

# SPIDERMAN, EXPERIENCIA INTERPROFESIONAL CON UN ALUMNO CON TEA EN LA ESCUELA ORDINARIA<sup>1, 2</sup>

## UNA RED PARA SPIDERMAN

– Lali Bullich –

Logopeda. CREDA Jordi Perelló Vallès Occidental, Sabadell.



Cuando la escuela inclusiva deja de ser tan sólo una propuesta teórica para pasar a ser además una experiencia que vives con otros profesionales, compruebas que es necesario que se den una serie de factores: convicción de que la propuesta educativa está en manos de diferentes actores, necesidad de reunirse para compartir, aprendizaje conjunto de las necesidades del niño, buena organización (distribución del trabajo, reuniones periódicas y con objetivos claros...), roles diferenciados y poca necesidad de protagonismo.

A continuación, hablaré de mi participación como logopeda del CREDAV en la atención a un niño con trastorno de la comunicación y, sobre todo, de la importancia de trabajar de forma coordinada.

Después de cuatro cursos de trabajo, pienso que la respuesta educativa para este niño con trastorno grave de la comunicación ha sido adecuada y nos orienta sobre cómo es necesario seguir. Adecuada porque se ha organizado sobre la base de poner en valor la comunicación entre los profesionales que atendemos al niño y a la familia. Es decir, que para favorecer el desarrollo de la **competencia comunicativa** de este niño hemos establecido unas

coordinaciones periódicas que han posibilitado la comunicación entre profesionales. Reuniones tan necesarias y productivas como el trabajo de atención directa. También ha contribuido a ello la libreta viajera para el intercambio con la familia.

Cuando empecé a atender a T. -como le llamaré a partir de ahora- no tenía experiencia en este tipo de trastorno. ¿Con qué dificultades me encontraría? ¿Cuál era mi función? ¿De qué manera podíamos avanzar? Pronto pude situar mi ámbito de trabajo: la pragmática, el uso del lenguaje. Su habla evolucionaba bien pero no le servía para manifestar deseos, para formular demandas, para expresar sentimientos. ¿Cómo podía, en tal caso, organizar su experiencia ese niño? ¿Cómo debía de interpretar sus estados físicos y emocionales? ¿Cómo podía compartir sus vivencias con los demás?

En seguida consideramos con la tutora y la psicóloga que debíamos organizarnos, reunirnos de manera periódica para compartir y pensar conjuntamente. Esperábamos la reunión de asesoramiento con el terapeuta con una lista de preguntas. A veces, la libreta viajera no llegaba a la escuela porque “llovaba” (así lo verbalizaba T.), otras sí que la llevaba; entonces, un comentario de la madre nos ayudaba a interpretar una frase descontextualizada.

Pensando, a posteriori, en el trabajo hecho con T., puedo diferenciar tres fases: Una primera fase, en la que prácticamente todo el esfuerzo se centraba en buscar su mirada, con cuidado, sin invadirlo, haciéndome presente. Y, si me permitía un

pequeño resquicio, decirle algo, casi siempre sobre el Spiderman que llevaba en su camiseta o en su mochila...

Una segunda fase, en la que compartíamos cuentos. *Ricitos de oro y los tres osos, Las siete cabritas...* Primero, pasando él las páginas de un cuento ilustrado, lejos de mí, y yo comentando a distancia. Después, con el tiempo, pudo aceptarme a su lado. Cambio, éste, bien significativo. Como lo fue poder compartir temas más adecuados a su edad y más variados: Comentar la leyenda de San Jorge (aunque no le quedaba del todo claro quién mataba a quién), dibujar en la pizarra la casa de las siete cabritas con el lobo en la puerta, mirar un libro de los tres cerditos...

Y una tercera fase, en la que el reto que compartía con T. era el de avanzar en el juego, en el simbólico y en el normativo, trabajo que se le hacía realmente difícil.

En todo este proceso, muchas veces he tenido que recordar qué le estaba pidiendo a este niño diferente; niño para el que dibujar, mirar cuentos, aprender o jugar no era cosa sencilla ni natural. Imaginaos cómo te sientes como logopeda, que tienes que favorecer la comunicación, cuando te encuentras que el niño con el que trabajas, después de veinte minutos de trabajo, te dice que es suficiente, que ya habéis trabajado mucho. ¿Cómo hacer para recordar que, justamente, está muy fatigado porque para él compartir lenguaje con el otro es un esfuerzo? ¿Qué hacer para no olvidar que es especialmente bueno que pueda verbalizar la fatiga y el esfuerzo?

En una de las coordinaciones comenté que me parecía que avanzábamos del caos a la organización. En aquel momento, pensaba en el discurso caótico del T. al inicio de la intervención. Arrancaba a hablar y era como un viaje en montaña rusa: alta velocidad, ninguna pausa, cambios continuos de tema... y yo alerta, por si podía decir algo que me permitiera mostrar que estaba allí y que le escuchaba.

Con otros niños a los que atendía podía tomar alguna nota durante la sesión. Con T. lo tenía difícil: no podía desviar la atención ni un momento para escribir una frase en un papel. Pensé que podía hacerlo una vez le había acompañado de vuelta al aula. Parecía sencillo, pero al acabar me iba como si me persiguieran. Compartir unos cuarenta y cinco minutos su mundo fragmentado y amenazador no era fácil. Tuve que reservarme un tiempo para escribir las sesiones y pensar en cómo intervenir.

La preparación de la entrevista con los padres también resultaba complicada: ¿nos animaríamos en exceso hablando de los avances observados? ¿O quedaríamos paralizados bajo el peso de la gravedad del caso? Como nos dijo un día la psicóloga del centro: ¿Y si probamos de contar a los padres justamente eso: la angustia que sentimos al tener que hablarles de los importantes avances y de las graves dificultades? Era necesario encontrar la manera de trabajar: sesión tras sesión fui apren-

diendo a medir mis intervenciones verbales y a hacerlas lo más pertinentes posible. Se trataba de construirme un espacio en su discurso; a veces, de subrayar alguna cuestión que lo subjetivara (que le ayudase a situar las personas verbales, los posesivos... a salir de lo impersonal) o enunciar un sentimiento, matizar una idea...

Hubo períodos más sencillos y períodos más complicados. Durante un trimestre del segundo curso, todos los comentarios que le hacía a T. (con frecuencia, repeticiones de afirmaciones suyas) recibían como respuesta una negativa irritada. Me preguntaba qué podía ofrecerle para que continuara avanzando. Y llevaba mi pregunta a las coordinaciones. En las coordinaciones hablábamos de aquello que nos resultaba opaco, que nos sorprendía, pero también hacíamos valoraciones, interpretaciones, validábamos o rechazábamos hipótesis. Compartir y tener una visión más global ayudaba. También las informaciones y los comentarios de la madre en la libreta viajera eran una ayuda.

Los profesionales que no trabajaban directamente con T. nos interpelaban: “Está muy bien, ¿no?”, “Ha mejorado mucho”. O “Cada vez es más difícil, ¿verdad?”. Eran preguntas que nos incomodaban porque en diferentes momentos nos las habíamos formulado y no eran de respuesta fácil. Conocíamos el deseo que ocultaban (“¡Por Dios, que se cure pron-

to!”) o el miedo (“¡Esto se hará insostenible, no sabremos qué hacer!”). Temas recurrentes que surgían reiteradamente en los encuentros con el terapeuta. Pues ni sí ni no, sino todo lo contrario: estaba mejor y surgían nuevos retos que lo asustaban.

Disponer de un equipo cohesionado que ha dado gran importancia a las coordinaciones, de un equipo directivo que ha apoyado activamente el trabajo y de unos servicios (CREDAV-EAP) que han tenido en cuenta las características del caso y han favorecido la continuidad de la logopedia (continuidad muy importante en este perfil de alumnos) ha hecho posible un trabajo educativo adecuado, que ha dado buenos resultados.

Cuatro cursos con una organización consolidada de trabajo coordinado nos permiten hacer una valoración: disponer de una red para asegurar el trabajo de este niño posibilita avances en aprendizajes y socialización. Avances importantes como el que se hizo evidente un día cuando le pregunté “¿Te acuerdas que Spiderman te gustaba mucho?” y me respondió de forma sorprendente: “¡No me gustaba, me daba miedo!”. Un gesto de reconocimiento de sentimientos que era impensable sólo un curso atrás.

Construir una escuela inclusiva es un trabajo costoso, efectivamente, pero es posible cuando existe un proyecto y unos profesionales dispuestos a aprender y a sacarlo adelante. ●

## NO QUIERO HACER COSAS NUEVAS. QUIERO HACER LO QUE HICIMOS EL OTRO DÍA.

– Esther Larroya –

Maestra. Col.legi Sagrada Família, Sabadell



Empiezo una nueva tutoría. Me dicen en el mes de septiembre que tengo que conocer a un nuevo alumno. Conviene que lo conoz-

ca porque “es autista”. Me dicen también que debemos tener una reunión con el terapeuta privado, una logopeda del CREDAV, la psicóloga del EAP, la del centro, la maestra de P-5, la maestra de apoyo de Educación Infantil, dirección y las personas que durante el Ciclo Inicial tendremos que atenderle más horas: yo - la tutora- y la maestra de apoyo.

Pensamos: “Lo que nos espera...” Tantas reuniones, adaptaciones, personas a

las que dar explicaciones de tus actuaciones... ¡¡¡NECESITAMOS INFORMACIÓN, AYUDA!!!

Conozco al niño. No veo ningún problema. Tal vez, es un poco tímido, pero ¿qué niño no se muestra vergonzoso con la maestra cuando está con los padres?

La conclusión del primer encuentro ha sido positiva. Me explican que se ha hecho un trabajo previo al encuentro por

<sup>1</sup> Este artículo fue publicado en el año 2011 en la página web del Programa AGIRA en Atención Precoz.

<sup>2</sup> Traducción realizada por el equipo eipea del original en catalán.

parte de la familia, terapeuta y maestros de P-5. Y que la maestra de apoyo del Ciclo Inicial fue a realizar una observación de aula de P-5, durante algunas semanas en el último trimestre del curso, para preparar la entrada al nuevo ciclo.

Pienso: Tal vez se están excediendo, ¿no?

Llega el día de la sesión "multipersonal-profesional". Un montón de gente para hablar de un caso. Y yo pienso: ¡Si tengo 25 niños más!

La maestra de apoyo y yo escuchamos. Estamos a la expectativa. Hablamos de la sensación que nos provoca. Miedo, desconocimiento, ¿tantos recursos personales?...

Nos empiezan a explicar la evolución del caso. Cómo se detecta, las coordinaciones que se prevén necesarias, actuaciones, la implicación de la familia, del terapeuta, de los maestros, de la psicóloga del centro y de la del EAP, y de la logopeda del CREDAV.

Empezamos a trabajar en el caso. Hemos sido diversas personas las que hemos ido conociendo a T., la maestra de apoyo, la cuidadora, los especialistas y yo. Nos hemos ido implicando a la vez y conociendo casi la misma información, comentándola y participando en las coordinaciones con otros profesionales internos y externos a la escuela y trabajando las diversas áreas del currículum.

Entramos en el caso y es entonces cuando empezamos a angustiarnos y a la vez a desear enfrentarnos y a tomar parte activa en el proyecto.

Todo ha empezado. Muchas preguntas nos van surgiendo a medida que pasan los días y gracias a las coordinaciones previas y a las que se dan durante el curso vamos adaptándonos y procuramos seguir las recomendaciones que otros compañeros nos han sugerido. A veces con éxito, otras no.

Desde conocer cosas de su abuela hasta saber dónde pasará las vacaciones, qué hace los fines de semana, cómo se llama la pareja de su hermana, todo es importante... porque nos permite entender su diálogo, tan caótico, desorganizado y sorprendente.

Por fortuna, desde su inicio escolar ya había habido otros profesionales escolares y tenemos la oportunidad de compartir angustias, preguntas, comentarios o actuaciones que nos funcionen.

Son el terapeuta, la logopeda, la psicóloga, las maestras de cursos anteriores y la familia, que nos ayudan y nos facilitan que T. nos acepte. Son ellos quienes ayudan a las personas que vamos entrando en la vida del niño, que nos ayudan a conocerle, a tratarlo, a no angustiarnos y a la vez nos animan a hacer nuestra aportación en el proceso.

Quizás ellos representan el hilo conductor, la línea continua; y nosotros, los maestros que lo vamos teniendo cada curso, los que vamos aportando a la red los aprendizajes que tenemos programados. Entre todos vamos trabajando diversos aspectos muy importantes para un TODO. Pero no siempre avanzamos cuando nosotros queremos o tenemos

programado. Hemos aprendido que un comentario como "No quiero hacer cosas nuevas. Quiero hacer lo que hicimos el otro día" no sólo significa lo que indica en sí mismo, sino que es un comentario que significa muchas más cosas: Puede ser que esté cansado, quizás no le gusta lo que está haciendo o tal vez no puede continuar... nos dice muchas cosas que T. no sabe expresar y que le tenemos que ayudar a hacerlo. Entre todos le podemos ir dando herramientas y estrategias para poder poner palabras a sus sentimientos, relaciones y miedos.

Intentamos ayudarle a vivir en este mundo que, según lo que hemos ido conociendo, para él no es igual que para los demás. Seguimos trabajando con ganas, él y nosotros. Nos vamos adaptando mutuamente a los ritmos de trabajo. Y vamos consiguiendo objetivos que de entrada veíamos imposibles.

De pronto, un día se escucha: ¡Lee, lee...! Ha conseguido un objetivo muy claro e importante en el aprendizaje escolar.

Tal vez sí que, entre todos, vamos consiguiendo que "quiera hacer cosas nuevas", que avance, que sea capaz de adaptarse y crecer como persona con sus compañeros.

Todo aquello que al principio parecía trabajo añadido... reuniones, personas con las que tienes que hablar, explicarte, coordinarte... ahora parece **imprescindible, necesario** y hemos podido constatar que ayudan a tejer esta **RED** que **SPIDERMAN NECESITA**. ●

cionaran de manera rápida y eficaz. En seguida colaboraron para encontrar recursos que ayudaran a las maestras y a la situación del niño en clase. Ya desde P-4, nuestro alumno tenía terapeuta especialista a nivel familiar e individual, una logopeda del CREDAV proporcionada por el EAP de la zona, además de la atención individualizada que se realizaba desde la escuela por parte de la maestra tutora, las maestras especialistas (música, inglés, psicomotricidad), la maestra de apoyo de Educación Infantil, la orientación, de forma indirecta por parte de la psicóloga del centro y, a partir de estos dos últimos cursos escolares, también recibe la atención de una cuidadora durante unas horas semanales.

Personalmente, creo que una buena parte de la positiva evolución de nuestro alumno se debe al hecho de que este equipo de profesionales (el psicólogo terapeuta especialista, la logopeda del CREDAV, la maestra-tutora, la maestra de apoyo y la psicóloga del centro escolar) sigue trabajando de manera coordinada. Cada persona de este equipo trabaja con T. de una manera y en un ámbito diferente, cada una ve unas reacciones concretas y diversas del niño que, en el momento de ser puestas en común, ayudan a dar sentido a sus pensamientos, sus sentimientos y sus actuaciones.

La maestra-tutora trabaja con él en el contexto de grupo clase (con la ayuda desde hace dos años de la figura de la cuidadora), hallándose "en medio" de las relaciones sociales entre los alumnos, impartiendo conocimientos, estableciendo vínculos...

La cuidadora reconduce la atención del alumno dentro del grupo clase, le dirige y le ayuda en el trabajo que debe hacer.

La logopeda del CREDAV trabaja principalmente la funcionalidad del lenguaje, de manera directa e individualizada en dos sesiones semanales.

La maestra de apoyo trabaja con él dos o tres horas diarias, en un grupo re-

ducido de alumnos, la lecto-escritura, las nociones matemáticas... todo aquello tan abstracto y difícil de ayudarle a entender.

El psicólogo terapeuta especialista trabaja individualmente con él y con la familia, una vez por semana, con el objetivo de ayudar a entender y reconducir su conducta y con periodicidad trimestral mantiene una reunión educativa, informativa, comunicativa... interactiva con los profesionales de la escuela para compartir experiencias y evaluar la evolución.

La psicóloga de la escuela realiza el seguimiento "transversal" de la evolución del alumno, sin intervenir directamente con el niño, ayudando a buscar las actuaciones más adecuadas, proporcionando puntualmente orientaciones e informaciones necesarias, coordinando los diferentes encuentros o interactuando con el profesional del EAP.

A pesar de la evolución positiva de este alumno desde P-3, sus conductas, la manera de relacionarse, de reaccionar... creaban y crean mucha inseguridad en las maestras-tutoras responsables de su evolución. Éstas, en seguida empiezan a leer sobre estos tipos de trastornos, quieren encontrar respuestas y soluciones, quieren encontrar la mejor manera de actuar, quieren saber si el niño abusa de las concesiones que se le ofrecen, si toma el pelo, quieren saber qué deben hacer ante una crisis, ante una reacción difícil de controlar... pero estas respuestas no se encuentran en ningún sitio, no las da ningún especialista, no existe una respuesta concreta, sino que hace falta ir aplicando técnicas, pautas que aconsejen las lecturas, el instinto personal... Y así, se llega a la conclusión de que lo más importante es conocer al alumno, comunicar vivencias, conocer su entorno y de esta manera, sin "saber cómo" se aprende a tratarlo, a interpretar lo que siente, lo que quiere expresar con sus palabras, cuándo se le puede "forzar y exigir más" y cuándo es mejor "dejarlo".

Para todo ello es necesario una buena coordinación y relación entre todos los profesionales que trabajan con él, son necesarias sesiones de reflexión en las cuales el principal objetivo sea analizar las diferentes reacciones, incidentes, sentimientos, evoluciones, logros adquiridos... y actuar todos en una misma dirección. A pesar de que es cada vez más difícil encontrar momentos de coordinación dentro del horario escolar, el Equipo Directivo del centro cree en el trabajo que se está realizando y apoya estas coordinaciones.

Todos los profesionales que trabajamos de una manera u otra con T. necesitamos sesiones periódicas donde explicar impresiones, incidencias, exponer preocupaciones, vivencias, reacciones, evoluciones, sentimientos, aspectos académicos, aspectos que le preocupan o que le alegran... para trabajar mejor con él y sacar provecho, a pesar de que los resultados que se deducen de ello no son nada inmediatos sino que se consiguen a largo plazo, incluso a veces a muy largo plazo.

Resumiendo, estas sesiones sirven para:

- Prever situaciones conflictivas y anticipar medidas (fiestas establecidas en la escuela, cambio de cualquier rutina escolar, excursiones, colonias, cambio de curso, cambio de ciclo...).
- Recordar cómo se actuó en un momento determinado, cuál fue la respuesta y evaluar cómo se debía haber hecho.
- A veces, recordar las características del alumno y "tener los pies en el suelo" para ser conscientes de su trastorno.
- Reconducir incidencias o ayudarlo a vencer miedos.
- Colaborar en crear un clima relajado, sin presiones, acogedor, confiado...
- Preparar las reuniones con los padres.
- Poner en común las notas o calificaciones dadas.
- Y, sobre todo, hablar, distribuir, discutir... y gestionar los recursos, los trabajos... ●

## SPIDERMAN

– Carme Navinès –

Psicóloga. Col·legi Sagrada Família (Sabadell)



Nuestra escuela siempre ha tenido niños con necesidades educativas especiales pero éste fue el primer caso de

un alumno con un trastorno dentro del espectro autista. Ya durante la primera semana de P-3 detectamos que algo sucedía: T. mostraba fuertes rabietas, se escondía constantemente debajo de las mesas tapándose las orejas, no hablaba, gritaba, y si lo hacía era a través de "ruiditos de voz" a los que era difícil encontrar significado, le costaba conectar con los niños y con las maestras, mordía, no

prestaba atención a los cuentos ni a las marionetas, ni a las canciones, ni hacía caso de las indicaciones de la maestra... deambulaba a su aire, emitiendo sonidos. Todos veíamos rasgos que, a pesar de nuestro deseo de identificar como reacciones ante la adaptación a un ambiente nuevo, resultaban muy clarificadores.

Fue de gran importancia que los padres confiaran en la escuela y reac-

## PENSANDO JUNTOS

– Josep M<sup>a</sup> Brun –

Psicólogo clínico



La experiencia clínica nos demuestra con creces que asumir terapéuticamente la ayuda a un niño con un trastorno con rasgos dentro del espectro autista implica un trabajo que va más allá de la sala donde nos vemos de manera periódica con él. Por un lado, en el tiempo y el espacio, porque la atención al trastorno no se resuelve con un *tratamiento* puntual y determinado, sino que se hace necesario también un trato (que no una terapia) adecuado, extensible a los diferentes momentos de la vida diaria. Por otro lado, con las personas que forman parte de su mundo inmediato y cotidiano. Necesitamos cuidar “no sólo al niño en riesgo de sufrir autismo, sino también a las personas que configuran su entorno cercano y que cuidan de él: los padres, los terapeutas, los educadores y cuidadores en general” (Villanueva y Brun, 2008). En otras palabras: ayudar a los que le ayudan.

Es también, por tanto, tarea del psicoterapeuta el ayudar a la comprensión del trastorno y el acompañamiento a las personas afectadas. Si entendemos mejor al niño y sus reacciones, encontraremos también una manera más adecuada de actuar con él. Pero para entender al niño, tenemos que entender también qué genera en nosotros nuestra relación, todos los sentimientos contrapuestos que nos despierta la implicación emocional con él: sentimientos a veces de impotencia, de ignorancia, de desánimo, de impaciencia, de dolor, por citar sobre todo aquellos sentimientos que hacen daño y dificultan la comprensión. Asperger, ya en los años cuarenta del siglo XX, hablaba de que estos niños eran “personas enfermas que sufren y hacen sufrir” (Lasa, 2006).

A su vez, es cierto que nos encontramos con algunos niños que presentan, con los mismos recursos empleados que con otros, una mejora mucho más significativa, que la aparatosidad sintomatológica de los primeros tiempos remite y que la estructura autística no se establece de manera tan contundente. Con todo, queda fuera de duda el efecto beneficioso de este acompañamiento desde la comprensión del niño y de los propios sentimientos en relación a él que mencionábamos antes.

Si la derivación de este niño, en edad escolar, se indica hacia una escolarización ordinaria habrá que movilizar recursos extra para que la intervención sea adecuada. A menudo estos recursos se piensan en relación al aumento de personal que interviene con el alumnado. Y aunque es necesario, no deja de ser insuficiente si no va acompañado de los *recursos* de la comprensión por un lado y de la implicación institucional por otro. La escuela ha de entender al niño que tiene en su aula, saber cómo tratarlo, saber que cosas le ayudan y cuales entorpecen su acercamiento al mundo relacional y emocional, además del curricular. Pero esta comprensión no puede ser fruto de una cierta cruzada personal de una tutora en solitario. Las personas que trabajan en la escuela con el niño deben sentirse apoyadas por la institución y por el equipo directivo.

En el caso que citamos en el artículo, se da una buena evolución del niño, fruto sobre todo y en primer lugar de sus ganas de salir adelante, de vencer los miedos y de vivir este mundo tan complicado e incierto, y de la implicación y de la sensibilidad de los padres. Pero, a la vez, las personas que han trabajado con él en la escuela han sabido recurrir a la comprensión de los mecanismos internos del niño y al trabajo en equipo para favorecer de manera explícita esta buena evolución.

Hemos sistematizado con la escuela unas reuniones trimestrales en la que nos encontramos diferentes profesionales que intervenimos en el caso desde fi-

nales de curso de P3 al actual 2º. Querría mencionar de forma breve algunos aspectos de este trabajo que a mi entender explican e ilustran la evolución.

En primer lugar, la implicación. La primera reunión la tuvimos a finales de P3 la tutora y yo. En este momento, asistimos a las reuniones un mínimo de cinco personas (tutora, persona de refuerzo, psicóloga de la escuela, logopeda del CREDAV y psicoterapeuta), con picos que llegan a las ocho personas en los momentos de reuniones de traspaso. La implicación se hace institucional no sólo con la participación habitual de la psicóloga de la escuela, sino que se extiende a la participación de la dirección de la escuela y de la psicopedagoga del EAP, en reuniones puntuales. Sin duda ha sido importante en esta cuestión la conferencia que la escuela me pidió que realizara a todo el claustro a finales de P5, que permitió reforzar la idea del niño como alumno de la escuela y de toda la escuela como lugar del niño.

En segundo lugar, la sistematización de las reuniones. Es decir, el hecho de que estas no dependan de momentos puntuales de crisis o de preocupaciones -o falta de preocupaciones- subjetivas, sino del afán compartido de un trabajo continuado. Dentro de esta sistematización, la flexibilidad para poder añadir nuevas reuniones en momentos concretos que lo requerían, como es el caso de las reuniones de traspaso de tutoría, realizadas de manera previa al inicio de P5 y de 1º.

En último lugar, la evolución del pensamiento y de la comprensión. La misma tutora que en la primera reunión me explicaba que veía a su alumno como “*un salvajito*” (sin que ello implicara una visión peyorativa, sino una muestra de desconcierto), hablaba unas reuniones más tarde de que “*ahora es mucho más descansado trabajar con él*”. El descanso no venía propiciado por una menor movilidad del niño, sino por el hecho de sentirse aliviada al entender mejor lo que hacía y decía el niño.

A finales de P5, la logopeda comentaba que sentía que el niño había pasado de “*caótico a confuso*” y más adelante a “*organizado*”. Creo que deberíamos admitir que no sólo el niño había dado esos pasos. También nosotros, como grupo, habíamos podido ir entendiendo mejor su funcionamiento, viendo mejor dentro de las primeras nebulosas caóticas, aceptando las confusiones y las dudas, encontrando causalidades a los hechos del niño. Entendiendo, finalmente, que quizá Spiderman no le gustaba tanto, ni siempre, y que ahora nos podía decir que éste le daba miedo. Su estructuración como niño y la nuestra como grupo que piensa en él van juntas y se retroalimentan.

En definitiva, entiendo que la función del terapeuta del niño en este ámbito escolar adquiere una complejidad diferente. Para sintetizar las ideas que ya exponía en un artículo anterior (Brun, 2001) no se trata *tan sólo* de transmitir unos conocimientos sobre el niño y de *qué hacer con él*, sino de:

- **entender y atender** a la vez las ansiedades que se derivan de la relación y de las diferentes relaciones,
- **tener en cuenta** todos los elementos que participan (niño, maestra, otras maestras, compañeros, entorno escolar, padres e incluso otros padres de compañeros, así como otros asesores),
- **defender y promover** la comprensión y
- **generar** esperanzas ante una patología que las ataca sistemáticamente.

Se trata, en definitiva, de ayudar a aliviar el dolor mental que provoca la enfermedad del niño en él mismo y en los que le rodean dentro del ámbito escolar. Todo esto, desde el realismo profesional de pensar que es un trabajo en equipo, donde el fracaso o el éxito son comunes y no particulares y desde la empatía hacia las personas que participan y que, por tanto, sufren la situación. Y poder reconocer finalmente, que- a pesar de los esfuerzos- nuestro ámbito de actuación es concreto y nuestro poder de influir no es en absoluto ilimitado. ●

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

• BRUN, JM (2009). “*Autismo en la escuela*”, capítulo en el libro de RIART, J. i MARTORELL, Ana (eds.): *Retos profesionales para el psicólogo de la Educación*, publicado en edición bilingüe, catalán y castellano, por el Col·legi Oficial de Psicòlegs de Catalunya, pp. 23-33. Barcelona.

• LASA, A. (2006). “*Asperger vuelve*”, editorial dentro de la Revista de Psicopatología y Salud Mental del niño y del adolescente, núm. 8, pp. 7-10. Fundació Orienta. Barcelona.

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