

Què podem fer quan l'agressivitat és ja manifesta? Què podem anar fent en el context educatiu? Concretament a l'aula, dia rere dia, "cara a cara", què pot fer el mestre davant l'alumne que, envaït per l'emoció, i sense poder "traduir-la" en pensament, esclata en còlera agredint, trencat, destruït?

Parlo, des de la meua experiència com a mestra i tutora al Centre d'Educació Especial Josep Sol de Santa Coloma de Gramenet, d'alumnes amb trastorns greus del comportament, essent l'agressivitat un tret diferencial important en tots ells. Una de les meves reflexions al cap d'uns mesos de començar a treballar amb aquest tipus d'alumnat era la següent: no es tracta d'ajudar-los a reprimir la seva violència, sinó d'ajudar-los a canalitzar-la de manera no destructiva. No vénen a l'escola d'educació especial per aprendre a "portar-se bé"; no es tracta de tenir-los constantment ocupats fent feina sense deixar que "es portin malament"; el que calen són activitats que els permetin mostrar-se agressius, en què puguin destruir de manera simbòlica.

És important tenir present l'experiència de vida particular de cada un d'aquests alumnes i els seus trets de personalitat. Podem trobar, però, algunes característiques comunes a tots els nois amb qui hem treballat:

- La dificultat per entendre i expressar les seves emocions i sentiments, utilitzant, de vegades, l'agressió física o verbal.
- La dificultat per deixar-se cuidar i per cuidar, tendint a destruir la relació interpersonal, la qual cosa els provoca rebuig cap a ells mateixos.
- La dificultat per utilitzar el pensament com a recurs d'autocontenció, de manera que normalment actuen abans de pensar i no sempre toleren la reflexió posterior.

Algunes investigacions sobre neurologia i agressivitat arriben a la determinació que el cervell humà té regions especialitzades a modular, or-

ganitzar i coordinar les pautes de violència de l'atac o la defensa. El cervell límbic (regulador de les emocions i l'afectivitat) i algunes zones del tronc de l'encèfal (relacionades amb el processament del dolor i la irritació física), entre d'altres, són estructures relacionades amb la conducta intimidatòria i les reaccions d'agressió irritable (Tobeña, 2001).

L'existència d'aquestes estructures, però, no determina quina és la inclinació cap a interaccions violentes, agressives o cooperatives de l'ésser humà. Hi ha diversos factors que la condicionen (Tobeña, 2001; Wicks-Nelson, 2001):

- **Les influències genètiques:** heretabilitat de trets de caràcter lligats a la combativitat o d'altres trets antiagressius.
- **Les influències relacionals:** l'empobriment i l'abandonament social precoç afecten la capacitat per a la interacció posterior a causa de la impossibilitat de crear vincles de pertinença i llaços afectius.
- **L'aprenentatge** (atès que té un paper determinant en tots els àmbits de la conducta i del funcionament cognitiu): la conducta agressiva es pot aprendre.
- **Influències sociocognitives:** el desenvolupament moral i la capacitat de raonament semblen estar vinculats als problemes de conducta.

La presència precoç (ja en la primera infància) de conductes dissocials sembla estar relacionada amb conductes agressives i antisocials posteriors i, a més, amb una àmplia varietat de problemes psicològics i emocionals en la vida adulta (Wicks-Nelson, 2001). Entenem per conductes



dissocials aquelles que vulnereu els drets bàsics d'altres persones i les principals normes socials adequades a la seva edat, amb comportaments de desobediència i desafiament (DSM-IV).

L'agressivitat en l'ésser humà en general tendeix a disminuir a mesura que transcorren les etapes del creixement des de la infantesa fins a la maduresa, però en una minoria de nens tendeix a augmentar des de les etapes preescolars fins a l'adolescència i la joventut (Tobeña, 2001); aquí estem parlant d'aquesta minoria.

### Sobre l'emoció i el conflicte

L'agressivitat de l'individu s'activa quan entra en un conflicte que se li planteja en termes de lluita d'interessos o quan sent que les seves necessitats o posicions estan en joc (Boqué, 1999; Fernández, 1998). El conflicte, inherent a l'ésser humà i, per tant, també a la realitat escolar quotidiana, té a veure amb la interacció de dues parts amb interessos incompatibles; la violència és la utilització de la força per part d'una o d'ambdues parts per resoldre el conflicte. Resoldre un conflicte implica diferenciar les causes que l'han

originat, de la mateixa manera que comprendre les emocions implica distingir un estat d'ànim de les seves pròpies causes. En tot conflicte interpersonal es dona una forta càrrega emocional que en molts casos pot ser la causa principal del conflicte (Vinyamata, 2003).

Les emocions són reaccions ràpides, impulsives i intuïtives que experimentem sense gairebé no adonar-nos-en. En els alumnes amb trastorns greus del comportament, aquestes reaccions moltes vegades es tradueixen en accions i com-

portaments incontrolables i de distorsió cap al seu entorn. Per tant, el treball amb ells sobre les emocions i els sentiments és bàsic per tal d'afavorir la connexió entre el seu pensament, les seves emocions i les seves sensacions.

Tenint present que l'experiència posterior i les circumstàncies actuals d'un individu són importants, és en les seves primeres experiències relacionals (aquelles que s'estableixen entre el nen i un o més dels seus cuidadors pels quals mostra preferència) que aprèn les regles de regulació de les emocions i de comportament amb els altres. Aquest tipus de relació, anomenada **afecció**, i els processos que se'n deriven sembla que poden influir en el risc de manifestar conductes disruptives i comportaments agressius. En alguns casos, la relació mestre-alumne, entesa com una forma de relació d'afecció, pot constituir una experiència compensatòria per a nens amb circumstàncies vitals difícils, sempre que sigui una relació propera i positiva en la qual l'alumne es pugui recolzar (Cantón i Cortés, 2000).

Però són alumnes que fan sentir impotència, desesperació i ràbia, emocions que a ells els



desborden i que expressen d'una forma que pot fer desesparar els altres. Així, a vegades és difícil que als adults que hi treballem no ens afectin emocionalment algunes actuacions dels alumnes o de les seves famílies, encara que això sigui perillós per poder realitzar una bona tasca professional. La dificultat més gran del docent és poder contenir i tolerar la gran quantitat d'emocions que apareixen al llarg de cada jornada escolar.

L'experiència del treball diari amb aquests alumnes ens mostra que entre cada un d'ells i el seu mestre de referència es va creant una relació afectiva important. Aquesta relació és bàsica per tal que l'alumne pugui sentir-se més acompanyat i més contingut. A la pràctica, això es tradueix en manifestacions més impulsives,

**Com més contingut se senti l'alumne, menys necessitat de descàrrega manifestarà, de manera que la seva capacitat per pensar abans d'actuar podrà anar apareixent de forma més espontània**

amb més descàrrega emocional a la seva aula i amb el seu mestre, a qui durant alguns períodes del procés "fa responsable" dels seus problemes i l'intenta o arriba a agredir físicament i verbalment. Però l'experiència també ens ha mostrat que, com més contingut se senti l'alumne, menys necessitat de descàrrega manifestarà, de manera que la seva capacitat per pensar abans d'actuar podrà anar apareixent de forma més espontània (i, en alguns casos, fins i tot aparèixer abans de l'acció).

Els factors que poden ajudar a posar la distància emocional que es necessita per treballar diàriament amb aquests alumnes són: la capacitat de l'adult per adonar-se dels seus propis sentiments i emocions, la possibilitat de fer un treball de supervisió amb un psicòleg clínic, i el treball en equip dins l'escola i amb altres serveis educatius que intervenen amb els alumnes i les seves famílies.

### Sobre la pràctica educoterapèutica

Considerem que la intervenció amb aquest tipus d'alumnat ha de ser educoterapèutica, és a dir, ha d'estar immersa dins l'entorn i el marc referencial escolar i comporta una gran dosi de

treball terapèutic (aquell que té com a objectiu tenir cura o intentar alleujar el patiment mitjançant l'abordatge d'aspectes de la salut mental, de la personalitat i de la maduresa emocional). El mestre es fa, així, educoterapeuta.

La nostra pràctica durant els anys de treball amb aquests alumnes s'ha basat en una manera determinada d'entendre'ls i d'entendre la nostra intervenció a l'escola que, a molt grans trets, es podria resumir en els punts següents:

- **Posar més èmfasi en el "què li passa" a l'alumne i en com ho expressa i no tant en el "què fa".** L'horari i les activitats en si mateixes són una eina per treballar els aspectes de l'alumne que dificulten el seu desenvolupament harmònic. En la mesura que l'alumne es pot sentir més segur i tranquil, també pot anar sentint que forma part de l'escola, que la classe també és seva, i que està més a prop dels companys i dels adults; llavors, el "què fa" (els diferents continguts escolars més acadèmics) pot anar prenent més valor per ell.
- **Oferir una actitud ferma i receptiva i, alhora, una actitud flexible i plàstica,** com a autoritat contenidora i autoritat represora. L'adult, des de fora, ha de donar el control que l'alumne necessita, i cal que li ho presenti de forma clara, no confusa.
- **Tenir prou capacitat de comunicació emocional** per poder entendre les expressions i actituds de l'alumne. És important poder fer-li saber que l'entendem de manera que ell pugui sentir-se entès i contingut. Això implica necessàriament un coneixement profund de l'alumne i una observació i anàlisi sistemàtiques de la seva evolució.
- **Incidir en els aspectes emocionals de l'alumne,** en els sentiments i vivències que li provoquen malestar i que, conseqüentment, condicionen la seva manera d'actuar i de relacionar-se. Tenint present que, d'entrada, pot manifestar poca tolerància i poca capacitat per escoltar i entendre l'explicació de l'adult

quan aquest intenta dir-li el que li passa, caldrà oferir-li la possibilitat de tenir vivències directes que l'ajudin a sentir les seves dificultats i a millorar la seva capacitat per anar-les superant de mica en mica. És important afavorir la vivència per davant de la consciència i racionalitat, que poden anar arribant segons l'evolució de cada alumne. La consciència arribarà més tard, primer cal viure-ho.

Altres aspectes clau a l'hora de planificar i concretar les diferents activitats relatives a situacions d'ensenyament-aprenentatge han estat: potenciar en cada un dels alumnes l'autoestima i l'autoconfiança, promoure l'establiment o restabliment de la confiança en l'altre, possibilitar la incorporació de vivències agradables i satisfactòries, i treballar per a la cerca per part de l'alumne d'altres vies de trobar la contenció que no siguin la del càstig, atès que això implica forçosament la transgressió de la norma.

A continuació presento una mostra de les activitats realitzades amb alumnat amb trastorns greus del comportament durant quatre cursos escolars. Totes les activitats parteixen dels interessos dels alumnes o de les seves demandes explícites:

- Utilització de materials de reciclatge** per construir treballs plàstics o per guardar objectes. L'alumne pot tenir la vivència directa de recuperar allò que altres persones poden donar per obsolet o per inútil i que pot simbolitzar la vivència que té d'ell mateix: "no serveixo per a res...", sóc dolent..."; "també puc tenir bones idees, puc recuperar-me".
- Utilització de jocs de taula i petits jocs de grup** per:
  - Afavorir l'apropament entre els alumnes i l'apropament d'aquests amb el mestre.
  - Afavorir l'apropament a les normes i les lleis: esperar el seu torn, seguir les regles del joc, etc.
  - Canalitzar la seva agressivitat: a les dames, a les cartes, al marro, a "matar" amb la pilota,

etc., perquè són jocs que permeten poder fer verbalitzacions com “et mato”, “t’he guanyat”, “he pogut amb tu”, “has perdut”, “vull venjança”...; a més, també permeten pensar estratègies d’atac i defensa.

- Anar millorant les seves produccions verbals: al joc de l’oca repetint el que es diu en cada dibuix, a les cartes de família dient el nom de cada un dels membres, etc.
- Fer comptatge i càlcul mental: al parxís, sumant el resultat dels dos daus i els números de les caselles; a la baralla espanyola, comptant els punts aconseguits; etc.
- Treballar l’orientació espaciotemporal: a les dames, movent endavant, endarrere, en diagonal, etc., i sabent qui hi ha a la dreta, qui va primer, qui va abans o després; a la gallina cega, situant-se a l’espai seguint la seva representació mental; etc.

Caldrà, després, explicar-los que estem fent llenguatge o matemàtiques i ajudar-los a adonar-se que s’ho han pogut passar bé, que no sempre ha de ser difícil o avorrit, i que si van aprenent poden anar fent coses noves i diferents que també els poden agradar.

#### c. Utilització de jocs d’equip, com una lligueta de futbol, per poder:

- Gaudir d’una activitat de lleure en companyia.
- Arribar a acceptar les normes del joc, els límits.
- Tolerar l’autoritat de l’adult, de l’àrbitre.
- Aprendre a compartir pensant i fent jugades d’equip.
- Tolerar el fracàs quan es perd.
- Controlar l’emoció quan es guanya.
- Treballar continguts de lectoescriptura: el llistat de jugadors en cada partit, fer un examen oral i/o escrit dels conceptes treballats arran d’aquesta activitat, etc.
- Treballar continguts de matemàtiques: graella de control de la lligueta, prendre mides del camp de joc per a la seva representació proporcional sobre paper, etc.

- Treballar continguts d’orientació espaciotemporal: control del calendari de partits, desplaçaments al camp de joc, representació gràfica del camp per preparar jugades de l’equip, etc.
- Treballar continguts d’expressió plàstica: representació plàstica del camp i dels jugadors, inventar símbols diferenciadors entre els equips, etc.

#### d. Utilització del casset per:

- Fer un treball d’audioidentificació: escoltar i triar l’emissora preferida, triar la cançó que més agradi a l’alumne, poder concretar el perquè d’aquesta tria, gravar la cançó en una cinta individual, etc.
- Poder compartir amb els altres: respectar el temps reservat per a l’activitat, esperar el torn de cadascú, respectar la situació de grup controlant el volum de la música, etc.
- Treballar la capacitat d’espera, d’atenció i de concentració: escoltar la cançó sencera, engegar i aturar per transcriure la lletra sense desesperar-se, etc.
- Treballar la lectoescriptura: després d’escoltar amb atenció, reproduir verbalment i/o per escrit la lletra de la cançó, portar un arxiu de les cintes individuals i del grup, etc.
- Treballar les matemàtiques: numeració de les emissores (més gran, més petit, etc.).
- Treballar l’orientació espaciotemporal: a l’hora de buscar l’emissora preferida (davant, darrere, enmig, etc.).

#### e. Utilització de les dramatitzacions per potenciar i afavorir la fantasia, la imaginació i la creativitat perquè:

- Permeten la manipulació dels impulsos (que en aquests alumnes sovint són generadors de conflicte).
  - Alleugeren la repressió dels impulsos i ajuden l’alumne a autoregular-los.
  - Conviden a pensar en altres possibles resolucions de les situacions i a ajustar la conducta de l’alumne.
- Aquestes activitats permeten a l’alumne

mostrar-se agressiu i destruir de manera simbòlica i l’ajudaran a “treure allò que no el deixa estar en pau”. El mestre podrà incorporar en un tercer (un personatge de la història o del conte, per exemple) el que l’alumne pensa o sent; així l’ajudarà a descarregar el seu malestar i el seu possible sentiment de culpa. Mentrestant, estarem treballant continguts de:

- Lectoescriptura: pensar i inventar-se una història amb argument, crear els personatges i construir els diàlegs, expressar oralment la història, escriure-la (si la té assolida) de manera entenedora, etc.
- Expressió plàstica: construir els decorats després d’haver fet alguns esborranys, confeccionar les disfresses o màscares que caracteritzin cada personatge, etc.
- Expressió corporal: identificar i expressar diferents emocions a través del gest facial, de la postura, del moviment corporal, etc.

És imprescindible ajudar l’alumne a diferenciar i no confondre el món de la fantasia del món real, atès que ell estarà abocant els seus sentiments, que són reals, dins el món imaginari.

#### f. Utilització de fotografies per:

- Tenir enregistrades algunes de les activitats realitzades pels alumnes.
- Treballar la lectoescriptura: descriure verbalment i/o per escrit el que es veu en cada fotografia, fer una síntesi del que es veu, etc.
- Treballar les matemàtiques: endreçar les fotografies per ordre numèric segons els negatius de les mateixes, construir una graella per controlar el nombre de còpies, etc.
- Treballar continguts i conceptes referits a l’activitat fotogràfica: hort, dramatització, excursió, taller de pintura, objectes o espais de l’escola, etc.

Al cap d’un temps, els alumnes, en veure les

fotografies, poden recuperar de la seva memòria les seves pròpies vivències i adonar-se així de tot el que també forma part de la seva història, de les seves experiències agradables i plaents.

L’experiència en el treball directe amb aquests alumnes ens ha ensenyat que la millor actitud és la de ser molt conscients de les nostres possibilitats, capacitats i límits; el que voldríem fer no sempre és el que podem fer. Trobar una resposta a les preguntes amb les quals iniciava aquest article no és una tasca senzilla; només pretenia fer una aportació per poder acostar-nos-hi.

Aquest material escrit forma part d’un projecte d’investigació que l’autora va desenvolupar gràcies a una llicència per estudis concedida pel Departament d’Ensenyament de la Generalitat de Catalunya (DOGC núm. 3926 de 16/7/2003). L’experiència va començar el 1997-1998 i va durar quatre cursos escolars; ja fa vuit anys que l’autora no treballa en aquest centre.

#### Montse Ortiz Martín

Mestra d’Educació Especial  
Psicòloga especialista en Psicologia Clínica  
montserrat.ortiz@upc.edu



#### Bibliografia

- AMERICAN PSYCHIATRIC ASSOCIATION. *DSM-IV* (1994).
- BOQUÉ, M. C. *Conflicte d’infants*, dins *Guix* núm. 255, pàg. 49-55 (1999).
- CANTÓN, J.; CORTÉS, M. R. *El apego del niño a sus cuidadores*. Madrid: Alianza Editorial (2000).
- FERNÁNDEZ, I. *Prevención de la violencia y resolución de conflictos. El clima escolar como factor de calidad*. Madrid: Narcea (1998).
- ORTIZ, M. *Intervenció educativoterapèutica amb alumnes amb trastorns de la personalitat i la conducta en un centre d’educació especial*, dins *Guix* núm. 298, pàg. 50-54 (2003).
- TOBEÑA, A. *Anatomía de la agresividad humana. De la violencia infantil al belicismo*. Barcelona: Galaxia Gutenberg (2001).
- VINYAMATA, E. [coord.]. *Aprender del conflicto. Conflictología y educación*. Barcelona: Graó (2003).
- WICKS-NELSON, R. *Psicopatología del niño y del adolescente*. Madrid: Pearson Educación, SA (2001).