

SPIDERMAN, EXPERIÈNCIA INTERPROFESSIONAL AMB UN ALUMNE AMB TEA A L'ESCOLA ORDINÀRIA¹

UNA XARXA PER A SPIDERMAN

– Lali Bullich –

Logopeda. CREDA Jordi Perelló Vallès Occidental, Sabadell.



Quan l'escola inclusiva deixa de ser només una proposta teòrica per passar a ser una experiència que vius amb altres professionals, com proves que cal que es donin un conjunt de factors: convenciment que la proposta educativa està en mans de diferents actors, necessitat de trobar-se per compartir, aprenentatge conjunt de les necessitats de l'infant, bona organització (distribució de tasques, reunions periòdiques i amb objectius clars...), rols diferenciats i poca necessitat de protagonisme.

Tot seguit parlaré de la meua participació com a logopeda del CREDAV en l'atenció a un infant amb un trastorn de la comunicació. I, sobretot, de la importància de treballar de forma coordinada.

Després de quatre cursos de treball, penso que la resposta educativa per aquest infant amb un trastorn de la comunicació greu, ha estat adequada i ens orienta sobre com cal seguir. Adequada perquè s'ha organitzat sobre la base de donar valor a la comunicació entre els professionals que atensem l'infant i la família. És a dir que, per afavorir el desenvolupament de la **competència comunicativa** d'aquesta criatura, hem establert

unes coordinacions periòdiques que han possibilitat la comunicació entre professionals. Reunions tan necessàries i productives com el treball d'atenció directa. També la llibreta-correu per a l'intercanvi amb la família hi ha contribuït.

Quan vaig iniciar l'atenció a en T. – com l'anomeno a partir d'ara-, jo no tenia experiència amb aquest tipus de trastorn. Quines eren les dificultats que em trobaria? Quina era la meua funció? De quina manera podíem avançar? Aviat vaig poder situar el meu àmbit de treball: la pragmàtica, l'ús del llenguatge. La seva parla evolucionava bé però no li servia per manifestar desitjos, per fer demandes, per expressar sentiments. Llavors, com podia, aquest infant, organitzar la seva experiència? Com havia d'interpretar el seus estats físics, els seus estats emocionals? Com podia compartir les seves vivències amb altres?

Ben aviat, amb la tutora i amb la psicòloga vam considerar que ens havíem d'organitzar, trobar-nos de manera periòdica per compartir, per pensar conjuntament. Esperàvem la reunió d'assessorament amb el terapeuta amb una llista de preguntes. De vegades la llibreta correu no arribava a l'escola perquè "plorava" (així ho verbalitzava en T.), altres vegades, sí que la duia, llavors, un comentari de la mare ens ajudava a interpretar una frase descontextualitzada.

Pensant, a posteriori, en el treball fet amb en T., puc diferenciar-hi tres fases:

Una primera fase en la que, pràcticament tota la feina era buscar la seva mi-

rada, amb cura, sense envair-lo, fer-me present. I, si em deixava un petit espai, dir-li alguna cosa, gairebé sempre sobre el Spiderman que duia a la samarreta, o a la motxilla...

Una segona fase, en la que compartíem contes: *La Rinxols d'or i els tres ósos*, *Les set cabretes...* Primer ell passant les pàgines d'un conte il·lustrat, lluny de mi i, jo, fent comentaris a distància. Després, amb el temps, va poder acceptar-me al seu costat. Canvi, aquest, ben significatiu. També ho va ser poder compartir temes més adequats a la seva edat i més variats: Comentar la llegenda de Sant Jordi (encara que no li quedés massa clar qui matava a qui), dibuixar la casa de les set cabretes amb el llop a la porta a la pissarra, mirar un llibre dels tres porquets...

I una tercera fase, en la que el repte que compartia amb en T. era avançar en el joc, en el simbòlic i en el de normes. Treball per a ell realment difícil.

En tot el procés, moltes vegades, he hagut de recordar què li estava demanant a aquest infant diferent; infant per al qual dibuixar, mirar contes, aprendre o jugar, no és una cosa senzilla i natural. Imagineu-vos com et sents com a logopeda que ha d'afavorir la comunicació, quan et trobes que l'infant amb qui treballes, al cap de vint minuts de treball, et diu que ja n'hi ha prou, que ja heu treballat molt. Com fer per recordar que, justament, està molt fatigat perquè per a ell compartir llenguatge amb un altre és un esforç? Què fer per no oblidar

que està especialment bé que pugui verbalitzar la fatiga i l'esforç?

En una de les coordinacions vaig comentar que em semblava que avançàvem del caos a l'organització. En aquell moment pensava en el discurs càdric d'en T. a l'inici de la intervenció. Engegava a parlar i era com un viatge en muntanya russa: alta velocitat, cap pausa, canvis de tema continus... i, jo alerta, per si podia dir alguna cosa que em permetés mostrar que hi era i que l'escoltava.

Amb altres infants que atenia podia fer alguna anotació a la sessió. Amb en T. ho tenia difícil: no podia desviar l'atenció ni un moment per escriure una frase en un paper. Vaig pensar que podia fer-ho, després d'acompanyar-lo a l'aula. Semblava senzill, però en acabar, me n'anava com si m'empaitessin. Comparar uns quaranta-cinc minuts el seu món fragmentat i amenaçador no era fàcil. Vaig haver de reservar-me un temps per escriure les sessions i pensar com intervenir.

La preparació de l'entrevista amb els pares també era quelcom complicat: ens engrescàvem massa parlant dels avenços observats? O quedàvem paralitzats sota el pes de la gravetat del cas? Com ens va dir un dia la psicòloga del centre: i si provàvem de dir als pares justament això, el neguit que sentíem en haver de parlar-los dels importants

avenços i de les greus dificultats?

Calia trobar la manera de treballar: sessió rere sessió, vaig anar aprenent a mesurar les meves intervencions verbals i a fer-les el més pertinents possible. Es tractava de fer-me un espai en el seu discurs, de vegades, subratllar alguna qüestió que el subjectivés (que l'ajudés a situar les persones verbals, els possessius... a sortir de l'impersonal), o enunciar un sentiment, matissar una idea...

Hi va haver períodes més planers i períodes més complicats. Durant un trimestre del segon curs, tots els comentaris que feia a en T. (sovint repeticions d'afirmacions seves) rebien com a resposta una negativa irritada. Em preguntava, què podia oferir-li perquè continués avançant? I duia la meua pregunta a les coordinacions. En les coordinacions parlàvem d'allò que ens resultava opac, que ens xocava però, també, fèiem valoracions, interpretacions, revalidàvem hipòtesis o bé les rebutjàvem. Compartir i tenir una visió més global era un ajut. També les informacions i comentaris de la mare a la llibreta viatgera, eren un ajut.

Els professionals que no treballen directament amb en T. ens interpel·len: "Està molt bé, oi?" "Ha millorat molt!". O "Cada vegada és més difícil, oi?". Són preguntes que ens incomoden perquè, en diferents moments, ens les hem fet i no són de resposta fàcil. Coneixem el

desig que hi ha al darrere, ("Per Déu que es curi aviat!"), o la por ("Això serà insostenible, no sabrem que fer!"). Temes recurrents que sorgeixen reiteradament en les trobades amb el terapeuta. Doncs ni sí ni no, sinó tot el contrari: està millor i té nous reptes que l'espanten.

Disposar d'un equip cohesionat que ha donat gran importància a les coordinacions, d'un equip directiu que ha recolzat activament el treball i d'uns serveis (CREDAV-EAP) que han tingut en compte les característiques del cas i han afavorit la continuïtat de la logopeda (continuïtat molt important en aquest perfil d'alumne), ha fet possible un treball educatiu adequat, que ha donat bons resultats.

Quatre cursos amb una organització de treball coordinat consolidada ens permeten fer-ne una valoració: disposar d'una xarxa per assegurar el treball d'aquest infant, fa possible avenços en aprenentatges i en socialització. Avenços importants com el que es va fer evident un dia quan li vaig preguntar: "Te'n recordes que el Spiderman t'agradava molt?" i em va tornar la sorprenent resposta: "No m'agradava, em feia por!". Un gest de reconeixement de sentiments impensable només un curs enrere.

Fer una escola inclusiva és una feina, sí, però és quelcom possible quan hi ha un projecte i uns professionals disposats a aprendre i a tirar-lo endavant. ●

NO VULL FER COSES NOVES. VULL FER EL QUE VAM FER EL DIA PASSAT

– Esther Larroya –

Mestra. Col·legi Sagrada Família, Sabadell.



Començo una nova tutoria. Al mes de setembre em diuen que haig de conèixer a un nou alumne. Convé que

el conegui perquè "és autista". També em diuen que ens hem de fer una reunió amb el terapeuta privat, una logopeda del CREDAV, la psicòloga de l'EAP, la del centre, la mestra de P.5, la mestra de suport d'Educació Infantil, direcció i les persones que durant el Cicle Inicial l'hauran d'atendre més hores; jo -la tutora- i la mestra d'agrupament i suport. Pensem: "El què ens espera..." Tan-

tes reunions, adaptacions, persones a qui donar explicacions de les teves actuacions... NECESSITEM INFORMACIÓ, AJUDA !!!

Conec al nen. No veig cap problema. Potser és una mica tímid, però quin nen no es mostra vergonyós amb la mestra quan està amb els pares?

La conclusió de la primera trobada ha estat positiva. Em diuen que s'ha fet

¹ Aquest article va ser publicat l'any 2011 a la pàgina web del Programa AGIRA en Atenció Precoç.

un treball previ a la trobada per part de la família, terapeuta i mestres de P. 5. I la mestra de suport de CI va anar durant algunes setmanes a fer una observació a l'aula de P.5 durant l'últim trimestre del curs per preparar l'entrada al nou cicle.

Penso: Potser en fan un gra massa, no?

Arriba el dia de la sessió "multipersonal-professional". Un munt de gent per parlar d'un cas. I jo penso: Si tinc 25 nens més!

La mestra de suport i jo escoltem. Estem a l'expectativa. Parlem de la sensació que ens provoca. Por, desconeixement, tants recursos personals?...

Ens comencen a parlar de l'evolució del cas. Com es detecta, les coordinacions que es preveuen necessàries, actuacions, la implicació de la família, del terapeuta, dels mestres, de la psicòloga del centre i de l'EAP i de la logopeda del CREDAV.

Comencem a entrar en el cas. Hem estat diverses persones les que hem anat entrant (la mestra de suport, la vetlladora, els especialistes i jo). Ens hi hem anat implicant al mateix temps i coneixent gairebé la mateixa informació, comentant-la i participant en les coordinacions amb altres professionals interns i externs a l'escola i treballant les diverses àrees del currículum.

Entrem en el cas i és en aquest moment que ens comencem a angoixar, però a la vegada a tenir ganes d'enfrontar-nos-hi, de prendre part activa en el projecte.

Tot ha començat. Moltes preguntes ens van sorgint a mida que passen els dies i gràcies a les coordinacions prèvies i durant el curs anem adaptant-nos i procurem seguir les recomanacions que altres companys ens han suggerit. A vegades amb èxit i a vegades no.

Des de conèixer coses de la seva àvia fins a saber on va a passar les vacances, què fa els caps de setmana, com es diu la parella de la seva germana, tot és important...perquè ens permet entendre el seu diàleg tant càotic, desorganitzat i sorprenent.

Per sort, des del seu inici escolar, ja hi havia altres professionals escolars i tenim l'oportunitat de compartir angoixes, preguntes, comentaris o actuacions que ens funcionen.

Són el terapeuta, la logopeda, la psicòloga, les mestres dels cursos anteriors i la família, que ens ajuden i ens faciliten que el T. ens accepti.

Són ells que ajuden a les persones que anem entrant a la vida del nen, que ens ajuden a conèixer-lo, tractar-lo, a no angoixar-nos i també ens animen a aportar-hi la nostra part en el procés.

Potser ells són el fil conductor, la línia contínua; i nosaltres els mestres que l'anem tenint a cada curs, els que anem aportant a la xarxa els aprenentatges que tenim programats. Entre tots anem treballant diversos aspectes molt importants per un tot.

Però no sempre avancem quan nosaltres volem o tenim programat. Hem

apprès que un comentari com "No vull fer coses noves, vull fer el què vam fer el dia passat" no tant sols significa el que diu en sí mateix, sinó que és un comentari que significa moltes coses més. Potser està cansat, potser no li agrada el què està fent o potser no pot continuar...ens diu moltes coses que el T. no sap expressar i que l'hem d'ajudar a fer-ho. Entre tots li podem anar donant eines i estratègies per poder posar paraules als seus sentiments, relacions i pors.

Intentem ajudar-lo a viure en aquest món que, segons el que hem anat coneixent, per a ell no és igual que per als altres. Seguim treballant amb ganes, ell i nosaltres. Ens anem adaptant mútuament als ritmes de treball. I anem aconseguint objectius que a l'inici vèiem impossibles.

De repent, un dia se sent: - Llegeix, llegeix...! Ha assolit un objectiu molt clar i important en l'aprenentatge escolar.

Potser entre tots sí que anem aconseguint que "vulgui fer coses noves", que avanci, que sigui capaç d'adaptar-se i créixer com a persona amb els seus companys.

Tot el que al principi semblaven feines de més a més... reunions, persones amb les quals has de parlar, explicar-te, coordinar-te...ara les trobem **imprescindibles, necessàries** i hem pogut constatar que ajuden a teixir aquesta **XARXA** que el **SPIDERMAN** **NECESSITA**. ●

SPIDERMAN

- Carme Navinès -

Psicòloga. Col·legi Sagrada Família, Sabadell.



La nostra escola sempre ha tingut nens amb necessitats educatives especials però aquest va ser el primer cas

d'alumne amb un trastorn dins de l'espectre autista. Ja durant la primera setmana de P3, vam detectar que alguna cosa passava: En T. mostrava fortes rebequeries, s'amagava constantment sota les taules tapant-se les orelles, no parlava, cridava o, si ho feia, parlava "fent sorollets de veu" difícils de trobar el significat, li costava contactar amb nens i amb les mestres, mossegava, no

escoltava els contes, ni els titelles, ni les cançons, ni feia cas de les indicacions de les mestres... anava voltejant a la seva, fent sorollets. Tothom veia trets que, malgrat els volíem identificar com a reaccions davant l'adaptació a un ambient nou, a les tres setmanes d'escolarització, eren força aclaridors.

Una avantatge important va ser que els pares van confiar en l'escola i van re-

accionar molt ràpid i de manera eficaç. De seguida van col·laborar per a trobar recursos que ajudessin les mestres i la situació del nen a la classe. Ja des de P-4, el nostre alumne tenia terapeuta especialista a nivell familiar i individual, una logopeda del CREDAV proporcionada per l'EAP de la zona, a més de l'atenció individualitzada que es realitzava des de l'escola per part de la mestra tutora i les altres especialistes (música, anglès, psicomotricitat), la mestra de suport d'Educació Infantil, l'orientació de manera indirecta per part de la psicòloga del centre i, en aquests moments, d'ençà els dos darrers cursos escolars, unes hores d'acompanyament per part d'una vetlladora.

Personalment crec, que una bona part de la positiva evolució del nostre alumne, resideix en el fet que aquest equip de professionals (el psicòleg terapeuta especialista, la logopeda del CREDAV, la mestra-tutora, la mestra de suport i la psicòloga del centre escolar) s'està mantenint fins a l'actualitat. Cada persona d'aquest equip treballa amb en T. d'una manera i en un àmbit diferent, cadascuna veu unes reaccions concretes i diverses del nen que, a l'hora de posar-les en comú ajuden a explicar-ne els seus pensaments, els seus sentiments i les seves actuacions.

La mestra-tutora treballa amb ell dins el context del grup-classe (i des de fa dos anys l'ajuda unes hores la figura de la vetlladora), trobant-se "enmig" de les relacions socials entre els alumnes, impartint coneixents, establint lligams...

La vetlladora reconduïx l'atenció de l'alumne dins el grup classe, el dirigeix i l'ajuda en la feina que ha de fer.

La logopeda del CREDAV treballa principalment la funcionalitat del llenguatge, de manera directa i individualitzada i, durant unes 2 sessions setmanals.

La mestra de suport treballa amb ell dins un grup petit d'alumnes i durant

dos o tres hores diàries, la lectoescriptura, les nocions matemàtiques... tot allò tan abstracte i difícil de fer-li entendre.

El psicòleg-terapeuta especialista setmanalment, treballa personalment amb ell i la família per tal de fer comprendre i reconduir la seva conducta i, trimestralment, manté una reunió educativa, informativa, comunicativa... interactiva amb els professionals de l'escola per a compartir experiències i avaluar l'evolució.

La psicòloga de l'escola fa el seguiment "transversal" de l'evolució de l'alumne, sense intervenir directament amb el nen, ajudant a cercar les actuacions més adequades, donant suport a les actuacions que es fan a l'escola, proporcionant puntualment orientacions i informacions necessàries, coordinant les diferents trobades o interactuant amb el professional de l'EAP.

Malgrat l'evolució positiva d'aquest alumne, des de P3, les seves conductes, la manera de relacionar-se, de reaccionar... creaven i creen moltes inseguretats a les mestres-tutores responsables de la seva evolució. Aquestes de seguida comencen a llegir sobre aquests tipus de trastorns, volen trobar respostes i solucions, volen trobar la millor manera d'actuar, volen saber si el nen abusa de les concessions que se li ofereixen, si pren el pèl, volen saber què han de fer davant una crisi, davant una reacció difícil de controlar... però aquestes respostes no es troben enlloc, no les diu cap especialista, no hi ha una resposta concreta, sinó que cal anar aplicant tècniques, pautes que aconsellen les lectures, l'instint personal... I, així, s'arriba a la conclusió que, el més important és conèixer a l'alumne, comunicar vivències, conèixer el seu entorn i així sense "saber com" s'aprèn a tractar-lo, a interpretar el que sent, el que vol expressar amb les seves paraules, quan se'l pot "forçar i exigir més" i quan és millor "deixar-lo"....

Per tot això cal una bona coordinació i relació entre tots els professionals que treballen amb ell, calen sessions de reflexió en les quals el principal objectiu és analitzar les diferents reaccions, incidents, sentiments, evolucions, fites aconseguides... i actuar tots en una mateixa direcció. Malgrat que trobar una estona de coordinació dins l'horari escolar és cada vegada més difícil, l'Equip directiu del centre creu en el treball que s'està realitzant i recolza aquestes coordinacions.

Tots els professionals que treballem d'una manera o altra amb en T. necessitem sessions periòdiques on explicar impressions, incidències, exposar preocupacions, vivències, reaccions, evolucions, sentiments, aspectes acadèmics, aspectes que el preocupen o que l'alegren... per a treballar millor amb ell i treure'n profit, malgrat que els resultats d'això no són gens immediats sinó que s'assoleixen a llarg termini, potser de vegades, a molt llarg termini.

Resumint, aquestes sessions serveixen per a:

- preveure situacions conflictives, i anticipar mesures (festes establertes a l'escola, canvi de qualsevol rutina escolar, excursions, colònies, canvi de curs, canvi de cicle...)
- recordar com es va actuar en un moment determinat, quina va ser la resposta i avaluar sobre com s'hauria d'haver fet
- de vegades, recordar les característiques pròpies de l'alumne i... "tocar de peus a terra" per a ser conscients del seu trastorn
- reconduir incidències o ajudar-lo a vèncer pors
- col·laborar en crear un clima relaxant, sense pressions, acollidor, confiat...
- preparar les reunions amb els pares
- posar en comú les notes o qualificacions donades
- i, sobretot, parlar, distribuir, discutir... i gestionar els recursos, les tasques... ●

PENSANT PLEGATS

– Josep M^a Brun –

Psicòleg Clínic.



L' experiència clínica ens demostra amb escreix que entomar terapèuticament l'ajut a un infant amb un trastorn amb trets dins l'espectre autista implica un treball que ultrapassa la sala on ens veiem de manera periòdica amb ell. Per una banda, en el temps i en l'espai, perquè l'atenció al trastorn no es resol amb un tractament puntual i determinat, sinó que és necessari també un tracte (que no una teràpia) adequat, extensible als diferents moments de la vida diària. Per l'altra banda, amb les persones que formen part del seu món immediat i quotidià. Necessitem cuidar "no només a l'infant amb risc de patir autisme, sinó també a les persones que configuren el seu entorn proper i que tenen cura d'ell: els pares, els terapeutes, els educadors i cuidadors en general" (Villanueva & Brun, 2008). En altres paraules: ajudar als que l'ajuden.

És també, doncs, tasca del psicoterapeuta l'ajut a la comprensió del trastorn i l'acompanyament a les persones afectades. Si entenem millor l'infant i les seves reaccions, trobarem també una més adequada manera d'actuar amb ell. Però, per entendre l'infant, hem d'entendre també què comporta en nosaltres, tots els sentiments contraposats que ens desperta la implicació emocional amb ell: sentiments a voltes d'impotència, d'ignorància, de desànim, d'impaciència, de dolor, per citar sobretot aquells sentiments que fan mal i dificulten la comprensió. Asperger, ja als anys quaranta del segle XX, parlava de que aquests infants eren "persones malaltes que pateixen i que fan patir" (Lasa, 2006).

Ahora és cert que ens trobem amb alguns infants que tenen, amb els mateixos recursos esmerçats que amb altres, una millora molt més significativa,

que l'aparatositat simptomatològica dels primers temps remet i que l'estructura autística no s'estableix de manera tan contundent. Amb tot, resta fora de dubte l'efecte beneficiós d'aquest acompanyament des de la comprensió de l'infant i dels propis sentiments en la relació amb ell que esmentàvem abans.

Si la derivació d'aquest infant, en edat escolar, es fa cap a una escolarització ordinària s'hauran de mobilitzar recursos extres per fer adequada la intervenció. Sovint aquests recursos es pensen en relació a l'augment del personal que intervé amb l'alumnat. I és necessari però no deixa de ser insuficient si això no ve acompanyat dels recursos de la comprensió per una banda i de la implicació institucional per l'altra. L'escola ha d'entendre l'infant que té a la seva aula, saber com tractar-lo, saber quines coses l'ajuden i quines entorpeixen el seu apropament al món relacional i emocional, a més del curricular. Però aquesta comprensió no pot ser fruit d'una certa creuada personal d'una tutora en solitari. Les persones que treballen a l'escola amb l'infant han de sentir-se recolzades per la institució i per l'equip directiu.

En el cas que citem en l'article, es dona una bona evolució de l'infant, fruit sobretot i en primer lloc de les seves ganes de tirar endavant, de vèncer les pors i de viure aquest món tan complicat i incert, i de la implicació i de la sensibilitat dels pares. Però, alhora, les persones que han treballat amb ell a l'escola han sabut recórrer a la comprensió dels mecanismes interns del nen i al treball en equip, per afavorir de manera explícita aquesta bona evolució.

Hem sistematitzat amb l'escola unes reunions trimestrals on ens trobem diferents professionals que intervenim en el cas des de finals de curs de P3 a l'actual 2n. Voldria esmentar de manera breu alguns aspectes d'aquest treball que per mi expliquen i il·lustren l'evolució.

En primer lloc, la implicació. La primera reunió la vàrem tenir a finals de P3 la tutora i jo. En aquest moment, assistim

a les reunions un mínim de cinc persones (tutora, persona de reforç, psicòloga de l'escola, logopeda del CREDAV i psicoterapeuta), amb pics que arriben a vuit persones en els moments de reunions de traspàs. La implicació es fa institucional no només amb la participació habitual de la psicòloga de l'escola, sinó que s'estén a la participació de la direcció de l'escola i de la psicopedagoga de l'EAP en reunions puntuals. Sens dubte ha estat important en aquesta qüestió la xerrada que l'escola em va demanar que realitzés a tot el claustre a començaments de P5, que va permetre reforçar la idea del nen com un alumne de l'escola i de tota l'escola com a lloc del nen.

En segon lloc, la sistematització de les reunions. És a dir, el fet que aquestes no depenen de moments puntuals de crisi o de les preocupacions – o manca de preocupacions – subjectives, sinó de l'afany compartit d'un treball continuïtat. Dins d'aquesta sistematització, la flexibilitat de poder afegir reunions en moments concrets que ho requerien, com ara les reunions de traspàs de tutoria, realitzades de manera prèvia al començament dels cursos de P5 i de 1r.

En darrer lloc, l'evolució del pensament i de la comprensió. La mateixa tutora que a la primera reunió m'explicava que veia el seu alumne com "un salvatget" (sense que això implicés cap visió pejorativa, sinó una mostra del seu desconcert), parlava unes reunions després de que "ara és molt més descansat treballar amb ell". El descans no venia precipiat per una mobilitat menor del nen, sinó pel fet de sentir-se alleugerida a l'entendre millor el què feia i el què deia el nen.

A finals de P5, la logopeda comentava que sentia que el nen havia passat "de caòtic a confós" i més endavant a "organitzat". Crec que hauríem d'admetre que no només el nen havia fet aquestes passes. També nosaltres, com a grup, havíem pogut anar entenent millor el seu funcionament, veient més bé dins les primeres nebuloses caòtiques, accep-

tant les confusions i els dubtes, trobant causalitats als fets del nen. Entenent, finalment, que potser Spiderman no li agradava tant, ni sempre, i que ara ens podia dir que aquest li feia por. La seva estructuració com a nen i la nostra com a grup que pensa en ell van juntes i es retroalimenten.

En definitiva, entenc que la tasca del terapeuta de l'infant en aquest àmbit escolar adquireix una complexitat diferent. Per sintetitzar les idees que ja exposava en un article anterior (Brun, 2001) no es tracta tant sols de transmetre uns coneixements sobre el nen i de què fer amb ell, sinó de:

- **entendre i atendre** alhora les angoixes que es deriven de la relació i de les diferents relacions,
- **tenir presents** tots els elements que hi

participen (nen, mestra, altres mestres, companys, entorn escolar, pares i fins i tot altres pares de companys, així com altres assessors),

- **defensar i promoure** la comprensió i
 - **generar** esperances davant una patologia que les ataca sistemàticament.
- Es tracta, en definitiva, d'ajudar a alleugerir el dolor mental que provoca la malaltia del nen en ell mateix i en aquells que l'envolten dins l'àmbit escolar. Tot això, des del realisme professional de pensar que és un treball en equip, on el fracàs o l'èxit és comú i no particular i des de l'empatia vers les persones que hi participen i que, per tant, pateixen la situació. I poder reconèixer, finalment, que -malgrat tots els esforços- el nostre àmbit d'actuació és concret i el nostre poder d'influir no és en absolut il·limitat. ●

• BRUN, JM. (2001). Aspectes rellevants en l'assessorament a l'escola ordinària d'infants amb trastorns greus de la personalitat. *Revista de l'Associació Catalana d'Atenció Precoç*, 17-18, 7-18. Barcelona.

• BRUN, JM. (2009). Autisme a l'escola, a RIART, J. i MARTORELL, A. (editors) *Repertes professionals pel psicòleg de l'Educació* (pp. 23-33). Barcelona: Col·legi Oficial de Psicòlegs de Catalunya.

• LASA, A. (2006). Asperger vuelve. *Revista de Psicopatología y Salud Mental del niño y del adolescente*, 8, 7-10. Barcelona: Fundació Orienta.

• VILLANUEVA, R. & BRUN, JM. (2008). Projecte AGIRA (Assistència Global a Infants amb Risc d'Autisme) dins *l'Atenció Precoç. Revista de l'Associació Catalana d'Atenció Precoç*, 29, 31-49. Barcelona.