greus de la conducta. Ha de poder tenir una representació compartida del perfil psicoeducatiu dels alumnes amb alteracions greus de la conducta per tal de definir les finalitats i els objectius educatius i la modalitat d'integració que cal promoure des d'un punt de vista curricular i organitzatiu (prioritats educatives; prioritats curriculars; temps dins i/o fora de l'aula; coordinacions entre especialistes, professorat i tutor; mesures d'adaptació; etc.).



Cal tenir present, però, que la responsabilitat de respondre a l'alumnat amb alteracions greus de la conducta no depèn de que tothom la tingui assumida per tal d'exercir-la un mateix. Per poder donar una resposta no cal que tothom estigui d'acord; més aviat es tracta de **poder trobar persones amb les que compartir alguns ideals o respostes i amb les que poder associar-se per tal d'emprendre actuacions fins i tot oposades a les d'altres professionals amb els que també compartim l'espai de treball.**

Per això és necessària una **sensibilització del professorat** del centre pel que fa a les característiques personals dels alumnes, la qual cosa no és sempre possible, sobretot perquè és molt difícil construir una nova representació dels adolescents que possibiliti una mirada renovada respecte a com són. Que ens permeti **passar d'un QUÈ són a un QUI són**, on pren rellevància què els passa, de què pateixen, com viuen, què volen, per tal d'anar esbrinant les claus de la nova condició social i subjectiva que experimenten aquests adolescents.

Pensar que atendre la diversitat passa per processos comuns d'atenció al conjunt de diferències sense tenir present l'heterogeneïtat del handicap – en el nostre cas, les alteracions greus de la conducta – és una interpretació esbiaixada del principi d'atenció a la diversitat que paradoxalment uniformitza les necessitats de l'alumnat amb alteracions greus de la conducta.

2.2.2 La funció mediadora del tutor

El tutor és el professional que rep les pressions i les angoixes del centre respecte el que signifiquen els alumnes amb alteracions greus de la conducta; per tant, **hem de tenir cura que se senti recolzat per l'equip docent i per l'equip directiu** i que les seves aportacions tinguin un significat important. És el que ha de portar el cas i vehicular les informacions i les intervencions dels diferents professors, si cal amb la col·laboració del psicopedagog del centre. El **tutor exerceix un paper important com a agent socialitzador.**

Per això, el tutor ha de ser l'adult que:

- acull en primer terme l'alumne;
- ha de diferenciar entre la persona i l'acte conflictiu;

- ha de mostrar una actitud de serenitat davant el conflicte;
- s'ha de poder posar al seu costat i intentar reconduir determinades situacions conflictives, tenint en compte les característiques de l'edat;
- ha d'estar alerta i analitzar la situació en cada moment.

El paper de referent per a l'equip educatiu, per a l'alumnat i per a les famílies s'ha d'articular al voltant del **vincle de la confiança**. En aquesta situació, el tutor pot esdevenir una figura central de la confiança que sigui un suport per a aquest projecte, tot ajudant que sigui el propi alumne qui es marqui el sentit d'aquest projecte, recolzant-lo i acompanyant-lo per tal que el pugui elaborar, ajudant-lo a enfrontar els sentiments de fracàs i d'impossibilitat.

La idea de pont entre les dificultats i les expectatives, entre la realitat interna i les exigències de l'exterior, és molt adient en aquest cas. En aquest plantejament, el tutor és una referència per al diàleg i la conversa continuada amb l'alumne.

Aquesta figura del pont ens recorda la funció medidora de què ens parla Meirieu (2001) quan diu que, en l'educació, mediar és l'esforç per crear mitjans per articular allò que sovint ens separa.

En les alteracions greus de la conducta, la doble dimensió educativa i d'orientació de l'acció tutorial pren una importància cabdal: educar implica tenir presents els aspectes personals, relacionals i afectius dels alumnes, i no només els àmbits relatius a la formació específica de cada matèria o àrea. **El tutor ha de poder articular aquesta tensió entre educació i instrucció.**

És important preveure la tutorització personalitzada compartida per l'equip docent, entre els components del qual s'estableixen pactes personals i contractes pedagògics en què l'alumne participa activament i, segons l'edat i la situació, també hi participa la seva família. Si no és possible la implicació de tot l'equip docent, la tutorització pot ser compartida amb el mestre d'educació especial, de pedagogia terapèutica, o per l'especialista en psicologia i pedagogia.

Aquesta tutorització personalitzada s'emmarcarà en el pla d'acció tutorial del centre educatiu de manera que les actuacions generals referides a l'acollida i a l'orientació personal, acadèmica i professional es poden compaginar amb d'altres de caràcter més singular, especialment en:

- Avançar en la comprensió de les actuacions de l'alumne, utilitzant pautes o criteris d'observació acordats, amb l'assessorament de l'EAP o d'altres professionals.
- Acollir i acompanyar l'alumne en el seu malestar i ajudar-lo a vincular-se a les activitats educatives com una manera d'apaivagar aquest malestar i de lligar-se a una realitat que li faci trobar un sentit positiu de si mateix i de les seves possibilitats.
- Participar en l'avaluació de necessitats educatives específiques a partir de l'observació i avaluació de les activitats educatives –del procés i dels resultats– tant des del punt de vista de les possibilitats i de les limitacions com del de l'aprofitament dels suports i de l'adequació d'aquests.
- Possibilitar les actituds positives envers l'alumne per part del professorat, dels companys i de la família.
- Elaborar, aplicar i avaluar el pla d'atenció individualitzat conjuntament amb els professionals que hi intervinguin.
- Establir comunicació periòdica amb les famílies arribant a acords de col·laboració i d'actuació conjunta família-escola, amb l'orientació i el suport dels professionals que s'acordi.

2.2.3 L'equip docent: els espais i el temps com a condicions per a la reflexió conjunta del professorat. Cooperació i confiança entre els professionals

Els equips docents constitueixen el marc on s'han de consensuar totes les actuacions a portar a terme per tal de poder fer una actuació coordinada. Les reunions han d'estar ben preparades amb les persones que les portin (cap d'estudis, coordinadors, psicopedagog) evitant que totes es polaritzin en relació als alumnes amb alteracions greus de la conducta sense aportar actuacions.

Però per tal que això sigui possible convé una altra forma de pensar el temps i l'espai (horaris, coordinació, etc.) adequant-los al tractament de les situacions i dificultats que afrontem dia a dia amb els nois que presenten alteracions greus de la conducta.

L'impacte dels conflictes genera malestar entre els professionals i els pares perquè sovint provoca una precipitació en la resposta que alhora incrementa el problema i el malestar que es pretenia eliminar.

Es passa de percebre el problema a respondre amb urgència sense deixar un temps per assimilar-lo i elaborar-ne la resposta. Per aquest motiu és determinant no tractar els conflictes i els problemes que tinguin lloc a l'escola com quelcom que cal evitar o eliminar.

Hem de poder parlar i conversar plegats sobretot sobre les alteracions greus de la conducta, perquè si no en parlem es tendeix a corregir-les, eliminar-les o rebutjar-les sense entendre la lògica que les determina. Cal trobar els mecanismes per introduir a l'escola un temps de comprensió i elaboració del problema que permeti transformar aquest malestar en una producció de saber.

És important disposar d'un temps al marge de les classes per desenvolupar totes les tasques vinculades a la funció educativa.

Cal recuperar el poder de construir lligams que té l'escola i només és possible fer-ho si el conjunt de professionals i d'agents de la comunitat educativa aconseguixen sortir de les seves respectives soledats i conviccions i tracten d'acordar una sèrie de convencions sobre les finalitats i actuacions que cal desplegar a l'escola.

Les relacions i intercanvis entre els professors i altres professionals s'han de poder vertebrar al voltant d'un **treball cooperatiu** que es desplegui sobre la base d'una confiança mútua.

És paradoxal aspirar a promoure en els alumnes que presenten alteracions greus de la conducta el sentiment de pertinença (convivència) a la institució quan els adults que tenen la responsabilitat d'impulsar aquest vincle en els alumnes estan sols i entre ells hi ha fortes dificultats per cooperar i establir un vincle de confiança.

Les relacions interpersonals, la implicació, el clima de treball, etc., també tenen molt a veure amb l'estabilitat del propi equip docent. **La manca d'estabilitat d'un equip es correspon amb la manca d'estabilitat i continuïtat en les modalitats d'atenció que requereixen els alumnes amb alteracions greus de la conducta.**

2.2.4 L'equip directiu: un lloc de confiança per promoure canvis

El sistema educatiu i l'escola tenen una responsabilitat social amb aquests infants i joves. Convé pensar com es pot contribuir a la construcció d'un equip directiu que es transformi en el referent de la regulació de la convivència i alhora la possibiliti. L'equip directiu ha de tenir un projecte de futur per a aquests alumnes i no inhibir-se educativament davant la problemàtica assumint una **funció de dinamització i de líder institucional**.

La falta de diàleg i debat promou una visió fragmentada de la problemàtica de conducta.

La participació, la coordinació i la presa de decisions han d'estar vertebrades per la conversa i el diàleg entre els mateixos professionals, entre els professionals i els alumnes, entre els professionals i l'equip directiu, entre els mateixos alumnes, entre els professionals i les famílies. Per això, una tasca determinant de l'equip directiu és promoure llocs de trobada en els centres a partir dels quals poder construir lligams. En altres termes: poder produir un discurs del vincle oferint un lloc a l'alumne, al professor i a les famílies, a les seves paraules i al temps que es requereix per conversar.

Quan un cas s'abordi de manera explícita en el centre, caldrà que l'equip directiu del centre estableixi qui serà el referent del cas i quan hi haurà d'intervenir. El fet que hi hagi una persona al centre (director, cap d'estudis o coordinador) que es faci càrrec de representar-lo facilita la intervenció i clarifica els rols (pot ser la persona que s'encarregui de parlar amb els altres pares o d'estar present en certes reunions amb la família en les que s'hagi d'arribar a acords institucionals).

2.2.5 La necessitat d'articular una atenció integral

Una visió plural i oberta de la problemàtica de les alteracions greus de la conducta ha de poder promoure la implementació d'una atenció integral i globalitzada que consideri alhora la dimensió formativa i la dimensió educativa-terapèutica del malestar psíquic.

Parlem d'una forma d'apropar-se a aquests adolescents que, a la vegada que faciliti comprendre l'abast de la problemàtica que presenten i dispensi una atenció integral a l'alumne amb alteracions de la conducta, tingui com a finalitat principal fer el treball preliminar necessari per tal de facilitar la subjectivació del malestar o, en tot cas, la solució de l'estancament personal i formatiu.

Convé desenvolupar el conjunt d'aquesta atenció integral en el centre educatiu i, un cop aconseguida la millora educativa i terapèutica de l'alumne i l'estabilització de les relacions familiars, si cal seguir una atenció clínica externa, es derivarà al Centre de Salut Mental Infantil i Juvenil (CSMIJ).

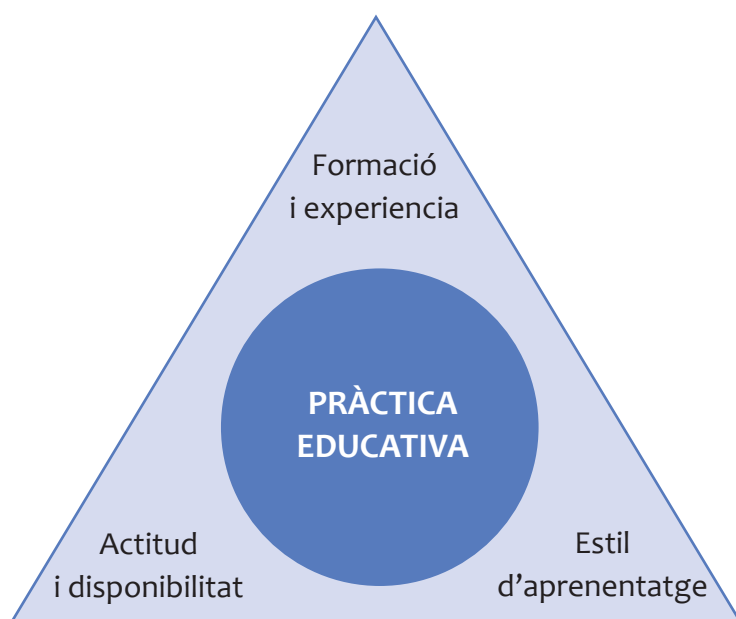
2.2.6 L'organització complexa dels centres i el treball en xarxa

Molts aspectes que contribueixen a delimitar la resposta a les alteracions greus de la conducta estan fora del control exclusiu de l'escola i el sistema educatiu no podrà, per si sol, resoldre aquests problemes. Cal dissenyar i articular les formes organitzatives d'atendre aquest conjunt de necessitats personals de caràcter global a partir de la coordinació i intervenció d'altres professionals i departaments (salut, benestar social...) implicats en la millora del benestar i la qualitat de vida dels nostres infants i joves. La necessitat d'ajut, però, no ens ha de fer pensar que aquests nois només puguin ser atesos en l'àmbit de la salut mental, promovent, en conseqüència, derivacions –sense el consentiment del noi– als CSMIJS o a altres dispositius sanitaris. **Convé un model d'atenció integral dins del marc de l'escola que eviti la possible atenció psiquiàtrica d'aquest col·lectiu de nois.**

Cal pensar també en la dificultat que implica introduir nous recursos i estratègies de coordinació en el sistema educatiu. Un enfocament educatiu terapèutic de l'alteració de la conducta implica previsions organitzatives, pressupostàries i normatives per tal d'articular en els centres els serveis i les prestacions que proporcionen les instàncies sanitàries. En aquest sentit, caldrà incloure nous serveis o prestacions de caràcter sanitari en els propis centres docents –dotació de personal– que possibilitin la provisió de suport en salut mental.

2.2.7 La formació i l'assessorament específic en el centre

La pràctica educativa del professorat guarda relació amb la seva formació i experiència, amb el seu estil d'aprenentatge i amb la seva actitud i disponibilitat per atendre aquest col·lectiu d'alumnes. Una bona formació i experiència de treball amb aquest tipus d'alumnes, bones actituds envers la seva integració i un estil d'ensenyament ajustat a les característiques dels infants i joves amb alteracions greus de la conducta són tres condicions que no sempre trobem als centres. Són factors que incideixen a promoure un entorn protector.



Si existeixen dificultats en la capacitació del professorat pel que fa a les necessitats educatives especials en general, en el cas de les alteracions de la conducta aquestes dificultats es fan molt més evidents. Si els professors assumeixen la responsabilitat de promoure el progrés de tots els alumnes –sense cedir la responsabilitat als especialistes– amb els sistemes de suports adients, en el cas dels alumnes amb alteracions greus de conducta cal pensar que el desenvolupament d'aquesta responsabilitat en el marc de l'aula regular implica:

- assumir el repte d'una formació específica en aquest tipus de dificultats per part d'un gran nombre de professors del centre (i també dels especialistes o professionals de suport);
- incloure els sistemes de suport adients per tal que el professor tutor no encari sol la problemàtica que desplega l'infant o adolescent amb alteracions greus de la conducta.

Cal donar suport tècnic, assessorament i pautes de treball als docents en els propis centres per tal d'obtenir una formació suficient per tal de comprendre la situació personal dels alumnes i afavorir el procés de subjectivació del seu patiment i, a la vegada, cal augmentar la competència docent per afavorir l'acció formativa amb alumnes que comparteixen aquest perfil.

2.3 La regulació de la convivència. La transformació dels enfocaments reactius en enfocaments preventius: la normativa i la disciplina

Cada cop més i de forma també cada cop més precoç assistim, en l'àmbit de l'escola, a la manifestació de les alteracions greus de la conducta per part d'alguns alumnes que abasten tot el ventall d'edats i d'etapes educatives. Tot i que l'eclosió de l'alteració és més notable en el marc de l'ESO, en el pas de la primària a l'ESO convé tenir present que l'origen de l'alteració és més llunyà. En qualsevol cas, la comunitat escolar ha de poder debatre i qüestionar-se la posició reactiva, defensiva i de l'alarma que adopta davant aquests casos (una posició que tendeix a segregar els individus amb conductes desajustades o desadaptades).

Actualment, la normativa s'ha convertit en un significant clau a l'escola. Es tracta d'un terme que condensa moltes problemàtiques que aclaparen tant els professors com els adolescents i les seves famílies. Cada vegada amb més freqüència, les institucions educatives reben l'encàrrec d'actuar enfront de les formes d'expressió del malestar en què la societat es veu encerclada. En els centres s'assisteix a nombroses actuacions que trenquen el vincle social i la convivència: insultar, escopir, agredir, amenaçar, trencar objectes i instal·lacions, robar, desafiar els professionals i agredir-los, etc.

La demanda es concreta en el fet que l'escola trobi les vies i mesures de control social mitjançant les quals els nois consentin una renúncia: no expressar un –el seu– malestar que pertorba l'ordre social. Però les formes normatives i de control social mitjançant les quals l'escola pretén regular els conflictes i la convivència que sovint es trenca amb les actuacions d'aquests nois troben límits importants, sobretot pel fet que el respecte i amb freqüència l'obediència a la norma es presenten com les úniques estratègies que presideixen els intercanvis socials i la resolució dels conflictes.

Les demandes que provenen dels pares, del sistema educatiu i de la societat en general exerceixen una gran pressió tant en els adolescents com en els professors; així, les seves interaccions estan sovint impregnades d'aquesta pressió i, amb facilitat, menen a situacions de les quals esdevé difícil sortir-se'n.

Les normes han de regular els intercanvis, ja que les idees, l'autoritat i la responsabilitat estan absents. Només es pot apel·lar a la norma i a l'ordre públic. Veiem, doncs, com en aquesta manera d'abordar la situació hi ha una pretensió uniformitzadora d'eliminar els problemes d'ordre a l'aula. I en aquesta perspectiva es constata una dificultat per fer acomplir i respectar les normes socials que regulen la convivència al centre.

Una de les decisions més importants que ha d'adoptar el centre educatiu és el tractament que vol donar a la normativa i a la disciplina en el marc de convivència a l'escola. En especial, el Reglament de Règim Intern ha de ser un instrument regulador de la vida de la institució que defineixi les regles i normes de conducta per tal que la convivència en el centre sigui possible. **La normativa ha de permetre parlar sobre el problemes conductuals i mirar de resoldre'ls, més que evitar-los o eliminar-los; cal que puguin ser tractats en espais on es doni lloc a la paraula, a la conversa.**

L'educació dels alumnes amb alteracions greus de la conducta demana una flexibilitat notable en el tractament de la norma i les sancions. Això no vol dir que no s'hagin de plantejar límits i sancions amb aquests nois. **El problema rau en com convé fer-ho per no alimentar més la posició disruptiva i de rebuig.**

El referent fonamental per a l'actuació conjunta de professionals i alumnes no són únicament la disciplina i la normativa, sinó el consentiment mutu dels interessats: els alumnes, les seves famílies i l'equip de professionals.

El recorregut que consent fer cada jove sovint presenta discontinuïtats i ruptures quan el mecanisme bàsic del consentiment s'ha trencat o bé no s'ha instal·lat i no ha operat. Sempre que l'actuació conductual s'hagi situat en el lloc de la paraula, el professor, l'equip i el centre han de retornar a l'alumne al seu consentiment previ.

En general, en parlar de problemes de comportament a l'escola s'està donant a entendre que a l'aula i al centre hi ha una pertorbació d'ordre social: un conflicte de convivència que requereix accions de control social per tal que l'ordre públic de l'aula i el govern del centre esdevinguin possibles.

En aquest procés, l'adult proposa l'acceptació i l'acompliment d'una sèrie de normes que pretenen regular la vida social a l'aula i al centre. Des de la gestió de la seva responsabilitat,

l'alumne pot consentir i escollir apropiar-se-les i acomplir-les, però també pot succeir que l'adolescent no accepti aquesta proposta de l'adult i manifesti el seu rebuig mitjançant una negació o bé a través d'actuacions disruptives. Davant d'aquesta situació, **el professorat pot: o bé fer acomplir la norma a través de mesures de negociació i/o coercitives, o bé convertir aquesta conducta en una demanda, atribuint-li un sentit o propòsit que caldrà desxifrar.**

Aquesta conversió genera condicions per tal que es pugui suspendre l'actuació de rebuig de l'alumne i fer emergir el seu consentiment a participar en les situacions que se li proposen. Aquesta atribució és una forma d'interpretació i alhora una forma d'inscriure les respostes de rebuig de l'alumne en una estructura d'intercanvi comunicatiu.

Efectivament, convertir la conducta en una demanda implica ubicar-la en el camp del sentit i de la comunicació (Estrella, 1998), i una demanda té estructura de missatge en la mesura que algú l'escolta i vol escoltar-la. Reconeixem que és un acte que, en forma de missatge a desxifrar, ens dirigeix a l'alumne. Precisament, exigeix un desxiframent en la mesura que aquest acte ocupa el lloc d'una paraula que ha de sorgir per poder donar sentit al malestar que l'alumne expressa mitjançant aquestes conductes d'actuació.

2.4 Els recursos

Ajuts i suports

No tenir una definició consensuada i operativa sobre les alteracions greus de la conducta dificulta tant la identificació de les necessitats d'aquests alumnes com la determinació dels serveis i els ajuts que requereixen. Molts aspectes que contribueixen a delimitar la resposta a les alteracions greus de la conducta estan fora del marc i del control escolar, així que el sistema educatiu no podrà resoldre aquests problemes per si mateix.

Cal dissenyar i articular les formes d'atendre aquest conjunt de necessitats personals de caràcter global a partir de la **coordinació i la intervenció** d'altres professionals i departaments (Salut, Benestar Social i Família, etc.) implicats en la millora del benestar i la qualitat de vida dels nostres infants i joves.

En relació al grau de suport que cal proporcionar, és important considerar la conveniència de sostenir el nombre de suports necessaris per a **una resposta ajustada i la seva continuïtat en el temps**.

Les propostes d'intervenció dissenyades en cada cas no han d'ésser puntuals o intermitents, ans al contrari: l'atenció educativa i psicopedagògica específica, així com els tractaments psicològics que es deriven del procés d'avaluació psicopedagògica i multidisciplinària, s'han d'aplicar amb una intensitat i regularitat adient a la problemàtica que plantegi cada cas (de més o menys intensitat, amplitud, freqüència o durada).

Cal destacar que totes aquestes temàtiques estan travessades per la posició ètica dels professionals. La legislació, les mesures i procediments d'intervenció, els recursos, etc., tot i que són condicions necessàries, no són suficients per afrontar la diversitat i la diferència. Només una decidida perspectiva ètica orientarà els professionals de l'educació per tal de poder adequar els requeriments adaptatius i el dret a la diferència.

Respondre a les persones des del nostre saber professional implica l'exercici d'una acció entre moltes que són possibles: escollim què volem fer i com ho volem fer amb els alumnes que se'ns confien.

En els casos d'alteracions greus de la conducta, la decisió de proporcionar recursos extraordinaris és conseqüència de modificar el currículum sempre i quan el currículum inclogui el tractament del malestar de l'alumne. En aquest cas, el currículum pot ser un instrument per evitar o reduir les dificultats i compensar desigualtats, si inclou una resposta al malestar de l'alumne amb alteracions greus de la conducta.

La derivació a Serveis Específics

En el procés de valoració de les necessitats d'aquest col·lectiu sempre està en joc la possibilitat de derivació a altres serveis especialitzats. La decisió de com i quan derivar-los a recursos més extraordinaris (educatius, sanitaris i/o educatius terapèutics) ha de ser sempre el final d'un procés i no el propòsit d'aquest. L'exigència de resoldre el problema de forma urgent, sense parar-se a conversar al respecte, i la vivència que els problemes que no es poden resoldre ràpidament els ha de resoldre un especialista, precipiten la derivació de l'alumne. I sovint s'espera que el retorn de l'especialista sigui la confirmació d'una patologia de l'alumne que tanca –falsament– el problema i no dóna lloc a la conversa.

Inicialment no s'ha de pensar tant en la derivació a Serveis de Salut i pensar més en quin noi tenim i com poder crear un vincle amb ell. Per tal de no precipitar una derivació, **hem de procurar trencar amb les pressions i urgències que poden portar a un etiquetatge de l'alumne com a conseqüència d'haver estat derivat a un Servei de Salut Mental.**

Només quan, després d'un treball amb els alumnes, aquests accepten que tenen un problema i que necessiten ajuda, quan les seves conductes d'actuació comencen a transformar-se en conductes de pensament, ens trobem en condicions de proposar-los una derivació a un servei o especialista en Salut Mental o a altres recursos més extraordinaris. Abans no.

La derivació ha de ser viscuda per l'infant o adolescent com una oportunitat i no com una estigmatització. Si la derivació no està reflexionada i és precipitada, aquests joves també es precipiten en la conclusió i es pot empitjorar la problemàtica.

2.5 Modalitats i criteris d'escolarització

No es pot determinar prèviament l'emplaçament escolar de l'alumne amb alteracions greus de la conducta: depèn de la magnitud i de la gravetat de les conductes i de les seves repercussions en l'organització social de l'aula i centre, del nivell d'aprenentatge, de les limitacions que tingui, del grau de formació i actitud en relació a l'alteració de la conducta, i també de la flexibilitat de l'equip docent i del centre, del nivell d'aprenentatge dels seus companys, dels recursos disponibles, i fins i tot de la política educativa del moment.

És del tot impossible una resposta única, i és molt millor valorar i decidir, dins de les possibilitats i modalitats d'escolarització que ofereix el sistema educatiu en cada territori, quina d'aquestes modalitats assegura millor la inserció social i l'aprenentatge de l'alumne.

Però no està de més recordar que tots aquests factors són actualment de difícil avaluació, ja que la manca de consens i de convencions respecte a com actuar amb les alteracions de la conducta i els serveis i suports que precisen també dificulten les decisions d'escolarització. Suposa una gran dificultat que els alumnes amb alteracions greus de la conducta s'escolaritzin en Centres d'Educació Especial (CEE) amb altres alumnes que presenten característiques associades a retard mental, autisme o pluridiscapacitat, ja que sovint això comporta un agreujament del cas: la decisió de derivar-los certifica el temor d'aquests nois a ser situats en el marc del retard mental, amb la consolidació de la baixa estima que això implicarà.

Tot i que l'escolarització en entorns normalitzats és una finalitat desitjable, cal preveure també diferents àmbits educatius més restrictius, en funció de la modalitat d'atenció que requereixi l'alumne. Els alumnes que no necessitin un suport d'alta intensitat romandran a l'escola o a l'institut, beneficiant-se d'un suport global d'intensitat baixa o mitjana en les fórmules inclusives adequades –aula ordinària, Unitat d'Adaptació Curricular¹, Unitat d'Escolarització Compartida²). Quan la problemàtica demani suports d'alta intensitat, el suport s'implementarà en unitats medicoeducatives.

En qualsevol cas, la **modalitat d'escolarització que es proposa a un alumne en un moment determinat del seu procés educatiu no s'ha de considerar com un fet permanent i ha de ser revisada amb regularitat**. Per tal que siguin efectius i veritablement transitoris, els itineraris alternatius demanen un notable treball de coordinació en el territori.

Hem d'evitar un efecte de l'etiquetatge que implica una derivació determinada només pel fet d'assenyalar que l'alumne presenta aquest tipus d'alteració. Les alteracions greus de la conducta no són, en si mateixes, un motiu per escolaritzar l'alumne en entorns més restrictius ni per derivar-lo a serveis especialitzats d'ordre sanitari o educativoterapèutic, però tampoc s'ha de pressuposar que cap modalitat d'escolarització més restrictiva s'hagi de desestimar per raons ideològiques, per exemple.

El problema no està tancat, i cal que la comunitat educativa i les diferents administracions es comprometin en la tasca de trobar i potenciar l'adopció de diverses formes d'actuació i organització de l'escola. Aquestes formes han de ser presidides per la voluntat d'incloure la diversitat que presenten aquests infants i joves en un contínuum de diverses modalitats d'escolarització en què es puguin concretar pràctiques professionals de caràcter educatiu i terapèutic, i d'aquesta manera **promoure un progrés a nivell personal, curricular i social**.

¹ UAC: És un element més del tractament de la diversitat que, en combinació amb altres, serveix per tractar la diversitat extrema, fonamentalment la que fa referència a les actituds de difícil gestió a l'aula normalitzada.

² UEC: Per tal de garantir l'atenció educativa necessària a l'alumnat amb necessitats educatives especials derivades de la inadaptació al medi escolar en els centres que imparteixen ESO, de manera excepcional alguns d'aquests alumnes podran seguir part dels ensenyaments corresponents a aquesta etapa en Unitats d'Escolarització Compartida (UEC), on se'ls oferiran activitats específiques adaptades a les seves necessitats.

2.6 Marc de col·laboració amb la família

Cal vetllar que la col·laboració conjunta no pugui afectar el sentiment de confiança que necessiten les relacions amb les famílies dels alumnes amb alteracions greus de la conducta, sobretot quan no acaben de confiar en el tracte que el seu fill rep a l'escola. **Si podem fer un lloc pels pares com a subjectes, ens atorgaran la seva confiança i consentiran la nostra actuació/intervenció: ens inclouran com a interlocutors en la conversa.** Si troben en nosaltres un lloc, probablement podran trobar maneres de convertir-se en millors interlocutors del seu fill, ajudant-lo d'aquesta manera a elaborar i suportar millor el malestar.

Convé que les diferents actuacions que es dissenyin per tal de donar suport i assessorament a les famílies comptin amb el seu consentiment i tinguin regularitat i continuïtat; d'aquesta manera es podrà reflexionar i debatre sobre tots els aspectes que siguin d'interès per a una millor orientació i tractament del cas.

La comprensió i elaboració de tot allò que tingui a veure amb les experiències i esdeveniments relacionats amb la vida i la subjectivitat dels pares també requereix un període de temps dilatat per tal de poder ser elaborat. A través d'aquests espais de suport i ajut, la conversa i la confiança es fonen i progressivament es van generant condicions per promoure que els propis pares puguin elaborar el seu malestar evitant el desbordament angoixant que els pot provocar la situació de tenir un fill amb aquestes característiques, o bé que almenys evitin la renúncia i l'abandonament de les seves responsabilitats com a pares.

2.7 A mode de conclusió

Els principis, la legislació, les mesures i procediments d'intervenció, els recursos..., tots són elements i condicions necessaris però no suficients per gestionar la diversitat i la diferència. Només una –sempre difícil avui per avui– decidida perspectiva ètica orientarà els professionals de l'educació per tal de poder adequar els requeriments adaptatius i el dret a la diferència.

Respondre a les persones des del saber professional implica l'exercici d'una acció entre moltes de possibles: escollim **què volem fer i com ho volem** fer amb els alumnes que se'ns confien. Per dur a terme aquesta tasca (sens dubte complexa i conflictiva en alguns aspectes), el professorat ha d'establir relacions de col·laboració i suport mutus:

- entre els professors,
- amb els alumnes i les seves famílies,
- amb les persones que tenen entre les seves funcions la de col·laborar amb el professorat en el desenvolupament de l'acció educativa (psicopedagogs, professionals de la salut mental, serveis socials, etc.).

En aquest context, **el treball en equip es fa del tot imprescindible**: la problemàtica conductual demana una actuació col·lectiva. Per aquest motiu, la fragmentació del treball en els centres pot ser un obstacle seriós.

3. ANNEXOS

Per acabar, adjuntem algunes orientacions i propostes d'actuació extretes del document “Els Trastorns de Conducta a l'escola” que ens ha semblat que ens poden ser d'utilitat.

- Funcionar de la manera més coordinada i coherent possible entre tot el professorat que intervé.
- Alimentar la idea que es poden aconseguir canvis (per petits que siguin).
- Mantenir una relació positiva amb la família.
- Procurar que les normes i regles de funcionament siguin clares.
- Tenir cura de les informacions que fem circular sobre aquest alumnat.
- Tenir cura de la manera i del lloc en què parlem dels alumnes.

- Orientar el centre en la participació de programes adreçats a treballar aspectes més específics.
- Orientar el centre sobre la necessitat de conèixer la realitat social i, si cal, rebre formació sobre els diferents models de relació social que tenen els adolescents fora de l'entorn escolar.

L'equip directiu

- Afavorir les tutories de forma estratègica.
- Preveure l'organització de tutories individuals en l'horari lectiu.
- Preveure que el tutor del grup cada dia tingui alguna sessió amb els alumnes.
- Preveure menys diversificació en el professorat d'ESO, sobretot en els dos primers cursos.
- Preveure, en el cicle superior d'educació primària, menys fragmentació de les activitats, amb franges més llargues i concentració del temps.
- Preveure un bon control des espais buits (lavabos, passadissos, entrades i sortides...).
- Preveure una oferta de crèdits variables que contempli desenvolupar habilitats socials.
- Dissenyar un pla d'acollida amb "acompanyament" per a aquest alumnat i les seves famílies.
- Establir pautes d'actuació a seguir en els moments d'incidència (no només informació del full d'incidències), com ara estratègies "dialogables" o l'elaboració consensuada del full d'incidències.
- Dinamitzar accions de mediació.

Departament d'Orientació

Els psicòlegs, els pedagogs i els mestres de pedagogia terapèutica, com a especialistes del centre tenen un paper rellevant per tal que la intervenció pugui tenir èxit: tenen la doble tasca de col·laborar amb el professorat i a la vegada poder fer una intervenció directa amb els alumnes.

A nivell de professorat

- Compartir la responsabilitat. Possible cotutor o persona de referència.
- Donar pautes als docents de com han de fer entrevistes familiars per tal de poder treure més profit de les entrevistes.
- Participar en les reunions d'equips docents i d'atenció a la diversitat per tal de consensuar acords d'intervenció.
- Ajudar a comprendre els aspectes evolutius en relació amb els factors socials, pedagògics, psicològics (baixa resistència a la frustració, ansietat, baix control, impulsivitat, creences, pensaments i/o racionalitzacions distorsionades, duresa emocional, baixa autoestima, disnòmia escolar) i biològics.

A nivell individual amb l'alumne

- Intervenir com un possible cotutor o persona de referència que facilita espais a l'alumne...
- Portar a terme un treball pedagògic amb l'alumne amb relació a la interiorització i assumptió del règim intern del centre.
- Aportar elements a l'alumne que l'ajudin a desxifrar el perquè de la seva conducta.
- Ajudar a diferenciar i tractar les faltes de conducta.
- Mostrar una actitud de respecte amb relació als sentiments de l'alumne i explicitar-ho tant en les expressions verbals com no verbals.

Donar un espai per a l'expressió que necessita sortir (parlar, dibuixar o pintar, psicomotricitat, mim, teatre, fotografies, escriure textos o poemes, correus electrònics...).

- Respectar la necessitat de silenci o de no parlar, deixant clar que quan ho necessiti trobarà un espai.
- Modificar el temps de les tasques proposades (de més curtes a més llargues, o posposar-les per a un altre moment i deixar-lo sortir a fer un encàrrec o a respirar i relaxar-se...).
- Modificar els tipus de tasca (de més manipulatives a més creatives, segons les necessitats).
- Modificar els materials i estris didàctics afegint o traient materials audiovisuals, ús de noves tecnologies o, per exemple, les tasques que no s'han fet al centre es poden realitzar a casa i lliurar-se per correu electrònic).

A nivell de petit grup

- Dissenyar crèdits variables que incorporin activitats terapeuticoeducatives.
- Ajudar a diferenciar i tractar les faltes de conducta.
- Desenvolupar programes específics que permetin treballar aspectes de relació i/o potenciar l'autoimatge , l'autoconcepte...

A nivell de grup classe

- Col·laborar en les tutories per treballar aspectes relacionats amb la dinàmica de grups.
- Col·laborar en activitats de mediació.

Tutor

Des de la tutoria individual

- Posar en pràctica el pla d'acollida amb “acompanyament” per a aquest alumnat i les seves famílies.
- Marcar límits molt concrets i justificats. Aquests límits han de ser fàcilment avaluables.
- Establir un espai setmanal de tutoria que ajudi a avaluar els compromisos.
- Valorar els aspectes positius individuals (petites coses).
- Elaborar un compromís amb l'alumne (contracte pedagògic).
- Intentar crear un “reconeixement” envers l'alumne respecte a una “àrea” en la qual sigui hàbil.
- Ajudar l'alumne a percebre, prendre consciència de les conseqüències de la pròpia conducta.
- Donar-li a l'alumne espais per dialogar sobre els seus interessos.
- Oferir-li orientació professional, per donar sentit als estudis. Obrir les portes cap a altres motivacions, interessos...
- Utilitzar la tècnica de triangulació quan hi ha un conflicte.

Des de la tutoria de grup

- Treballar el sentiment de pertinença al grup i l'autoestima.
- Crear una relació afectiva positiva amb l'alumne i intentar que els companys col·laborin.
- Plantejar activitats per tal d'afavorir un bon clima a la classe.
- Plantejar activitats que puguin afavorir les relacions dins el grup.

- Potenciar que el propi grup reguli una mica la convivència.
- Procurar que les normes i regles de comunicació dins del grup i l'aula siguin clares.
- Evitar que culpabilitzin els alumnes amb alteracions greus de la conducta de tots els conflictes del grup.
- Aprofitar les situacions diàries per tal de plantejar activitats de debat des de l'ètica, els valors...
- Treballar dilemes morals a partir de supòsits.
- Organitzar jocs de rol/dramatitzacions a partir de situacions viscudes, a la classe o al pati.
- Emprar activitats de treball cooperatiu.

L'equip docent

- Consensuar pautes d'actuació davant el conflicte.
- Plantejar-se uns objectius mínims i assumir tots els compromisos.
- Utilitzar tècniques metodològiques de construcció de casos.
- Disposar d'explicacions compartides sobre el que li passa al noi.
- Dedicar un espai a parlar del tema, demanant la col·laboració de l'EAP.
- Aclarir les diferents responsabilitats de cadascú (tutor, cicle, directors) i el que cadascú pot fer i ha de fer quan hi ha un conflicte.
- Clarificar els canals de comunicació i d'intervenció davant certs comportaments o conflictes.
- Canalitzar les intervencions a través del tutor.

- Compartir el seguiment de l'infant o jove amb un cotutor.
- Oferir “vàlvules d'escapament”, algun tipus de flexibilització. Aquestes “vàlvules” poden ser una sortida al passadís, al lavabo, al pati, obrir l'aula totes les hores del centre amb un pla individual per a cada alumne, un espai alternatiu acollidor o un professional de referència (psicopedagog, professor de guàrdia...). Es tracta de possibilitar la flexibilitat de la norma.

La Comissió d'Atenció a la Diversitat (CAD)

- Establir criteris consensuats per determinar l'atenció de l'alumnat.
- Seleccionar alumnat susceptible de rebre tutorització individual.
- Treballar tècniques metodològiques per a la construcció de casos.
- Establir criteris que permetin diversificar les diferents incidències que es produeixen en el centre educatiu i actuar en conseqüència.
- Ajudar el professorat a analitzar els problemes des de diferents punts de vista.
- Preveure i garantir la participació dels tutors dels alumnes implicats en els moments de seguiment i de presa de decisions que els puguin afectar.
- Assessorar en l'organització del pla d'acollida amb “acompanyament” per a aquest alumnat i les seves famílies.

Des de la CAD s'han de potenciar les actuacions educatives efectives, com ara:

1. Adaptacions curriculars poc significatives amb planificació d'activitats motivadores, properes a la realitat de l'alumne.
2. Adaptacions curriculars significatives amb planificació d'activitats funcionals.
3. Propostes d'activitats més manipulatives i específiques.
4. Priorització de les activitats de les àrees instrumentals, amb materials didàctics de la vida quotidiana.
5. Propostes de continguts d'aprenentatges en projectes estructurats entorn de l'ús de recursos TIC com a eines per treballar la noció realitat /ficció.
6. Elaboració per l'equip docent d'un pla d'actuació conjunt amb l'alumne per treballar la previsió de les mesures d'atenció immediata, els límits i afavorir l'autocontrol.
7. Articulació de procediments de contenció clars en els moments conflictius.
8. Tutorització personalitzada compartida per l'equip docent amb pactes personals, compromisos i contractes pedagògics.
9. Suport del professorat d'atenció a la diversitat en espais específics fora de l'aula.
10. Potenciació del treball en petit grup i, si cal, treball individual.
11. Activitats educatives compartides en espais educatius o terapèutics fora del centre.
12. Reflexió dins de l'aula en el moment del conflicte.
13. Reflexió en un espai específic del centre.
14. Reparació d'allò malmès.

4. 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